



Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών

Γαλήνη Ρεκαλίδου, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Θωμαΐς Ζάνταλη, Πειραματικό Νηπιαγωγείο Νέας Χηλής Αλεξανδρούπολης

Μαρία Σοφιανίδου, Πειραματικό Νηπιαγωγείο Νέας Χηλής Αλεξανδρούπολης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης με βάση τον φάκελο εργασιών. Το συγκεκριμένο σχέδιο βασίστηκε στο μοντέλο *Work Sampling System (WSS)* (Meisels, 1993) που προσαρμόστηκε στα δεδομένα της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης. Η υλοποίηση του σχεδίου πραγματοποιήθηκε στο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Αλεξανδρούπολης στη διάρκεια του σχολικού έτους 2008-09. Συμμετείχαν οι 4 νηπιαγωγοί των δύο τάξεων του νηπιαγωγείου και τα 35 παιδιά που φοιτούσαν εκεί στη διάρκεια του συγκεκριμένου σχολικού έτους. Στην εργασία παρουσιάζονται η εξέλιξη, οι δυσκολίες, οι βελτιωτικές ρυθμίσεις και τα αποτελέσματα της υλοποίησης που θα ήταν δυνατό να συνδράμουν θετικά σε ανάλογες προσπάθειες εφαρμογής της μεθόδου.

Η κ. Γαλήνη Ρεκαλίδου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Η κ. Θωμαΐς Ζάνταλη είναι Νηπιαγωγός στο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Νέας Χηλής Αλεξανδρούπολης.

Η κ. Μαρία Σοφιανίδου, Νηπιαγωγός στο Πειραματικό Νηπιαγωγείο Νέας Χηλής Αλεξανδρούπολης όταν πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του σχεδίου, σήμερα υπηρετεί στο Νηπιαγωγείο του Νέου Σουλίου Σερρών.





Εισαγωγικά

Στην εξελικτική πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η εισαγωγή του όρου *διαμορφωτική αξιολόγηση* στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα διαχώρισε με σαφήνεια τη μέτρηση από την αξιολόγηση. Ωστόσο, η σημαντικότητα αυτής της εισαγωγής δεν έγκειται στον σαφή διαχωρισμό αλλά στη φιλοσοφία της ανατροφοδότησης (του εκπαιδευτικού και του μαθητή) που συνιστά τον κύριο άξονα και την αυτονόητη διάσταση των σύγχρονων θεωρήσεων της διαμορφωτικής αξιολόγησης (William, 2010). Αυτή η διάσταση προσέδωσε δυναμική σε μια, έως τότε, θεωρούμενη στατική - διαπιστωτική διαδικασία για να αναζητηθούν στη συνέχεια προοδευτικές μέθοδοι υλοποίησης βασισμένες στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Έτσι, στη δεκαετία του 1990 στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία, ενώ υιοθετείται η θεσμική αξιολόγηση, ως συστηματική διαδικασία ελέγχου κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων από το παιδί προσχολικής ηλικίας με συγκεκριμένα κριτήρια (standards) (Κακανά, 2006), συγχρόνως παρουσιάζεται έκρηξη ιδεών και ενδιαφέροντος για την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (Valencia, 1990· French, 1991).

Το παραδοσιακό πλαίσιο των μεθόδων, των τεχνικών και των μέσων της θεσμικής αξιολόγησης περιλάμβανε για τα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης, κυρίως, είδη σταθμισμένων tests και ειδικότερα τα tests αναπτυξιακής προβολής (developmental screening tests), τα διαγνωστικά tests (diagnostic tests), τα tests ετοιμότητας (readiness tests) και τα tests επίτευξης στόχων (achievement tests) (Puckett & Diffily, 2004· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Η χορήγηση των tests σε παιδιά προσχολικής ηλικίας προκάλεσε ενστάσεις και έντονη κριτική για ζητήματα όπως οι διαδικασίες χορήγησης, ο βαθμός της προγνωστικής τους αξίας αλλά και η δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων τους. Ο Vygotsky διατύπωνε την αντίθεσή του σχετικά με τη χρήση των tests ως τρόπου μέτρησης της μάθησης, υποστηρίζοντας συγχρόνως ότι δεν είναι σε θέση να μας δείξουν πώς να διδάξουμε, αφού στα αποτελέσματά τους δεν λαμβάνονται υπόψη οι ατομικοί, για κάθε παιδί, παράγοντες που διαμορφώνουν τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Επιπλέον, ένα βασικό επιχείρημα των επικριτών βασίζεται στην αδυναμία των συγκεκριμένων τεχνικών να καταγράψουν τις διαδικασίες κατάκτησης των επιδόσεων, ενώ υποστηρίζεται ότι δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν οι χαμηλές επιδόσεις κάποιων παιδιών στα tests οφείλονται στο ότι δεν μπορούν να ακολουθήσουν κάποιες οδηγίες ή αν πραγματικά δεν έχουν κατακτήσει τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που επιχειρείται να αξιολογηθούν (Stallman & Pearson, 1990· McGill-Franzen & Allington, 1993· Meisels et al., 1995).

Υπό τις παραπάνω, επιγραμματικά αναφερόμενες, ενστάσεις καταβλήθηκαν





προσπάθειες εκπαίδευσης των νηπιαγωγών σε ζητήματα που αφορούν στην προσεκτική επιλογή των εργαλείων, τον σκοπό, τη χορήγηση, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και γενικά την πληρότητα των προϋποθέσεων όπως αυτές θεσμικά διατυπώθηκαν. Ο εθνικός οργανισμός για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών στις Η.Π.Α. (National Association for Education of Young Children - NAEYC, 1991) εκπόνησε ειδικές οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς και επιδιώχτηκαν μεταρρυθμίσεις με προτάσεις για εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, μεταξύ των οποίων σημαντικότερες θεωρούνται οι αυθεντικές μέθοδοι αξιολόγησης. Αυτές, όπως όλες σχεδόν οι μέθοδοι που εντάσσονται στις εναλλακτικές προσεγγίσεις, έχουν τρία κοινά στοιχεία: α) δίνεται έμφαση στις αυθεντικές καταστάσεις και συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιείται η αξιολόγηση του μαθητή (Γεωργούσης, 1998). β) Ο μαθητής συμμετέχει στην αξιολόγηση του και γ) Επιδιώκεται η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών διαστάσεων της αξιολόγησης.

Αυθεντική αξιολόγηση (Authentic Assessment)

Η συζήτηση για τις μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα έχει έλθει στο προσκήνιο των συζητήσεων τις τελευταίες δεκαετίες στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο επίπεδο των ασκούντων εκπαιδευτική πολιτική (Resnick & Resnick, 1996· Khattri & Sweet, 1996· Khattri, Reeve & Kane, 1998). Η αξιολόγηση αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο αυτών των μεταρρυθμίσεων ειδικότερα μετά τις μελέτες του Natriello (1987), του Crooks (1988) και κυρίως των Black & Wiliam (1998) που έδειξαν τη σημαντικότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών. Δύο χρόνια μετά την κλασική πλέον μελέτη των Black και Wiliam, οι Yange, Meisels, Bickel, Nicholson και Atkins-Burnett (2000) θα αναδείξουν πόσο δεν είναι δυνατό να αλλάξουμε τις προσδοκίες μας για το «τι» και το «πώς» μαθαίνουν τα παιδιά μας, χωρίς να αλλάξουμε το «πώς» αυτά αξιολογούνται. Συγχρόνως, σε αυτό το «κύμα» των νέων ιδεών διατυπώνεται η ανάγκη η αξιολόγηση από ελεγκτική να γίνει βοηθητική και υποστηρικτική διαδικασία για τον μαθητή.

Η φιλοσοφία των «αυθεντικών» μορφών αξιολόγησης απαντά σε αυτή την ανάγκη (Gullo, 2005· Wortham, 2008· Bagnato, 2009), ενώ στη βιβλιογραφία καταγράφονται: α) Ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας τους (κυρίως σε ένα ιδεολογικό επίπεδο) και β) τα ιδιαίτερα στοιχεία τους, σε ένα πλαίσιο κοινωνιολογικής προσέγγισης, μέσω των οποίων επιδιώκεται η απάλειψη της έννοιας του ελέγχου, η άμβλυνση της αναπαραγωγής των κοινωνικών κατατάξεων και η ενίσχυση των σχέσεων οικογένειας σχολείου σε ουσιαστική βάση.





Όσον αφορά στις παιδαγωγικές διαστάσεις οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν στέρεες επιστημονικές βάσεις στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Vygotsky, 1978). Ο μαθητής αξιολογείται: α) στη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών του στο παιδαγωγικό πλαίσιο, β) με την ουσιαστική συμμετοχή του στις διαδικασίες αξιολόγησής του και γ) συμμετέχοντας σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης.

Αν και οι έρευνες για τα αποτελέσματα των αυθεντικών μορφών αξιολόγησης είναι περιορισμένες (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008), έχουμε ενδιαφέρουσες μελέτες για τις μορφές των αυθεντικών μορφών αξιολόγησης κυρίως στη δεκαετία του 1990 (Stiggins, 1987· Ackers, 1994· Puckett & Black, 1994· Darling-Hammond & Falk, 1996· Huffman, 1996· Wortham, 2008) και μέχρι σήμερα προτείνονται από επιστήμονες του χώρου μοντέλα που έχουν εφαρμοστεί. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι το Work Sampling System (WSS) (Meisels, 1993) για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο σχεδιασμός του περιλαμβάνει αξιολόγηση σε: α) Τομείς ανάπτυξης του παιδιού και περιοχές γνωστικών αντικειμένων με συγκεκριμένους δείκτες κατάκτησης που προσδιορίζονται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να είναι σε θέση μετά από παρατήρηση να καταγράφει τα επιτεύγματα των παιδιών. β) Παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού και καταγραφές. γ) Portfolio (Αντιπροσωπευτικός ή Εξελικτικός τύπος). δ) Τελική αξιολόγηση.

Ο φάκελος εργασιών (portfolio) στο νηπιαγωγείο

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

Έχουν προταθεί διάφοροι τύποι οργάνωσης και λειτουργίας του φακέλου εργασιών (Φ.Ε.) ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης του νηπιαγωγείου, ενώ οι ορισμοί που έχουν δοθεί περιγράφουν κυρίως τα χαρακτηριστικά του. Οι Puckett και Black (2000, σ. 246-247) αναφέρουν ότι «ο φάκελος εργασιών είναι μια σκόπιμη συλλογή των εργασιών του μαθητή που δείχνουν στον εκπαιδευτικό, στον μαθητή και στους γονείς τα αποτελέσματα, την πρόοδο και τα επιτεύγματα του μαθητή σε δεδομένες περιοχές». Όπως κάθε μορφή αυθεντικής αξιολόγησης δεν εστιάζει στη σύγκριση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών αλλά στο ίδιο το παιδί και στο τι μπορεί αυτό να κάνει.





Σε έναν άλλο ορισμό περιγράφεται ως «μια συλλογή των εργασιών των παιδιών και των δεδομένων που συλλέγει ο εκπαιδευτικός από τις άτυπες και τις συστηματικές του παρατηρήσεις με σκοπό την αξιολόγηση της ανάπτυξης και των μαθησιακών επιτευγμάτων του παιδιού» (Wortham, 2008, σ. 223).

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

Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση της Ελλάδας

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

Η αξιολόγηση στο ελληνικό νηπιαγωγείο, ως πρόταση εφαρμογής συστηματικής εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, θεωρητικά διατυπώνεται επίσημα για πρώτη φορά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002). Σε ένα επίπεδο θεωρητικών προσεγγίσεων (πολύ συνοπτικά διατυπωμένων) υπάρχουν προτάσεις στο νέο Α.Π. του νηπιαγωγείου για την εφαρμογή αυθεντικών μορφών αξιολόγησης και ειδικότερα της αξιολόγησης με βάση τον φάκελο εργασιών του παιδιού. Όμως, οι νηπιαγωγοί έχουν σοβαρές δυσκολίες στην εφαρμογή τους (Κακανά, 2006) και αυτό συνιστά ένα ζήτημα προς εξέταση και επίλυση, εάν επιδιώκουμε σοβαρά την αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση.





Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης

Οι σκοποί

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει την προσπάθεια πιλοτικής εφαρμογής ενός Σχεδίου Αξιολόγησης, Αυτοαξιολόγησης Παιδιών στο Νηπιαγωγείο (ΣΑΑΠΝΗ). Το σχέδιο βασίστηκε στο μοντέλο Work Sampling System (WSS) (Meisels, 1993) και προσαρμόστηκε στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του ελληνικού νηπιαγωγείου με έμφαση στην εφαρμογή της αξιολόγησης με βάση τον Φ.Ε.

Η διαμόρφωση του σχεδίου βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης. Έχει βασικό σημείο εκκίνησης την παραδοχή ότι η αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο συνίσταται στη διαδικασία της παρατήρησης, της καταγραφής και της τεκμηρίωσης αυτών που πραγματοποιούν, επιτυγχάνουν και εκδηλώνουν (τα παιδιά) σε συνθήκες αυθεντικών καταστάσεων (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments Education - NAECS/ SDE, 1991· Grace & Shores, 1991). Το σχέδιο είναι προσανατολισμένο σε μια δυναμική προσέγγιση της αξιολόγησης της οποίας η βασική αρχή είναι η συνέχεια κατά την εφαρμογή της και η διαρκής ανατροφοδότηση (Gronlund & Linn, 1990).

Οι επιδιώξεις

A. Επιδιώξαμε να διαμορφώσουμε ένα πλαίσιο στο οποίο η αξιολόγηση θα έχει κυρίως παιδαγωγικές διαστάσεις. Μας ενδιέφερε να εστιάσουμε: α) Στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών. β) Στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούνται. γ) Στην ικανότητα να δέχονται και να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις και δ) Στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για τα επιτεύγματά τους.

B. Επίσης, επιδιώξαμε η αξιολόγηση να είναι διαδικασία στην οποία θα συμμετέχουν όλα τα παιδιά σε ρόλους αξιολογούμενου, αυτοαξιολογούμενου ή αξιολογητή και

Γ. Είχαμε ως σκοπό την ουσιαστική εμπλοκή των γονέων.

Το πλαίσιο εφαρμογής

Το σχέδιο πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2008-09. Στο νηπιαγωγείο λειτουργούσε μία τάξη με διευρυμένο και μία τάξη με κλασικό ωράριο. Συμμετείχαν, εκτός από την υπεύθυνη για την καθοδήγηση και εποπτεία των διαδικασιών, 4 νηπιαγωγοί, όλες γυναίκες και τα 35 παιδιά-μαθητές του νηπιαγωγείου.





Η αξιολόγηση των παιδιών που εφαρμοζόταν στο νηπιαγωγείο, πριν την έναρξη του σχεδίου, είχε τα εξής χαρακτηριστικά:

- Βασιζόταν σε άτυπες μορφές παρατήρησης.
- Προσδιορίζονταν γενικά κριτήρια που αφορούσαν κυρίως στην κατάκτηση των στόχων από τα παιδιά. Τα γενικά κριτήρια οδηγούσαν και σε γενικές διατυπώσεις των αποτελεσμάτων.
- Τα παιδιά δεν συμμετείχαν ενεργά στις διαδικασίες της αξιολόγησής τους.
- Η αξιολόγηση ήταν μια «συμπληρωματική» διαδικασία με χαρακτήρα διαπιστωτικό και ενημερωτικό για τους γονείς.
- Η συμμετοχή των γονέων βασιζόταν στην παροχή γενικών μόνο πληροφοριών, οι οποίες βοηθούσαν αρκετά, αλλά όχι επαρκώς, τις νηπιαγωγούς στο έργο τους.

Οι διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν

1. Εκπαίδευση/επίβλεψη εκπαιδευτικών
2. Ενημέρωση γονέων/εκπαιδευτικών
3. Εκπαίδευση παιδιών
4. Υλοποίηση – Συνεδρίες αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης
5. Ανατροφοδοτικές συναντήσεις αξιολόγησης
6. Τελική αξιολόγηση

1. Εκπαίδευση/επίβλεψη εκπαιδευτικών. Τα βασικά σημεία του σχεδιασμού

Αρχικά πραγματοποιήθηκε σειρά συναντήσεων της υπεύθυνης για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή με τις νηπιαγωγούς. Επιδιώξαμε οι εκπαιδευτικοί να βεβαιωθούν ότι θα έχουν την υποστήριξή μας και να διαμορφώσουν ένα γνωστικό θεωρητικό υπόβαθρο που θα τους απεγκλώβιζε από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Ήταν συνεργάσιμοι και αναγνώριζαν την ανάγκη υιοθέτησης μιας εναλλακτικής αξιολογικής προσέγγισης στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, είχαν δικαιολογημένες δυσκολίες να κατανοήσουν πώς θα μπορούσαν να συνδεθούν οι θεωρητικές αναφορές με την εφαρμογή στην πραγματικότητα της τάξης. Η εξέλιξη των πρώτων ενεργειών περιγράφεται συνοπτικά παρακάτω.

1α. Οι νηπιαγωγοί επιμορφώθηκαν θεωρητικά, ώστε να είναι ικανές να απαντούν στα δικά τους ερωτήματα που αφορούσαν στον Φ.Ε., σε τι συνίσταται, ποια είναι η φιλοσοφία, ο σκοπός της εφαρμογής του, αλλά και πώς θα υλοποιηθεί το σχέδιο. Η επιμόρφωση δεν ήταν εφικτό να περιοριστεί μόνο στη διάρκεια της αρχικής φάσης, δεδομένου ότι στην εξέλιξη θα προέκυπταν ζητήματα τα οποία θα απαιτούσαν, κατά περίπτωση, διευκρινίσεις και βελτιωτικές παρεμβάσεις.





1β. Στην εξέλιξη αυτής της φάσης αποφασίστηκε ο τρόπος οργάνωσης, το περιεχόμενο του Φ.Ε. και ο τρόπος ένταξης της λειτουργίας του στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Αποφασίστηκε από κοινού με τις νηπιαγωγούς το σχέδιο εφαρμογής του Φ.Ε. να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

1γ. Συζητήθηκε η πολιτική στο θέμα της αποτύπωσης των αποτελεσμάτων και αποφασίστηκε ένας συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης και καταγραφών σε πρωτόκολλα. Αυτό ήταν ένα ευρύ ζήτημα, στη συζήτηση του οποίου προσπαθήσαμε να συνεκτιμήσουμε τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία αναφορικά με τη δυναμική της πληρότητας που θα μπορούσε να έχει η μορφή της αποτύπωσης των αποτελεσμάτων και της σαφήνειας συνδυαστικά με την εικόνα που θα μπορούσε να διαμορφώσει ο γονέας ή ο μελλοντικός χρήστης του Φ.Ε.

1δ. Η επιλογή των εργασιών. Η επιλογή των εργασιών συνδέεται στενά με τη φιλοσοφία και τους στόχους οργάνωσης του Φ.Ε. Συζητήσαμε την ανάγκη να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά και οι γονείς τους σκοπούς της οργάνωσης του φακέλου (Gelfer & Perkins, 1996). Αυτό ήταν ένα κρίσιμο σημείο δεδομένου ότι θα καθόριζε τον τρόπο επιλογής των εργασιών από τον μαθητή με ή χωρίς συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό. Επιδιώξαμε να απομακρύνουμε τον κίνδυνο έκπτωσης του φακέλου σε μια απλή συλλογή εργασιών.

1ε. Οι αποφάσεις της λειτουργίας του φακέλου ήταν άμεσα συνδεδεμένες με την ενδεχόμενη επιφόρτιση του προγράμματος και του χρόνου εργασίας των νηπιαγωγών. Προκειμένου οι διαδικασίες αξιολόγησης να μην επιβαρύνουν τους εκπαιδευτικούς και το πρόγραμμα αλλά και να μη δημιουργούν συνθήκες πίεσης για τα παιδιά (Epstein et al., 2004) οι δράσεις εντάσσονταν στις θεματικές ενότητες και τα σχέδια εργασίας που εφαρμόζονταν στην τάξη.

1στ. Ατομικές και ομαδικές συνεδρίες. Το κεντρικό σημείο και το πλέον ουσιαστικό της διαδικασίας αξιολόγησης με βάση τον Φ.Ε. συνιστούν οι συνεδρίες. Οι συνεδρίες που σχεδιάστηκαν ήταν: α) Ατομικές συνεδρίες της νηπιαγωγού με κάθε παιδί για την αξιολόγηση του Φ.Ε. και την αυτοαξιολόγηση του παιδιού, β) συνεδρίες ενημέρωσης με τους γονείς και γ) συνεδρίες αξιολόγησης της νηπιαγωγού με την ομάδα-τάξη. Αποφασίστηκε μία ατομική συνεδρία ανά 15 ημέρες για κάθε παιδί και δύο, τουλάχιστον, στη διάρκεια του χρόνου με τους γονείς. Οι συνεδρίες στην ολομέλεια της τάξης δεν ήταν δυνατό να προδιαγραφούν στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο του σχεδιασμού και αποφασίστηκε να μελετηθεί το θέμα στην πορεία των ανατροφοδοτικών αξιολογήσεων του σχεδίου.

1ζ. Συμφωνήθηκαν ανατροφοδοτικές συναντήσεις αξιολόγησης των νηπιαγωγών με την υπεύθυνη του σχεδιασμού και της εποπτείας. Οι νηπιαγωγοί ανέλαβαν να καταγράφουν παρατηρήσεις του σχεδίου εφαρμογής του Φ.Ε. και να παρουσιάζουν άτυπα τις γραπτές αξιολογήσεις τους στη διάρκεια των συναντήσεων.





2. Ενημέρωση γονέων/εκπαιδευτικών

Στους γονείς εξηγήθηκε η λογική της μεθόδου και δόθηκε έμφαση στη συνεργασία τους με τις νηπιαγωγούς. Καταβλήθηκε προσπάθεια να κατανοήσουν τη σημασία να παρακολουθούν την πορεία ανάπτυξης των παιδιών τους σε συνεργασία με την νηπιαγωγό και να κινητοποιηθούν στην από κοινού ανάληψη δράσεων. Η παροχή πληροφοριών, μέχρι τότε, από τους γονείς στις νηπιαγωγούς είχε περισσότερο στατικά χαρακτηριστικά. Η ανατροφοδότηση που προσδοκούσαμε, θα συνέβαλε στην προαγωγή των αποτελεσμάτων της μεθόδου και θα έδινε ώθηση στις σχέσεις συνεργασίας με την οικογένεια (Farr & Tone, 1998) που ήταν και το πλέον αδύνατο σημείο της λειτουργίας του νηπιαγωγείου.

3. Ενημέρωση/εκπαίδευση παιδιών

Σε ανάλογες προτάσεις της μεθόδου οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τον τρόπο ενημέρωσης, εκπαίδευσης και πρόσβασης των παιδιών στη διαδικασία. Η δημογραφία της τάξης και η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών οδήγησε σε εναλλακτικό τρόπο «εισαγωγής» των παιδιών. Οι φάκελοι τοποθετήθηκαν (κενοί περιεχομένου) στις τάξεις χωρίς σχόλιο από τους εκπαιδευτικούς στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Η παρουσία τους ήταν ελκυστική και αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης διερευνητικού χαρακτήρα. Τα παιδιά έκαναν υποθέσεις για τη μελλοντική χρήση τους και η διαδικασία συνεχίστηκε με εμπνευστικές δράσεις. Έτσι, ο φάκελος-υλικό λειτούργησε ως στοιχείο κινητοποίησης για τον συλλογικό σχεδιασμό ενός project με σκοπό την τελική παρουσίαση-αξιολόγησή του. Ουσιαστικά ο φάκελος και η λειτουργία του «θεσμοθετήθηκαν επίσημα» μέσα από ένα διαρκή διάλογο με τα παιδιά.

3.α Περιεχόμενο του φακέλου εργασιών

Ο Φ.Ε. συμπεριλάμβανε κατά γνωστικό αντικείμενο και με χρονική ακολουθία:

α) Έργα των παιδιών από τα γνωστικά αντικείμενα

Εικαστικά: Έργα των παιδιών, ατομικά ή συλλογικά. **Γλώσσα, Ανάγνωση, Γραφή:** Έργα των παιδιών στα οποία αποτυπώνονταν τα επιτεύγματά τους στη γραφή (λεξάντες, τίτλοι, μηνύματα κ.τ.λ.). Καρτέλες δανεισμού βιβλίων από τη δανειστική βιβλιοθήκη (με τη συμπλήρωση στοιχείων δανεισμού από τα παιδιά). Μαγνητοσκοπήσεις από ατομικές παρουσιάσεις, σχόλια των παιδιών για το περιεχόμενο του βιβλίου που δανείστηκαν και αφηγήσεις εμπειριών, ιστοριών κ.ά.

Μαθηματικά: Έργα των παιδιών στα οποία αποτυπώνονταν η πορεία τους στην κατάκτηση μαθηματικής σκέψης.





β) Καταγραφές και εκθέσεις των νηπιαγωγών και των γονέων

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

Στον φάκελο εργασιών περιλαμβάνονταν επιπλέον:

γ) Πρωτόκολλα παρατήρησης-αξιολόγησης των δεξιοτήτων των παιδιών

Σε προσαρμογή του παραδείγματος «Οδηγού Παρατήρησης» των Astolfi, Peterfalvi & Verin (1998) και Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη (2001) στο (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, σ. 119) κατασκευάστηκε πρωτόκολλο παρατήρησης-αξιολόγησης των παιδιών στους τομείς: α) Προσαρμογή στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. β) Συμμετοχή στις δραστηριότητες των προγραμμάτων. γ) Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη με έμφαση στην ικανότητα επικοινωνίας του παιδιού με τους άλλους και την ανάπτυξη της αυτονομίας του στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

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

4. Υλοποίηση - Διαδικασίες

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση τους σχεδιασμούς για τα θέματα λειτουργίας του Φ.Ε., έφεραν τους κανόνες στην ολομέλεια της τάξης όχι μόνο για την κατανόηση της σκοπιμότητάς τους αλλά και για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη λήψη των αποφάσεων αναφορικά με τη θέσπιση των κανόνων (Γκότοβος, 2002). Αυτή η διαδικασία προσέδιδε ιδιαίτερο κύρος στον Φ.Ε. και σημασία στην τήρηση των κανόνων της λειτουργίας του, ενώ τα παιδιά αναλάμβαναν ατομικές και συλλογικές υπευθυνότητες. Αυτό ίσχυε στην πορεία της σχολικής χρονιάς και για την περίπτωση του ποιος/ποιοι αποφασίζουν για την εργασία η οποία θα ενσωματωνόταν στον Φ.Ε. Τα περισσότερα παιδιά μέσα από τις καθημερινές διεργασίες αλλά κυρίως μέσα από τις συνεδρίες, κατανόησαν πλήρως τον σκοπό του φακέλου και αυτό διαπιστωνόταν από την επιχειρηματολογία τους με βάση την οποία αιτιολογούσαν την πρότασή τους να καταχωρηθεί μία εργασία τους στον Φ.Ε. Η καταχώρηση των εργασιών γινόταν με συναπόφαση εκπαιδευτικού και παιδιού. Ο ζήλος των παιδιών ήταν πολύ εύκολο να μετατρέψει τον φάκελο σε μια απλή συλλογή, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν τηρούσαν σταθερή στάση για τους κανόνες λειτουργίας και καταχώρησης. Συγχρόνως, οι τεκμηριώσεις των παιδιών για την ενσωμάτωση μιας εργασίας τους στον φάκελο είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Έτσι, στην πορεία απο-





φασίστηκε από την ολομέλεια η μονομερής απόφαση για καταχώρηση μιας εργασίας να αιτιολογείται και από τη νηπιαγωγό αλλά και από το παιδί. Ωστόσο, η τοποθέτηση εργασίας στον φάκελο, ενώ ως επιθυμία διατυπωνόταν από όλα τα παιδιά, ορισμένα από αυτά δυσκολεύονταν να αιτιολογήσουν την απόφασή τους.

4.α Συνεδρίες αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότηση

Στη διάρκεια των ατομικών συνεδριών οι νηπιαγωγοί κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους αναφορικά με τη συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Μας ενδιέφερε τα παιδιά σταδιακά να κατακτήσουν την ικανότητα να αναστοχάζονται. Να μπορούν να αυτοαξιολογούνται ως προς το αποτέλεσμα, να περιγράφουν τη διαδικασία που ακολούθησαν στα έργα τους, να μπορούν να συγκρίνουν τα επιτεύγματά τους στον χρόνο προσδιορίζοντας προηγούμενες δυσκολίες τους. Οι συνεδρίες νηπιαγωγού - παιδιού ήταν ατομικές και πραγματοποιούνταν κατά κανόνα στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Αρχικά βασιζόταν σε ένα πλαίσιο προαποφασισμένων ερωτήσεων που αφορούσαν στην ή στις εργασίες του παιδιού. Με τις ερωτήσεις τα παιδιά καθοδηγούνταν να αξιολογήσουν τις εργασίες τους και να αυτοαξιολογηθούν. Οι εκπαιδευτικοί ήταν φυσικό να αισθάνονται αρκετά ανασφαλείς για τον τύπο των ερωτήσεων που θα διατύπωναν στα παιδιά, δεδομένου ότι είχαμε θέσει στόχους που αφορούσαν στις καταγραφές της προφορικής έκφρασης των παιδιών, των αιτιολογήσεων και της αυτοαξιολόγησής τους. Σχεδιάσαμε ένα πλαίσιο ερωτήσεων μέσα στο οποίο θα μπορούσαν να κινηθούν στη διάρκεια της συνεδρίας καθοδηγώντας τη συζήτηση. Στην πορεία των ανατροφοδοτικών αξιολογήσεων προέκυψε ότι, ενώ το πλαίσιο αρχικά ήταν βοηθητικό, στη συνέχεια λειτουργούσε δεσμευτικά για τις νηπιαγωγούς με αποτέλεσμα να μη μπορούν να κινητοποιήσουν την εκφραστική δυνατότητα των παιδιών και τις κριτικές τους διατυπώσεις. Διαπιστώθηκε στασιμότητα στην ανάπτυξη των διατυπώσεων των παιδιών και οι νηπιαγωγοί στην αναφορά αξιολόγησης έγραψαν: *«Το πλαίσιο των ερωτήσεων μας βοήθησε στο πρώτο διάστημα...στη συνέχεια οι απαντήσεις των παιδιών έγιναν στερεότυπες...Συγκρίναμε τις απαντήσεις των παιδιών και διαπιστώσαμε πολλές ομοιότητες μεταξύ των τελευταίων...»*.

Η παρέμβαση στο συγκεκριμένο σημείο της διαδικασίας είχε τροποποιητικό χαρακτήρα. Έτσι αποφασίστηκε στις ατομικές συνεδρίες αφ' ενός να αποσυρθεί το πλαίσιο των ερωτήσεων και να πραγματοποιείται «ανοιχτή» συζήτηση, αφ' ετέρου το παιδί να επιλέγει μόνο του την ή τις εργασίες, στο περιεχόμενο των οποίων θα βασιζόταν η ατομική συνεδρία. Σε αυτό το πλαίσιο οι νηπιαγωγοί ανέπτυξαν τη δεξιότητα να επιλέγουν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ συχνά τα ίδια τα παιδιά





καθοδηγούσαν με τις ιδέες τους την αξιολογική διαδικασία. Από τις πρώτες συνεδρίες φάνηκε η προσπάθεια των παιδιών να περιγράψουν τις διαδικασίες που ακολούθησαν και να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες τους «...ήθελα να τα κάνω χρωματιστά αλλά δεν μπορούσα...ήταν δύσκολα...και μετά με βοήθησε η Αντωνία...και ξέρεις τι με δυσκόλεψε;...να αυτά εδώ πέρα... αλλά δεν μπορώ να το πω γιατί έτσι μιλάω...» να διατυπώνουν κριτικές αναφορές, παρατηρήσεις και συγκρίσεις των επιτευγμάτων τους με μια οπτική αυτοαξιολόγησης.

Παιδί: 1. « Ξεκίνησα από την πεταλούδα, μετά πήγα κάτω, μετά έκανα τον ουρανό και μετά τον ήλιο...».

Νηπιαγωγός: «Και γιατί διάλεξες να κάνεις έτσι...εκεί τον ήλιο;».

Παιδί: 1. «Για να δω πού έχω χώρο και μετά να τον κάνω...και τα κατάφερα...όχι και πού καλά όμως...».

4.β Προεκτάσεις

Επιχειρήθηκε να ζητείται από τα παιδιά, μετά το τέλος της ατομικής συνεδρίας, να αποτιμούν συνολικά το αποτέλεσμα της εργασίας τους με συγκεκριμένα σύμβολα. Παρατηρήσαμε, στη διάρκεια της διαδικασίας μέσα στον χρόνο, ότι οποιεσδήποτε παρατηρήσεις και εάν είχαν προηγηθεί από το παιδί, τη στιγμή της συνολικής αποτίμησης επέλεγαν, κατά κανόνα, το πλέον θετικό σύμβολο. Αυτό, ως αποτέλεσμα απλής παρατήρησης μόνο, ίσως θα είχε ενδιαφέρον για συστηματικότερη εξέταση.

Όταν τα παιδιά είχαν διανύσει μία επαρκή πορεία στη διαδικασία, εφαρμόσαμε απλές διαδικασίες ετεροαξιολόγησης. Μετά το τέλος της ατομικής συνεδρίας, τα παιδιά μπορούσαν ελεύθερα να καλέσουν ένα άλλο παιδί προκειμένου αυτό να εκφράσει την άποψή του για το έργο τους. Παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά εφαρμόζαν διάφορες στρατηγικές, ανάλογα με τη θέση που έπαιρναν, αξιολογητή - αξιολογούμενου. Έτσι, σχεδόν πάντα επέλεγαν τους καλύτερους φίλους τους για τη διαδικασία ετεροαξιολόγησης. Οι φίλοι είχαν πολύ περισσότερες θετικές επισημάνσεις κατά την ετεροαξιολόγηση, ενώ οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι προέβαλαν πολύ συχνά επιχειρήματα προκειμένου να ανατρέψουν τις ενδεχόμενες αρνητικές αξιολογήσεις του συμμαθητή τους.

Στην εξέλιξη του σχεδίου, εντάχθηκε η παρουσίαση των έργων από τα ίδια τα παιδιά στην ομάδα-τάξη. Τα υπόλοιπα παιδιά διατύπωναν ερωτήσεις, ζητούσαν αιτιολογήσεις και έκαναν προτάσεις. Το παιδί-παρουσιαστής παρουσίαζε στην ομάδα-τάξη την εργασία του, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν: α) να διατηρήσει ορατό τον σκοπό της διαδικασίας που ήταν η βελτίωση για όλους τους συμμετέχοντες, β) να διασφαλίσει τον κύριο σκοπό της διαδικασίας που τον υπο-





γράμμιζε διαρκώς: η συμμετοχή και η θετική στάση των αξιολογούντων απέναντι στον αξιολογούμενο και γ) να αποκλείσει στη διάρκεια της διαδικασίας στάσεις επίκρισης.

Αξιολόγηση - Δυσκολίες και επιτεύγματα

Σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση του αποτελέσματος και των διαδικασιών προέκυψε ένας πλούτος πληροφοριών που είναι αδύνατο να αναπτυχθεί στα περιορισμένα όρια αυτής της εργασίας. Συνοπτικά αναφέρονται:

1. Τα παιδιά σταδιακά κατακτούσαν την ικανότητα να δίνουν εξηγήσεις σχετικές με τα έργα τους και να απαντούν σε ερωτήσεις των συμμαθητών τους επιχειρηματολογώντας:

Δημήτρης: «...μου άρεσε ο ουρανός που έκανε ο Παναγιώτης... και ο ήλιος... Όμως δεν μου αρέσουν τα χορταράκια γιατί το ένα είναι πιο μεγάλο απ' το άλλο.... Γιατί έβαλες αυτά στην καρδούλα...; αν δεν είχε αυτά τα στρογγυλά θα ήταν πιο ωραία... τώρα μοιάζει με παγωτό...».

Παναγιώτης: «Αυτά τα έβαλα για σχέδιο...».

Πρόδρομος: «...και αυτά είναι πολύ μοντζούρα...».

Παναγιώτης: «Δεν είναι μοντζούρα είναι φωτιά και αυτός ο άνθρωπος έβαλε νερό στη φωτιά και τώρα βγαίνει καπνός...».

2. Συγκρίνοντας τις ερωτήσεις που υπέβαλαν τα παιδιά διαπιστώσαμε ότι αυτές σταδιακά, μέσα στον χρόνο, είχαν περισσότερο επεξεργασμένη διατύπωση και αφορούσαν το σκεπτικό ή το νόημα του έργου και όχι μόνο ό,τι ήταν παρατηρήσιμο, ενώ διατύπωναν και συγκεκριμένες προτάσεις.

3. Συμμετείχαν στις διαδικασίες με αμείωτο ενδιαφέρον και σέβονταν τον χρόνο που χρειαζόνταν οι νηπιαγωγοί για τις καταγραφές. Αυτές οι ίδιες οι καταγραφές φαίνεται ότι προσέδιδαν κύρος στη διαδικασία, νόημα και αξία σε ό,τι είχαν δημιουργήσει. Ενδεικτικό είναι ότι στις ώρες των ελεύθερων δραστηριοτήτων πολύ συχνά παρατηρούσαμε να αναπαριστούν στο συμβολικό παιχνίδι αυτήν ακριβώς τη διαδικασία με ρόλους που μοιράζονταν μεταξύ τους.

4. Η λειτουργία του Φ.Ε., μεταξύ άλλων, έδωσε τη δυνατότητα υιοθέτησης από τα παιδιά μιας υπεύθυνης οπτικής απέναντι στα επιτεύγματά τους και στα επιτεύγματα των άλλων.





Η συνεργασία με τους γονείς

Οι γονείς στη διάρκεια της εφαρμογής του σχεδίου είχαν πρόσβαση στον Φ.Ε. και τη δυνατότητα να παρατηρούν την πρόοδο των παιδιών τους, να έχουν εξηγήσεις και ερμηνείες από τα ίδια καθώς και πληροφορίες από τις νηπιαγωγούς. Όμως αυτή η διαδικασία είχε περισσότερο ενημερωτικό χαρακτήρα. Στο συγκεκριμένο επίπεδο διαπιστώσαμε ότι ήταν αναγκαίος πολύ περισσότερος χρόνος από εκείνον που διατέθηκε για την κινητοποίηση των γονέων αλλά και την τροποποίηση των αντιλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ένα θέμα σύνθετο στην ελληνική πραγματικότητα, το οποίο δεν μπορούμε να μη το συννεκτιμήσουμε στην περίπτωσή μας. Στο τέλος της χρονιάς κλήθηκαν όλοι οι γονείς να ενημερωθούν με βάση τον φάκελο εργασιών του παιδιού τους και οι αξιολογήσεις τους ήταν ιδιαίτερα θετικές.

Μητέρα Ζ: «Μου άρεσε πολύ η διαδικασία. Ήταν κάτι καινούργιο για μένα. Μπορούσα και έβλεπα την εξέλιξη της κόρης μου...».

Μητέρα Φ: «Ήταν κάτι διαφορετικό. Αν και έζησα στο εξωτερικό, δεν είχα ξανασυναντήσει κάτι ανάλογο στο νηπιαγωγείο που πήγαινε το πρώτο μου παιδί. Μου άρεσε πολύ, όμως θα επιθυμούσα πολύ μεγαλύτερη ενημέρωση και συνεργασία με τις νηπιαγωγούς σχετικά με αυτό...».

Η συνέχεια της εφαρμογής της μεθόδου για το επόμενο σχολικό έτος θα έχει ως αρχικό θετικό πρόσημο του σχεδιασμού της τα αξιολογικά στοιχεία που προέκυψαν στη διάρκεια όλων των παραπάνω διαδικασιών, με τις δυσκολίες και τα επιτεύγματα των νηπιαγωγών αλλά κυρίως των ίδιων των παιδιών. Όμως, η πρόκληση για τη συνέχεια της εφαρμογής συνίσταται στην ουσιαστική συμμετοχή των γονέων.

Βιβλιογραφία

- Ackers, J. (1994). "Why involve me?" Encouraging children and their parents to participate in assessment process. In L. Albott & R. Roger (Eds), *Quality education in early years*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Bagnato, S. (2009). *Authentic Assessment for Early Childhood Intervention. Best practices*. New York: Guilford Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139–148.
- Γεωργούσης, Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τον Φάκελο Υλικού*. Αθήνα: Δελφοί.



- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Darling-Hammond, L., & Falk, B. (1996). Supporting teaching and learning for all students: Policies for authentic assessment systems. In A. L. Goodwin (Ed.), *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children*. NY: Routledge.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *Preschool Assessment: A Guide to Development a Balanced Approach*. *Pre-school Policy Matters*, 7.
- Farr, B., & Tone, B. (1998). *Portfolio and Performance Assessment*. New York: Indiana University.
- French, R. (1991). Issues and uses of student portfolios in Program Assessment. Paper presented at *the American Educational Research Association*, Chicago.
- Gelfer, J., & Perkins, P. G. (1996). A Model for Portfolio Assessment in Early Childhood. *Education Journal*, 24 (1), 5-10.
- Grace, C., & Shores, E. (1991). *The portfolio and its use: Developmental appropriate assessment of young children*. Little Rock, AR: Southern Association on Children Under Six.
- Gronlund, N. E., & Linn, R. (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan.
- Gullo, D. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Huffman, P. D. (1996). "Look what I did" Why portfolio based assessment works. *Early Childhood News*, 8 (1), 20-23.
- Joint Committee on Standards for Evaluation (1981). *Standars for evaluation of educational programs, project and materials*. New York: Mark: McGraw-Hill.
- Κακανά, Δ. (2006) (Επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Khatti, N., & Sweet, D. (1996). Assessment reform: Promises and Challenges. In M. Kane & R. Mitchel (Eds), *Implementing performance assessment: Promises problems and challenges* (pp. 1-21). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Khatti, N., Reeve, A. L., & Kane, M. B. (1998). *Principles and practices of performance assessment*. N.J.: Lawrence Erlbaum.



- Konzal, J. L., & Dodd, A. W. (1999). Implementing higher standards and alternative assessment and grading policies in high schools: What do educators need to know about what parents think? Paper presented at *the AERA annual conference*. Montreal, Canada.
- McAfee, O., & Leong, D. (2002). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Boston: Pearson.
- McGill-Franzen, A., & Allington R. L. (1993). Flunk 'em or Get Them Classified: The Contamination of Primary Grade Accountability Data. *Educational Researcher*, 22, 19-22.
- Meisels, S. J. (1993). Remaking Classroom Assessment with the Work Sampling System. *Young Children*, 48 (5), 34-41.
- Meisels, S. J., Dorfman, A., & Steele, D. (1995). Equity and Excellence in Group-Administered and Performance-Based Assessments. In M. T. Nettles & A. L. Nettles (Eds), *Equity and Excellence in Educational Testing and Assessment* (243-261). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Meisels, S. J., Jablon, J. R., Marsden, D. B, Dichtelmiller, M. L., Dorfman, A., & Steele, D. (1995). *The Work Sampling system: an overview*. Ann Arbor: Rebus Planning Associates, Inc.
- National Association for the Education of Young Children and Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAEYC & NAECES/SDE (1991). Guidelines for appropriate curricular content and assessment in programs for serving children ages 3 through 8. *Young Children*, 46 (3), 21-38.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22, 155- 175.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουρργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Puckett, M. B., & Black, J. K. (1994). *Authentic assessment of the young child: Celebrating development and learning*. New York: Macmillan.
- Puckett, M. B., & Black, J. K. (2000). *Authentic assessment of the young child*. New York, NY: Macmillan.
- Puckett, M. B., & Diffily, D. (2004). *Teaching young children. An introduction to the early childhood profession*. Albany, NY: Delmar.
- Resnick, D. P., & Resnick, L. B. (1996). Assessing the Thinking Skills Curriculum: New Tools for Educational Reform. In B. Gifford & M. O' Connor (Eds), *Future Assessments: Changing Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (pp. 37-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



- Robinson, J. (1996). Parents as allies of alternative assessment. In A. L. Goodwin (Eds), *Assessment for Equity and inclusion: Embracing all our children* (pp. 297-303). NY: Routledge.
- Shepard, L. A., & Bliem, C. L. (1995). Parents thinking about standardized tests and performance assessments. *Educational Researcher*, 24, 25-32.
- Stallman, A. C., & Pearson, P. D. (1990). Formal measures of early literacy. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds), *Assessment for Instruction in Early Literacy* (pp. 7-44). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stiggins, R. (1987). Design and development of performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6, 33-42.
- Valencia, S. V. (1990). A portfolio approach to classroom reading and assessment: The whys, whats and hows. *The Reading Teacher*, 43 (4), 338-340.
- Yange, X., Meisels, S., Bickel, D., Nicholson, J., & Atkins-Burnett, S. (2000). An Analysis of parents Attitudes toward Authentic Performance Assessment. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. N. Orleans.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of research literature and implications for a new theory of Formative assessment. In H. Andrade & G. Cizek (Eds), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 3-17). New York: Routledge.
- Wortham, S. C. (2008). *Assessment in early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.