
Περιεχόμενα

- I. Εισαγωγή.
 - II. Αυθεντική αξιολόγηση.
 - III. Διαθεματικότητα και αυθεντική αξιολόγηση.
 - IV. Ο φάκελος εργασιών του μαθητή (Φ.Ε.Μ.).
 - V. Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων.
 - VI. Ενδεικτική δομή του Φ.Ε.Μ.
 - VII. Από την αυθεντική στη συνδυαστική αξιολόγηση.
 - VIII. Παράρτημα.
-

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα τέλη του 20^{ου} αιώνα τρία σημαντικά κινήματα επηρέασαν το θεωρητικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και τη σχολική πρακτική. Το πρώτο είναι «το κίνημα του εποικοδομισμού» και η αντίληψη ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από συλλογική προσπάθεια και συνεργασία (βλ. σχετικά Vygotsky, 1988· Perkins, 1999· Resnick, 1989). Το δεύτερο είναι «το κίνημα της κριτικής σκέψης» και η στροφή προς θεωρίες και πράξεις με νόημα. Στο πλαίσιο αυτό έγινε λόγος για «διδασκαλία με στόχο την κατανόηση», αναπτύχθηκαν αξιόλογες ερευνητικές μελέτες και εκπονήθηκαν σχετικά αναλυτικά προγράμματα (βλ. σχετικά Blythe, 1998· Bruner, 1997· Wiggins και McTighe, 1998· Κουλουμπαρίτση, 2003). Τρίτο είναι «το κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης», που εκφράζεται και αποτυπώνεται σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, όπως είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελλάδας (βλ. Ματσαγγούρας, 2003· Wineburg και Grossman, 2000).

Όπως ήταν φυσικό, τα τρία αυτά κινήματα, όπου έγιναν αποδεκτά κι επικράτησαν, κατέστησαν παρωχημένες και ανενεργές τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, η υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων επηρέασε τις αντιλήψεις των παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών και για την αξιολόγηση. Έτσι, οι καινοτομίες στη διδασκαλία συμπαρέσυραν σε καινοτομίες και στην αξιολόγηση του μαθητή. Έτσι σταδιακά, ως απότοκος των εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, που δημιούργησαν τα τρία κινήματα, αναδύθηκε ένα ακόμα κίνημα, αυτό της *αυθεντικής αξιολόγησης*, σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση αποτελεί ανοικτή διαδικασία και συνευθύνη του εκπαιδευτικού και του μαθητή.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις θεωρητικές βάσεις της αυθεντικής αξιολόγησης και τις δυνατότητες εφαρμογής της. Η μελέτη μας εστιάζει στην πιο διαδεδομένη μορφή αυθεντικής αξιολόγησης *το Φάκελο Εργασιών του Μαθητή* (portfolio). Παρουσιάζουμε το στόχο, τα μέρη και τα είδη ενός φακέλου εργασιών του μαθητή και εξηγούμε βήμα προς βήμα τον τρόπο δημιουργίας του. Μεριμνήσαμε με ιδιαίτερη προσοχή να συμπεριλάβουμε παραδείγματα και υποδείγματα φακέλου εργασιών, ώστε να καταστήσουμε τις προτάσεις μας πιο αναγνώσιμες στον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης και πράξης.

II. ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ο John MacBeath (2001, 63), μια αναγνωρισμένη μορφή στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, επισημαίνει ότι «ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι ανοικτό και να δίνει τη δυνατότητα απολογισμού και βελτίωσής του. Ένα τέτοιο σύστημα θα αποτελεί εγγύηση της δυνατότητας των παιδιών να παρακολουθούν την εξέλιξη της γνώσης». Τέτοια δυνατότητα προσφέρει η αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment). Τι εννοούμε όμως με τον όρο «αυθεντική αξιολόγηση»; Μια διαδικασία αξιολόγησης είναι αυθεντική, όταν την διακρίνουν πέντε κυρίως χαρακτηριστικά (Stiggins, 1994, 163-164· Wiggins, 1998, 21-22· MacBeath κ.ά., 2000, 92-93):

- α) Επιλέγει και εφαρμόζει ερωτήσεις και ασκήσεις που αναδεικνύουν τον επινοητικό τρόπο σκέψης των μαθητών, προκειμένου να εφαρμόσουν στην πράξη και σε αυθεντικές καταστάσεις του καθημερινού βίου όσα έμαθαν στο σχολείο.
- β) Επεκτείνεται πέρα από τον έλεγχο της συγκράτησης των πληροφοριών, δηλαδή δεν αξιολογεί το αυτονόητο και προσιτό, αλλά παρωθεί τους μαθητές σε συσχετισμούς δεδομένων που να οδηγούν σε συμπερασμούς και τεκμηριωμένη δράση.
- γ) Προϋποθέτει το στοχασμό και την κριτική ανάλυση.
- δ) Καθιστά τις διαδικασίες αξιολόγησης κτήμα των μαθητών. Οι MacBeath κ.ά. (2000, 96) από έρευνα σε 101 σχολεία σε 18 ευρωπαϊκές χώρες διαπίστωσαν ότι η αξιολόγηση μικρής ή μεγάλης κλίμακας διαθέτει δυναμισμό και προσφέρει τεκμήρια αξιοποιήσιμα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της

* Η Α.Χ. Κουλουμπαρίτση, Δρ. Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, είναι Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και συνέγραψε το αρχικό κείμενο. Ο Η.Γ. Ματσαγγούρας είναι Καθηγητής Διδακτικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών και συνέβαλε στη διαμόρφωση του τελικού κειμένου του παρόντος κεφαλαίου.

παραγόμενης γνώσης, όταν είναι ευέλικτη και εξασφαλίζει στους αξιολογούμενους τη δυνατότητα να την παρακολουθούν, να την συνδιαμορφώνουν και να έχουν λόγο για τα αποτελέσματα που αποδίδει.

ε) Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ιδιαιτερότητες της περίπτωσης (γνωστικά αντικείμενα, στόχοι μάθησης κτλ.).

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

Κατά την αυθεντική αξιολόγηση συλλέγονται πληροφορίες για την επίδοση του μαθητή μέσω της παρατήρησης και ερωτήσεων ανοικτού τύπου, που καλούν το μαθητή να καταθέσει την προσωπική και πρωτότυπη άποψή του. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα χρησιμοποιήσει συμβατικά κριτήρια αξιολόγησης με μολύβι και χαρτί, που θα ελέγχουν σε τι βαθμό ο μαθητής κατέχει βασικές γνώσεις για το εξεταζόμενο θέμα. Άλλωστε, είναι παράλογο να θεωρεί κάποιος ότι οι μαθητές μπορούν να σταθούν με κριτικό, ευφάνταστο και δημιουργικό τρόπο απέναντι σε ένα θέμα, για το οποίο γνωρίζουν λίγα ή ελάχιστα πράγματα. Επίσης, πρέπει να τονίσουμε ότι δεν είναι το μέσο, με το οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση, το οποίο καταξιώνει ή απαξιώνει την προσέγγιση αξιολόγησης, αλλά η ποιότητα του έργου που ζητείται να αποδοθεί στο τέλος από το μαθητή, καθώς και οι νοητικές, συναισθηματικές και λουπές διεργασίες, από τις οποίες πρέπει να διέλθει ο μαθητής ενώ εκτελεί το έργο. Δηλαδή, δεν σημαίνει πως κάθε τεστ που υλοποιείται με μολύβι και χαρτί είναι συμβατικό, άρα απορριπτέο (βλ. και Airasian, 1996, 133' Κουλουμπαρίτση, 2003, τέταρτο κεφάλαιο).

Η αυθεντική αξιολόγηση είναι σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία αναμένεται ότι θα υπάρξουν ανατροφοδοτήσεις όχι μόνο από τους άμεσα εμπλεκόμενους, το δάσκαλο και το μαθητή, αλλά και από άλλους παράγοντες, οι οποίοι ενδιαφέρονται για τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, όπως οι γονείς και στελέχη της εκπαίδευσης, που ασκούν ρόλο εποπτείας και καθοδήγησης. Για να επιφέρει αξιοποιήσιμα αποτελέσματα αυτή η σύνθετη διαδικασία, πρέπει να στηρίζεται σε τεκμηριωμένες και ρητά διατυπωμένες επιλογές, τις οποίες να κατανοούν όλοι οι ενδιαφερόμενοι. Άρα, δεν υπάρχουν περιθώρια για γενικόλογους στόχους και ενορατικές προοπτικές. Η αυθεντική αξιολόγηση είναι μία διαδικασία με αυστηρό προγραμματισμό και κανόνες (Stiggins, 1994, 163-164).

III. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Θεωρούμε ότι είναι κατάλληλη στιγμή να δώσουμε ένα παράδειγμα για να γίνει κατανοητό πώς χειρίζεται την ύλη το συμβατικό αναλυτικό πρόγραμμα και πώς το διαθεματικό. Αντίστοιχα, θέλουμε να φανεί ποια είναι η φιλοσοφία και οι μέθοδοι της συμβατικής και ποια της αυθεντικής αξιολόγησης.

A. Συμβατικό αναλυτικό πρόγραμμα και αξιολόγηση, όπως υλοποιείται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια

Αναζητήσαμε στα διδασκόμενα βιβλία του Δημοτικού κεφάλαια και ενότητες που αναφέρονται στη βασική ανάγκη του ανθρώπου για αγάπη και ασφάλεια, την οποία βιώνει αρχικά στο οικογενειακό του περιβάλλον. Εντοπίσαμε αρκετά και ενδιαφέροντα, όπως αυτά που ακολουθούν.

Γλώσσα Β' τάξης, Ο.Ε.Δ.Β., 2002

- Τεύχος 1, σελ. 69 «Μόνος στο δωμάτιο».

Το κείμενο αναφέρεται στην ανασφάλεια που βιώνει το μικρό παιδί, όταν μένει μόνο του στο δωμάτιο και γι' αυτό αναζητεί την παρουσία της μητέρας του.

Η αξιολόγηση που ακολουθεί είναι ασκήσεις γραμματικής και παραγωγή κειμένου («Σκέφτομαι και γράφω»).

Γλώσσα Δ' τάξης, Ο.Ε.Δ.Β., 2002

- Τεύχος 1, σελ. 40 «Μάνα και παιδί» και σελ. 44 «Μια άλλη μητέρα».

Και τα δύο κείμενα αναφέρονται στη σημασία που έχει ο δεσμός του παιδιού με τη μητέρα του για την κάλυψη βασικών του αναγκών και την υγιή συναισθηματική του ανάπτυξη. Μετά τα κείμενα ακολουθούν ασκήσεις γραμματικής.

Τεύχος 2, σελ. 61 «Τα περδικόπουλα».

Το κείμενο αναφέρεται στον κίνδυνο που διατρέχουν από τους κυνηγούς το φθινόπωρο οι πέρδικες. Για την επιβίωση και την ασφάλειά της η πέρδικα βρίσκεται σε διαρκή επιφυλακή, προστατεύει με εξαιρετική εγρήγορση τα μικρά της και όλα τα μέλη της οικογένειας γενικά.

Το κείμενο, που ανήκει στον Ανδρέα Καρκαβίτσα, συνοδεύεται από ασκήσεις κατανόησης με συμπληρώσεις προτάσεων, γραμματικών φαινομένων και ορθογραφίας.

Μελέτη Περιβάλλοντος (ΜτΠ) Α' τάξης, Ο.Ε.Δ.Β., 2002

- «Γιατί έχουμε οικογένεια», σελ.21 και «Τι χρειάζεται ένα παιδί», σελ. 101.

Τα δύο κεφάλαια αναφέρονται στις βασικές ανάγκες ενός ανθρώπου για να αναπτυχθεί σωματικά και ψυχικά σε ένα υγιές άτομο. Έμφαση δίνεται στο ρόλο που παίζει η πρώτη κοινωνικοποίηση του παιδιού στην οικογένεια. Η αξιολόγηση γίνεται με την προφορική συμβολή του μαθητή στη συζήτηση που αναμένεται να αναπτυχθεί στην τάξη με βάση τις εικόνες κυρίως του σχολικού βιβλίου και τα βιόματα των μαθητών.

Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ τάξης, Ο.Ε.Δ.Β., 2002

- «Ανάγκες που έχουμε», σελ. 151.

Οι εικόνες και το κείμενο παροτρύνουν σε διάλογο ανάμεσα στους μαθητές για τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου. Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες ασκήσεις.

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Κ.Π.Α.) Ε΄ τάξης, Ο.Ε.Δ.Β., 2002

- Στην ενότητα «Κοινωνική Ζωή-Η Οικογένεια», τα κεφάλαια «Πώς δημιουργείται η οικογένεια», «Πώς η οικογένεια ικανοποιεί τις ανάγκες της», σελ. 23 και σελ. 26 αντίστοιχα.

Το κείμενο παρέχει τη σχετική πληροφόρηση κι ζητεί από τους μαθητές να καταθέσουν τις εμπειρίες τους. Η αξιολόγηση γίνεται με την ολοκλήρωση των δύο κεφαλαίων. Από τους μαθητές ζητείται να συμπληρώσουν έναν πίνακα δεδομένων με βάση όσα διάβασαν στο κείμενο και με βάση όσα γνωρίζουν από την εμπειρία τους.

Όπως φαίνεται, σε κάθε γνωστικό αντικείμενο η ύλη είναι αντικείμενο γραμμικού χειρισμού του περιεχομένου. Συγκεκριμένες πληροφορίες παρατίθενται η μια μετά την άλλη και ανασύρονται με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου στα πληροφοριακά μαθήματα, όπως η ΜτΠ και η Κ.Π.Α., ενώ στη γλώσσα η επεξεργασία του κειμένου περιορίζεται κυρίως σε ασκήσεις γλωσσικών φαινομένων. Στα πληροφοριακά μαθήματα οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αναζητούν την παράθεση βιωμάτων των μαθητών. Η αξιολόγηση έχει μια γενική φιλοσοφία (την αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών), η οποία εστιάζει κυρίως στην επεξεργασία του γνωστικού περιεχομένου των βιβλίων και των εμπειριών των μαθητών και όχι τόσο στην άσκηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αναζήτηση και την προσφορά ψυχολογικής ασφάλειας στα μέλη της οικογένειας.

B. Διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα με αυθεντική αξιολόγηση.

Το διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα διαφοροποιείται από το συμβατικό στους εξής βασικούς τομείς:

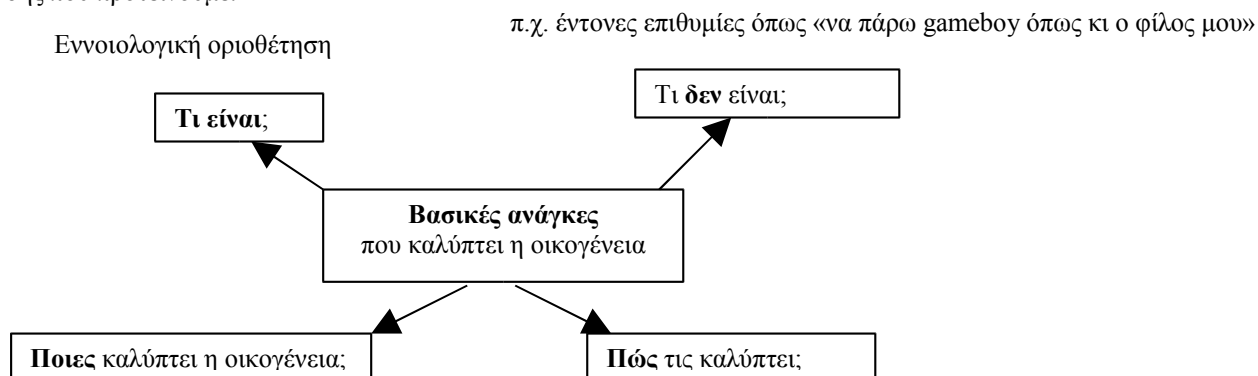
- α. Το γνωστικό περιεχόμενο οργανώνεται σε θεματικές ενότητες. Με βάση την εννοιοκεντρική προσέγγιση της γνώσης, οι πληροφορίες συσχετίζονται μεταξύ τους και οργανώνονται σε νοηματικές ολότητες με κύριο όρο συσχέτισης και ταξινόμησης τη νοηματική συγγένεια του περιεχομένου και των θεμελιωδών εννοιών από τις οποίες συγκροτείται.
- β. Το περιεχόμενο αξιοποιείται με στόχο την ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών και κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες διατυπώνονται ρητά. Η απόκτηση γνώσεων δεν αποτελεί το μοναδικό σκοπό, αλλά το μέσον επίτευξης άλλων παιδαγωγικών επιδιώξεων.
- γ. Ο μαθητής συμμετέχει στην επεξεργασία του περιεχομένου και στην αξιολόγηση του έργου που παράγει ως άτομο και ως μέλος ομάδας.

Με βάση τα παραπάνω, οι ενότητες και τα κεφάλαια που αντλήσαμε από το συμβατικό αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσαν να αποτελέσουν υλικό για κάθετη ανάπτυξη μιας διαθεματικής ενότητας, που θα επεκτείνεται σε όλες τις τάξεις με τίτλο «Βασικές ανάγκες που καλύπτει η οικογένεια» και με ανάλογη διαβάθμιση δυσκολίας και ποικιλία τομέων και βάθους ανάπτυξης (για παρόμοιο παράδειγμα βλέπε, Κουλουμπαρίτση, «Ασφάλεια στο σπίτι και στο σχολείο. Τα μάτια μου 14» στο Κουλουμπαρίτση και Μουρατιάν, 2003).

Σύμφωνα με όσα έχουμε και κατά το παρελθόν υποστηρίζει (Ματσαγγούρας, 2003), στο διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα αναφερόμαστε σε δυο επίπεδα διδασκαλίας: 1) σε επίπεδο περιεχομένου, δηλαδή σε επίπεδο δηλωτικής γνώσης, και 2) σε επίπεδο διαδικασιών, δηλαδή ανάλυση της διαδικαστικής γνώσης στις δεξιότητες, που στοχεύουμε να αναπτύξουν οι μαθητές. Ας δώσουμε ένα παράδειγμα. Θα αξιοποιήσουμε το θέμα που προαναφέραμε.

1) Επίπεδο δηλωτικής γνώσης.

Σκοπός της δηλωτικής γνώσης στο προκείμενο θέμα είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «βασικές ανάγκες». Για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας κρίνεται από διδακτικής πλευράς σκόπιμο να μελετήσουν οι μαθητές, μέσα από την ανάλυση των βιωμάτων τους, ποιες βασικές ανάγκες καλύπτει η οικογένεια και πώς τις καλύπτει. Το σχήμα, που ακολουθεί, παρουσιάζει τα κύρια σημεία ανάλυσης που προτείνουμε.



Στέγη, τροφή, ασφάλεια, αγάπη, στοργή, κτλ. μένο θ π.χ. πώς παρέχει τροφή, στέγη, ασφάλεια... (για περαιτέρω
 Πρώτον, δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με το θ. ανάπτυξη βλ. Κουλουμπαρίτση και Μουρατιάν, 2003)

δεξιότητες λήψης αποφάσεων και δράσεων, δήλωσης και οιαπραγματευσής των προσωπικών αναγκών με μέλη του

οικογενειακού περιβάλλοντος ή δεξιότητες θεώρησης και κάλυψης των αναγκών των άλλων μελών της οικογένειας. Δεύτερον, δεξιότητες διερεύνησης θεμάτων, όπως είναι οι δεξιότητες: (α) για τη συλλογή και την επεξεργασία δεδομένων σχετικών με το θέμα, (β) για το συνεχή έλεγχο των διαδικασιών συλλογής και επεξεργασίας, (γ) για τη διαχείριση των θυμικών στοιχείων, που σχετίζονται με το επιτελούμενο έργο, και (δ) για την αυτοαξιολόγηση και την αυτοβελτίωση. Είναι αυτονόητο ότι οι ειδικές δεξιότητες έχουν πρωτεύοντα ρόλο, όταν εξετάζεται ένα συγκεκριμένο θέμα.

Η έμφαση των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στις διαδικασίες προσέλασης της γνώσης διευρύνουν συγχρόνως και το πεδίο της αξιολόγησης, για να συμπεριλάβουν εκτός από το περιεχόμενο και τη διαδικασία. Έτσι, η διαθεματικότητα συνάδει με την τάση που επικρατεί πλέον στη βιβλιογραφία της αξιολόγησης του μαθητή, όπου η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση διαδικασιών κι όχι μόνο γνωσιακών προϊόντων. Στα προσωπικά κίνητρα κάθε μαθητή, στην αυτορύθμιση, στην αυτοδιόρθωση και στην προσαρμογή των μέσων διδασκαλίας και αξιολόγησης στις ανάγκες του (Birenbaum & Dochy, 1996, xiii).

Μορφές αυθεντικής αξιολόγησης είναι το portfolio, δηλαδή «ο φάκελος εργασιών του μαθητή», «τα κριτήρια αξιολόγησης της προϋπάρχουσας γνώσης», «το ημερολόγιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης» κτλ. Από αυτές τις μορφές αξιολόγησης η πιο διαδεδομένη είναι ο φάκελος εργασιών του μαθητή (Birenbaum, 2000, 8· Popham, 1999· Γεωργούσης, 1998).

IV. Ο ΦΑΚΕΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ (Φ.Ε.Μ.)

A' Έννοια και περιεχόμενο.

Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio) αποτελεί «συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα).

Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες, που θα περιληφθούν στον Φ.Ε.Μ. τις οδηγίες του εκπαιδευτικού τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο εργασιών» (προσαρμογή ορισμού από τους Arter & Spandel, 1992, όπως παρατίθεται στον Birenbaum, 2000, 8).

Ο Φ.Ε.Μ. είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή που καταλύει τα στενά όρια της παραδοσιακής σχολικής αξιολόγησης, αφού αναγνωρίζει το δικαίωμα να καταθέτουν την άποψή τους κι άλλοι φορείς εκτός του δασκάλου, που ενδιαφέρονται άμεσα για την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή (stakeholders). Έτσι είναι δυνατόν να περιέχει τις σκέψεις του δασκάλου και του μαθητή κατά τις συνεδρίες τους, όταν συζητούν και στοχάζονται από κοινού για την ποιότητα των έργων του μαθητή, καθώς και τα σχόλια των γονέων, ή/και ενός εξωτερικού κριτή, ο οποίος καλείται να αξιολογήσει των εργασία των μαθητών μέσω των φακέλων τους (Seely, 1994· Cole κ.ά., 1995· Farr & Tone, 1998).

Αντίθετα απ' ότι πιστεύεται, ο Φ.Ε.Μ. δεν είναι μια συλλογή από ζωγραφιές ή γραπτά του μαθητή, που συγκεντρώνονται σ' ένα χαρτοφύλακα ως αναμνηστικό της χρονιάς. Μια τέτοιου είδους συλλογή συνήθως αποτελεί την προσπάθεια κάποιων εκπαιδευτικών να αναδείξουν τον ετήσιο σχολικό μόχθο, που κατέβαλαν οι ίδιοι και οι μαθητές τους. Στόχος του Φ.Ε.Μ. δεν είναι να αποτελέσει την καλή μαρτυρία ότι «φέτος εμείς δουλέψαμε σκληρά στην τάξη μας», αλλά να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορύθμισης του μαθητή, καθώς και της διαλεκτικής σχέσης του μαθητή με το αντικείμενο μελέτης και με τους εταίρους της συνεργασίας, μαθητές και δάσκαλο.

Ο Φ.Ε.Μ., λοιπόν, είναι κυρίως εργαλείο αυτο- και ετερο- αξιολόγησης του μαθητή. Σε αυτό περιέχονται οι στοχασμοί του μαθητή, του δασκάλου και κάθε άλλου κριτή. Αν αποδεχτούμε τη θέση της Seely (1994, 16) ότι «η αξιολόγηση είναι η προσπάθεια να επιτύχουμε το βέλτιστο ταίριαγμα ανάμεσα στο μαθητή και το μαθησιακό περιβάλλον», τότε αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντική καθίσταται αυτή η στοχαστικοκριτική ανάλυση.

B' Τρόπος δημιουργίας του Φ.Ε.Μ.

Υπάρχει μια ενδεδειγμένη διαδικασία με συγκεκριμένες ενέργειες, την οποία πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου ο Φ.Ε.Μ. να επιτελέσει το λειτουργικό του ρόλο (βλ. Rolheiser κ.ά., 2000· Seely, 1994, 23). Τις αναφέρουμε περιληπτικά αμέσως μετά και στη συνέχεια τις αναπτύσσουμε.

1. Καθορίζεται ο γενικός σκοπός του Φ.Ε.Μ.
2. Επιλέγεται η φύση του θέματος και αποσαφηνίζονται οι τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων που θα απαρτίζουν τα μέρη του. Για παράδειγμα, 1^{ος} τομέας: εκθέσεις δεδομένων (reports), 2^{ος} τομέας: ερωτηματολόγια-συνεντεύξεις, 3^{ος} τομέας: σχέδια και προγραμματισμός για θεατρική παράσταση, κτλ. Κάθε μέρος εμπλουτίζεται με το υλικό και τις εργασίες του μαθητή και ολοκληρώνεται με καταγραφές από τις συνεδρίες μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή και με αυτοαξιολογικές αποτιμήσεις, που είναι οι συμπληρωμένες κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics).
3. Ορίζεται το κοινό των αξιολογητών (audience). Καθορίζονται οι αποδέκτες του φακέλου εργασιών: συμμαθητές, δάσκαλος/οι, διευθυντής του σχολείου, σχολικός σύμβουλος, γονείς, κάποιος φίλος αξιολογητής, προς τον οποίο απευθύνεται ο Φ.Ε.Μ.
4. Προτείνονται τρόποι διαφύλαξης και αποθήκευσης του Φ.Ε.Μ.

Ήδη, από τη σύντομη περιγραφή των βημάτων οργάνωσης του Φ.Ε.Μ. σε μια τάξη ή μια σχολική μονάδα, αντιλαμβανόμαστε ότι η αξιολόγηση μέσω του φακέλου εργασιών αποτελεί τη βέλτιστη επιλογή, διότι διαθέτει ευελιξία και ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες και στον ξεχωριστό στόχο κάθε περίπτωσης.

Η περίπτωση που παρουσιάζουμε στην παρούσα εργασία, η διαθεματική προσέγγιση του θέματος «Βασικές ανάγκες που καλύπτει η οικογένεια», αποτελεί μέρος ενός συνολικού σχεδιασμού για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση σ' ένα διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αν και σε κάθε περίπτωση ακολουθούμε τα ίδια βήματα, όμως έχουμε τη δυνατότητα, με την εφαρμογή του Φ.Ε.Μ., να προσαρμοστούμε στις ιδιαιτερότητες της. Στο θέμα «Βασικές ανάγκες», επιλέξαμε να εντοπίσουμε, να σχολιάσουμε και να αξιολογήσουμε δεξιότητες ευρύτερης ισχύος, όπως είναι η επίδοση στο γραπτό λόγο και η ποιότητα της ομαδικής εργασίας και της αυτορρύθμισης (βλ. «Ενδεικτική Δομή Φ.Ε.Μ.» παρακάτω), όχι γιατί δεν αναγνωρίζουμε την ύψιστη σημασία ανάπτυξης και αξιολόγησης δεξιοτήτων πιο άμεσα συνδεδεμένων με το υπό εξέταση θέμα (όπως, για παράδειγμα, είναι «η εμπίωση»), αλλά, διότι αποφασίσαμε να εστιάσουμε σε δεξιότητες που να προσφέρουν ένα πιο αναγνώσιμο παράδειγμα στον αμύητο εκπαιδευτικό.

1. *Καθορισμός του γενικού σκοπού:* Ο καθορισμός του σκοπού που θέλουμε να επιτύχουμε με την υιοθέτηση του φακέλου εργασιών του μαθητή ως μέσου αξιολόγησης είναι το πρωταρχικό και πιο καθοριστικό βήμα και πρέπει πάντοτε να προηγείται της όλης διαδικασίας (Seely 194, 25). Πάντως, οφείλουμε να τονίσουμε ότι η διατύπωση του γενικού σκοπού δεν είναι ένα έργο που επιτελείται μια φορά. Ενώ σχεδιάζει τον φάκελο εργασιών του μαθητή, ο δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει εκ νέου το σκοπό. Στο Παράρτημα, στο τέλος αυτής της εργασίας, παραθέτουμε ένα παράδειγμα διαμόρφωσης αρχικού και τελικού γενικού σκοπού. Ο αρχικός σκοπός συνήθως διατυπώνεται, αφού ληφθούν υπόψη οι πέντε παράγοντες, που ακολουθούν παρακάτω. Ο γενικός σκοπός παίρνει την τελική του μορφή, αφού έχουν ληφθεί υπόψη και άλλες κρίσιμες διαστάσεις του Φ.Ε.Μ., όπως είναι τα κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών των μαθητών.

Η διαμόρφωση του σκοπού επηρεάζεται από τους παρακάτω παράγοντες:

- α. Τη φύση του θέματος και τον τομέα γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορά
 - β. Το κοινό στο οποίο απευθύνεται.
 - γ. Το είδος του Φ.Ε.Μ.
 - δ. Την ηλικία και τις ικανότητες των μαθητών
 - ε. Τους διαθέσιμους πόρους
- α. Η φύση του θέματος και ο τομέας γνώσεων και δεξιοτήτων. Η γνώση και η πληροφόρηση για ένα θέμα αποτελεί το απαραίτητο υπόβαθρο για να μπορέσει ο μαθητής στη συνέχεια να το επεξεργασθεί. Στην παρούσα περίπτωση, που το θέμα είναι οι «Βασικές ανάγκες», ο δάσκαλος, με διαδικασίες αξιολόγησης δικής του επιλογής, πρέπει να συγκεντρώσει τεκμήρια που να πιστοποιούν ότι οι μαθητές κατέχουν την κατάλληλη γνώση και πληροφόρηση, καθώς και τις σχετικές με το θέμα δεξιότητες. Πέρα από αυτό, όμως, ο δάσκαλος πρέπει μέσα από τον Φ.Ε.Μ. να αναδείξει και την πορεία ανάπτυξης των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς που θεωρούνται πρόσφοροι και σημαντικοί. Φυσικά, δεν είναι δυνατόν σε ένα φάκελο να αναπτυχθούν και να αξιολογηθούν όλοι οι δυνατοί τομείς που μπορεί το συγκεκριμένο θέμα να υπηρέτησει. Ο δάσκαλος, λοιπόν, θα επιλέξει ποιες δεξιότητες είναι σκόπιμο και εφικτό να συμπεριλάβει. Για παράδειγμα, ο φάκελος εργασιών με θέμα: «Όσα γνωρίζω για τις 'Βασικές ανάγκες'» μπορεί να περιορίζεται στην αξιολόγηση των γνώσεων και του γραπτού λόγου των μαθητών (τομέας ανάπτυξης: γνωστικός, γραπτός λόγος), όπως αυτός προκύπτει από τη σύνθεση μιας έκθεσης δεδομένων. Αντιθέτως, ο φάκελος με θέμα «Επινοώντας Μηχανές» μπορεί να εστιάζει στην ανάπτυξη και αξιολόγηση των γνώσεων, των επινοήσεων και των ειδικών ικανοτήτων του μαθητή να σχεδιάζει και να κατασκευάζει μηχανές (τομέας ανάπτυξης: γνωστικός, δημιουργική σκέψη και ψυχοκινητικές δεξιότητες).
- β. Το κοινό-οι αποδέκτες. Οι αποφάσεις για τη διαμόρφωση του φακέλου εργασιών καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την επίγνωση για το ποιοι θα είναι οι αποδέκτες και αξιολογητές του φακέλου. Διαφορετική διαμόρφωση έχει ένας φάκελος, όταν απευθύνεται μόνο στους συμμαθητές και στο δάσκαλο και άλλη, όταν απευθύνεται σε γονείς και στελέχη της εκπαίδευσης, όπως ο φάκελος που έχει ως στόχο «την ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων για ό,τι καλύτερο έχει να παρουσιάσει ο μαθητής από τις γραπτές του εργασίες».
- γ. Το είδος του Φ.Ε.Μ. Η φύση του θέματος και ο τομέας ο οποίος αξιολογείται στο φάκελο εργασιών, καθώς και οι αποδέκτες καθορίζουν το είδος του φακέλου. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντά κανείς διάφορα είδη φακέλων εργασιών του μαθητή. Η Seely (1994) διακρίνει τέσσερις κατηγορίες φακέλων: (α) το φάκελο επίδειξης της καλύτερης εργασίας (showcase), (β) το φάκελο που περιέχει δείγματα εργασίας (documentation), (γ) το φάκελο αξιολόγησης (evaluation) και (δ) το φάκελο επίδειξης της διαδικαστικής γνώσης (process). Ομοίως, οι Burke κ.ά. (1994) αναφέρονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες Φ.Ε.Μ.: (α) τον προσωπικό (personal), (β) τον ακαδημαϊκό (academic) και (γ) το φάκελο επαγγελματικής ανάπτυξης (professional). Αν και οι ταξινομήσεις αυτές διαφοροποιούνται ως προς την εννοιολογική οριοθέτηση κάθε κατηγορίας, σύμφωνα με τους Rolheiser κ.ά. (2000) θα μπορούσε κανείς να διακρίνει μεταξύ τους σημεία σύγκλισης και γι' αυτό προτείνεται οι διάφορες κατηγορίες να αναχθούν σε δύο βασικές:
- (α) Το φάκελο επίδειξης καλύτερου υλικού, που χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον για τελική αξιολόγηση, κατά την εξέλιξη σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς επίσης και για την επαγγελματική αποκατάσταση.

(β) Το φάκελο παρουσίασης της διαδικασίας προσωπικής ανάπτυξης.

Ένα παράδειγμα για το είδος «*φάκελος επίδειξης καλύτερου υλικού*» είναι ο φάκελος που απευθύνεται σε σώμα αξιολογητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και περιλαμβάνει «εικόνες και σχέδια από τα καλύτερα έπιπλα και τις μηχανές που έχει κατασκευάσει ο μαθητής στο εργαστήριο τεχνολογίας». Ένα παράδειγμα για το είδος «*φάκελος παρουσίασης της προσωπικής ανάπτυξης*» είναι ο φάκελος που παρουσιάζει την «προσπάθεια του μαθητή για αυτο-διόρθωση και αυτο-βελτίωση» και οι εργασίες που περιλαμβάνει απευθύνονται στο δάσκαλο και στους γονείς.

Στη θεματική που χρησιμοποιείται στο παρόν για τις «Βασικές ανάγκες που καλύπτει η οικογένεια» θεωρούμε ότι αρμόζουσα επιλογή είναι «ο φάκελος παρουσίασης της διαδικασίας προσωπικής ανάπτυξης», διότι η θεματική παρέχει πολλές ευκαιρίες και δυνατότητες για αυθεντική διδασκαλία και αξιολόγηση σε τομείς ανάπτυξης όπως, γνώση, δεξιότητες και στάσεις (βλ. σχετικά Rolheiser κ.ά., 2000, 4-5).

δ. Η ηλικία και οι ικανότητες των μαθητών. Η εμπειρία έχει αποδείξει ότι συνετός και αποτελεσματικός σχεδιασμός είναι αυτός που λαβαίνει σοβαρά υπόψη του τις επικρατούσες τάσεις και τα διαφέροντα και τις ικανότητες των ομάδων που καλούνται να υλοποιήσουν το έργο. Για αρχάριους εκπαιδευτικούς και μαθητές η σύνεση επίσης επιβάλλει ο σκοπός να είναι περιορισμένος, ρητά διατυπωμένος και απόλυτα σαφής. Οι Rolheiser κ.ά. (2000, 10) χαρακτηριστικά σχολιάζουν «Think big, but start small». Άλλωστε, η διατύπωση του σκοπού του Φ.Ε.Μ. είναι συνάρτηση και ενός τέταρτου εξίσου σημαντικού παράγοντα, των πρακτικών ζητημάτων, που αφορούν τους διαθέσιμους πόρους.

ε. Οι διαθέσιμοι πόροι. Η ενημέρωση, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση του Φ.Ε.Μ. είναι εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία. Όσο πιο φιλόδοξος είναι ο στόχος, τόσο πιο σύνθετο γίνεται όλο το εγχείρημα και άρα πιο χρονοβόρο.

Πέρα από το χρόνο, απαιτείται και χώρος αποθήκευσης των φακέλων, όσο βρίσκονται στη φάση της επεξεργασίας, αλλά και με την ολοκλήρωσή τους πρέπει να μας απασχολεί σοβαρά. Οι ογκώδεις φάκελοι είναι δύσχρηστοι και μη λειτουργικοί.

2. Το θέμα και οι τομείς γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων.

Το θέμα του Φ.Ε.Μ. αναγράφεται στο εξώφυλλο του. Όταν ο Φ.Ε.Μ. εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τότε το θέμα επιλέγεται από τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος. Κατά τη διαθεματική διδασκαλία και μάθηση, όπου επιδιώκεται η μελέτη θεμάτων γενικού ενδιαφέροντος που να αντανακλούν την αυθεντικότητα του καθημερινού βίου, τα περιεχόμενα και ο τρόπος πραγμάτευσής τους ποικίλλουν.

Όσον αφορά τους τομείς αξιολόγησης, αυτοί σε γενικές γραμμές διακρίνονται σε ένα Φ.Ε.Μ. σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.

(α) Γνώσεις για το υπό μελέτη θέμα: Οι γνώσεις αποτελούν το ουσιώδες υπόβαθρο και τον απαραίτητο εξοπλισμό κάθε μαθητή. Οι γνώσεις φυσικά δεν αποτελούν αυτοσκοπό, όμως, κρίνονται απαραίτητες, διότι υπηρετούν έναν ευρείας εμβέλειας σκοπό: καθιστούν ικανό το μαθητή να εφαρμόζει με στοχαστικό τρόπο όσα έχει μάθει σε αυθεντικές καταστάσεις με νόημα (βλ. σχετικά Ματσαγγούρας, 2000· McTighe, 1996/1997).

(β) Δεξιότητες: Δεξιότητα ονομάζουμε «ένα οργανωμένο πρότυπο συμπεριφορών που εκτελείται με συνεπή τρόπο» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997, 26). Είναι, δηλαδή, η (αυτοματοποιημένη) δυνατότητα του ατόμου να εκτελεί αποτελεσματικά μια διαδικασία γνωστικής, κοινωνικής και ψυχοκινητικής φύσης. Έτσι, γενικά κάνουμε λόγο για δεξιότητες παρατήρησης, επικοινωνίας, καλλιτεχνικής έκφρασης, κτλ.

Στο σχολείο τα τελευταία χρόνια μάς απασχολούν ιδιαίτερα δεξιότητες που καθιστούν τα άτομα αυτόνομα κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής φύσης, που αφορούν στην ικανότητα του μαθητή να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του για ένα κοινό έργο. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι δεξιότητες της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης κατά την κατάκτηση της γνώσης, ενώ στη δεύτερη στάσεις, συναισθήματα, συμπεριφορές και αντιδράσεις, αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες, τις οποίες εφαρμόζει το άτομο στην προσπάθειά του «να συν-υπάρξει» και να ενταχθεί στον κοινωνικό του περίγυρο (σχολείο, φίλοι, ευρύτερη κοινωνία). Παρακάτω θα αναφερθούμε στις δεξιότητες της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης, επειδή παίζουν ρυθμιστικό ρόλο για την ανάπτυξη και την αξιοποίηση των γνώσεων και των άλλων δεξιοτήτων.

Μεταγνώση ονομάζουμε τη σκέψη και το στοχασμό: το σκέπτεσθαι για τη σκέψη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Από τον ορισμό αναφαίνεται πόσο σημαντική είναι η μεταγνώση στην οργάνωση του Φ.Ε.Μ., μια και προϋπόθεση για την επιτυχία του είναι ο μαθητής να παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις ύστερα από στοχασμό προσωπικό ή/και με τους συμμαθητές και το δάσκαλό του.

Η μεταγνώση περιλαμβάνει δύο συσχετιζόμενες διαστάσεις:

- Τη γνώση για τη γνώση, που αφορά: στη γνώση για τον προσωπικό τρόπο μάθησης, στη γνώση για στρατηγικές μάθησης και στη γνώση για την κατάλληλη αξιοποίηση κάθε στρατηγικής.
- Τη ρύθμιση της γνώσης (αυτορρύθμιση), που αφορά: στη διαμόρφωση προσωπικών στόχων, στην κατάστρωση σχεδίου για την επίτευξη των στόχων, στη συλλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια του σχεδίου (monitoring) και τέλος, στην αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος. (βλ. και Ματσαγγούρας, 2000· Κουλουμπαρίτση, 2003).

(γ) Στάσεις: Στάση ονομάζουμε την άποψη και τη συναισθηματικο-αξιακή θέση που έχει ένα άτομο για κάποιο ζήτημα. Η στάση του ατόμου προδιαγράφει και τη συμπεριφορά και την αντίδραση του ατόμου στο ζήτημα αυτό. Οι στάσεις δεν θεμελιώνονται απαραίτητα σε έγκυρη γνώση και πληροφόρηση (μάλλον το αντίθετο είναι ο κανόνας). Επηρεάζονται από συναισθήματα, παραδόσεις και κουλτούρες, τις εμπειρίες και το χαρακτήρα του ατόμου (βλ. Egan & Kwacha, 1994, 167-168).

Σε ένα εργαλείο καταγραφής και αξιολόγησης τόσο προσωπικό και σημαντικό, όσο είναι ο Φ.Ε.Μ., ενδιαφέρει πολύ να δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να καταγράφει τις στάσεις και τις απόψεις του για την πρόδοό του και για τις σκέψεις και τα σχόλια των άλλων. Αξίζει να επιστήσουμε την προσοχή του μαθητή στο να παρακολουθεί μαζί με την εξέλιξη των εργασιών του και την εξέλιξη των απόψεων και στάσεών του.

Στο μαθητή παρέχεται η ευκαιρία να εκφράσει τις στάσεις του στο φάκελό του μέσα από αλληπάλληλες καταγραφές αυτο-διόρθωσης κι αυτο-αξιολόγησης, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός θα τις αναζητεί στις δραστηριότητες μεταγνωστικής ανάπτυξης και αυτορρύθμισης.

3. Το κοινό των αξιολογητών.

Κοινό (audience) ονομάζουμε τα άτομα προς τα οποία απευθύνεται ο Φ.Ε.Μ.. Το κοινό έχει ως στόχο να μελετήσει το φάκελο εργασιών, προκειμένου να κατανοήσει ή και να αξιολογήσει τα μοτίβα σκέψης και στοχασμού του κατόχου του.

Κύριος αποδέκτης και αξιολογητής του φακέλου είναι ο ίδιος ο κάτοχός του. Γι' αυτόν η αξιολόγηση του φακέλου του αποτελεί τη δίοδο στο να οδηγηθεί στη σύνταξη των προσωπικών του ακαδημαϊκών στόχων (Seely, 1994, 26).

Είναι αυτονόητο ότι το κοινό επηρεάζει τη διαμόρφωση του φακέλου και το ύφος του. Άλλο ύφος έχει ο φάκελος που απευθύνεται στον κάτοχό του, στο δάσκαλο και στους συμμαθητές και άλλο ο φάκελος που επεκτείνεται στους γονείς, στο διευθυντή ή και σε κάποιον εξωτερικό κριτή.

Οι Rolheiser κ.ά. (2000, 5) υποστηρίζουν ότι όσο διευρύνεται το κοινό των ενδιαφερομένων, τόσο παρέχονται ευκαιρίες για ποιοτικότερη μάθηση για όλους τους μαθητές.

4. Διαφύλαξη και αποθήκευση του Φ.Ε.Μ.

Οι δυνατότητες αποθήκευσης του φακέλου εργασιών είναι συνάρτηση του όγκου του φακέλου και των αποθηκευτικών χώρων, που διαθέτει μια σχολική μονάδα. Αυτές οι πρακτικές διαστάσεις είναι κρίσιμες και πρέπει να επηρεάζουν τη μορφή και το μέγεθος του φακέλου. Στις σχολικές μονάδες του κέντρου της Αθήνας, για παράδειγμα, που στην πλειονότητά τους έχουν έλλειψη χώρου, καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να προγραμματίζουν φακέλους με περιορισμένο όγκο και μέγεθος.

Για το προφίλ του σχολείου και για λόγους ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το σχολείο πρέπει να τηρεί αρχείο με τους πιο αντιπροσωπευτικούς φακέλους των μαθητών του. Κριτήρια για το τι καθιστά ένα φάκελο αντιπροσωπευτικό θα καθορίζονται από τη σχολική μονάδα.

V. Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΜΕΝΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ (RUBRIC)

A' Έννοια και περιεχόμενο.

Τόσο ο δάσκαλος, όσο και οι μαθητές του πρέπει να έχουν ξεκαθαρίσει από την αρχή που διαμορφώνεται ο Φ.Ε.Μ. με ποια κριτήρια πρόκειται να αξιολογηθούν οι εργασίες που περιλαμβάνονται σ' αυτόν. Η αξιολόγηση εμπλέκει τη συλλογή κατάλληλων πληροφοριών, την κατανόηση και την αξιοποίησή τους. Στον Φ.Ε.Μ. η αξιολόγηση αποτελεί συλλογική διαδικασία, του δασκάλου και των μαθητών από κοινού.

Από κοινού, λοιπόν, ο δάσκαλος και οι μαθητές πρέπει να αποφασίσουν (α) για τα κριτήρια αξιολόγησης (criteria) και (β) για το συνεχές των διαβαθμίσεων της ποιότητας των μαθητικών εργασιών (standards) που αρχίζει από την άριστη και καταλήγει στη χαμηλή ποιότητα. Αυτά τα δύο στοιχεία αποτελούν χαρακτηριστικές ιδιότητες του πιο διαδεδομένου εργαλείου αυτο- και ετερο- αξιολόγησης του Φ.Ε.Μ., που στην αγγλική βιβλιογραφία καλείται *rubric* και την αποδίδουμε στα ελληνικά ως *κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων* (Seely, 1994, 28-31· Birenbaum, 2000, 11· Goodrich-Andrade 2000, 14).

(α) *Κριτήρια αξιολόγησης* (criteria) ονομάζουμε τις προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο, προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο, πλήρες.

(β) *Επίπεδο ποιότητας ενός έργου* (standards) ονομάζουμε μία ποιοτική διαβάθμιση, η οποία περιγράφει, με τη βοήθεια χαρακτηρισμού του τύπου άριστο ή μέτριο, το επίπεδο ποιότητας ενός έργου. Το επίπεδο ποιότητας καθορίζεται ανεξάρτητα από το εάν είναι εφικτό ή όχι. Στο χώρο της εκπαίδευσης, όμως, το επίπεδο ποιότητας προσαρμόζεται σε αυτό που κατά γενική ομολογία θεωρείται επίπεδο στο οποίο μπορεί να ανταποκριθεί ένας μεγάλος αριθμός μαθητών (Wiggins, 1998, 104-105).

Για να είναι λειτουργική η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, πρέπει να διαμορφώνεται από το δάσκαλο, αφού αυτός έχει ολοκληρώσει τις παρατηρήσεις του με βάση τις προτάσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών από την αρχική χρήση της κλίμακας. Δύο καλά παραδείγματα διαδικασίας συνδιαμόρφωσης μίας κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, για την αξιολόγηση γραπτών κειμένων των μαθητών, αποτελούν οι εργασίες της Robin Sostak (1998) και της Goodrich-Andrade (2000, 16-17). Προσαρμόσαμε τις προτάσεις τους και τις παρουσιάζουμε στο παρακάτω παράδειγμα κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση «έκθεσης δεδομένων» (report) σχετικά με τις «Βασικές ανάγκες που καλύπτει η οικογένεια».

B' Διαδικασία Διαμόρφωσης της Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων

1. Ενημέρωση: Κατ' αρχήν ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερωθεί με δείγματα από κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, που έχουν χρησιμοποιήσει συνάδελφοί του σε ανάλογες περιπτώσεις. Η συζήτηση με ένα συνάδελφο

σε θέματα που τον απασχολούν στο προκειμένο θεωρείται πολύ ωφέλιμη. Οι πρώτες αυτές σκέψεις και αναζητήσεις θα τον βοηθήσουν να εντοπίσει και να καταγράψει κάποια αρχικά κριτήρια.

2. Συνδιαμόρφωση κριτηρίων με τους μαθητές: Στη συνέχεια, συζητά με τους μαθητές του. Τους ανακοινώνει το στόχο του να αξιολογήσει την έκθεση δεδομένων που θα γράψουν με βάση κριτήρια, τα οποία θα προτείνουν όλοι μαζί.

Ακολουθεί η κατηγοριοποίηση των κριτηρίων. Σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολεύονται να προτείνουν κριτήρια, τότε ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τις δικές του προτάσεις, τις οποίες εξηγεί και αιτιολογεί. Πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η σαφήνεια και η συντομία είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά των εύχρηστων κριτηρίων. Οι εξαντλητικοί κατάλογοι από κριτήρια με κατηγορίες και υποκατηγορίες και δύσχρηστοι είναι και συχνά ακατάλληλοι. Η εμπειρία έχει δείξει ότι, αν η αναγωγή των κριτηρίων στα πιο ουσιώδη δεν γίνει εξ' αρχής, τότε «η πράξη μάς επαναφέρει στην τάξη». Δηλαδή, οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές μας κατά την αυτο-αξιολόγησή τους με τη χρήση αυτών των κριτηρίων μάς αναγκάζουν να προσδώσουμε στον κατάλογο κριτηρίων μία πιο αναγνώσιμη μορφή (βλ. Sostak, 1998, 59-60).

3. Συνδιαμόρφωση επιπέδων επίδοσης: Τα επίπεδα επίδοσης σε μία κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων είναι συνήθως τέσσερα. Αποτελούν ένα συνεχές, μία κλίμακα με διαβαθμίσεις για την ποιότητα εργασίας, οι οποίες ακολουθούν στρωτά η μία την άλλη με φυσικό τρόπο ξεκινώντας από την άριστη ποιότητα, το επίπεδο 4, ως την χαμηλή, το επίπεδο 1. Η Goodrich-Andrade (2000,16) αποδίδει στα τέσσερα επίπεδα τα οικεία προσδιοριστικά «Ναι!», «Ναι μεν, αλλά...», «Όχι και πολύ, αλλά...», «Όχι».
4. Πρόχειρη Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων: Στη συνέχεια συνθέτουμε την πρώτη πρόχειρη κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, η οποία μετά τη χρήση της από τους μαθητές θα δεχτεί βελτιώσεις. Είναι σύνηθες το φαινόμενο μία κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων να αναθεωρείται δύο και τρεις φορές.
5. Η Τελική Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων: Η τελική εκδοχή της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων καταχωρείται στο αντίστοιχο πεδίο στο σώμα του Φ.Ε.Μ.. Συνοδεύει τις εργασίες των μαθητών και αποτελεί εργαλείο αυτο- και ετερο- αξιολόγησης. Επίσης, αποτελεί σημείο αναφοράς κατά τις συνεδρίες μεταξύ δασκάλου και μαθητή, όσον αφορά την ποιότητα των εργασιών του μαθητή.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τον ορισμό και τη δομή του κειμενικού είδους «έκθεση δεδομένων» (report). Επίσης, παρουσιάζουμε συνοπτικά τα κριτήρια αξιολόγησης που αναφέρει η βιβλιογραφία και τα επίπεδα επίδοσης για την αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών. Τέλος, παραθέτουμε ένα δείγμα της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, όπως δίνεται στους μαθητές (βλ. σχετικά, Ματσαγγούρας, 2002· Farr και Tone, 1998· First Steps,1996· Sostak 1998· Seely, 1994).

<p>Έκθεση δεδομένων (report) Ονομάζουμε το κειμενικό είδος που παρουσιάζει πληροφορίες με συνοπτικότητα και σαφήνεια. Στόχος της έκθεσης δεδομένων είναι να παραθέσει με οργανωμένο τρόπο πληροφορίες που περιγράφουν, εξηγούν και αξιολογούν τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο.</p>
<p>Δομή της έκθεσης δεδομένων</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Εισαγωγή:</i> στο θέμα με μια γενίκευση, π.χ. «Κάθε άνθρωπος έχει βασικές ανάγκες». ✓ <i>Ανάπτυξη:</i> η οποία διαφέρει ανάλογα με το θέμα. Αν το θέμα είναι «Τα φίδια», τότε δομικά στοιχεία του κειμένου θα είναι τα φυσικά χαρακτηριστικά, ο τόπος και ο τρόπος δράσης των φιδιών. Στο προκειμένο θέμα για τις «Βασικές ανάγκες», η αναφορά και ανάλυση των βασικών αναγκών και η εξήγηση της λειτουργίας που επιτελούν κρίνεται ως κατάλληλος τρόπος ανάπτυξης της έκθεσης. ✓ <i>Ανακεφαλαιωτικό καταληκτικό σχόλιο:</i> με το οποίο συνοψίζονται όσα προαναφέρθηκαν και ολοκληρώνεται η έκθεση. <p>Τα δομικά στοιχεία πρέπει να υπάρχουν σε κάθε έκθεση δεδομένων, για να χαρακτηρίζεται ως άρτια οργανωμένη.</p>
<p>Κριτήρια αξιολόγησης της έκθεσης δεδομένων</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Οργάνωση:</i> Η έκθεση δεδομένων περιλαμβάνει τα δομικά στοιχεία οργανωμένα με λογική σειρά και συνέπεια. Ο στόχος της έκθεσης δεδομένων είναι ξεκάθαρος. ✓ <i>Ανάπτυξη:</i> Οι ιδέες και οι απόψεις εξηγούνται επαρκώς και υποστηρίζονται από στοιχεία και παραδείγματα. ✓ <i>Δομή πρότασης:</i> Οι προτάσεις είναι πλήρως ανεπτυγμένες και απολύτως κατανοητές. ✓ <i>Λεξιλόγιο:</i> χρήση ειδικών όρων, π.χ. «τα θηλαστικά», «πρωταρχικές και δευτερεύουσες ανάγκες», χρήση κατάλληλων όρων για να δηλωθούν συγκρίσεις, π.χ. «σχετίζεται με...», «αντιστοιχεί με...». ✓ <i>Μηχανισμοί:</i> Οι λέξεις είναι ορθογραφημένες. Γίνεται ορθή χρήση των χρόνων των ρημάτων και της στίξης.
<p>Ενδεικτικές Διαβαθμίσεις Επίδοσης Στους μαθητές παρουσιάζουμε τη δεύτερη επιλογή με τα έντονα γράμματα.</p> <p>1: Χαμηλή επίδοση / Όχι! Πρέπει να ξαναπροσπαθήσω.</p> <p>2: Μέτρια επίδοση / Όχι και τόσο καλά. Θα κάνω κάποιες διορθώσεις.</p> <p>3: Πολύ καλή / Ναι! Με κάποιες αλλαγές θα είναι τέλειο!</p> <p>4: Θαυμάσια / Ναι! Μπράβο μου!</p>

Δείγμα κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων.

Η κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τον ίδιο το μαθητή, κατά τη φάση της αυτο-αξιολόγησης, όσο από τους συμμαθητές και το δάσκαλο, κατά τη διάρκεια της ετερο-αξιολόγησης.

Πώς τα πήγα στην έκθεσή μου;	
	1 2 3 4
1. <i>Οργάνωση</i> : Σαφής και ξεκάθαρος στόχος. Περιέχει όλα τα μέρη με λογική σειρά.	
2. <i>Ανάπτυξη</i> : Οι ιδέες και οι απόψεις εξηγούνται με παραδείγματα. Υπάρχουν στοιχεία.	
3. <i>Δομή πρότασης</i> : Ολοκληρωμένη και κατανοητή πρόταση.	
4. <i>Λεξιλόγιο</i> : Ειδικές λέξεις χρησιμοποιούνται σωστά. Χρησιμοποιούνται λέξεις που δείχνουν συγκρίσεις.	
5. <i>Μηχανισμοί</i> : Ορθογραφία και στίξη. Ορθή χρήση στους χρόνους των ρημάτων.	

Γ' Η Παιδαγωγική Σημασία της Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων

Είναι προφανές ότι, κατά τη διάρκεια που μαθητές και δάσκαλος διαπραγματεύονται τα κριτήρια και τις υποδιαίρεσεις της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, αναπτύσσουν δεξιότητες στοχασμού, όπως η επιχειρηματολογία και η υποθετική σκέψη. Η διαδικασία σύνθεσης της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί την κατ' εξοχήν δραστηριότητα στοχασμού.

Κατά τη χρήση της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί εργαλείο σύνδεσης μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης, αφού (α) κατευθύνει τη διδασκαλία, (β) καθιστά ξεκάθαρους τους στόχους της διδασκαλίας, (γ) συμβάλλει στον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών και (δ) ισχυροποιεί την ικανότητα κριτικής ανάλυσης των εργασιών των μαθητών (βλ. Goodrich-Andrade 2000, 14-16).

Κατά τη διάρκεια της αυτο-αξιολόγησης, η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων καθιστά την αξιολόγηση προσωπική υπόθεση του μαθητή, μια και του προσφέρει την ευκαιρία να εντοπίσει τις αδυναμίες του και να βελτιώσει την ποιότητα των εργασιών του με στρατηγικές που θα επιλέξει.

Όταν κατά το παρελθόν εφαρμόσαμε πειραματικά σε μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου ένα παρόμοιο εργαλείο αυτο-αξιολόγησης, διαπιστώσαμε ότι αυτό είχε πολύ θετική επίπτωση στη βελτίωση των γραπτών κειμένων των μαθητών (Ματσαγγούρας και Κουλουμπαρίτση 1999). Παρόμοια ευρήματα συγκέντρωσε σε παρεμφερή έρευνα η Goodrich-Andrade (2000, 18).

Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο παιδαγωγικός ρόλος του Φ.Ε.Μ. ουσιαστικοποιείται κυρίως με την αξιοποίηση της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων. Χωρίς αυτή ο Φ.Ε.Μ. υποβιβάζεται σε λευκόμα επιλεγμένων εργασιών. Παρακάτω παραθέτουμε ένα παράδειγμα ενδεικτικής δομής του Φ.Ε.Μ., για να βοηθήσουμε τον αναγνώστη να κατανοήσει πώς υλοποιούνται στην πράξη όλες οι διαστάσεις του Φ.Ε.Μ..

VI. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥ Φ.Ε.Μ.

Τώρα, που ολοκληρώθηκε η ανάπτυξη των παραγόντων και βημάτων, που συντείνουν στη διαμόρφωση ενός φακέλου εργασιών, κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε ένα παράδειγμα για τη μορφή και τη δομή που μπορεί να έχει ένας Φ.Ε.Μ.

Το δείγμα δομής του Φ.Ε.Μ. το παρουσιάζουμε σε μορφή πινάκων με σχόλια στην αριστερή στήλη, για να επισημαίνονται οι δεξιότητες που αναμένουμε να αναπτυχθούν (βλ. σχετικά Cole κ.ά. 1995· Goodrich-Andrade, 2000· Κουλουμπαρίτση και Μουρατιάν, 2003). Κύριος στόχος στο υπόδειγμα που χρησιμοποιούμε είναι οι μαθητές να επιδείξουν τις γνώσεις τους γύρω από το θέμα, καθώς και ιδιαίτερες δεξιότητες στο γραπτό λόγο και δεξιότητες αυτορρύθμισης κατά την ατομική και ομαδική εργασία. Επιλέξαμε αυτούς τους τομείς δεξιοτήτων, διότι σχετίζονται άμεσα με το παράδειγμά μας και, επομένως, καθιστούν την όλη διαδικασία διαμόρφωσης του Φ.Ε.Μ. πιο κατανοητή στον αναγνώστη.

Αυτό δεν σημαίνει φυσικά, ότι παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι υπάρχουν και άλλες δεξιότητες που είναι απολύτως συναφείς με το συγκεκριμένο θέμα «Βασικές ανάγκες», όπως είναι η ικανότητα του μαθητή:

- Να αναγνωρίζει και να σέβεται τις ανάγκες των άλλων και να ανταποκρίνεται σ' αυτές.
- Να επιζητεί ο ίδιος τη συμβολή των άλλων στην ικανοποίηση των δικών του αναγκών.
- Να αναζητεί τρόπους για να συμβάλει στην ικανοποίηση των αναγκών μελών της οικογένειάς του.
- Να διαπραγματεύεται αμοιβαίες σχέσεις.
- Να εμπλέκεται σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης κρίσεων.

Είναι έργο του εκπαιδευτικού να κρίνει ποιες από τις ανωτέρω δεξιότητες μπορούν να μεταγραφούν σε τομείς αξιολόγησης ενός Φ.Ε.Μ..

Α΄ Τίτλος του Φ.Ε.Μ.

Όνοματεπώνυμο και τάξη του κατόχου (για παράδειγμα)
«Βασικές Ανάγκες ή Επιθυμίες;
Ερευνώ και Γράφω»
της Αλίκης Χαραλάμπους
μαθήτριας της Ε1 τάξης

Β΄ Πίνακας περιεχομένων.

(για παράδειγμα)

- α. Λίγα λόγια για μένα...
- β. Οι γραπτές μου εργασίες
- γ. «Είν' ένας κύκλος γερός, δυνατός»
- δ. «Όλα για ένα...»

Γ΄ Λίγα λόγια για μένα...

Δεξιότητες υπό ανάπτυξη	Καταγραφές του μαθητή
Αυτοπαρουσίαση	<ul style="list-style-type: none"> • Ποια είμαι; • Ποια είναι η οικογένειά μου; • Ποιοι είναι οι φίλοι μου;
Προσωπικός τρόπος μάθησης Δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να δείξει ότι έχει γνωστική και μεταγνωστική επίγνωση και αυτο-συναίσθημα	<ul style="list-style-type: none"> • Ποια είναι τα ενδιαφέροντά μου; Τι μου αρέσει, τι δε μου αρέσει να κάνω; • Πώς εργάζομαι συνήθως για να ολοκληρώσω μία εργασία; • Πώς μου αρέσει να εργάζομαι; (μόνη, με συμμαθητές μου) • Μου αρέσει να μαθαίνω: <ul style="list-style-type: none"> - Διαβάζοντας πληροφορίες από βιβλία, περιοδικά κτλ. - Βλέποντας ταινίες ή εικόνες. - Ακούγοντας ιστορίες που μου διαβάζουν οι άλλοι.
Χαρίσματα και Αδυναμίες Μεταγνωστική ενημερότητα	<ul style="list-style-type: none"> • Πιστεύω ότι είμαι πολύ καλή... • Δεν είμαι τόσο καλή... • Χρειάζεται να βελτιωθώ...
Προσωπικός στόχος	<ul style="list-style-type: none"> • Ο στόχος του φακέλου είναι... <p>(Παράδειγμα καταγραφής στόχου από το μαθητή). «Σε αυτό το φάκελο θα δείτε εργασίες, σχέδια, ζωγραφιές κι ερωτηματολόγια που έκανα μόνη μου και με τη βοήθεια τριών συμμαθητών μου, ψάχνοντας να βρω πληροφορίες και να τις παρουσιάσω στους άλλους. Με απασχόλησε ιδιαίτερα πώς θα τα παρουσιάσω όλα αυτά σε μία σύντομη έκθεση δεδομένων στο τέλος και πώς θα μάθω να γράφω περιλήψεις για να παρουσιάσω με δύο λόγια τις πολλές πληροφορίες που έβρισκα στα βιβλία».</p>

Δ' Γραπτές εργασίες.*Δ1. Μαθαίνω να συντάσσω ένα ερωτηματολόγιο.*

Γνώσεις:	Γνωρίζω ότι με το ερωτηματολόγιο παίρνεις συνέντευξη, δηλαδή,...
Στρατηγικές αυτορρύθμισης:	α. Θέτω προσωρινούς στόχους και ορίζω τρόπους: Τι θέλω να μάθω; β. Καθορίζω το κοινό: Ποιον θα ρωτήσω; γ. Καθορίζω το περιεχόμενο: Τι θα ρωτήσω; δ. Παρουσίαση: Πώς θα παρουσιάσω τη συνέντευξη για να με καταλαβαίνουν οι άλλοι;

Δ2. Μαθαίνω να συνθέτω περίληψη.

Γνώσεις:	Γνωρίζω ότι η περίληψη είναι...
Στρατηγικές αυτορρύθμισης:	1. Καθορίζω το στόχο: Βάζω τίτλο. 2. Ξεχωρίζω τα σημαντικά στοιχεία του κειμένου από τα δευτερεύοντα. 3. Γράφω με δικά μου λόγια τα πιο σημαντικά.

Δ3. Μαθαίνω να γράφω μία έκθεση δεδομένων.

Γνώσεις:	Γνωρίζω ότι η έκθεση δεδομένων είναι...
Στρατηγικές αυτορρύθμισης:	1. Καθορίζω το στόχο. 2. Συγκεντρώνω και καταγράφω όλες τις πληροφορίες, τις φωτογραφίες, τις εικόνες, τα διαγράμματα, τα ερωτηματολόγια και τις περιλήψεις που έχω. 3. Βάζω τίτλο, δηλαδή κάνω το στόχο πιο συγκεκριμένο. 4. Γράφω όλες τις πληροφορίες που στηρίζουν μία άποψη. 5. Γράφω όλες τις πληροφορίες που παρουσιάζουν την αντίθετη άποψη. 6. Γράφω συμπεράσματα.

Ε' «Είν' ένας κύκλος γερός, δυνατός...»-Ομαδική εργασία.

Αυτο-παρακολούθηση κοινωνικής συμπεριφοράς: Στάσεις, απόψεις	Η συνεργασία μου με τους άλλους Οι κοινές εργασίες με τους άλλους ήταν οι: 1. Στην πρώτη εργασία Εγώ (τι έκανα): Οι άλλοι: Η συμμετοχή μου ήταν... Η συνεργασία ήταν... 2. Στη δεύτερη εργασία... Τέλος, την επόμενη φορά που θα συνεργαστώ με άλλους θα προσέξω να...
---	--

Στ' «Όλα για ένα...»-Διεπιστημονικές Διασυνδέσεις*Τα μαθήματα της τάξης που με βοήθησαν να μελετήσω και να παρουσιάσω το θέμα:*

Μαθήματα	Πού με βοήθησαν;
Μελέτη του Περιβάλλοντος	Διάβασα στο βιβλίο της Β' τάξης και έμαθα...
Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	Έμαθα για το ρόλο κάθε μέλους στην οικογένεια. Υπάρχουν διάφοροι τύποι οικογένειας. Αγάπη και δεσμούς δεν αναπτύσσονται μόνο με τα κανονικά σου αδέλφια.
Γλώσσα	Το θέμα το εξετάσαμε και στο Ανθολόγιο στο κείμενο της Λότης Πέτροβιτς: «...». Συζητήσαμε συναισθήματα που γεννιούνται στα άτομα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους έστω κι αν είναι αδέλφια από άλλες μητέρες.
Μαθηματικά
Ζωγραφική
Άλλο

Για πρακτικούς λόγους, οι ενότητες-τομείς του φακέλου Α, Β, Γ, Δ, ... είναι καλό να διακρίνονται μεταξύ τους με ένα διαφορετικού χρώματος χαρτονάκι που να φέρει τον τίτλο του τομέα.

Είναι αυτονόητο ότι στους τομείς που προσφέρονται, όπως είναι ο τομέας «παραγωγή του γραπτού λόγου» (ερωτηματολόγια, έκθεση δεδομένων, περίληψη, κτλ.), θα περιλαμβάνονται και οι ανάλογες κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, στις οποίες θα αποτυπώνονται οι αυτο- και ετερο- αξιολογικές κρίσεις για τις εργασίες των μαθητών.

VII. ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΣΤΗ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Αποτελεί θεμελιώδη επιστημονική παραδοχή ότι κάθε γραπτή δοκιμασία (τεστ), ή κάθε ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιείται για ερευνητικούς λόγους, προκειμένου να αποφέρει πληροφορίες αποδεκτές και αξιοποιήσιμες πρέπει να πληροί τουλάχιστον δύο βασικά τεχνικής φύσεως κριτήρια: την *εγκυρότητα* και την *αξιοπιστία*.

1. *Εγκυρότητα*: ένα εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο, όταν τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιεί είναι ξεκάθαρα και σαφή και εξασφαλίζουν την αξιολόγηση αυτού που ο αξιολογητής έχει ως στόχο να αξιολογήσει. Στην περίπτωση του Φ.Ε.Μ. την προϋπόθεση αυτή πρέπει να την πληρούν τα στοιχεία της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (κριτήρια και επίπεδα επίδοσης). Επίσης, πρέπει οι καταγραφές στην κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων να οδηγούν σε ακριβείς περιγραφές για την επίδοση του μαθητή.
2. *Αξιοπιστία*: εξασφαλίζεται όταν συλλέγονται με σταθερότητα και συνέπεια ίδια αποτελέσματα από τον ίδιο μαθητή σε διαφορετικές περιστάσεις με την προϋπόθεση όμως ότι εξετάζεται το ίδιο κριτήριο. Για παράδειγμα, ένας μαθητής παραμένει σταθερά ορθογράφος, είτε γράφει ορθογραφία είτε γράφει δικό του κείμενο.

Παρόλο που τα τελευταία 10-15 έτη ο Φ.Ε.Μ. έχει ερευνηθεί αρκετά ως μέσο αξιολόγησης, παραμένουν ανεπαρκή και μη καταληκτικά τα ερευνητικά δεδομένα ως προς το αν μπορεί να τεκμηριώσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία στο βαθμό που τη διασφαλίζουν κάποια σταθμισμένα τεστ. Η επικράτηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης σε συνδυασμό με τη διαθεματικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία και σε συνάρτηση με άλλες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, που έχουν εισβάλλει στη σχολική τάξη, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, εντείνουν το πρόβλημα του ελέγχου των τεχνικών χαρακτηριστικών του Φ.Ε.Μ.. Για παράδειγμα, η έρευνα έχει δείξει και αυτό δεν μας εκπλήσσει καθόλου- ότι οι χαμηλής επίδοσης μαθητές αποδίδουν πολύ καλύτερα σε ομαδικές εργασίες παρά σε ατομικές.

Επομένως, ανακύπτει το εύλογο ερώτημα σε ποια τεκμήρια να βασισθεί η αποτίμηση του αξιολογητή, στα ομαδικά ή στα ατομικά; Όταν και τα δύο είδη αποτελούν οργανικό μέρος της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, τι ποσοστό της αξιολόγησης να αποδοθεί στην ατομική εργασία και τι στην ομαδική για να είναι η αξιολόγηση έγκυρη, ακριβής, δίκαιη και αξιόπιστη; (βλ. σχετικά Herman και Winters, 1994). Παρόμοια ερωτήματα τίθενται ακόμα πιο επιτακτικά και είναι ακόμα πιο δύσκολα να απαντηθούν στις ευρείας κλίμακας αξιολογικές διαδικασίες, όπου διακυβεύεται το ακαδημαϊκό μέλλον των μαθητών (high-stakes large scale assessment).

Βεβαίως, θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε την πρόταση η αυθεντική αξιολόγηση να εφαρμόζεται στην τάξη, ενώ η συμβατική για την προαγωγή των μαθητών και για ευρείας κλίμακας εξετάσεις. Όμως, συμφωνούμε με τον Birenbaum, (2000, 18) και θεωρούμε ότι μόνο όποια μέθοδος χαίρει ευρείας αποδοχής και εφαρμογής υιοθετείται τελικά και ως καθημερινή πρακτική στη σχολική τάξη. Άρα, ορθώς κάποιοι ερευνητές επιμένουν ότι ο κατάλογος των τεχνικών χαρακτηριστικών των τεστ αξιολόγησης θα πρέπει να διευρυνθεί προκειμένου να συμπεριληφθούν κι άλλα χαρακτηριστικά, που να προσιδιάζουν σε άμεσες μορφές αξιολόγησης, όπως είναι οι διάφορες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης (Φ.Ε.Μ., κτλ).

Στη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική (Birenbaum, 2000· Popham, 1999· Araisan, 1996) προτείνεται η συνδυαστική εφαρμογή συμβατικών και εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, ώστε να γίνεται διασταύρωση δεδομένων από διάφορες πηγές πληροφόρησης και οι αξιολογικές αποτιμήσεις να είναι πιο πλήρεις και ακριβείς.

Ανοικτά ερωτήματα για την αυθεντική αξιολόγηση και κυρίως τον Φ.Ε.Μ. παραμένουν και στα πρακτικά ζητήματα. Πόσο εφικτή είναι η εφαρμογή του Φ.Ε.Μ. σε σχολικά συστήματα των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προηγουμένως ενημερωθεί; Από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε μέχρι τώρα, ο Φ.Ε.Μ. έχει εφαρμοστεί στη χώρα μας για σύντομο χρονικό διάστημα σε περιορισμένο αριθμό μαθητών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (βλ. Φωτιάδου, 2001) και μόνο πειραματικά σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κουλουμπαρίτση και Μουρατιάν, 2004). Είναι εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία, η οποία-όπως και η εφαρμογή κάθε καινοτομίας- προϋποθέτει τη συνδρομή υποστηρικτικής ομάδας ειδικών και την ύπαρξη ανοιχτού σχολικού κλίματος.

Πάντως, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η καθιέρωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, όπου προωθείται η διαθεματικότητα και υιοθετείται η εναλλακτική αξιολόγηση, αποτελεί σημαντικό βήμα, διότι καλύπτει έναν κρίσιμο τομέα, τη θεσμική κάλυψη. Η θεσμική κάλυψη, βέβαια, δεν διασφαλίζει αυτομάτως και την αλλαγή πρακτικής στην τάξη. Εκφράζει, όμως, ρητά την αλλαγή παιδαγωγικής πλευσης` την αρχή μιας νέας εποχής.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράδειγμα διαμόρφωσης του αρχικού και του τελικού γενικού σκοπού.

Όσο ο εκπαιδευτικός προχωρά από τα πρώτα στα επόμενα βήματα σχεδιασμού του Φ.Ε.Μ. και συνεκτιμά κι άλλους παράγοντες, τόσο καθίσταται αυτονόητο ότι ο γενικός σκοπός θα μορφοποιείται χωρίς, φυσικά, να αλλάζει ριζικά. Με μαύρα γράμματα σημειώνεται το σημείο απ' όπου ξεκινά η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο σκοπών.

ΘΕΜΑ: «Βασικές ανάγκες που καλύπτει η οικογένεια»	
Αρχική διατύπωση του σκοπού του Φ.Ε.Μ.	Αναδιατύπωση του σκοπού του Φ.Ε.Μ.
<p>Για τη μελέτη του θέματος θα ήθελα οι μαθητές μου να οργανώσουν ένα φάκελο εργασιών που να παρουσιάζει την προσωπική τους ανάπτυξη σε δεξιότητες αυτορρύθμισης κατά την παραγωγή ατομικών και ομαδικών εργασιών, άρα την παράλληλη ανάπτυξη μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.</p> <p>Σκοπεύω να ζητήσω από τους μαθητές μου να διεξάγουν ατομική και ομαδική έρευνα και να μάθουν όλα τα σχετικά με τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου.</p> <p>Περιμένω να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να συνθέσουν όσα έμαθαν σε μια έκθεση δεδομένων.</p> <p>Επίσης, περιμένω να προτείνουν ιδέες και τρόπους για να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους σε κοινό, μαθητές του σχολείου ή άλλων σχολείων, γονείς και υπόλοιπους δασκάλους. Μέσα από τα τεκμήρια που θα συμπεριληφθούν στον Φ.Ε.Μ. αναμένω ότι θα μου δοθεί η ευκαιρία να γνωρίσω τη διαδικασία εξέλιξης των στοχασμών των μαθητών και των ικανοτήτων τους στην παραγωγή γραπτού λόγου.</p>	<p>Για τη μελέτη του θέματος θα ήθελα οι μαθητές μου να οργανώσουν ένα φάκελο εργασιών που να παρουσιάζει την προσωπική τους ανάπτυξη σε δεξιότητες αυτορρύθμισης κατά την παραγωγή ατομικών και ομαδικών εργασιών, άρα την παράλληλη ανάπτυξη μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.</p> <p>Σκοπεύω να ζητήσω από τους μαθητές μου να διεξάγουν ατομική και ομαδική έρευνα και να μάθουν όλα τα σχετικά με τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου.</p> <p>Περιμένω να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να συνθέσουν όσα έμαθαν σε μια έκθεση δεδομένων.</p> <p>Επομένως, είναι σημαντικό να φανεί μέσα από τις εργασίες, που θα συμπεριλάβουν στο φάκελό τους, η διαδικασία κατάκτησης των τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου. Η διαδικασία αυτή θα επικυρώνεται μέσα από καταγραφές αυτο-αξιολόγησης και στοχασμούς των μαθητών, τους προσωπικούς τους και όσους διατυπώνονται κατά τις συνεδρίες τους με το δάσκαλο. Άρα, ο σκοπός αποκτά δύο ισοβαρούς σημασίας πόλους: από τη μία την άσκηση των μαθητών σε δεξιότητες μεταγνώσης και αυτορρύθμισης, και από την άλλη τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης, με τα οποία θα αυτοαξιολογούνται.</p>