

ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ, ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΕΙ ΦΑΚΕΛΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Αθηνά Βαρσαμίδου
Εκπ/κός Β/θμιας Εκπ/σης, Med, Msc
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

Résumé

Λ'évaluation joue un rôle important dans la procédure éducative, mais prête parfois à controverse et suscite fréquemment de vives oppositions et d'inutiles tensions. Le portfolio de l'élève apparaît, dans la bibliographie, comme un moyen utile et polyvalent qui implique celui qui «subit» l'évaluation dans une procédure qui pourrait être caractérisée comme intérieure et coopérative. Il s'agit, en même temps, d'un outil réflexif d'évaluation qui pourrait être mis en valeur, même dans un cadre purement centralisé, comme le système éducatif grec. Le portfolio est un document personnel fait pour encourager et faire reconnaître l'apprentissage et les expériences de son possesseur. L'idée est celle de développer l'autonomie des élèves et des enseignants dans leur apprentissage ou leur enseignement selon le cas, si l'on parle du portfolio de l'enseignant. Le présent article tente de dresser le tableau des principaux défis et problèmes de l'évaluation liés à l'usage du portfolio: les notions de la validité et de la fidélité, considérées comme les critères les plus importants dans l'évaluation authentique, sont analysées et approchées dans le cadre de cet article d'une façon systématique et claire. De plus, nous aborderons la notion de la réflexion de l'élève et nous montrerons comment l'enseignant peut la favoriser. Le portfolio doit démontrer que l'élève est engagé dans une réflexion profonde sur son apprentissage. L'élève participe à la sélection des pièces qui y seront incluses. Les portfolios illustrent la progression des apprenants et il y a de diverses stratégies qui renforcent leur réflexion.

Λέξεις κλειδιά

Αξιολόγηση μαθητή, εγκυρότητα, αξιοπιστία, φάκελος υλικού (portfolio).

0. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο αναζήτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες θα δρουν συνεπικουρικά με τις υπάρχουσες θεσμικά κατοχυρωμένες, τουλάχιστον για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και με το μαθητή να τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτιμώντας και αυτοαξιολογώντας διαρκώς τις δυνατότητες

του, προτείνεται από πλήθος θεωρητικών της αξιολόγησης του μαθητή (Allal et al., 1993:15, Ryan, 1994:4-12, Stiggins, 1997:447-448, Wiggins, 1998:703-704, Meyers et al., 2000:21, Perrenoud, 2001:25-28, Allal, 2003:5-8) ως βασικότερη τεχνική-μέθοδος της αυθεντικής αξιολόγησης, η *αξιολόγηση βασισμένη στο φάκελο υλικού* (portfolio assessment)¹. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, παρατηρείται μια μετακίνηση από την παραδοσιακή αξιολόγηση σε εναλλακτικές και ηπιότερες προσεγγίσεις, επειδή άρχισε, πλέον, να γίνεται ορατός ο αρνητικός αντίκτυπος των συμβατικών μοντέλων στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας (Klenowsky, 2002:56-59). Σύμφωνα με τον Mc Millan (2004:45-48), τα χαρακτηριστικά της αξιολογικής διαδικασίας που λάμβανε χώρα μέχρι τη δεκαετία του 1990 ήταν τα ακόλουθα: α) δίνονταν έμφαση μόνο στις εκροές, β) τα τεστ βασισμένα σε «κρυφούς» ή άγνωστους δείκτες και κριτήρια εστίαζαν σε μεμονωμένες δεξιότητες των μαθητών και γ) υπήρχαν ελάχιστες δυνατότητες ανατροφοδότησης. Οι ερευνητές, λαμβάνοντας υπόψη νέες προσεγγίσεις και θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δεσμεύεται ενεργά στη μάθηση του, άρχισαν να πειραματίζονται σε καινούργιες τεχνικές αξιολόγησης, προκειμένου να καταλήξουν σε ένα αποτελεσματικό, αξιόπιστο και έγκυρο αξιολογικό σχήμα (Mabry, 1999:90-92). Έτσι, επένδυσαν σε εναλλακτικές στρατηγικές αξιολόγησης του μαθητή και πρότειναν διαδικασίες πιο δίκαιες για όλους που θα μείωναν το άγχος των μαθητών αλλά και το φορτίο των εκπαιδευτικών. Ο φάκελος υλικού (portfolio) ανήκει στις νέες τεχνικές αξιολόγησης που προτάθηκαν και άρχισε να προβάλλεται ως εργαλείο που ακολουθεί την πρόοδο των μαθητών, ιδανικό για διαθεματικές προσεγγίσεις και κατάλληλο για την παρακολούθηση της ατομικής προόδου (Bahous, 2008:381-393). Καταρχάς, θα εστιάσουμε στο θέμα της αξιολόγησης βάσει φακέλου και αφού ορίσουμε το φάκελο υλικού θα εξετάσουμε πώς ο φάκελος σχετίζεται με την αξιολόγηση και προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αλλά και με την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού που θα αποφασίσει να εντάξει την παραπάνω τεχνική στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας που είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει. Οι έννοιες της απόδοσης λόγου και της διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνδέονται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ο φάκελος υλικού του μαθητή αλλά και ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού μπορούν να αποτελέσουν μια εκ των έσω αυθεντική μαρτυρία για τον τρόπο διεξαγωγής τόσο της διδακτικής, όσο και της αξιολογικής διαδικασίας.

1. Φάκελος υλικού μαθητή: Ορισμοί και οριοθέτηση

Ο φάκελος υλικού του μαθητή, διεθνώς, χάρει μιας ιδιαίτερα αυξανόμενης δημοτικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, όπως προαναφέρθηκε. Η χρήση του φακέλου υλικού επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί και να κατανοήσει το βαθμό ανάπτυξης του μαθητή και στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και στην αξιολόγησή του. Η συστηματική

μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας μάς επιτρέπει να αντιληφθούμε τη σχετικά διαφορετική εννοιολογική χροιά που αποδίδουν στο φάκελο υλικού οι διάφοροι ερευνητές. Οι Paulson, Paulson & Meyer (1991:60-64) στο θεμελιώδη, πλέον, ορισμό τους², οριοθετούν το φάκελο υλικού ως «μια συλλογή εργασιών του μαθητή με έναν συγκεκριμένο στόχο: ο στόχος του φακέλου είναι να παρουσιάζονται βαθμιαία οι προσπάθειες, η πρόοδος και τα επιτεύγματα του μαθητή σε ένα ή/και σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Η συλλογή αυτή πρέπει να καθιστά εμφανή τη συμμετοχή του ιδιοκτήτη, τα κριτήρια βάσει των οποίων έχει επιλεγεί το συγκεκριμένο υλικό, αλλά και να καταγράφει την προσπάθεια αυτορρύθμισης και κριτικού στοχασμού του κατόχου, που πρέπει να διέπει όλη τη διαδικασία συγκρότησης του φακέλου». Οι παραπάνω μελετητές καταλήγουν πως ο φάκελος υλικού παρουσιάζει μια ιστορία. Το θέμα της ορίζεται από την απάντηση του μαθητή στην ερώτηση *τι έχω μάθει στη διάρκεια του μαθήματος και πώς το έχω εντάξει στην πράξη*. Έχοντας ως σημείο εκκίνησης τον παραπάνω ορισμό των Paulson, Paulson & Meyer (1991:60-64), μπορούμε, ήδη, να διακρίνουμε τους τρεις (3) βασικούς άξονες που τον διατρέχουν και παράλληλα εντοπίζονται και σε ορισμούς άλλων ερευνητών: α) η προσπάθεια του μαθητή αποτυπώνεται σε βάθος χρόνου, β) η συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία είναι ουσιαστική, καθώς από αυτήν πηγάζει η ανατροφοδότηση που επιδιώκεται και γ) ο στοχασμός, είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο, είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της διαδικασίας δόμησης του φακέλου.

Στο ίδιο πνεύμα, ακριβώς, κινείται και ο ορισμός των Arter & Spandel, (1992:32): ο φάκελος υλικού είναι η σκόπιμη συλλογή εργασιών του μαθητή που διηγείται την ιστορία των προσπαθειών του, την πρόδοό του ή την επίδοσή του σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Η Ryan (1994:7), αποδεχόμενη τις παραπάνω προσεγγίσεις, διευρύνει τους ορισμούς του φακέλου, υπογραμμίζοντας πως πρόκειται για μια σκόπιμη συλλογή δειγμάτων εργασιών του μαθητή βάσει κριτηρίων, έτσι ώστε η αξιολόγησή του να είναι εφικτή ανά πάσα στιγμή. Στον ορισμό της Ryan (1994:7) εμπεριέχεται η έννοια των κριτηρίων, αλλά και αυτή της αξιολόγησης, η οποία είναι απόρροια του κριτικού στοχασμού του κατόχου επί του περιεχομένου του φακέλου. Ο Messick (1994:13-23) στο δικό του ορισμό δίνει έμφαση στις έννοιες της αυτορρύθμισης (self-regulation) και του αυτοστοχασμού (self-reflection) και επισημαίνει πως ο φάκελος περιέχει μεν στοιχεία προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή, ωστόσο τα στοιχεία αυτά νοηματοδοτούνται μόνο μέσω του στοχασμού. Ο Stiggins (1997:449), επιχειρώντας να ορίσει το φάκελο υλικού, αναφέρει ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα: όπως οι ηθοποιοί ή οι δημοσιογράφοι συλλέγουν αντιπροσωπευτικά δείγματα της δουλειάς τους, προκειμένου να πείσουν για το ταλέντο τους ή για να δείξουν σε μελλοντικούς εργοδότες τις ικανότητές τους στο γραπτό λόγο, έτσι και οι μαθητές μας μπορούν να συλλέγουν δείγματα της δουλειάς τους για να «διηγηθούν», ανά πάσα στιγμή, την προσωπική τους πορεία στην εκπαιδευτική διαδικασία,

σε γονείς, δασκάλους, συμμαθητές, μελλοντικούς εργοδότες. Οι Herman, Aschbacher & Winters (1992:5) και Valencia (1997:1-35) επισημαίνουν πως ο φάκελος υλικού αντιπροσωπεύει μια φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία απαιτείται να θεωρείται η αξιολόγηση ως ζωτικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα χρησιμεύει ως οδηγός μάθησης και ανάπτυξης τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό. Οι Shapley & Bush (1999:111-132) χαρακτηρίζουν το φάκελο υλικού του μαθητή ως «μια συλλογή εργασιών που χρησιμοποιείται για την αξιολόγησή του, εμπλέκει όχι μόνο τον εκπαιδευτικό-αξιολογητή, αλλά και τον ίδιο το μαθητή και μέσω αυτής της διαδικασίας μπορεί να επέλθει τόσο γνωστική πρόοδος, όσο και συναισθηματική ανταπόκριση και ενδυνάμωση». Η Barrett (2000:1-15), στο δικό της ορισμό του φακέλου υλικού, τονίζει πως ο σκοπός του είναι να εξασφαλίσει «μια πιο πλούσια εικόνα» των ικανοτήτων του μαθητή και να δείξει την πρόοδό του σε βάθος χρόνου. Οι φάκελοι μπορούν να αναπτυχθούν και να συνοδεύουν το μαθητή σε όλες τις φάσεις της ζωής του: αρχίζουν από την πρώιμη παιδική ηλικία, συνεχίζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής του μαθητή και καταλήγουν, τελικά, να είναι τεκμήρια επαγγελματικής ανάπτυξης στην ενήλικη ζωή του.

Όλοι οι σχετικοί ορισμοί αναφορικά με τη χρήση του φακέλου συγκλίνουν σε τούτο: ο φάκελος αποτελεί μια σκόπιμη συλλογή τεκμηρίων της εργασίας των μαθητών, η οποία περιγράφει την προσωπική διαδρομή του καθένα ξεχωριστά και εμπεριέχει την έννοια του αυτοστοχασμού επί του περιεχομένου. Η έννοια της σκόπιμης συλλογής υλικού που σχετίζεται με τη μάθηση, την πρόοδο και την επίτευξη στόχων των μαθητών εμπεριέχεται και στους ορισμούς των Wenzel et al., (1998:208-212) & Karłowicz (2002:82-87), οι οποίοι υπογραμμίζουν πως ο φάκελος υλικού διευκολύνει τη μάθηση και δίνει πλεονεκτήματα στη διδακτική πράξη. Οι Allal (2003:5-8) και Gerrish et al., (1997:56-59) κάνουν λόγο για ένα «μέσο» δια του οποίου αξιολογούνται έμμεσα οι διδακτικές επιλογές και πρακτικές, ενώ οι Price (1994:35-38) και Endacott et al., (2002:45-49) αποδίδουν την ευρεία χρήση του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης στο γεγονός πως η αξιοποίηση των στοιχείων που περιέχει δείχνει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων. Ο Brown (1995:13-18) επισημαίνει μια άλλη διάσταση του φακέλου υλικού: παίρνοντας τη μορφή προσωπικής συλλογής στοιχείων που αφορούν στη μάθηση, ο φάκελος αποτελεί και μια δέσμευση του κατόχου στη δια βίου μάθηση.

Οι έννοιες του κριτικού αυτοστοχασμού (critical self-reflection) και της αυτορρύθμισης (self-regulation) φαίνεται να διέπουν όλους τους σχετικούς ορισμούς του φακέλου υλικού. Ενδέχεται οι φάκελοι να διαφέρουν ως προς τη διαδικασία δόμησης, ως προς το περιεχόμενο ή ως προς τους στόχους, ωστόσο η επιδίωξη του κριτικού στοχασμού και εν συνεχεία της αυτορρύθμισης εκ μέρους του κατόχου θεωρείται θεμελιώδης συνιστώσα της εφαρμογής τους (Cole, 2005:1140-1142). Ο Hays (2004:801-803) επισημαίνει πως ο αυτοστοχασμός αποτελεί μια επίπονη διαδικασία

για πολλούς, ενώ ο Montemayor (2004:23-29) υπογραμμίζει πως η τελική αποτίμηση του στοχασμού μπορεί να είναι μια διαδικασία χρονοβόρα και πραγματικά δύσκολη, καθώς δεν υπάρχει κάποιος ακριβής και αξιόπιστος τρόπος «μέτρησης» του βαθμού ανάπτυξης της μεταγνώσης ή του αυτοστοχασμού. Η καλλιέργεια και ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων εξαρτώνται αποκλειστικά από τη διάθεση αυτοαξιολόγησης και εσωτερικής αναμέτρησης του κατόχου του φακέλου και δύσκολα μπορούν να ορισθούν και να αποτιμηθούν από έναν εξωτερικό αξιολογητή. Η ολοένα αυξανόμενη έμφαση που δίδεται από τη σύγχρονη διδακτική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά τη διαδικασία μάθησης (competence-based learning) αλλά και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών ικανοτήτων απαιτεί από τους μαθητές να καθίστανται υπεύθυνοι για όλες τις φάσεις της διδακτικής πράξης και να μπορούν να αποτιμούν, όχι μόνο την τρέχουσα διαδικασία πρόσκτησης πληροφοριών και γνώσεων αλλά και τη διαδικασία προσανατολισμού, προγραμματισμού και αξιολόγησης (Beishuizen et al., 2006:491-508). Ο Steffens (2006:67-70) ορίζει τρία βασικά βήματα αναφορικά με την αυτορρύθμιση των μαθητών: α) συμμετοχή στο σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, β) παρακολούθηση του τρόπου εκτέλεσης των δραστηριοτήτων μάθησης και γ) αξιολόγηση των εκρικών. Αυτά τα τρία βήματα απαιτούν για την υλοποίησή τους, όπως επισημαίνει ο ερευνητής, ισχυρά εργαλεία σχεδιασμού και ελέγχου στο μαθησιακό περιβάλλον αλλά και παροχή ευκαιριών για αναστοχασμό. Ο φάκελος υλικού επιτρέπει στο μαθητή να κατηγοριοποιήσει δείγματα δουλειάς του και να κατανοήσει τη μάθησή του, είτε πρόκειται για ατομική είτε για συλλογική, στην περίπτωση που είναι μέλος μιας ομάδας εργασίας. Επιπλέον του δίδεται η ευκαιρία να στοχαστεί επί της διαδικασίας προσωπικής ανάπτυξής του, καθώς συγκρίνει, αναλύει και ερμηνεύει στοιχεία που δείχνουν την πρόοδό του. Προκειμένου να καταστεί ικανός να κατευθύνει, να προγραμματίζει, να σχεδιάζει και να αξιολογεί τη μάθησή του, χρειάζεται ικανότητες αυτορρύθμισης και ο φάκελος υλικού μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη τους (Steffens, 2006:67-70). Για τον Moon (1999:67-70) η κριτική σκέψη βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας συγκρότησης του φακέλου, ενώ οι Brown & Sorrell (1999:16-19) και Jasper (1999:34-35) θεωρούν πως όταν ο κάτοχος του φακέλου εκφράζει γραπτώς τους στοχασμούς και την αυτοκριτική του μπορεί να αναπτύξει και να ανακαλύψει ευκολότερα την προσωπική θεωρία του. Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι Endacott et al., (2002:45-49), οι οποίοι θεωρούν πως ο μαθητής μέσω του φακέλου αναγνωρίζει και διαπιστώνει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή του, καθώς κάθε στοιχείο που προσθέτει του δείχνει τον τρόπο διάρθρωσής της. Οι Scholes et al., (2003:595-603) κάνουν λόγο για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning) μέσω του φακέλου και τονίζουν πως ο φάκελος προάγει ευκολότερα τη μάθηση γιατί έχει ως προτεραιότητα την αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αναπτύσσουν τις αναλυτικές και κριτικές ικανότητές τους και μπορούν να αποτιμήσουν με έναν καθαρά

προσωπικό τρόπο τη βελτίωσή τους. Υπογραμμίζουν δε, πως η καταγραφή της πορείας των μαθητών, όπως αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού, είναι θετική και για τον εκπαιδευτικό, καθώς μπορεί να διακρίνει εκφάνσεις της διδασκαλίας του και να τις τροποποιήσει ανάλογα.

Όλοι οι φάκελοι, επίσης, έχουν έναν σκοπό και όλα τα σχετικά στοιχεία συλλέγονται για να υπηρετήσουν αυτόν τον εκ των προτέρων ορισμένο σκοπό (Mathers et al., 1999:521-530). Όπως έχει ήδη αναφερθεί και αποτελεί κοινό τόπο όλων των σχετικών ορισμών, πρόκειται για μια σκόπιμη συλλογή στοιχείων. Ο Van der Vleuten (2004:35-38) διακρίνει τρεις βασικές λειτουργίες του φακέλου: α) προσωπική ανάπτυξη του κατόχου, β) αξιολόγηση και γ) μάθηση. Σύμφωνα με τις Seitz & Bartholomew (2008:63-68) ο φάκελος υλικού του μαθητή συγκροτείται προκειμένου ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι (γονείς, διοίκηση, σχολικοί σύμβουλοι κτλ) να κατανοήσουν πώς αρθρώνεται η μάθηση. Βέβαια, οι παραπάνω ερευνήτριες υπογραμμίζουν πως ο βασικός σκοπός κάθε φακέλου είναι, πρωτίστως, να διευκολυνθεί ο μαθητής στο να καταλάβει μόνος του πώς πραγματώνεται η μάθησή του, μια διαδικασία αυστηρά προσωπική και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ή οι γονείς. Ο Kruse (2001:359-383) εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους πραγματώνεται η συστηματική συλλογή στοιχείων από τους μαθητές. Ο φάκελος ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης δείχνει και παρουσιάζει τις ικανότητες, τα ταλέντα, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, την πρόοδο των μαθητών και τους καθιστά υπεύθυνους για τη μάθηση τους μέσω της στοχαστικής διαδικασίας. Οι μαθητές κατανοούν πώς αρθρώνεται η μάθησή τους, εκτιμούν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες τους και μαθαίνουν να συνδέουν πράγματα μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους και να βελτιώνονται διαρκώς (Danielson & Abrutyn, 1997:34-38, Gronlund & Engel, 2001:56-57, Kleinert et al., 2002:40-47).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή, μέχρι το 1997, ήταν ασαφές και αποσπασματικό. Από το 1997 άρχισε να θεσμοθετείται μια σαφής αξιολογική διαδικασία, που αποτυπώθηκε στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (1998 και 2003, ΦΕΚ. τ.Β' αρ.φύλλου 303/13-03-03:3743-3745) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών κατά γνωστικό αντικείμενο (ΦΕΚ τ.Β' αρ.φύλλου 303/13-03-03). Σύμφωνα με την επίσημη κρατική πλευρά (Π.Δ.86/2001/ΦΕΚ73,τ.Α' και ΦΕΚ.τ.Β' αρ.φύλλου 303/13/03/03:3743-3745), η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για να επιτύχει αφενός έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών, αφετέρου για να συμβάλει στην αυτογνωσία και στην αντικειμενική πληροφόρησή τους για το επίπεδο μάθησης και τις ικανότητές τους. Σύμφωνα με τους Χατζηγεωργίου (1998:76), Γιαλουρίδη (2002:122-

126), Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα (2005:5-6), τέτοιες τεχνικές αξιολόγησης είναι κυρίως:

- Εργασίες που πραγματοποιεί στο σχολείο ο μαθητής (συνεργατικές δραστηριότητες).
- Εργασίες, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής, πέραν αυτών που γίνονται στο πλαίσιο των υποχρεωτικών σχολικών εργασιών (αναφορές σε βιβλία, έρευνες, προγράμματα από υπολογιστή...).
- Αντίγραφα επαίνων, βραβείων ή άλλων διακρίσεων του.
- Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης του μαθητή.
- Παρατηρήσεις ή προτάσεις του σχετικά με τα μαθήματα.

Ο «φάκελος επιδόσεων» του μαθητή, όπως συχνά αναφέρεται στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, εντάσσεται στην έννοια της ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσής του. Η ποιοτική αξιολόγηση αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που έχουν αποκλειστικά και μόνο σχέση με τη δραστηριότητα του μαθητή στο πλαίσιο του σχολείου και τις μαθησιακές δεξιότητες και αποσκοπεί στην πληρέστερη ενημέρωση του μαθητή και των γονέων του σε ζητήματα σχετικά με τα παραπάνω θέματα και τη συνολική γενικά επίδοση και εικόνα του στο σχολείο (Π.Δ.86/2001/ΦΕΚ 73, τ. Α' και ΦΕΚ.τ. Β' 303/13-03-03:3743-3744).

Αναζητώντας ορισμούς για το φάκελο υλικού στην εγχώρια βιβλιογραφία, στον Ανδρεαδάκη (2006:24) διαβάζουμε: «Ο φάκελος υλικού του μαθητή είναι η συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και το μαθητή για να παρακολουθήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του μαθητή». Ανάλογος είναι ο ορισμός των Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα (2005:4): «Ο φάκελος υλικού αποτελεί μια συλλογή των έργων του μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την πρόοδο, την προσπάθεια, αλλά και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα)». Οι Κουλουμπαρίτση & Μουραντιάν (2004:8) διευρύνουν τον παραπάνω ορισμό και προσθέτουν: η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει και να μαρτυρά το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής, καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες που θα περιληφθούν στο φάκελο, 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 υλικού. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως αντίθετα από ό,τι πιστεύεται, ο φάκελος υλικού δεν είναι μια συλλογή από ζωγραφιές ή γραπτά που συγκεντρώνονται σε ένα χαρτοφύλακα ως αναμνηστικό της χρονιάς. Στόχος του φακέλου υλικού δεν είναι να αποτελέσει μια καλή μαρτυρία πως ο εκπαιδευτικός «δούλεψε καλά» κατά τη διάρκεια της

χρονιάς, αλλά να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισης του μαθητή, αλλά και τη διαλεκτική σχέση μαθητή-γνωστικού αντικειμένου, μαθητή-εκπαιδευτικού και μαθητή-συμμαθητή (Κωνσταντίνου, 2002:4-6, Κωνσταντίνου 2004:6-8, Κουλουμπαρίτη-Ματσαγούρας, 2005:4).

Παρατηρούμε, καταλήγοντας, πως όλοι οι παραπάνω ορισμοί και τοποθετήσεις, είτε προέρχονται από την ελληνόγλωσση είτε από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, διατρέχονται από ορισμένους βασικούς άξονες: α) ο φάκελος υλικού καταγράφει, μέσα από μια σκόπιμη συλλογή τεκμηρίων, την προσωπική διαδρομή του μαθητή προς την κατάκτηση της γνώσης, β) η ανάπτυξή του μπορεί να συντελεστεί σε βάθος χρόνου και το περιεχόμενό του μπορεί να αποτελέσει στοιχείο τόσο προσωπικής όσο και επαγγελματικής ενδυνάμωσης, γ) είναι ένα εργαλείο αυτορρύθμισης, αυτοαξιολόγησης και αυτοστοχασμού, κάτι που σημαίνει πως προάγεται, μέσω αυτού, η συμμετοχή και εμπλοκή του κατόχου στην αξιολογική διαδικασία, δ) δείχνει τη δέσμευση του κατόχου στη διαδικασία της δια βίου μάθησης και τέλος ε) αποτελεί μέσο κατανόησης της διδακτικής πράξης που μπορεί να αξιοποιηθεί ταυτόχρονα από το μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Ο μεν μαθητής εμπλέκεται στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση και εκλαμβάνει αυτές τις δύο διαδικασίες ως αυστηρά προσωπικές, ο δε εκπαιδευτικός εντοπίζει τρωτά σημεία και αδυναμίες του και προβαίνει στη βελτίωσή τους.

2. Αξιοπιστία και εγκυρότητα του φακέλου υλικού

Είναι σημαντικό να ορίσουμε τις δύο έννοιες (αξιοπιστία και εγκυρότητα) που αποπελούν ζητούμενα κατά την αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού πριν υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες που σχετίζονται με αυτές. Η *αξιοπιστία* (reliability) αφορά στη συνέπεια ή στη σταθερότητα των αξιολογικών κρίσεων. Στην περίπτωση του φακέλου υλικού η αξιοπιστία πρέπει να έχει χαρακτηριστικά «δια-αξιολογικής συμφωνίας». Ο όρος αυτός αναφέρεται στη συνέπεια με την οποία δύο ή περισσότεροι αξιολογητές, χρησιμοποιώντας προκαθορισμένα κριτήρια, αξιολογούν την ίδια επίδοση ή προσπάθεια. Υψηλή αξιοπιστία κατά την αξιολόγηση του φακέλου υλικού μπορεί να υπάρχει όταν **α)** τα περιεχόμενα παρουσιάζουν μια σχετική ομοιομορφία και οι ζητούμενες προς εκπλήρωση προσπάθειες είναι τυποποιημένες και προκαθορισμένες, **β)** τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα αξιολογηθεί η κάθε προσπάθεια έχουν ορισθεί εκ των προτέρων, **γ)** οι κριτές/αξιολογητές γνωρίζουν επισταμένως τα κριτήρια που έχουν ορισθεί, τα έχουν μελετήσει και έχουν εμβαθύνει σε αυτά και τέλος **δ)** οι κριτές είναι άριστα επιμορφωμένοι και αξιοποιούν στο έπακρο εμπειρίες και γνώσεις. Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία της αξιολογικής κρίσης για ένα φάκελο συνδέεται με τη σταθερότητα και τη συνέπεια των αποτελεσμάτων σε διαφορετικές περιπτώσεις ή προσπάθειες (Herman et al., 1992:34-35, Herman et al.,

1994:48-55, LeMathieu et al., 1995:11-28, Shapley & Bush, 1999:111-132). Μπορεί, επομένως, κατά την αξιολόγηση βάσει φακέλου να απαιτείται ένα αξιόπιστο αποτέλεσμα, όμως το κεντρικό ζήτημα, κρίνοντας την τεχνική ποιότητα μιας αξιολογικής διαδικασίας, είναι η *εγκυρότητα* (validity). Ωστόσο, χωρίς πλήρη αξιοπιστία η εγκυρότητα παραμένει ακαθόριστη. Υπάρχει ένας ορατός, αμφίδρομος σύνδεσμος μεταξύ των δύο εννοιών καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη. Τα δεδομένα που συλλέγονται πρέπει να δείχνουν πώς κατά τη διαδικασία αξιολόγησης εκτιμάται το αντικείμενο αξιολόγησης και πώς η ερμηνεία που τελικά αποδίδεται δικαιολογείται. Έτσι πρέπει να υπάρχουν συσσωρευμένα και επαρκή στοιχεία από την επεξεργασία των οποίων πρέπει να προκύπτουν δικαιολογημένες και σαφείς κρίσεις. Επίσης, στοιχεία που σχετίζονται με την αξιολόγηση του φακέλου ή με άλλους δείκτες της επίδοσης πρέπει να συνεξετάζονται, προκειμένου να ορισθεί έμπρακτα και με πληρότητα το κριτήριο που σχετίζεται με την εγκυρότητα. Για να ορισθεί ένα τέτοιο κριτήριο πρέπει να αναθεωρηθούν και να γίνουν αντικείμενο μελέτης συγκλίνοντα και αποκλίνοντα στοιχεία του φακέλου (Herman et al., 1994:48-55, Reckase, 1995:12-31, Shapley & Bush, 1999:111-132). Η εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας που βασίζεται στο φάκελο είναι αμφισβητήσιμη στη συναφή βιβλιογραφία. Οι αξιολογικές κρίσεις μπορεί να συγκλίνουν με άλλους τρόπους μέτρησης όταν εκτιμάται η ίδια ικανότητα (συγκλίνουσα εγκυρότητα) και να παρουσιάζουν αδυναμίες ή και αποκλίσεις από αυτούς, όταν κρίνεται μια διαφορετική ικανότητα (αποκλίνουσα εγκυρότητα) (Herman et al., 1994:48-55, Reckase, 1995:12-31, Shapley & Bush, 1999:111-132).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ευρεία χρήση του φακέλου υλικού, στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο οφείλεται αφενός στη δυνατότητα συλλογής αυθεντικών στοιχείων για την ανάπτυξη του μαθητή, αφετέρου στο γεγονός πως καταγράφονται οι επιτυχίες και τα κατορθώματά του μέσα σε ένα πλαίσιο που συνάδει με τον πραγματικό κόσμο. Οι μαθητές συλλέγουν στοιχεία κάθε μέρα, σε βάθος χρόνου, επιλέγουν αυτά που θεωρούν σημαντικά και διατυπώνουν κρίσεις, στοχασμούς, αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις επί των στρατηγικών που ακολούθησαν για να τα συλλέξουν και εν συνεχεία να τα αξιοποιήσουν σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο (Driessen et al., 2006:862-866). Η αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού ως διαδικασία είναι πολύπλοκη και δύσκολη. Η πολυπλοκότητα συνδέεται, κυρίως, με την ανοιχτή μορφή που έχουν οι φάκελοι αλλά και με τις έννοιες της αυτοαξιολόγησης και του αυτοστοχασμού που υπεισέρχονται.

Ο φάκελος χρησιμοποιείται ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης του κατόχου, επομένως ο ιδιοκτήτης του φακέλου τον συγκροτεί και μέσω αυτής της διαδικασίας, αλλά και μιας βαθιά εσωτερικής διεργασίας, προσπαθεί να κρίνει τις πρακτικές, τις επιλογές, τις στρατηγικές και τελικά το βαθμό προόδου του, στηριζόμενος στο υλικό του φακέλου του. Από την άλλη, ο φάκελος κρίνεται και από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιον εξωτερικό αξιολογητή (μέντορα). Ο εκπαιδευτικός ή ο τρίτος αξιολογητής

πρέπει να κρίνει φακέλους που διαφέρουν σε περιεχόμενο, μέγεθος και σε πολλές περιπτώσεις ακόμα και στη δομή, η οποία θα μπορούσε να είναι εξαρχής ορισμένη και κοινή για όλους. Οι εξωτερικοί αξιολογητές ενδέχεται να εκτιμήσουν κάποια στοιχεία του φακέλου και να κρίνουν με έναν ορισμένο τρόπο τον κάτοχό του, όμως, συμβαίνει αρκετές φορές, να παραλείψουν ή να υπερεκτιμήσουν στοιχεία που μπορεί να θεωρούνται δευτερεύοντα ή ήσσονος σημασίας ή ακόμα και μη σχετικά για αυτούς με το σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα η ποιότητα-ορθότητα των γραπτών στοχασμών του κάθε μαθητή, ο τρόπος δόμησής τους ή ακόμα και το εξώφυλλο ή η συνολική εικόνα του φακέλου υλικού. Συμβαίνει, επίσης, πολλές φορές οι αξιολογητές ενός φακέλου να επηρεάζονται από εντυπώσεις ή εικόνες που έχουν για τον κάτοχο του φακέλου εκ των προτέρων. Πολλοί ερευνητές κάνουν λόγο για προκαταλήψεις των εξωτερικών κριτών που επηρεάζουν την τελική κρίση τους και βάζουν, με τον τρόπο αυτό, την αξιοπιστία του φακέλου (Driessen et al., 2006:862-866). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του φακέλου, επομένως, επηρεάζονται είτε από προκαταλήψεις και ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις των αξιολογητών είτε από υπερεκτίμηση ή υποεκτίμηση των κρυφών στοιχείων που εμπεριέχει ο φάκελος. Σύμφωνα με τους Heller et al., (1998:5-40), αυτό που είναι ουσιώδες για να διατηρηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του φακέλου είναι να μπορούν οι εξωτερικοί αξιολογητές συνειδητά να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ σχετικών και μη σχετικών ποιοτικών χαρακτηριστικών του φακέλου υλικού. Πρόκειται για μια διαδικασία δύσκολη που απαιτεί ορθή κρίση, αμεροληψία και πλήρη συνείδηση της φιλοσοφίας του φακέλου.

Σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού (σχολικές μονάδες, αλλά και πανεπιστημιακά τμήματα), όπως είναι γνωστό, έχει εισαχθεί ο φάκελος υλικού ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης. Εκκινώντας από την αξιωματική θέση πως ο στοχασμός αποτελεί προαπαιτούμενο της αποτελεσματικής μάθησης, οι σχεδιαστές των αναλυτικών προγραμμάτων προτείνουν την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου, προκειμένου πρωτίστως να αναπτυχθούν οι στοχαστικές ικανότητες των μαθητών (ή των φοιτητών). Η έννοια του στοχασμού, που όπως ήδη αναφέραμε, διατρέχει όλους τους σχετικούς με το φάκελο υλικού ορισμούς που δίνονται στη συναφή βιβλιογραφία, εκλαμβάνεται ως έχουσα κυκλική πορεία: στην αρχή, οι μαθητές αναλύουν τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους. Η ανάλυση αυτή τους επιτρέπει να διακρίνουν δυνατά και τρωτά σημεία της διαδρομής τους προς την κατάκτηση της γνώσης. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, μελετούν τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και τους διευρύνουν, εάν αυτό είναι εφικτό, με άλλους που προτείνονται. Η διεύρυνση δεν είναι απαραίτητη, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει ουσιαστικές, κατευθυντήριες γραμμές, όμως οι στόχοι του μπορούν να γίνουν αντικείμενο πραγμάτευσης, να τροποποιηθούν ή να προσαρμοστούν στα δεδομένα της ομάδας. Στο 2^ο αυτό στάδιο, οι μαθητές μπορούν να

μελετήσουν τις ελλείψεις ή τις προόδους τους που προέκυψαν από το 1^ο βήμα, σε σχέση με τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η γόνιμη αντιπαράθεση οδηγεί στο 3^ο βήμα: μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν τους μαθησιακούς στόχους αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό. Πρόκειται, ουσιαστικά, για έναν παράλληλο μηχανισμό *κριτηριακής και αυθεντικής* αξιολόγησης που τίθεται σε ισχύ. Οι μαθητές στο φάκελό τους οφείλουν να ενσωματώσουν εκείνα τα στοιχεία που επιτρέπουν να διακρίνει κανείς πώς χειρίστηκαν τις αδυναμίες και τις προόδους σε σχέση με τους στόχους αλλά σε σχέση και με τη δική τους προσωπική ανάπτυξη, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται. Είναι μια διαδικασία άκρως προσωπική, νευραλγική και ευαίσθητη και βέβαια το ερώτημα που ανακύπτει είναι πώς αυτή θα εκτιμηθεί από τον εκπαιδευτικό ή κάποιον μέντορα. Οι μαθητές, κατά την εφαρμογή του φακέλου, έχουν πολλαπλές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό (ή με τους προσωπικούς μέντορες, όταν γίνεται λόγος για πανεπιστημιακά ιδρύματα), ο οποίος τους παρέχει εποικοδομητικές κατευθύνσεις. Είναι φανερό πως παρά τις συζητήσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχονται, δεν μπορεί να υπάρξει ομοιομορφία στους φακέλους. Ο φάκελος είναι προσωπικός και οι κριτικοί στοχασμοί που εμπεριέχει αφορούν αποκλειστικά στον κάτοχό του. Η τελική αξιολόγηση του φακέλου γίνεται στη βάση των ακόλουθων συνολικών-γενικών κριτηρίων (Driessen et al., 2006:862-866):

- ως προς την καταλληλότητα και επάρκεια των αναλύσεων που έκαναν οι μαθητές κατά το πρώτο στάδιο επί των προόδων και των αδυναμιών τους,
- ως προς τον τρόπο διατύπωσης των προσωπικών μαθησιακών στόχων που θέτει ο κάθε μαθητής,
- ως προς την κατάκτηση αυτών των επιθυμητών στόχων σε ένα επαρκή βαθμό,
- ως προς τα στοιχεία που παρέχει ο μαθητής για να στηρίξει την ανάλυση των δυνατών και αδύνατων σημείων του που προηγήθηκε,
- ως προς τον τρόπο συγκρότησης του φακέλου (εάν περιέχει τα στοιχεία που ζητήθηκαν και αν δομήθηκε στο συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο που δόθηκε).

Ο εκπαιδευτικός (ή οι εξωτερικοί αξιολογητές και μέντορες) έχουν επιμορφωθεί στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να στηρίζουν τους μαθητές που χρησιμοποιούν το φάκελο για την αξιολόγησή τους. Η επιμόρφωση συνίσταται σε ενημερωτικές συναντήσεις με σκοπό τη μελέτη φακέλων προηγούμενων ετών. Η αξιολογική κρίση που τελικά διατυπώνεται δεν είναι ποσοτική, αλλά ποιοτική (φάκελος φτωχός, ικανοποιητικός, καλός, επαρκής, πλήρης...). Οι κρίσεις αυτές γίνονται αντικείμενο πραγμάτευσης με τους μαθητές, οι οποίοι τοποθετούνται συγκλίνοντας ή αποκλίνοντας. Ο κάθε φάκελος μπορεί να εξετασθεί και από έναν ακόμη κριτή, πριν την εξαγωγή

της τελικής κρίσης. Το περιεχόμενο της τελικής κρίσης είναι προϊόν της σύνθεσης των απόψεων των εμπλεκομένων (μαθητή-φοιτητή, εκπαιδευτικού, μέντορα, τρίτου αξιολογητή).

Οι Driessen et al., (2006:862-866)³ εντοπίζοντας το πρόβλημα της εγκυρότητας των αξιολογικών κρίσεων για το φάκελο υλικού αναπτύσσουν και προτείνουν ένα εργαλείο, το οποίο ουσιαστικά έχει τη μορφή καταλόγου⁴ που εμπεριέχει κριτήρια αξιολόγησης του φακέλου, τα οποία αναφέρονται κυρίως σε στοιχεία που χαρακτηρίζονται ως «μη σχετικά» με το φάκελο ή στοιχεία αφανή. Τα στοιχεία αυτά, όμως, είναι εξίσου σημαντικά και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τους ερευνητές. Ο κατάλογος που προτείνεται εμπεριέχει 15 στοιχεία, τα οποία προέκυψαν από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μεντόρων που είχαν εμπλακεί στη διαδικασία αξιολόγησης των φακέλων αλλά και από την ενδελεχή μελέτη φακέλων υλικού (επιλέχθηκαν προς ανάλυση 40 φάκελοι από 231 προτεινόμενους). Τα κύρια κριτήρια, όπως ήδη αναφέραμε, σχετίζονται με τη δομή, το περιεχόμενο, την παρουσίαση και την ανάπτυξη των στοχαστικών ικανοτήτων. Η λίστα των συμπληρωματικών κριτηρίων που προτείνεται από τους ερευνητές είναι η ακόλουθη:

- Η καλή εμφάνιση του φακέλου,
- Η ορθογραφία και ο τρόπος δόμησης των προτάσεων του κατόχου (σε επίπεδο κυρίως μορφοσύνταξης),
- Η δομή του φακέλου (το περιεχόμενο παρουσιάζεται με ξεκάθαρο τρόπο; Υπάρχει ειδική θέση για τις περιγραφές, τις αναλύσεις, τις σκέψεις, τις ερμηνείες και τους μαθησιακούς στόχους; Μπορεί κάποιος που μελετά το φάκελο να εντοπίσει εύκολα τις διάφορες πτυχές του;),
- Η πληρότητα του φακέλου (υπάρχουν μήπως ελλιπή στοιχεία ή στοιχεία που έπρεπε να προσεγγισθούν και που δεν έχουν διευρυνθεί;)
- Ο βαθμός κριτικής σκέψης του μαθητή/φοιτητή για τις πρακτικές του (διατυπώνει με σαφήνεια τις αδυναμίες και τα δυνατά του σημεία;)
- Οι αναλύσεις που κάνει για τις ελλείψεις και τις προόδους του δίνονται με παράλληλες εσωτερικές και εξωτερικές εξηγήσεις; Η ανάλυση δεν πρέπει να είναι μια απλή απαρίθμηση γεγονότων και καταστάσεων, αλλά να περικλείει μια διεισδυτική ματιά και διάθεση αυτοκριτικής,
- Ο μαθητής/φοιτητής αναφέρει τα στοιχεία που εμπεριέχονται στο φάκελο με συστηματικό τρόπο;
- Ο μαθητής/φοιτητής επιχειρήσει μια σύνδεση της ανάπτυξης των ικανοτήτων του με δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος;

- Σχετικά με το περιεχόμενο, ο κάτοχος του φακέλου περιορίστηκε στις κατευθυντήριες γραμμές που του δόθηκαν ή λειτούργησε αυτενεργώντας και διέυρνε τα περιεχόμενα;
- Ο κάτοχος του φακέλου αναφέρεται σε προηγούμενες δικές του εκδοχές σχετικά με την πρόδοό του; Αναρωτιέται, δηλαδή, τι έκανε λάθος στο παρελθόν, τι πάει καλά στο παρόν, τι σκέφτεται για το μέλλον;
- Ο μαθητής/φοιτητής έχει διατυπώσει λογικούς και σαφείς στόχους; Η ανάλυση που επιχειρεί περί της προόδου και των ελλείψεων του έχει συνοχή και συνέπεια;
- Ο μαθητής/φοιτητής εκφράζει πώς σχεδιάζει την εκπλήρωση των στόχων που έχει θέσει; Τι ακριβώς προγραμματίζει για την επίτευξη των στόχων αυτών;
- Ο μαθητής/φοιτητής κατάφερε να δείξει με ποιους τρόπους δεσμεύτηκε για να πραγματοποιήσει τους στόχους του;
- Τελικά, ο κάτοχος του φακέλου μήπως κατέβαλε περισσότερη προσπάθεια από αυτήν που απαιτούνταν για να συγκροτήσει το φάκελό του;

Ο παραπάνω κατάλογος δόθηκε σε εκπαιδευτικούς, μέντορες και εξωτερικούς αξιολογητές και τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν. Η έρευνα των Driessen et al., (2006:862-866) έδειξε πως οι αξιολογητές των φακέλων αποδίδουν ελάχιστη σημασία σε κριτήρια, όπως η καλή εξωτερική εμφάνιση του φακέλου (στοιχείο ένα -1-) ή στην ορθογραφική και μορφοσυντακτική πληρότητα του φακέλου (στοιχείο δύο -2-). Αντίθετα προκρίνουν ως πολύ σημαντικά τα κριτήρια που σχετίζονται με ποιότητα του στοχασμού και των αυτοαξιολογικών κρίσεων που διατυπώνονται. Έτσι, το στοιχείο έξι (-6-), για παράδειγμα, αναδεικνύεται ως το πιο σημαντικό κατά τη διαδικασία εκτίμησης ενός φακέλου υλικού. Τα μη σχετικά ή κρυφά στοιχεία του φακέλου είναι εξίσου καθοριστικά με τα κύρια, τα οποία προκύπτουν μέσω συζητήσεων αξιολογητών και αξιολογούμενων και είναι ωφέλιμο να λαμβάνονται υπόψη, προκειμένου να υπάρχουν έγκυρες και αξιόπιστες εκτιμήσεις των φακέλων από τους εξωτερικούς αξιολογητές.

Βέβαια, στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε κάτι πολύ σημαντικό: η πρόκληση της ένταξης και χρήσης του φακέλου υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ήδη αναφέρθηκε, έγκειται στην ανάπτυξη μιας αξιολογικής διαδικασίας αξιόπιστης και έγκυρης, τόσο για θεσμικούς όσο και για πληροφοριακούς σκοπούς. Οι τεχνικοί δείκτες απαιτείται να είναι πιο αυστηροί όταν πρόκειται για αξιολόγηση φοιτητών, εκπαιδευτικών ή όταν πρόκειται για λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Από την άλλη πρέπει να υπάρχει μια σχετική ευελιξία όταν πρόκειται για μαθητές χαμηλών βαθμίδων ή για απλή παροχή πληροφοριών για την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος (Sharpley & Bush, 1999:111-132). Για σοβαρές αποφάσεις, οι φάκελοι πρέπει να περιέχουν ακριβείς, αξιόπιστες, συνεπείς, δίκαιες

και σημαντικές πληροφορίες και η αξιολόγησή τους να επιτρέπει την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων (Herman et al., 1994:48-55, Reckase, 1995:12-31). Επισημαίνεται πως πρέπει να δίνεται μεγάλη προσοχή σε χαρακτηριστικά, όπως η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, όταν σχεδιάζεται, για παράδειγμα, ένα αξιολογικό σύστημα μιας τάξης, όμως για την αξιολόγηση μικρών μαθητών, ο φάκελος πρέπει να χρησιμοποιείται μέσα σε ένα πιο ελεύθερο και ανοικτό πλαίσιο, προκειμένου να μην χάνεται η αυθεντικότητα και η παιδαγωγική αξία του.

3. Αξιολόγηση βάσει φακέλου & αυτοστοχασμός

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο φάκελος υλικού προσφέρει τη δυνατότητα μιας κατανοητής και κυρίως αυθεντικής αξιολόγησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Smith & Yancey, 2000:45-47). Δημιουργώντας ένα χώρο επίδειξης και μελέτης των εργασιών των μαθητών, όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικός και μαθητές) μπορούν να προσεγγίσουν τις αδυναμίες και τις προόδους τους και στοχαζόμενοι επί της ανάπτυξης αντισταθμιστικών στρατηγικών να επιτύχουν τη βελτίωση των ικανοτήτων τους (Paulson et al., 1991:60-63). Σε αντίθεση με τα τεστ (σταθμισμένα και μη) και τις εξετάσεις της συμβατικής αξιολόγησης, ο φάκελος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναθεωρήσουν ένα μεγάλο μέρος της εργασίας τους και να μελετήσουν όψεις αυτής. Ένα στοιχείο της αξιολόγησης βάσει φακέλου, που πολλές φορές υποεκτιμάται ή λείπει από τη διαδικασία, είναι ο τρόπος ανάπτυξης της στοχαστικής ικανότητας των μαθητών που χρησιμοποιούν το φάκελο. Ο στοχασμός, στην περίπτωση του φακέλου υλικού, είναι μια εσωτερική διεργασία εξαιρετικά επίπονη που απαιτεί συγκέντρωση, μεταγνωστικές στρατηγικές και βαθιά συνειδητοποίηση του ρόλου της αυτοαξιολόγησης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Ο στοχασμός, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης βάσει φακέλου, εκφράζεται και αποτυπώνεται συνήθως γραπτά: οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν ποια διαδρομή ακολούθησαν, το βαθμό προόδου που σημείωσαν, να καταγράψουν τις ελλείψεις τους και γενικά να αποτιμήσουν το περιεχόμενο του φακέλου, επιφέροντας προσωπικές κρίσεις και εκτιμήσεις. Αναλύουν, επίσης, τα επιτεύγματά τους σε σχέση με τους στόχους της τάξης και αξιολογούν το τελικό προϊόν, ορίζοντας το βαθμό βελτίωσής τους. Αυτές οι γραπτές αναφορές των μαθητών, οι οποίες, ουσιαστικά, αποτελούν αυτοαξιολογικές και αυτοστοχαστικές κρίσεις, αποτελούν ένα κομβικό και κρίσιμο στοιχείο της δόμησης του φακέλου υλικού αλλά και της αξιολόγησής του. Χαρακτηρίζονται ως ένα «ζωτικό εργαλείο» της μαθησιακής διαδικασίας επειδή μέσω αυτών οι μαθητές μπορούν να επικεντρώνονται στη βελτίωσή τους, να κατανοούν τι πήγε άσχημα ή τι πήγε καλά, να είναι σε θέση να εντοπίζουν στρατηγικές μάθησης για ενδεχόμενη μελλοντική χρήση και βέβαια να καθίστανται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να φροντίσει για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος εντός του οποίου

να επιτευχθεί η ανάπτυξη των στοχαστικών ικανοτήτων των μαθητών (Fernsten & Fernsten, 2005:303-309). Ίσως, στην εποχή της ταχύτητας, όπου ο χρόνος είναι πολύτιμος, να ακούγεται άστοχο το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώνει χρόνο για στοχασμό και αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις των μαθητών, όμως η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής, που προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου υλικού, επιτρέπει να δοθεί μια δυναμική και ανοικτή προοπτική της μάθησης, που είναι σίγουρα ωφέλιμη για τους μαθητές. Η ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων ή, με άλλα λόγια, η διατύπωση του «πώς ξέρουμε αυτό που ξέρουμε» μπορεί να επιτευχθεί και μέσω των γραπτών στοχαστικών κρίσεων των μαθητών. Οι Fernsten & Fernsten (2005:303-309) προτείνουν ορισμένες στρατηγικές, προκειμένου να διευκολυνθεί η στοχαστική διαδικασία και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές:

α) Δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος/Δόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης

Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο κρίνεται ως πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη μιας ειλικρινούς και αποτελεσματικής στοχαστικής διαδικασίας είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο θα υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη. Εάν ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να στοχαστούν επί των όψεων της εργασίας τους πρέπει να είναι έτοιμος αλλά και ανοικτός στο να ακούσει για δραστηριότητες-ενέργειες που, ενδεχομένως, συγκρούονται με το δικό του ορισμό περί παραγωγικής εργασίας. Με το να τιμωρήσει με χαμηλούς βαθμούς ή να προβεί σε επιπλήξεις και συστάσεις όταν οι συμπεριφορές των μαθητών δεν συνάδουν με το δικό του ορισμό της «καλής μελέτης» είναι κάτι που αντιβαίνει στο σκοπό και στους στόχους της αυτορρύθμισης. Οι ερευνητές δίνουν μια σειρά από παραδείγματα τα οποία δείχνουν πώς ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεαστεί, είτε θετικά είτε αρνητικά, από τις αυτοστοχαστικές κρίσεις των μαθητών του και τελικά να παρουσιάζει δυσχέρειες η μαθησιακή διαδικασία και να αλλοιώνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του φακέλου: εάν κάποιος μαθητής γράψει πως έκανε μια εργασία, κυριολεκτικά, το τελευταίο λεπτό ή πως πραγματοποίησε μέσα σε δύο μέρες μια εργασία που για τον εκπαιδευτικό η πραγματοποίησή της απαιτούσε τρεις εβδομάδες, αυτή η κρίση του μαθητή, από μόνη της, είναι μέρος της διαδικασίας μάθησης και βέβαια αποτελεί δείγμα της αυτορρύθμισής του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογεί πόσο καλά ένα τελικό προϊόν ανταποκρίνεται στα προκαθορισμένα κριτήρια επιτυχίας που έχουν αποφασισθεί από κοινού για όλη την τάξη και να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιούν μόνοι τους τις κρίσεις τους. Ο στοχασμός πρέπει να γίνει ένα μέσο ή ένα εργαλείο για τους μαθητές που θα τους επιτρέψει να καταλάβουν ποιες στρατηγικές λειτούργησαν και ποιες όχι. Μπορεί, επομένως, να συμβεί να αξιολογηθούν *αρνητικά* από τον εκπαιδευτικό ορισμένες αυθόρμητες και *ειλικρινείς* κρίσεις των μαθητών, εάν ο εκπαιδευτικός τις μεταφράζει

ως ανεπαρκή ή φτωχή εργασία. Μπορεί, όμως, να συμβεί και το αντίθετο: να αξιολογηθούν θετικά από τον εκπαιδευτικό ορισμένες ψευδείς ή υπερβολικές παρατηρήσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές έμαθαν πως όταν κάποιος τους ρωτάει ποιο είναι το χειρότερο χαρακτηριστικό τους, πρέπει να απαντούν «είμαι εργασιομανής», σαν να επρόκειτο να προσληφθούν από μια εταιρεία. Το παραπάνω μπορεί να συμβεί και με το φάκελο υλικού: μπορεί μέσα από τις κρίσεις τους να παρουσιαστούν στον εκπαιδευτικό ως μαθητές απολύτως συνειδητοποιημένοι και εργασιομανείς, αυτό δηλαδή που θα ήθελε να ακούσει ο εκπαιδευτικός, επιζητώντας επιβράβευση και θετικά σχόλια. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό του εκπαιδευτικού που άλλαξε το βαθμό του μαθητή του όταν διάβασε ένα τμήμα των στοχαστικών παρατηρήσεων του: ο μαθητής έγραφε πως έκανε μέσα σε ένα βράδυ ένα εξαμηνιαίο project, σε αντίθεση με αυτό που πίστεψε ο εκπαιδευτικός, όταν είδε την εργασία. Ο εκπαιδευτικός, όπως ήταν φυσικό, αισθάνθηκε προδομένος και εξαπατημένος. Πώς μπορεί κανείς μέσα σε μια νύχτα να πραγματοποιήσει μια εργασία εξαμήνου και αυτό να μην γίνει αντιληπτό εξαρχής;

Ο Conway (1994:83-102) αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός έχει την ηθική ευθύνη να συζητήσει και να θέσει σε ειλικρινείς βάσεις το θέμα του αυτοστοχασμού. Τιμωρώντας μαθητές που διατύπωσαν κρίσεις που δεν θα ήθελε να ακούσει, είναι όμως αυθόρμητες και ειλικρινείς, και επιβραβεύοντας μαθητές που εκφράζουν αυτά που θα ήθελε να ακούσει, ωραιοποιώντας ή παραποιώντας την πραγματικότητα είναι ενέργειες που αυτομάτως ακυρώνουν το στοχασμό που εμπεριέχει η αξιολόγηση βάσει φακέλου. Όλες οι αυθόρμητες στοχαστικές κρίσεις των μαθητών επιτρέπουν τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει πληροφορίες που, υπό άλλες συνθήκες, δεν θα είχε. Είναι σημαντικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πως αυτές οι αυστηρά προσωπικές πληροφορίες των μαθητών δεν θα πρέπει να επηρεάζουν τον ίδιο και τις κρίσεις του και να εκλαμβάνονται μόνο ως τμήμα των μαθησιακών εμπειριών του μαθητή. Ο ειλικρινής διάλογος σχετικά με τη διαδικασία του αυτοστοχασμού μπορεί να ανοίξει το δρόμο για άλλες συζητήσεις σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου, τα συλλήψεις και την ποικιλία των μοντέλων μελέτης. Αυτές οι συζητήσεις προωθούν την αυτοπραγμάτωση των μαθητών και επιτρέπουν καλύτερη διαχείριση των εμποδίων αλλά και των προκλήσεων της ακαδημαϊκής ζωής. Ωστόσο μαθητές που δεν θα πεισθούν πως οι ειλικρινείς κρίσεις τους θα εκτιμηθούν από τον εκπαιδευτικό, λογικά, θα μπουν στον πειρασμό να γράψουν αυτό που θέλει να ακούσει ο εκπαιδευτικός τους, ακυρώνοντας ουσιαστικά τη διαδικασία αυτοστοχασμού ή υποβιβάζοντάς την σε μια άσκηση άνευ παιδαγωγικής αξίας και σημασίας.

β) Ανάπτυξη ορθών υπενθυμίσεων-προφορικών παρεμβάσεων

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Fernsten & Fernsten, 2005:303-309), το δεύτερο στοιχείο που ενισχύει και διευκολύνει τη στοχαστική διαδικασία στην τάξη είναι η ανά-

πτυξη και ο σχεδιασμός σωστών και σαφών υπενθυμίσεων (prompts). Ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας να παίξει το ρόλο ενός υποβολέα σε ένα θεατρικό έργο. Έχει τη δυνατότητα να υπενθυμίζει, να επανατοποθετεί, να υποβοηθά τους μαθητές, όντας, ουσιαστικά, αθέατος, χωρίς να γίνεται άμεσα αντιληπτός ο ρόλος του. Οι παραινήσεις και οι υπενθυμίσεις που απευθύνει στους μαθητές πρέπει να τίθενται σε ένα πλαίσιο που υποκινεί, με έμμεσο τρόπο, την ανάπτυξη των μεταγνωστικών και αναστοχαστικών δεξιοτήτων τους. Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να ενισχύσει τον αυτοστοχασμό και την αυτοκριτική ικανότητα των μαθητών μπορεί να το πετύχει αφήνοντας περιθώρια ανεξαρτησίας και αυτονομίας στους μαθητές. Και για να μπορέσει να το επιτύχει αυτό πρέπει, καταρχάς, να είναι σαφής σχετικά με τη στοχοθεσία της διδακτικής ενότητας ή του project προς επεξεργασία.

Κάποια παραδείγματα φωτίζουν την έννοια των ορθών και σαφών προφορικών παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού. Αντί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει την ασαφή και αόριστη υπενθύμιση *«τι σκέφτεστε σχετικά με αυτό το θέμα;»*, που δίνει απαντήσεις σχεδόν τυποποιημένες και αναμενόμενες, θα μπορούσε, θέτοντας την διαφορετικά, να λάβει απαντήσεις που θα ήταν προϊόντα στοχασμού και αυτοκριτικής. Εάν η διδασκαλία αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης ενός τελικού προϊόντος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σίγουρος πως κατά τη διάρκεια του μαθήματος του έχει καταστεί σαφές, σε ένα πρώτο επίπεδο, ποιες θεωρούνται αποτελεσματικές στρατηγικές μιας οποιασδήποτε διαδικασίας και εν συνεχεία της αξιολογικής που αποτελεί το θέμα προς διερεύνηση και εμβάθυνση. Οι ερευνητές παραθέτουν, ακόμη, το εξής πολύ κατατοπιστικό παράδειγμα: ένας εκπαιδευτικός, που παραπονιόταν πως ορισμένοι μαθητές του σε μια εργασία σχετική με τις πρακτικές των επιχειρήσεων δεν συμπεριέλαβαν την ιεραρχία των αναγκών σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow (ένα τμήμα της θεωρίας που έχει κομβική σημασία για το θέμα), ρωτήθηκε εάν αυτό είχε συζητηθεί στην τάξη. Η απάντηση ήταν αρνητική. Το θέμα της ιεράρχησης των αναγκών σύμφωνα με τον Maslow δεν είχε συζητηθεί στην τάξη και ο εκπαιδευτικός θεώρησε αυτόνομο να το συμπεριλάβουν όλοι οι μαθητές στην εργασία τους, εφόσον είχαν εργαστεί επιστομαμένως. Το να πιστεύει, όμως, κανείς πως όλοι οι μαθητές έχουν κοινές αναφορές για την πραγματοποίηση μιας εργασίας είναι λάθος. Εάν ο χρόνος δεν επιτρέπει μια επανάληψη ή την αναφορά πολλαπλών πηγών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει στη διάθεση των μαθητών έναν κατάλογο άρθρων ή πηγών από όπου μπορούν να έχουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Μια ερώτηση εστιασμένη στον κριτικό στοχασμό θα ήταν: *«Πώς η θεωρία του Maslow ενσωματώθηκε στην ανάλυση σας; Εάν αυτό δεν έγινε, για ποιους λόγους κρίθηκε ακατάλληλη για την εργασία σας;»* Οι ερωτήσεις αυτές θα επέτρεπαν στους μαθητές να θέσουν ερωτήματα στους εαυτούς τους και να προβούν σε ερμηνείες των απαντήσεων τους. Όλοι οι στοχασμοί που δίνουν πληροφορίες σχετικά με τις επαναλήψεις, τις επιλογές, τις αναλύσεις,

τις προσεγγίσεις που πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές είναι χρήσιμες στο να κατανοήσει πλήρως ο μαθητής την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και ο εκπαιδευτικός ενδεχόμενες αδυναμίες της διδασκαλίας του. Άλλες παρόμοιες ερωτήσεις που θα μπορούσε να θέσει ο εκπαιδευτικός παρακινώντας τους μαθητές να στοχαστούν κριτικά επί των πρακτικών τους θα ήταν: «Ποια στρατηγική χρησιμοποιήσατε για να προσεγγίσετε το θέμα και με ποιον τρόπο, τελικά, αυτή αποδείχθηκε χρήσιμη ή αναποτελεσματική στην πορεία της δουλειάς σας;» ή ακόμα: «Τι κάνετε όταν νιώθετε πως “κολλάτε”; Πώς τα βγάζετε πέρα με τους συμμαθητές σας που έχουν διαφορετικές ιδέες σε μια ομαδική εργασία;». Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συζητήσει με τους μαθητές του και το θέμα των προσδοκιών από τους κριτικούς στοχασμούς τους. «Πώς οι αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις τους θα συσχετιστούν με την αξιολόγηση τους από τον εκπαιδευτικό; Πώς, τελικά, η κάθε παρατήρηση των μαθητών προάγει τη μάθηση; Πώς αυτές οι αυτοστοχαστικές τοποθετήσεις συμβάλλουν στην αυθεντικότητα της μάθησης; Τι έμαθαν οι μαθητές και πώς ο φάκελος που περιέχει και τις αυτοαξιολογικές κρίσεις τους βοήθησε τη μάθηση; Με ποιον τρόπο ο φάκελος παρέχει στοιχεία σχετικά με την εκπλήρωση των στόχων που είχαν τεθεί; Αξιολογήθηκαν δίκαια; Υπάρχουν ενδείξεις πως οι μαθητές κέρδισαν ικανότητες που θα τους καταστήσουν ανεξάρτητους μαθητάνοντες;» Ο διάλογος επί αυτών των ερωτήσεων βοηθά τους μαθητές να δουν θετικά την ιδέα του φακέλου υλικού και οι τοποθετήσεις τους μπορούν να ενισχύσουν τη μάθησή τους.

Κάθε μια από τις παραπάνω προφορικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών απαιτεί έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και ωθεί τους μαθητές προς την ανάπτυξη της μεταγνώσης. Η έννοια της μεταγνώσης περιλαμβάνει, πρωτίστως, έναν εσωτερικό διάλογο, κατά τη διάρκεια και βέβαια μετά τη μαθησιακή διαδικασία και υπονοεί «αυτό που ξέρω πως γνωρίζω, πώς και με ποιο τρόπο αυτό έχει καταστεί γνωστό σε μένα και πώς μπορώ να το χρησιμοποιήσω». Η μεταγνώση σημαίνει βαθιά σκέψη, σχεδιασμό και δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και αυτό ζητείται μέσω της αξιολόγησης βάσει φακέλου (Pesut & Herman, 1992:148-154).

γ) Χρήση ενός κοινού και αλληλοκατανοητού λόγου

Ο τρίτος παράγοντας που προάγει τον αποτελεσματικό αναστοχασμό είναι η ανάπτυξη ενός κοινού και κατανοητού λόγου. Είναι πολύ σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ορίζει και να διαλευκαίνει ο,τιδήποτε δεν είναι οικείο στους μαθητές, ειδικότερα δε, να μπορεί να δίνει ξεκάθαρες απαντήσεις σε ό,τι αφορά στη φύση της αξιολόγησης βάσει φακέλου. Οι μαθητές, όπως είναι ευνόητο, αγνοούν το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας και βέβαια, δεν έχουν επιστημονική κατάρτιση, οπότε δεν θεωρείται τίποτα δεδομένο σε σχέση με το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο. Όταν χρησιμοποιείται κοινός λόγος, κατανοητός από τους μαθητές, τότε διευκολύνεται και η διαδικασία της μεταγνώσης.

Σύμφωνα με τον Rodgers (2002:230-253) είναι κρίσιμο και ζωτικό να μοιράζονται εκπαιδευτικός και μαθητές έναν κοινό λόγο για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως επίσης, είναι σημαντικό να αναπτύσσουν στοχασμούς μέσα από ένα κοινό και αλληλοκατανοητό λεξιλόγιο. Εάν για παράδειγμα, ζητείται από τους μαθητές να «συνοψίσουν», να «τονίσουν», να «ανακεφαλαιώσουν», να «συνθέσουν», να «αξιολογήσουν», πρέπει να έχει καταστεί σαφές, κατά τη διδακτική πράξη, ποια είναι η διαφορά μεταξύ «σύννοψης», «περιλήψης», «σύνθεσης», «νοήματος», «ανάλυσης». Οι διευκρινίσεις, οι συζητήσεις, η κατασκευή μοντέλων (π.χ. πίνακες που αναφέρουν και επεξηγούν με αναλυτικό τρόπο το σχετικό λεξιλόγιο που είναι άγνωστο στους μαθητές) διευκολύνουν, απλουστεύουν και σίγουρα καθιστούν πιο εποικοδομητική τη διαδικασία αναστοχασμού. Η χρήση ενός κοινού λόγου, που θα είναι απόλυτα σαφής και κατανοητός βοηθά τους μαθητές να αποφύγουν επιφανειακές στοχαστικές τοποθετήσεις, οι οποίες παράγονται περισσότερο για να εντυπωσιάσουν τον εκπαιδευτικό και λιγότερο για να εμβαθύνουν στη μάθηση και στην αξιολόγηση. Πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρησιμοποίησαν πίνακες ή σχεδιαγράμματα για να ορίσουν βασικές έννοιες, θεωρούν πως η διαδικασία της αξιολόγησης βάσει φακέλου εξελίχθηκε καλύτερα από άλλες φορές, κατά το παρελθόν, που δεν είχαν επιχειρήσει κάτι παρόμοιο. Ο Little (1993:56-57) υπενθυμίζει πως οι μαθητές αποκτούν έλεγχο της διαδικασίας της μάθησης όταν γνωρίζουν το πλαίσιο αναφοράς. Η εννοιολογική αποσαφήνιση, επομένως, με όρους κατανοητούς από τους μαθητές, κατέχει βαρύνουσα σημασία κατά τη διαδικασία συγκρότησης του φακέλου. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, οφείλουν να διευκρινίσουν τα ακόλουθα: *«Τι είδους οργάνωση χρειάζεται για το φάκελο; Η λίστα περιεχομένων είναι απαραίτητη και τι εννοούν λέγοντας λίστα περιεχομένων; Πρέπει το υλικό να τοποθετείται με αύξουσα χρονολογική σειρά; Οι ομαδικές εργασίες με ποιον τρόπο θα ενσωματώνονται στον ατομικό φάκελο; Οι ιδέες που βοήθησαν ή αυτές που παρεμπόδισαν τη διαδικασία πρέπει να καταγράφονται με κάποιο τρόπο; Όλο το υλικό πρέπει να είναι έντυπο;»*

δ) Συγκρότηση συγκεκριμένων αξόνων-θεμάτων στο φάκελο

Κατά τη δόμηση του φακέλου υλικού, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήσει ποιοι είναι οι άξονες του φακέλου και τι θα συμπεριλαμβάνεται σε κάθε θέμα. Οι άξονες, βέβαια, μπορεί να προκύψουν και σε συνεργασία με τους μαθητές. Εάν για παράδειγμα, μια εργασία εστιάζει στη δημιουργικότητα, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εξηγήσει ποιες είναι οι προσδοκίες από την παρουσίαση της συγκεκριμένης εργασίας, να δώσει έναν επαρκή αριθμό πηγών και να διευκρινίσει πως το συγκεκριμένο θέμα εντάσσεται στη ροή του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διευκρινίζουν ακόμα και θέματα που, ενδεχομένως, θεωρούνται ήσσονος σημασίας, όπως, για παράδειγμα, να εξηγούν τι είναι το στυλ γραφής APA σε ένα επιστημονικό άρθρο ή ακόμα, ποιος πρέπει να είναι ο ελάχιστος αριθμών πηγών-αναφορών για ένα θέμα.

Είναι, όμως, πολύ σημαντικό να δίνεται έμφαση και σε θέματα πιο ευαίσθητα και νευραλγικά, όπως αυτό της λογοκλοπής: πώς χρησιμοποιούνται οι βιβλιογραφικές αναφορές και ποια βήματα ακολουθούνται για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο λογοκλοπής; Πολλές φορές δεν είναι αρκετό να καταλάβουν οι μαθητές τις λεπτομέρειες της αξιολογικής διαδικασίας και να δεχτούν την έννοια της δικαιοσύνης σε σχέση με ρητά, προκαθορισμένα κριτήρια, πρέπει να γνωρίζουν τι ακριβώς αξιολογείται, έτσι ώστε να μπορούν να αντιστοιχούν τις προσπάθειες τους στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό κρίνεται σημαντική η δόμηση σαφών αξόνων στο φάκελο υλικού. Κατά τη διάρκεια του κριτικού στοχασμού είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές τι ακριβώς υλοποίησαν, τι ήταν πετυχημένο, τι χρήζει βελτίωσης με όρους διαδικασίας και προϊόντος. Δίνοντας ξεκάθαρες κατευθυντήριες γραμμές προς το στοχασμό και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δημιουργεί έναν δικό του «χάρτη» επιτυχίας.

Συνοψίζοντας, αξίζει να αναφέρουμε πως ο αναστοχασμός είναι ένας τρόπος να «έχει κανείς στο μυαλό του» όλη την πορεία που ακολούθησε κατά τη διαδικασία μάθησης, να μπορεί να διαχωρίζει τις αποτελεσματικές από τις μη αποτελεσματικές στρατηγικές, να κατανοεί τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και να γνωρίζει τα βήματα της μαθησιακής διαδικασίας που πρέπει να υιοθετήσει, να εφαρμόσει ή να αποφύγει. Τελικά, ο αναστοχασμός προάγει την αυτορρύθμιση και βοηθά τους μαθητές να σκεφτούν στρατηγικά (Martin-Kniep, 2000). Ο Dewey στο *“How we think”* (1933) ορίζει το στοχασμό ως μια *«πειθαρχημένη προσπάθεια, η οποία, απλώς, συνοψίζει αυτό που συνέβη»*. Η αποτελεσματική αναστοχαστική πρακτική πρέπει να εκτείνεται πέρα από μια απλή ερμηνεία της εμπειρίας, ονομάζοντας και ορίζοντας θέματα που προέρχονται από αυτήν. Ο στοχασμός πρέπει να περικλείει δημιουργία ερωτήσεων-υποθέσεων που σχετίζονται με τρόπους καλύτερης και βαθύτερης σκέψης. Η αποτελεσματική αναστοχαστική πρακτική μπορεί να γίνει το κλειδί για την επικοδομητική αλλαγή και τη βελτίωση.

4. Κριτική θεώρηση

Από την ανάλυση που προηγήθηκε μπορεί να διαπιστώσει κανείς πως ο φάκελος υλικού, ο οποίος διεθνώς προβάλλεται ως ένα αξιόπιστο μέσο αξιολόγησης ενταγμένο σε ένα πλαίσιο αυθεντικό και προσωπικό, μπορεί να συμβάλει στην προσωπική ενδυνάμωση και ολοκλήρωση του μαθητή. Ο μαθητής, ωθούμενος από τον εκπαιδευτικό, καθίσταται βασικός υπεύθυνος για τη μάθηση και κατά συνέπεια για την αξιολόγησή του και συνειδητοποιεί σταδιακά πως πρόκειται για μια υπόθεση προσωπική, άρα, βαθιά εσωτερική. Ο φάκελος αποτελεί ένα βοήθημα, ένα εργαλείο βάσει του οποίου μπορεί να γίνει κατανοητή η διαδικασία μάθησης, επομένως, η ατομική πορεία του κάθε μαθητή προς την κατάκτηση της γνώσης. Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό τίθεται σε δεύτερη μοίρα, καθώς ο μαθητής, στηριζόμενος

στο υλικό του φακέλου του, μπορεί να διατυπώνει κρίσεις και να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα για την πρόοδο και βελτίωσή του. Μέσα σε ένα αυθεντικό και ασφαλές πλαίσιο, απαλλαγμένο από αρνητική προδιάθεση και επιφύλαξη, οι μαθητές δεν έρχονται αντιμέτωποι μόνο με τους μαθησιακούς στόχους, αλλά εκκινούν μια αναμέτρηση με τον ίδιο τους τον εαυτό και αυτή η ανάληψη αυτής της ευθύνης (το να μπορεί κάποιος να αναμετράται με ειλικρίνεια με τον εαυτό του) είναι εξαιρετικής σημασίας κατά την εκπαιδευτική διεργασία.

Σημειώσεις

1. Αποδίδουμε τους αγγλικούς όρους «portfolio» και «portfolio assessment» ως «φάκελος υλικού του μαθητή» και «αξιολόγηση βάσει φακέλου» αντίστοιχα, ακολουθώντας την απόδοση που προτάθηκε από την επιστημονική ομάδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας κατά τη σύνταξη οδηγιών και στοιχείων μεθοδολογίας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών (ΟΑΕΔΒ, 1997).
2. "...purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit and evidence of student self-reflection" Paulson, Paulson & Meyer (1991:60-64).
3. Πρόκειται για μια έρευνα που έλαβε χώρα στο Maastricht University στην Ολλανδία. Στη χώρα αυτή, σε πολλά πανεπιστημιακά τμήματα, οι φοιτητές αξιολογούνται από τους διδάσκοντες βάσει φακέλου. Οι φάκελοι συγκροτούνται με βάση τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και αξιολογούνται βάσει των κριτηρίων που αναφέρονται (περιεχόμενο, δομή, παρουσίαση) από διδάσκοντες και μέντορες. Οι αξιολογητές παρακολουθούν ειδική επιμόρφωση και το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας είναι προϊόν διαλόγου με τους κατόχους του φακέλου. Η βασική συνιστώσα της συγκρότησης των φακέλων είναι η ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής ικανότητας των φοιτητών.
4. Ονομάζουν τον κατάλογο που προτείνουν Portfolio Analysis Scoring Inventory.

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006) *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2006-2007. Ρέθυμνο.
- Γιαλουρίδης, Γ. (2002) Φάκελος Επιτευγμάτων: Η άλλη διάσταση της αξιολόγησης του μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 122-124.
- ΔΕΠΠΣ (2003) ΦΕΚ τ. Β'303/13-03-2003.
- Κουλουμπαρίτση, Α., Μουρατιάν, Ζ. (2004) Εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης σε ένα Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κουλουμπαρίτση, Α., Ματσαγγούρας, Η. (2005) Ο φάκελος εργασιών του μαθητή: η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 1-10.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002) Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σελ. 37-52.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998) *Η φυσική μέσα από τα μάτια του μικρού παιδιού. Ανάπτυξη αναπαραστάσεων για βασικές έννοιες στο παιδί της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Allal, L. (2003) L'acquisition et l'évaluation des compétences dans le contexte du curriculum. *Puzzle - Bulletin du CIFEN* (Centre interfacultaire de formation des enseignants, Université de Liège), 13, p.p. 5-8.
- Allal, L., Daniel, B., Perrenoud, P. (1993) *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel (Suisse): Delachaux.
- Arter, J.A., Spandel, V. (1992) Using portfolios of student work in instruction and assessment, in: *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11, p.p.36-44.
- Bahous, R. (2008) The self-assessed portfolio: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), p.p. 381-393.
- Barrett, H. (2000) *Electronic teaching portfolios: multimedia skills & portfolio development=powerful professional development*. Available online at: trassition.alaska.edu/www/portfolios/site2000.html. (Accessed 23 February 2012).
- Beishuizen, J., Boxel, P., Banyart, P., Twiner, Al., Vermeij, H., Underwood, J. (2006) The introduction of portfolios in higher education: a comparative study in the UK and the Netherlands. *European Journal of Education*, 41(3/4), p.p. 491-508.
- Brown, R. (1995) *Portfolio development and profiling for nurses*, 2nd ed. Quay Publications, Lancaster.
- Brown, H., Sorrel, J. (1999) Use of clinical journals to enhance critical thinking. *Nurse Educator*, 18(5), p.p. 16-19.
- Cole, G. (2005) The definition of "portfolio". *Medical Education*, 39(2), p.p. 1140-1142.
- Conway, G. (1994) Will the virtues of portfolios blind us to their potential dangers?
- Danielson, C., Abrutyn, L. (1997) *An introduction to using portfolios in the classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

- Driessen, E., Overeem, K., Tartwijk, J.V., Vleuten, P.M., Muijtjens, M.M. (2006) Validity of portfolio assessment: which qualities determine ratings? *Medical Education*, 40, p.p. 862-866.
- Dewey, J. (1933) *How we think*, Buffalo, NY, Prometheus Books.
- Endacott, P., Gray, M., Jasper, M., McMullan, M., Miller, C., Scholes, J., Webb, C. (2002) Evaluation of the "Use of portfolios in the assessment of learning and competence" in nursing, midwifery and health visiting. Plymouth University, Plymouth.
- Fernsten, L., Fernsten, J. (2005) Portfolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice, in: *Reflective Practice*, vol. 6, (2), p.p. 303-309.
- Gerrish, K., McManus, M., Ashworth, P. (1997) *Levels of achievement: A review of the assessment of Practice Researching Professional Education*, No 5. English National Board for Nursing, Midwifery and Health Visiting, London.
- Gronlund, G., Engel, B. (2001) *Focused portfolio: A complete assessment for the young child*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Hays, R.B. (2004) Reflective on learning portfolios. *Medical Education* 38, p.p. 801-803.
- Heller, J., Sheingold, K., Myford, C. (1998) Reasoning about evidence in portfolios: cognitive foundations for valid and reliable assessment. *Educational Assessment* 5(1), p.p. 5-40.
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R., Winters, L. (1992) *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Herman, J.L., Winters, L. (1994) Portfolio research: A slim collection. *Educational Leadership*, 52(3), p.p. 48-55.
- Jasper, M. (1999) *The development of reflective writing strategies in nursing education*, Unpublished Phd Thesis. University of Portsmouth, Portsmouth.
- Karlowicz, K.A. (2002) The value of student portfolios to evaluate undergraduate nursing programs. *Nurse Educators*, 25, p.p. 82-87.
- Kleinert, H., Green, P., Hurte, M. (2002) Creating and using meaningful alternate assessments. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), p.p. 40-47.
- Klenowski, V. (2002) *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London: Routledge.
- Kruse, S.D. (2001) Creating communities of reform: Continuous improvement planning teams. *Journal of Educational Administration*, 39(4), p.p. 359-383.
- LeMathieu, P.G., Gitomer, D.H., Eresh, J.T. (1995) Portfolios in large-scale assessment: Difficult but not impossible. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(3), p.p. 11-28.

- Little, D. (1993) *The European language portfolio and self assessment*. Strasbourg, Council of Europe.
- Mabry, L., (1999) *Portfolio plus: a critical guide to alternative assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Martin-Kniep, G.O. (2000) *Becoming a better teacher: eight innovations that work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Messick, S. (1994) The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments, *Educational Researcher*, 23 (2), p.p. 13-23.
- Mathers, N.J., Challis, M.C., Howe, A.C., Field, N.J. (1999) Portfolios in continuing medical education-Effective and efficient? *Medical Education*, 33(2), p.p. 521-530.
- Meyers, M., Meyers, R. (2000) *The professional educators*. New York: Longman.
- Mc Millan, J.H. (2004) *Classroom assessment: principles and practice for effective instruction*. 3rd ed. Boston, MA: Pearson.
- Moon, J. (1999) *Reflection in learning and professional Development Theory and Practice*. Kogan Page, London.
- Montemayor, L. (2004) Portfolio assessment: Impact beyond reliability. *Presentation at AMEE, Conference, Edinburgh, Scotland*.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991) What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, p.p. 60-63.
- Perrenoud, Ph. (2001) Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? In, *Formation Professionnelle Suisse*, 4, p.p. 25-28.
- Pesut, D. & Herman, J. (1992) Metacognitive skills in diagnostic reasoning: making the implicit explicit, *Nursing diagnosis*, 3, p.p. 148-154.
- Price, A. (1994) Midwifery portfolios: making reflective records. *Modern Midwife*, 4, p.p. 35-38.
- Reckase, M.D. (1995) Portfolio assessment: A theoretical estimate of score reliability. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), p.p. 12-31.
- Rodgers, C.R. (2002) Voices inside schools, seeing student learning: teacher change and the role of reflection, *Harvard Educational Review*, 72 (2), p.p. 230-253.
- Ryan, C. (1994) *Authentic Assessment*. USA: Teacher Created Materials Inc.
- Scholes, J., Webb, C., Gray, M., Endacott, R., Miller, C., Jasper, M., McMullan, M. (2003) Making portfolios work in practice. *Issues & Innovations in Nursing Education*.
- Seitz, H., Bartholomew, C. (2008) Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education*, 36 p.p. 63-68.
- Shapley, K. S., Bush, M.J. (1999) Developing a valid and reliable portfolio assessment in

- the primary grades: Building on practical experience, in *Applied Measurement in Education*, 12(2), p.p. 111-132.
- Smith, J. B. & Blake Yancey, K. (Eds) (2000) *Self-assessment and development in writing: a collaborative inquiry* (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- Steffens, K. (2006) Self-regulated learning in technology-enhanced learning environment: lessons of a European peer review, *European Journal of Education*.
- Stiggins, R.J. (1997) *Student-centered classroom assessment*. Upper Saddle River: NJ Prentice Hall.
- Valencia, S. (1997) Portfolios across educational contexts: issues of evaluation, teacher development and system validity. *Educational Assessment*, 4, 1-35.
- Van der Vleuten et al. (2004) Portfolio Assessment: Where we are and where we going? *Presentation at the AMEE Conference: Edinburg, Scotland*.
- Wenzel, L.S., Briggs, K.L., Puryear, B.L. (1998) Portfolio: authentic assessment in the age of the curriculum revolution. *Journal of Nursing Education*, 37, p.p. 208-212.
- Wiggins, G. (1998) A true test: Toward More Authentic and Equitable Assessment, *Phi Delta Kappan*, 70, p.p.703-713.