

ΧΡΗΣΗ ΦΑΚΕΛΟΥ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗΣ (PORTFOLIO) ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Γάκη Ειρήνη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σπαντιδάκης Ιωάννης
Αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

The use of portfolio has been proved particularly beneficial at the learning process. In regard to the production of communicative texts portfolio is used as an alternative way of (self- and peer) evaluation strengthening the energetic engagement of students in the teaching process and its evaluation as well. The aim of this paper is to present the effects of the use of portfolio on students' written speech in the frame of a wider research. Three 3rd grade groups took part in the study. The two groups were members of the experimental group and the third was the control group. The experimental-group students who used portfolio while composing communicative texts developed metacognitive knowledge and skills and improved the quality of their written speech.

Λέξεις κλειδιά

Φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio), παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, αξιολόγηση, μεταγνώση, ποιότητα γραπτού λόγου.

0. Εισαγωγή

Η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων αποτελεί μια εμπρόθετη, δυναμική και επίπονη γλωσσική, γνωσιακή, κοινωνική, αναπτυξιακή και συναισθηματική διαδικασία επίλυσης προβλήματος που απαιτεί από τους μαθητές-συγγραφείς ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και υπο-δεξιοτήτων για την επίτευξη των επικοινωνιακών τους στόχων μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου κάνουν λόγο για ενεργητική εμπλοκή των μαθητών-συγγραφέων σε όλες τις φάσεις διδασκαλίας και παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων και κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την αυτο-μάθηση και την αυτο-αξιολόγηση. Υπό αυτή την έννοια αναζητούν και αξιοποιούν νέους και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, όπως ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio), με στόχο τη συνεχή αξιολόγηση και

ανατροφοδότηση των μαθητών-συγγραφέων βελτιώνοντας τόσο τη συγγραφική διαδικασία όσο και το τελικό προϊόν.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων

Οι δύο βασικές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου, η κοινωνιο-γνωσιακή και η κοινωνικο-πολιτισμική, υποστηρίζουν πως η συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική και επίπονη εμπρόθετη γνωσιακή διαδικασία κατασκευής νοήματος, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται τόσο από ατομικούς παράγοντες όσο και από το κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές-συγγραφείς καλούνται να εμπλέξουν και να συνδυάσουν γλωσσικές, γνωσιακές, μεταγλωσσικές, μεταγνωσιακές, οπτικοκινητικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες, συναισθήματα, κίνητρα, στάσεις και πεποιθήσεις αλληλεπιδρώντας με συγκεκριμένα κάθε φορά στενότερα και ευρύτερα κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικά επικοινωνιακά πλαίσια αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη αυτών των πλαισίων, τα μέσα και τα εργαλεία τους.

Επιπλέον, η αδιάρρηκτη σχέση νοητικής διαδικασίας και κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου, την οποία τόνισε ο Vygotsky, επηρέασε και την έρευνα για τον γραμματισμό. Έτσι, στο πλαίσιο προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική επιδιώκεται ο συνδυασμός γλωσσικών, κοινωνικο-πολιτισμικών, γνωσιακών και αναπτυξιακών διαστάσεων/ικανοτήτων που πρέπει να κατέχουν οι επαρκείς χρήστες γραμματισμού, όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012, Kucer & Silva, 2006, Perry, 2012). Προκύπτει, λοιπόν, πως στο κοινό πλαίσιο γραμματισμού των κοινωνιο-γνωσιακών και κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών η κατασκευή νοήματος, η επικοινωνία, αποτελεί μία δυναμική αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη με τη μεσολάβηση του κειμένου, γραπτού και γνωσιακού (νοητικού), αλλά και πολλών άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τόσο τον συγγραφέα όσο και τον αναγνώστη, συμπεριλαμβανομένων και των συναισθημάτων και των κινήτρων που τονίστηκαν πρωτίστως και ιδιαίτερος στο νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996), καθώς και με το συγκεκριμένο καταστασιακό πλαίσιο αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη και αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω, τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες της συγγραφικής διαδικασίας, αλλά και τις θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου, η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει τον σχεδιασμό, την

εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου προσπαθώντας να μεταφέρει και να εφαρμόσει επιτυχώς στη διδακτική πράξη το ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο που δημιουργείται. Κοντολογίς, επιδιώκει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που θα είναι υποστηρικτικά και παροτρυντικά, θα συνδέονται με την καθημερινότητα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή/συγγραφέα και θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του για δυναμική ενεργητική εμπλοκή σε συγγραφικές διαδικασίες. Επιπλέον, θα παρέχουν διαρκώς δυνατότητες και ευκαιρίες για εμπλοκή των μαθητών/συγγραφέων σε συγγραφικές διαδικασίες μέσα σε αυθεντικά πλαίσια αξιολογώντας συνδυαστικά τις βασικές κοινές αρχές/παραδοχές των παραπάνω προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2009) μία εκ των οποίων είναι και η χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio).

1.2. Χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio)

Στο πλαίσιο των εποικοδομιστικών και κοινωνικο-εποικοδομιστικών θεωριών μάθησης (βλ. Vygotsky) (Linnakylä, 2001), της γνώσης ως κοινωνικής κατασκευής μέσω διαπραγμάτευσης του νοήματος σε συγκεκριμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και κοινότητες λόγου (Lyons & Freidus, 2007) αλλά και των σύγχρονων προσεγγίσεων της μαθησιακής διαδικασίας (Λουκέρης κ.ά., 2010) γίνεται λόγος για νέους και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, όπου οι τελευταίοι θα έχουν ενεργητικό και καθοριστικό ρόλο τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη διαδικασία αξιολόγησης και θα τίθεται με αυτή την έννοια υπό διαπραγμάτευση η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών (Λουκέρης κ.ά., 2010, Linnakylä, 2001), καθώς θα λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και θα συνεκτιμούνται η αυτο-μάθηση και η αυτο-αξιολόγηση των μαθητών. Ουσιαστικά, στόχος είναι η διαφοροποιημένη αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του κάθε μαθητή και η εύρεση ποιοτικότερων τρόπων αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας οδηγώντας έτσι στη δημιουργία σύγχρονων εργαλείων αξιολόγησης, όπως του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) (Λουκέρης κ.ά., 2010, Yan et al., 2012).

Ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) είναι μια δομημένη διαδικασία (Lyons & Freidus, 2007) διαχρονικής συλλογής κάθε είδους εργασιών των μαθητών προκειμένου να παρακολουθήσουν τις προσπάθειες, την ανάπτυξη και τις επιδόσεις τους τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και κάθε άλλος ενδιαφερόμενος (Lam, 2014). Έρευνες έχουν δείξει πως μπορεί να είναι ταυτόχρονα ένα τρόπος αξιολόγησης αλλά και ένα μέσο τεκμηρίωσης και αντιπροσώπευσης των γνώσεων των μαθητών (Lyons & Freidus, 2007). Τα οφέλη από τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) είναι πολλά καθώς δίνει τη δυνατότητα για έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη

της μεταγνώσης και της αυτοσυνείδησης του μαθητή μέσα από την αυτενέργεια και την αυτονομία του, ενώ παράλληλα του δίνει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με θέματα που τον ενδιαφέρουν αναπτύσσοντας τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του (Λουκέρης κ.ά., 2010). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) είναι ένα χρήσιμο και ευέλικτο εργαλείο στα χέρια κάθε μαθητή, το οποίο (Λουκέρης κ.ά., 2010, Yan et al., 2012):

- 1) Παρουσιάζει σταδιακά την προσωπική του εξέλιξη και πρόοδο.
- 2) Περιέχει συνειδητή και εμπρόθετη συλλογή εργασιών, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους επηρεάζοντας το περιεχόμενο, τη λειτουργία, αλλά και τον τρόπο/κανάλι επιλογής των εργασιών.
- 3) Προωθεί την αυτο-αξιολόγηση αλλά και την ετερο-αξιολόγηση, εφόσον προβλέπεται πως ο μαθητής μπορεί να αξιολογηθεί ταυτόχρονα από τους συμμαθητές, τον εκπαιδευτικό και τους γονείς του.
- 4) Καταγράφει τις διαδικασίες και στρατηγικές μάθησης που ακολουθεί προκειμένου να ανταπεξέλθει στις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθησιακών προβλημάτων που προκύπτουν.
- 5) Αποκαλύπτει ζητήματα σχετικά με τη μεταγνωσιακή του επίγνωση και το αυτοσυναίσθημά του μέσω των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.
- 6) Παρουσιάζει εξελικτικά την ατομική του μαθησιακή και αναπτυξιακή διαδικασία.
- 7) Παρουσιάζει τη συναισθηματική του κατάσταση, αλλά και τη συμπεριφορά και τη στάση του απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.
- 8) Συνεισφέρει στην απαλλαγή του άγχους από μορφές αξιολόγησης ενδοσχολικού χαρακτήρα.
- 9) Υπογραμμίζει το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας.
- 10) Συμβάλλει στη δημιουργία ενός δημοκρατικότερου κλίματος μέσα στη σχολική τάξη, καθώς συμμετέχει και ο ίδιος στην οργάνωση της μαθησιακής και αξιολογικής διαδικασίας διαφοροποιώντας τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό.

Όπως προαναφέρθηκε στον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) γίνεται συνειδητή και εμπρόθετη συλλογή εργασιών των μαθητών βάσει συγκεκριμένων κάθε φορά σκοπών και στόχων και ως εκ τούτου διαφοροποιείται και η μορφή του. Γενικά μπορούμε να πούμε πως με βάση τη χρήση του έχουμε τρεις κατηγορίες/τύπους φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio):

- Η πρώτη κατηγορία ονομάζεται *φάκελος επίδειξης* (achievement ή best-work

portfolio) και αφορά στη συλλογή των καλύτερων και πιο ικανοποιητικών εργασιών του κάθε μαθητή. Οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους τις εργασίες που θέλουν να συμπεριληφθούν στον φάκελο, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν όσο το δυνατό λιγότερο στην όλη διαδικασία αναπτύσσοντας σταδιακά στους μαθητές το αίσθημα της ευθύνης (Λουκέρης κ.ά., 2010, Yan et al., 2012).

- Η δεύτερη κατηγορία ονομάζεται *φάκελος της μαθησιακής διαδικασίας* (learning process ή process-based portfolio) και περιλαμβάνει εργασίες από όλες τις φάσεις της μαθησιακής πορείας του μαθητή, όπως προσχέδια, σχέδια, παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, αποτελέσματα γραπτών εξετάσεων, αναστοχαστικές σκέψεις και αυτο-αξιολόγηση του μαθητή, ετερο-αξιολόγηση, αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό και στοιχεία της οικογένειας. Γενικά αφορά σε ό,τι μπορεί να πληροφορήσει για τη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή και συλλέγεται μέσα σε αυθεντικές συνθήκες κατά τη διαδικασία μάθησης επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί την προσωπική μαθησιακή πορεία των μαθητών του βάσει αυθεντικού υλικού (Yan et al., 2012).
- Η τρίτη κατηγορία ονομάζεται *φάκελος επίδοσης/αξιολόγησης* (evaluation-based portfolio) και περιλαμβάνει εργασίες που αξιολογούν το σύνολο της μαθησιακής και αναπτυξιακής διαδικασίας. Το υλικό που περιέχεται σε αυτού του τύπου φάκελο είναι τυποποιημένο και ίδιο για όλους τους μαθητές, ωστόσο δέχεται να διαφοροποιείται ανά σχολείο ή περιοχή λόγω διαφορετικών στόχων, και είναι αναγκαίο για την περιοδική συγκέντρωση και σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Yan et al., 2012).

Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να χρησιμοποιήσει τον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) προς όφελος των μαθητών του πρέπει να γνωρίζει τις παραπάνω κατηγορίες/τύπους φακέλου και να επιλέξει την κατάλληλη ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει. Επίσης, η αξιολόγηση των μαθητών βάσει του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) πρέπει να συνδυάζεται δυναμικά με τη μαθησιακή διαδικασία και όχι να εφαρμόζεται πάνω στους παραδοσιακούς τύπους αξιολόγησης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός για να αποφύγει αυτή την «παγίδα» μπορεί να ακολουθήσει τις εξής στρατηγικές: (α) Να συνδυάσει τη χρήση του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) με τους στόχους του εθνικού προγράμματος παιδείας. Να συγχωνεύσει εν ολίγοις τους εθνικούς και σχολικούς στόχους σε κάθε μάθημα και σχολική βαθμίδα περιλαμβάνοντας στον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) ότι είναι σημαντικό για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων. (β) Να συλλέγονται στον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) όλες οι εργασίες που παράγονται κατά τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία και να ταξινομούνται με βάση τους στόχους που εξυπηρετούν κάθε φορά. Έτσι, επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να παρακολουθούν την όλη διαδικασία, να μαθαίνουν περισσότερα γι'

αυτήν και να βελτιώνονται. (γ) Οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν και να συζητούν τακτικά με τους μαθητές τους σχετικά με τα προβλήματα και τη βελτίωση που προκύπτουν από το υλικό του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και επεξεργάζονται τρόπους αντιμετώπισής τους, αλλά και διαπιστώνουν τις επιτυχίες τους και ενθαρρύνονται να συνεχίσουν. Αντίστοιχα, σημαντική είναι και η αυτο-αξιολόγηση και ο αναστοχασμός των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να παροτρύνουν τους μαθητές να επιλέγουν και να αξιολογούν μόνοι τους τις εργασίες τους ενισχύοντας έτσι την προσωπική ευθύνη απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, κάτι τέτοιο προϋποθέτει πως ο εκπαιδευτικός έχει εμπιστοσύνη στην ικανότητα και στην προθυμία των μαθητών να αναστοχαστούν πάνω στις προσωπικές τους διαδικασίες μάθησης, να τους παρέχει την απαραίτητη καθοδήγηση (scaffold) για να τους ενισχύσει, αλλά και πως οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους μια ποικιλία τρόπων και στρατηγικών για να το πετύχουν αυτό (Yan et al., 2012).

Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) χρησιμοποιείται ως εργαλείο για πολλούς και διαφορετικούς λόγους κατά τις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης τόσο στη μητρική γλώσσα όσο και στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας με πολλά και θετικά αποτελέσματα (Lam, 2014). Γενικά, μπορούμε να πούμε πως ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) αποτελεί έναν μαθητο-κεντρικό τρόπο αξιολόγησης που στηρίζει τους μαθητές κατά τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων ενισχύοντας τα κίνητρα, τη μεταγνώση και την αυτο-ρύθμισή τους και εφαρμόζοντας πρακτικές αξιολόγησης σε αυθεντικές συγγραφικές διαδικασίες μέσα σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια (Linnakylä, 2001). Επιπλέον, στο πλαίσιο των σύγχρονων μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου γίνεται χρήση πολυμέσων, ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) μπορεί να πάρει ψηφιακή μορφή (e-portfolio) διευκολύνοντας και οργανώνοντας περισσότερο τη συγγραφική διαδικασία (Aydin, 2014), ενώ ακόμη έχει αποδειχθεί πως μπορεί να αξιοποιηθεί και στη συνεργατική γραφή ως ομαδικός φάκελος εργασιών και επίδοσης (group portfolio) με τα ίδια θετικά αποτελέσματα (Zhao & Chan, 2014).

2. Μεθοδολογία

2.1. Διερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα μεταξύ άλλων διερευνήθηκαν και τα παρακάτω ερωτήματα, τα οποία αφορούν στο συγκεκριμένο άρθρο:

1^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου (εξαρτημένη μεταβλητή);

2^ο (διερευνητικό ερώτημα: Η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων (εξαρτημένη μεταβλητή);

2.2. Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε δύο δημοτικά σχολεία ημιαστικής περιοχής της επαρχίας του Ρεθύμνου. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων οφείλεται στο γεγονός πως στο πρώτο υπηρετούσε η ερευνήτρια ως μόνιμη εκπαιδευτικός και το δεύτερο ανταποκρινόταν στις ανάγκες της έρευνας, καθώς λειτουργούσε και αυτό σε ημιαστική περιοχή της επαρχίας του Ρεθύμνου.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος τρία τμήματα Γαε τάξης με συνολικό αριθμό 45 μαθητών. Τα δύο τμήματα του ίδιου σχολείου (26 μαθητές) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και το τρίτο τμήμα του δεύτερου σχολείου (19 μαθητές) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Στους μαθητές και των δύο τμημάτων της πειραματικής ομάδας η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου (αφηγήσεων, περιγραφών και επιχειρηματολογικών κειμένων) έγινε από την ίδια την ερευνήτρια αξιοποιώντας φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) με οπτικο-λεκτικές κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης. Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε την παραγωγή γραπτού λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

2.3. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η μικτή, καθώς αξιοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές, με στοιχεία έρευνας δράσης. Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν, τόσο πριν τη διδακτική παρέμβαση όσο και μετά το πέρας της, είναι η ποιότητα του γραπτού λόγου, η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες.

2.4. Εργαλεία της έρευνας

Μελέτη της ποιότητας του γραπτού λόγου

Η ποιότητα του γραπτού λόγου μετρήθηκε με αναλυτικά/ποσοτικά και ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια. Οι μαθητές, πριν και μετά την παρέμβαση, έγραψαν τρία κείμενα: μία αφήγηση με θέμα δικής τους επιλογής, μία περιγραφή ενός αγαπημένου τους προσώπου και ένα επιχειρηματολογικό κείμενο προσπαθώντας να πείσουν έναν φίλο τους από την Αθήνα να έρθει διακοπές στο νησί τους, τα οποία αναλύθηκαν με τα παρακάτω αναλυτικά/ποσοτικά κριτήρια:

- Αριθμός λέξεων
- Αριθμός προτάσεων (κύριων και δευτερευουσών)
- Αριθμός δευτερευουσών προτάσεων
- Αριθμός γεγονότων
- Αριθμός ηρώων (αυτό το κριτήριο δεν αξιοποιήθηκε στα επιχειρηματολογικά κείμενα)
- Αριθμός λαθών (ορθογραφικά, στίξης, συντακτικά, καταληκτικά και θεματικά)
- Περιεχόμενο - δομικά στοιχεία των κειμενικών ειδών (1 = πολύ κακό, 2 = ελάχιστα δομικά στοιχεία, 3 = ικανοποιητικός αριθμός δομικών στοιχείων, 4 = πολλά δομικά στοιχεία, 5 = σχεδόν όλα τα δομικά στοιχεία)

και με τα παρακάτω ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια:

- Δομή, αν οι συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων των κειμένων είναι φανερές ή αιτιολογημένες ή αν όλες οι πληροφορίες που παρατίθενται είναι απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου
- Γνησιότητα, αν το κείμενο περιέχει ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία
- Περιγραφή ηρώων, αν οι βασικοί ήρωες των κειμένων (αφηγήσεων και περιγραφών) περιγράφονται εξωτερικά και εσωτερικά (στα επιχειρηματολογικά κείμενα μελετήθηκε αντίστοιχα το κατά πόσο είναι ξεκάθαρη η θέση του συγγραφέα και πειστικά τα επιχειρήματά του)
- Γλωσσικό ύφος, αν έγιναν οι κατάλληλες γλωσσικογραμματικές επιλογές σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση

Όλα τα ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια βαθμολογήθηκαν ως εξής: 1 = πολύ κακή/ό, 2 = ελάχιστα αποδεκτή/ό, 3 = ικανοποιητική/ό, 4 = καλή/ό, 5 = εξαιρετική/ό

Μελέτη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων

Η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες μετρήθηκαν ενώ οι μαθητές έγραφαν τα κείμενα που τους ζητήθηκαν, πριν και μετά την παρέμβαση. Η εκπαιδευτικός παρακολουθούσε τους μαθητές, καθώς έγραφαν, και συμπλήρωνε μια κλείδα παρατήρησης που αφορά στο συγγραφικό προφίλ των μαθητών-συγγραφέων, ενώ παράλληλα κατέγραφε και τις στρατηγικές και τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς για να συνθέσουν ένα κείμενο ή για να ξεπεράσουν ένα πρόβλημα κατά τη σύνθεση.

Επίσης, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν τι οδηγίες θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», η εκπαιδευτικός κρατούσε ημερολόγιο και έκανε στους μαθητές μια ημιδομημένη συνέντευξη, πριν και μετά την παρέμβαση.

2.5. Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών στα τρία κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογικό κείμενο) και «κατηγοριοποιήθηκαν» σε έμπειρους, κανονικούς και αρχάριους συγγραφείς. Στη συνέχεια σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση, η δεύτερη φάση της έρευνας. Τέλος, ακολούθησε η συγγραφή των τελικών κειμένων (αφήγησης, περιγραφής και επιχειρηματολογικού κειμένου), η ανάλυση των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2.6. Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε γενικά με άξονα τη διδασκαλία και την παραγωγή του γραπτού λόγου και ειδικά των τριών κειμενικών ειδών: της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού κειμένου. Θεωρητική βάση του σχεδιασμού αποτέλεσαν οι θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου και συγκεκριμένα οι βασικές κοινές αρχές/παραδοχές τους με στόχο το σχεδιασμό αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου.

Στόχος της παρέμβασης ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πολυπλοκότητα της συγγραφικής διαδικασίας και να γνωρίσουν πως κάθε επικοινωνιακή περίπτωση απαιτεί διαφορετικό κειμενικό είδος, το οποίο εξαρτάται από το πλαίσιο επικοινωνίας: τον σκοπό, την περίπτωση και το ακροατήριο. Επίσης, στόχος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές τη δομή και τα υφογλωσσικά χαρακτηριστικά του κάθε κειμενικού είδους, καθώς και τις συγγραφικές διαδικασίες, πριν την τελική έκδοση: τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την πρώτη καταγραφή και την αναθεώρηση/βελτίωση.

Η διδασκαλία έγινε στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης. Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκαν οι παρακάτω πέντε φάσεις της γνωσιακής μαθητείας με τελικό στόχο τη συγγραφική αυτονομία του κάθε μαθητή-συγγραφέα:

- 1) Η φάση της *αρχικής σύσκεψης*
- 2) Η φάση της *μοντελοποίησης*
- 3) Η φάση της *ομαδικής εξάσκησης*
- 4) Η φάση της *ατομικής εκτέλεσης*
- 5) Η φάση της *τελικής σύσκεψης*

Πιο αναλυτικά, αρχικά, η εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές τις στρατηγικές με τις οποίες προσέγγιζαν μέχρι τότε την παραγωγή γραπτού λόγου και τις γνώσεις τους σχετικά με τα διάφορα κειμενικά είδη, «διαπραγματεύτηκε» μαζί τους τις σχετικές γνώσεις και στρατηγικές τους και τους οδήγησε σε «γνωσιακά αδιέξοδα» κάνοντας αναγκαίο και απαραίτητο έναν νέο τρόπο προσέγγισης του συγγραφικού έργου. Στη συνέχεια, παρουσίασε, «μοντελοποίησε» ρητά και με σαφήνεια τη νέα γνώση στους μαθητές καθιστώντας μέσω της «φωναχτής σκέψης» ορατή τη σκέψη της (Ramdass, 2012). Έπειτα, ακολούθησαν η ομαδική και η ατομική εφαρμογή της νέας στρατηγικής παραγωγής γραπτού λόγου με τη συνεχή στήριξη και καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό μέσω οπτικο-λεκτικών κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων και κοινωνικο-πολιτισμικών εργαλείων. Τελικός στόχος ήταν η σταδιακή απόσυρση της στήριξης από την εκπαιδευτικό και η συγγραφική αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων κατά την παραγωγή κάθε κειμενικού είδους.

Το πρώτο «εργαλείο» που κρίθηκε χρήσιμο και απαραίτητο, ύστερα από την αρχική σύσκεψη με τους μαθητές-συγγραφείς, ήταν η δημιουργία ενός φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio). Ο φάκελος αυτός δημιουργήθηκε από τα ίδια τα παιδιά και ονομάστηκε «Φάκελος παραγωγής γραπτού λόγου». Μέσα στον φάκελο υπήρχαν θέσεις για κάθε μία φάση της συγγραφικής διαδικασίας και για κάθε κειμενικό είδος. Για τη διευκόλυνση της συγγραφικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικού χρώματος χαρτιά σε κάθε φάση και μόνο στο τελικό βελτιωμένο γραπτό χρησιμοποιούνταν λευκό χαρτί. Ο φάκελος συνοδευόταν από οπτικο-λεκτικές κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις που είχε δημιουργήσει η εκπαιδευτικός, όπως:

- Χρωματιστά χαρτιά (πορτοκαλί, κίτρινο, μπλε και λευκό) που ανέγραφαν την κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας
- Νοητικούς χάρτες για την οπτικοποίηση του κάθε κειμενικού είδους
- Μνημονικούς κανόνες (διαμορφώθηκαν από κοινού με τους μαθητές και περιελήφθησαν στον φάκελο)
- Κάρτες με ερωτήσεις για την επιλογή του κατάλληλου κειμενικού είδους
- Κάρτες με ερωτήσεις για την επιλογή του ακροατηρίου και του σκοπού του κειμένου
- Κάρτες με ερωτήσεις για τον σχεδιασμό του κάθε κειμενικού είδους
- Κάρτες με νύξεις και οδηγίες για την κάθε φάση του συγγραφικού έργου και για κάθε κειμενικό είδος ξεχωριστά
- Κατάλογο διαρθρωτικών λέξεων/φράσεων

- Κάρτες/κλείδες για τη βελτίωση του αρχικού κειμένου
- Κάρτες/κλείδες αυτό-αξιολόγησης του κάθε κειμενικού είδους
- Κάρτες/κλείδες αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης των τελικών κειμένων

Οι μαθητές-συγγραφείς συμβουλευόνταν τις παραπάνω κάρτες σε όλες τις φάσεις παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων και δεν προχωρούσαν στην τελική έκδοση των γραπτών τους, εάν δεν έκαναν αυτό-αξιολόγηση στο τελικό κείμενό τους και δεν δέχονταν ετερο-αξιολόγηση από κάποιον συμμαθητή τους. Τόσο η αυτο-αξιολόγηση όσο και η ετερο-αξιολόγηση γινόταν γραπτώς στο τέλος του κάθε κειμένου και μετά ακολουθούσε η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού. Όλα τα προϊόντα της συγγραφικής διαδικασίας φυλάσσονταν στον φάκελο και οι μαθητές-συγγραφείς είχαν τη δυνατότητα να ανατρέχουν στον φάκελο και να ανατροφοδοτούνται.

Συγκεκριμένα, πριν εμπλακούν οι μαθητές-συγγραφείς σε μία νέα διαδικασία παραγωγής επικοινωνιακού κειμένου ανέτρεχαν στον φάκελο (portfolio) και συμβουλευόταν την αυτο-αξιολόγηση, την ετερο-αξιολόγηση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού στο προηγούμενο κείμενό τους προκειμένου να ξαναδούν τα σημεία που έπρεπε να βελτιώσουν. Έτσι, έθεταν τους στόχους αυτοβελτίωσής τους και προχωρούσαν στη νέα συγγραφική διαδικασία. Επίσης, συχνά η εκπαιδευτικός συζητούσε με τους μαθητές-συγγραφείς σχετικά με το περιεχόμενο του φακέλου (portfolio). Ο κάθε μαθητής έπαιρνε τον προσωπικό του φάκελο και παρουσίαζε με βάση τα κείμενά του την προσωπική του πρόοδο, επέλεγε την μέχρι τότε καλύτερη εργασία του και αιτιολογούσε την επιλογή του, έθετε τους επόμενους στόχους του σχετικά με την βελτίωσή του και τέλος παρουσίαζε τα προβλήματα που αντιμετώπιζε ζητώντας τη γνώμη της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του. Σε πολλές περιπτώσεις λύση στα προβλήματα έδιναν οι συμμαθητές παρουσιάζοντας το υλικό του φακέλου (portfolio) και τους τρόπους με τους οποίους αυτοί έλυσαν το ίδιο πρόβλημα.

Ουσιαστικά, ο φάκελος που δημιουργήθηκε ήταν *φάκελος της μαθησιακής διαδικασίας* (learning process ή process-based portfolio) (Yan et al., 2012), καθώς περιλάμβανε εργασίες από όλες τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου μέσα σε αυθεντικές συνθήκες παραγωγής, αναστοχαστικές σκέψεις των μαθητών, αυτο-αξιολόγηση του μαθητή, ετερο-αξιολόγηση και αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό.

3. Αποτελέσματα

Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των ολιστικών/ποιοτικών αναλύσεων των κειμένων που απαντούν στα διερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε.

1^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου (εξαρτημένη μεταβλητή);

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πειραματική ομάδα που διδάχθηκε την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) με οπτικο-λεκτικές κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην ποιότητα των επικοινωνιακών κειμένων των μαθητών συγκριτικά με τις αρχικές τους επιδόσεις.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές-συγγραφείς κατανόησαν πως κάθε επικοινωνιακή περίπτωση απαιτεί διαφορετικό κειμενικό είδος προσαρμοσμένο στον σκοπό, το ακροατήριο και το επικοινωνιακό πλαίσιο. Έτσι, επέλεγαν κάθε φορά το κατάλληλο κειμενικό είδος και τύπο κειμένου που απαιτούσε η εκάστοτε περίπτωση και αξιοποιούσαν σχεδόν το σύνολο των δομικών τους στοιχείων. Επίσης, χρησιμοποιούσαν το κατάλληλο λεξιλόγιο και προσάρμοζαν το γλωσσικό τους ύφος στις ανάγκες του κειμένου (σκοπό και ακροατήριο) φροντίζοντας παράλληλα και για τη σωστή σύνδεση των γεγονότων των κειμένων τους. Φάνηκε να τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα το ακροατήριο που επέλεγαν κάθε φορά, γι' αυτό και προσπαθούσαν να κάνουν τα κείμενά τους όχι μόνο κατανοητά αλλά και ενδιαφέροντα και «ελκυστικά» στον αναγνώστη τους και τα κατάφεραν με επιτυχία. Όσον αφορά στα γραμματικο-συντακτικά λάθη σημειώθηκε εμφανής μείωση στο σύνολο των μαθητών-συγγραφέων. Σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών-συγγραφέων οι βελτιώσεις τους οφείλονταν τόσο στη χρήση του φακέλου και όσο στο υλικό που περιείχε. Χαρακτηριστικά, μεταξύ άλλων ανέφεραν: «*Τώρα βρίσκω ό,τι χρειάζομαι στον φάκελο και μπορώ να γράψω ωραία κείμενα.*», «*Ο φάκελος είναι σαν το λυχνάρι του Αλαντίν.*», «*Έχω όλα τα χαρτιά μου εκεί και δεν τα χάνω.*», «*Βλέπω στον φάκελο πώς έγραφα την προηγούμενη φορά και διορθώνω μόνη μου τα λάθη μου.*», «*Μ' αρέσει που είναι όλα συγκεντρωμένα στον φάκελο!*».

Παρότι οι έρευνες που αξιοποίησαν τον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων είναι ελάχιστες, εντούτοις κατέληξαν και αυτές σε αντίστοιχα αποτελέσματα. Ο Linnakylä (2001) αναφέρει πως ύστερα από μελέτες του ίδιου και των συνεργατών του σχετικά με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά τη συγγραφική διαδικασία διαπίστωσαν θετικά αποτελέσματα και βελτίωση της ποιότητας των επικοινωνιακών κειμένων των μαθητών. Έρευνα της Nicolaidou (2010), η οποία αξιοποίησε επίσης φάκελο της μαθησιακής διαδικασίας (learning process ή process-based portfolio) κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μαθητών της 4^{ης} τάξης δημοτικού, χωρίς ωστόσο τη χρήση οπτικο-λεκτικών κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, διαπίστωσε βελτίωση των συγγραφικών επιδόσεων των μαθητών-συγγραφέων. Την

ενίσχυση της ποιότητας του γραπτού λόγου μαθητών-συγγραφέων της 4^{ης} και 5^{ης} τάξης δημοτικού αναφέρει και η έρευνα του Στυλιανού (2008), κατά την οποία αξιοποιήθηκε *φάκελος επίδοσης/αξιολόγησης* (evaluation-based portfolio) της συγγραφικής διαδικασίας με παροχή διευκολύνσεων στους μαθητές-συγγραφείς σχετικά με την αξιολόγηση κυρίως των κειμένων τους. Τέλος, να αναφέρουμε και την έρευνα του Aydin (2014), ο οποίος χρησιμοποίησε ψηφιακό φάκελο εργασιών και επίδοσης (e-portfolio) και συγκεκριμένα αξιοποίησε το facebook ως portfolio (f-portfolio) κατά την παραγωγή γραπτού λόγου φοιτητών στο μάθημα δεύτερης γλώσσας και αναφέρει πως οι φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα βελτίωσαν την ποιότητα του γραπτού τους λόγου στη δεύτερη γλώσσα. Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου σε μία δεύτερη γλώσσα και ο Lam (2013) αναφέρει πως η χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων είναι πιθανό να επιτρέψει στους μαθητές-συγγραφείς να αναπτύξουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες και να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο απόδοσής τους μέσω της ανατροφοδότησης που δέχονται από αυτόν.

2^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων (εξαρτημένη μεταβλητή);

Όσον αφορά τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων σημειώθηκε ανάπτυξη σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές-συγγραφείς φάνηκε πως αφομοίωσαν τη δηλωτική γνώση που αφορά στη συγγραφική διαδικασία και σε κάθε κειμενικό είδος που διδάχτηκαν, αλλά και τη διαδικαστική γνώση, το πώς να αξιοποιούν τη δηλωτική γνώση κατά τον σχεδιασμό του κειμένου τους. Επίσης, κατανόησαν πως η επιλογή του κειμενικού είδους και του γλωσσικού ύφους εξαρτάται πάντα από την επικοινωνιακή περίσταση και τις συνθήκες επικοινωνίας, δηλαδή ανέπτυξαν και την περιστασιακή-καταστασιακή ή πλαισιοθετημένη γνώση. Χαρακτηριστικά, κάποιες από τις απαντήσεις των μαθητών-συγγραφέων στις ερωτήσεις ανίχνευσης της μεταγνωσιακής γνώσης, οι οποίες στηρίζουν τα παραπάνω συμπεράσματα είναι οι εξής: «*Τώρα ξέρω πως δεν είναι το ίδιο όλα τα σκέφτομαι και γράφω, γι' αυτό προσέχω τι κείμενο να διαλέξω.*», «*Οι οδηγίες που θα έδιναν σε έναν φίλο μου για να γράψει ένα καλό σκέφτομαι και γράφω θα ήταν να μάθει πρώτα τα δομικά στοιχεία όλων των κειμενικών ειδών και μετά να επιλέγει ακροατήριο και σκοπό*», «*Το πρώτο πράγμα που θα του έλεγα (του φίλου) να κάνει είναι να σχεδιάσει πρώτα το κείμενό του.*», «*Θα του έλεγα να προσέξει για ποιον θα γράψει το κείμενό του, γιατί αλλιώς γράφουμε για τη μαμά μας και αλλιώς για τον διευθυντή του σχολείου.*».

Επίσης, ανάπτυξη σημειώθηκε και ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες που μελετήσαμε. Συγκεκριμένα, οι μαθητές-συγγραφείς συνειδητοποίησαν πως η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, κυρίως η παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων, είναι μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία. Έτσι, εντόπισαν ο καθένας τα αδύναμα σημεία του και προσπάθησαν να τα ενισχύσουν εξασκώντας και εσωτερικεύοντας τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που διδάχθηκαν και ήταν χρήσιμες στον καθένα. Ωστόσο, σχεδόν στο σύνολό τους οι μαθητές-συγγραφείς αναγνώρισαν την αξία της φάσης του σχεδιασμού, την οποία δεν ξεχνούσαν ποτέ, γιατί γνώριζαν πως θα τους διευκολύνει στην πορεία του συγγραφικού έργου. Παράλληλα μέσα από τη συνεχή επανάγνωση και τον συνεχή επανέλεγχο του κειμένου που συνέθεταν, αλλά και μέσω της τελικής αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης, οι μαθητές-συγγραφείς ενίσχυσαν την ικανότητα αυτο- και ετερο-αξιολόγησης αντιμετωπίζοντας κριτικά και αναστοχαστικά τόσο τα ατομικά τους κείμενα όσο και τα κείμενα των συμμαθητών τους.

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν και άλλες σχετικές έρευνες. Έρευνα της Spencer (1999) σχετικά με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά τη συγγραφική διαδικασία σε μαθητές 3^{ης} και 4^{ης} τάξης δημοτικού αναφέρει βελτίωση της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων, ενώ στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και οι μελέτες του Linnakylä και των συνεργατών του (2001). Τέλος, και η έρευνα του Lam (2013) σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου σε μια δεύτερη γλώσσα τονίζει πως η χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων βελτιώνει σημαντικά τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Σε αυτή τη μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επίδρασης του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) στην ποιότητα των επικοινωνιακών κειμένων, καθώς και στη μεταγνωσιακή γνώση και στις μεταγνωσιακές δεξιότητες μαθητών/συγγραφέων Γ' τάξης δημοτικού. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) ενισχύει τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα προέκυψαν και άλλα θετικά στοιχεία/επιδράσεις του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) στη συγγραφική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η κατασκευή του φακέλου από τους ίδιους τους μαθητές ενίσχυσε το κίνητρο εμπλοκής των μαθητών στη συγγραφική διαδικασία, αλλά και το ενδιαφέρον τους για τη σωστή αξιοποίηση του φακέλου. Οι μαθητές ένιωθαν περήφανοι για την κατασκευή τους και δεν έχαναν ευκαιρία να επιδεικνύουν τον φάκελο

και το περιεχόμενό του στους γονείς τους και στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Όσον αφορά στη διαδικασία αξιολόγησης που ακολουθήθηκε (αυτο-αξιολόγηση, ετερο-αξιολόγηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού) φάνηκε πως οι μαθητές-συγγραφείς κατάφεραν να προσεγγίζουν κριτικά και αναστοχαστικά τα κείμενά τους και να προχωρούν στις κατάλληλες διορθώσεις/βελτιώσεις που δεν ήταν μόνο επιφανειακές αλλά και περιεχομένου και δομής. Τα σχόλια των μαθητών-συγγραφέων κατά την αξιολόγηση των κειμένων των συμμαθητών τους ήταν εποικοδομητικά και λαμβάνονταν σοβαρά υπόψη από τους μαθητές. Αξίζει να αναφερθεί πως συχνά στο πλαίσιο της ετερο-αξιολόγησης υπήρχαν διαφωνίες μεταξύ των μαθητών, που οδηγούσαν και σε εντάσεις, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται οι μαθητές-αξιολογητές να επιχειρηματολογούν υπέρ της αξιολόγησής τους και να «ωθούν» τους συμμαθητές τους στη συγγραφή ποιοτικότερων κειμένων. Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε πως σε πολλές περιπτώσεις η ετερο-αξιολόγηση κάποιων κειμένων συμφωνούσε απόλυτα με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού. Τέλος, παρότι οι μαθητές-συγγραφείς συνειδητοποίησαν τις δυσκολίες και την πολυπλοκότητα της συγγραφής, εντούτοις φάνηκε πως δεν ένιωθαν φόβο και άγχος απέναντι στο συγγραφικό έργο, καθώς ζητούσαν καθημερινή σχεδόν εμπλοκή σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) αποτελεί ένα πολύτιμο και χρήσιμο εργαλείο κατά τη διδασκαλία και παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, καθώς βελτιώνει την ποιότητα των παραγόμενων κειμένων, αναπτύσσει τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου, αποφορτίζει τους μαθητές-συγγραφείς από τα αρνητικά συναισθήματα (φόβος, άγχος, κ.ά.), ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών-συγγραφέων και σέβεται την πολυμορφία και τη διαφορετικότητα, καθώς προωθεί την ανάπτυξη μιας μαθητο-κεντρικής προσέγγισης που ενισχύει την προσωπική πρόοδο και επιτυχία.

Στο πλαίσιο όλων των παραπάνω θετικών επιδράσεων του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) στην παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων προτείνεται η αξιοποίησή του κατά τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση και άλλων γνωστικών αντικειμένων στον χώρο του σχολείου και σε όλες τις τάξεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Λουκέρης, Δ., Π. Μαντάς & Α. Μέλλα (2010) Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του. *Μέντορας /Mentor*, 12, 77-86.
- Παπαχρήστος, Δ., Ε. Σκούρτου & Ι. Σπαντιδάκης (2012) Γραμματισμός και Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά: Παράγοντες Αποκλεισμού και Προτάσεις από τη σκοπιά Κοινωνικο-πολιτισμικών και Κοινωνικο-γνωστικών Θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος: «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», 93-134.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009) Βασικές αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Α. Φτεριιάτη (Επιμ.), *Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα – Η πρόκληση για την εκπαίδευση: Πρακτικά 5ου διεθνούς συνεδρίου γραμματισμού*. Πάτρα, 179-194.
- Στυλιανού Ν. (2008) Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση το Φάκελο Εργασιών (Portfolio assessment), ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ειδικότερα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία στο τμήμα Επιστημών της Γλώσσας και της Επικοινωνίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη, 2008.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Aydin, S. (2014) EFL Writers' Attitudes and Perceptions toward F-Portfolio Use. *TechTrends*, 58 (2): 59-77.
- Kucer, S.B. & C. Silva (2006) *Teaching the Dimensions of Literacy*. Mahwah, New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lam, R. (2013) The relationship between assessment types and text revision. *ELT Journal*, 67(4): 446-458.
- Lam, R. (2014) Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: testimony and recommendations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (6): 699-714.
- Linnakylä, P. (2001) Portfolio: Integrating Writing, Learning and Assessment. In P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds), *Writing as a Learning Tool*. Springer Science.
- Lyons, N. & H. Freidus (2007) The reflective portfolio in self-study: Inquiring into and representing a knowledge of practice. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices, Part One*, Springer.

- Nicolaidou, I. (2010) Relating Elementary Students' Process Portfolios to Writing Self-efficacy and Performance. Unpublished dissertation to the Faculty of Educational Technology, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 2010.
- Perry, K.H. (2012) What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- Ramdass, D. (2012) The role of cognitive apprenticeship in learning science in a virtual world. *Cultural Studies of Science Education*, 7, 985–992.
- Spencer, D.M. (1999) An exploration of portfolio assessment and its influence on children's writing. Unpublished dissertation to the Faculty of Graduates Studies and Research, University of Regina, 1999.
- Yan, S., R. Song & L. Sun (2012) The Application of Portfolio in the Student Assessment. In J. Kacprzyk (Eds), *Advances in Intelligent and Soft Computing*, (pp. 757- 761). Springer.
- Zhao, K. & C.K.K. Chan (2014) Fostering collective and individual learning through knowledge building. *International Journal of Computer-supported collaborative Learning*, 9, 63–95.