



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η χρήση του eportfolio ως βασικού μέσου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της πορείας του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση : το παράδειγμα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας.**

**The use of eportfolio as a basic assessment and self-assessment tool of the progress of students in primary education: the case of primary school teachers of the elementary area of A Athens.**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ**

**Χαραλάμπος Άγγελος**

**ΡΟΛΟΣ**

**ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2017**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η χρήση του eportfolio ως βασικού μέσου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της πορείας του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση : το παράδειγμα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ Αθήνας.**

**\*\*\***

**The use of eportfolio as a basic assessment and self-assessment tool of the progress of students in primary education: the case of primary school teachers of the elementary area of A Athens.**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Χαραλάμπους Άγγελος**

**A.M: 4132015049**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Μαρία Δάρρα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου**

**Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 13/09/2017**

- 1. Μαρία Δάρρα, Επίκουρη Πανεπιστημίου Αιγαίου**
- 2. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου**
- 3. Μαρία Κλαδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου**

**ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2017**

*Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.*

*Χαραλάμπους Άγγελος*

Copyright © Χαραλάμπους Άγγελος, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

### **ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

**Όνοματεπώνυμο:** Χαραλάμπους Άγγελος

**A.M.:** 4132015049

**Διεύθυνση:** Τσίλλερ 15 – 17, ΤΚ 11144, Άνω Πατήσια, Αθήνα

**Τηλ.:** 210 – 2021934      **Κιν.:** 6978138491

**Ηλεκτρονική διεύθυνση (e – mail):** aharalabous@gmail.com

**Έτος εισαγωγής:** 2015

## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί έναν διακαή πόθο του υποφαινόμενου να πραγματοποιήσει μία έρευνα στον κλάδο των εκπαιδευτικών. Το θέμα που επιλέχθηκε μπορεί να μην είναι γνωστό όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όμως πάντα ήθελα να αποτυπώσω τις στάσεις και τις απόψεις των συναδέλφων μου εκπαιδευτικών πάνω σε κάποια θέματα που άπτονται της αρμοδιότητάς μας (εδώ παρεμβάλλω κι εγώ την εκπαιδευτική μου ιδιότητα). Το eportfolio και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών μέσω αυτού του εργαλείου αποτελεί ένα πεδίο δόξης λαμπρό για έρευνα.

Αυτή η πορεία δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς την στήριξη κάποιων ανθρώπων, που βοήθησαν καθοριστικά με επιστημονικό κι όχι μόνο τρόπο την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Μαρία Δάρρα για την ουσιαστική, επιστημονική βοήθεια και καθοδήγηση, την αδιάκοπη επικοινωνία, τα οποία προσέφερε απλόχερα καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Δ.Π.Ε της Α΄ Αθήνας που συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο. Η συμβολή τους ήταν καθοριστική για την υλοποίηση της έρευνας, την οποία υποδέχτηκαν με θέρμη.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του προγράμματος σπουδών του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού για τις πολύτιμες γνώσεις που προσέφεραν καθώς και την εποικοδομητική συνεργασία την οποία είχαμε κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τη σύζυγό μου Μαριάννα και την κόρη μου Ανθή για την υπομονή που έδειξαν αυτά τα δύο χρόνια που ασχολήθηκα με τις μεταπτυχιακές σπουδές. Η κατανόησή τους, η ηθική βοήθεια και υποστήριξη υπήρξαν καθοριστικές για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	17
Abstract .....	18
Εισαγωγή.....	19
Α΄ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Διερεύνηση .....	22
1ο Κεφάλαιο: Η προβληματική της έρευνας.....	23
1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	23
1.2 Σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της έρευνας .....	26
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	27
1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	28
1.5 Σπουδαιότητα του προβλήματος .....	29
1.6 Προϋποθέσεις της έρευνας.....	30
1.7 Οριοθέτηση του προβλήματος .....	30
2ο Κεφάλαιο: Ανασκόπηση ερευνών.....	32
2.1 Παρουσίαση ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα .....	32
2.2 Παρουσίαση ερευνών στον διεθνή χώρο.....	36
2.3. Κριτική αποτίμηση των ερευνών .....	45
3ο Κεφάλαιο: Εportfolio, αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση .....	47
του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	47
3.1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση.....	47
3.1.1 Ορισμός της αξιολόγησης .....	47
3.1.2 Τα χαρακτηριστικά των μέσων της αξιολόγησης.....	49
3.1.3 Βασικές αρχές της αξιολόγησης.....	51
3.1.4 Σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης.....	53
3.1.5 Ανάγκη αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας .....	54
3.2 Είδη αξιολόγησης.....	55
3.2.1 Η αξιολόγηση σε σχέση με τον στόχο.....	55
3.2.2 Η αξιολόγηση σε σχέση με τη θέση του αξιολογητή .....	56
3.2.3 Η αξιολόγηση σε σχέση με τις λειτουργίες της.....	57
3.2.4 Η αξιολόγηση σε σχέση με τον χρόνο παρέμβασης.....	59
3.2.5 Η αξιολόγηση σε σχέση με την αξιολόγηση της τάξης.....	63
3.2.6 Η αξιολόγηση σε σχέση με τη στοχοθεσία της .....	65
3.2.7 Η αξιολόγηση σε σχέση με τις θεωρίες της μάθησης.....	66
3.2.8 Η αξιολόγηση σε σχέση με τη μέθοδο .....	68
3.3 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης .....	69
3.3.1 Ορισμός – είδη εναλλακτικής αξιολόγησης.....	69

3.3.2 Περιγραφική αξιολόγηση.....	73
3.3.3 Αυθεντική αξιολόγηση.....	74
3.3.4 Φάκελος Εργασιών Μαθητή – Φ.Ε.Μ (Portfolio).....	78
3.4 Αυτοαξιολόγηση .....	87
3.4.1 Ορισμός.....	87
3.4.2 Βασικοί παράγοντες και βασικές δεξιότητες της αυτοαξιολόγησης.....	88
3.4.3 Σκοπός της αυτοαξιολόγησης.....	90
3.4.4 Στάδια υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης.....	91
3.4.5 Εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή .....	92
3.4.6 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα .....	93
3.5 Η αξιολόγηση στην Ελλάδα .....	96
3.5.1 Το ιστορικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην Ελλάδα.....	96
3.6 Από την αξιολόγηση στην ηλεκτρονική αξιολόγηση.....	101
3.6.1 Μετάβαση στην ηλεκτρονική αξιολόγηση.....	101
3.7 Ο Ηλεκτρονικός Φάκελος Εργασιών Μαθητή (eportfolio).....	103
3.7.1 Από το portfolio στο eportfolio .....	103
3.7.2 Ορισμός, είδη, περιεχόμενα .....	105
3.7.3 Ερωτήματα και προκλήσεις.....	108
3.7.4 Στάδια ανάπτυξης.....	109
3.7.5 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα .....	112
3.7.6 Εργαλεία και λογισμικά για τη δημιουργία eportfolio .....	115
Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η Έρευνα .....	117
4ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας.....	118
4.1 Έρευνα.....	118
4.1.1 Εκπαιδευτική έρευνα.....	118
4.1.2 Είδος έρευνας – ερευνητική μέθοδος.....	119
4.1.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου – Καθορισμός του δείγματος .....	121
4.1.4 Δειγματοληψία .....	123
4.1.5 Παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου .....	126
4.2 Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων.....	129
4.2.1 Πρόγραμμα Ανάλυσης Δεδομένων .....	129
4.2.2 Ανάλυση αξιοπιστίας .....	130
4.2.3 Εργαλεία/μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων.....	131
5ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας.....	134
5.1 Αναλύσεις αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου .....	134
5.1.1 Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών ..	135

5.1.2 Η συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή.....	136
5.1.3 Αξιολόγηση σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio .....	136
5.1.4 Αξιολόγηση σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio.....	137
5.1.5 Αξιολόγηση σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio ....	137
5.1.6 Αξιολόγηση σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio.....	138
5.2 Περιγραφική και Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	138
5.2.1 Χαρακτηριστικά του Δείγματος (Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία).....	138
5.2.2 Στοιχεία αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο .....	141
5.2.3 Στοιχεία Αξιοποίησης του e - portfolio για την Αξιολόγηση και την Αυτοαξιολόγηση των μαθητών.....	144
5.2.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης του e – portfolio .....	150
5.2.5 Δυσκολίες και εμπόδια στη χρήση του e – portfolio.....	153
5.2.6 Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών .....	157
5.2.7 Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πεδίο «Άλλο».....	157
5.3 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση .....	158
5.3.1 Παρουσίαση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένων & ανεξάρτητων μεταβλητών .....	158
5.3.2 Κλίμακα συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή.....	159
5.3.3 Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio.....	161
5.3.4 Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio .....	163
5.3.5 Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio.....	165
6ο Κεφάλαιο: Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας .....	167
6.1 Γενικά στοιχεία του δείγματος .....	167
6.2 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	167
6.3 Στοιχεία αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο (1ο ερευνητικό ερώτημα) .....	169
6.4 Στοιχεία αξιοποίησης του eportfolio για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των μαθητών (2ο ερευνητικό ερώτημα) .....	170
6.5 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης του eportfolio (3ο ερευνητικό ερώτημα) .....	170
6.6 Δυσκολίες και εμπόδια στη χρήση του eportfolio (4ο και 5ο ερευνητικό ερώτημα).....	172
6.7 Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (6ο ερευνητικό ερώτημα) .....	173
6.8 Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (7ο ερευνητικό ερώτημα) .....	174
7ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα – Προτάσεις .....	176
7.1 Συμπεράσματα.....	176
7.2 Προτάσεις.....	178
7.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	179

7.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	180
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	182
Παράρτημα.....	207
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Το Ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή .....	207
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Το Ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή.....	208
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: Πίνακες .....	216
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄: Διαγράμματα .....	241

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Διαφορές παραδοσιακών και εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.....	72
Πίνακας 2: Τα Ερευνητικά ερωτήματα και η αντιστοιχία τους με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου .....	128
Πίνακας 3: Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.....	139
Πίνακας 4: Ύπαρξη οργανωμένου εργαστηρίου Η/Υ στα σχολεία .....	141
Πίνακας 5: Συχνότητα χρήσης του εργαστηρίου Η/Υ από τους εκπαιδευτικούς.....	142
Πίνακας 6: Μέσος όρος Συχνότητας χρήσης του εργαστηρίου Η/Υ από τους εκπαιδευτικούς.....	142
Πίνακας 7: Αναβάθμιση της ποιότητας από τη χρήση των Η/Υ .....	142
Πίνακας 8: Μέσος όρος Αναβάθμισης της ποιότητας από τη χρήση των Η/Υ .....	143
Πίνακας 9: Σημαντικότητα της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση.....	143
Πίνακας 10: Ποσοστά ανά επιλογή ιεράρχησης σημαντικότητας της χρήσης των ΝΤ στην εκπαίδευση .....	143
Πίνακας 11: Μέσοι οροι ιεράρχησης σημαντικότητας της χρήσης των ΝΤ στην εκπαίδευση .....	144
Πίνακας 12: Καταλληλότητα υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης μαθητών .....	145
Πίνακας 13: Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών .....	145
Πίνακας 14: Μέσοι όροι Αξιολόγησης αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών.....	146
Πίνακας 15: Βαθμός γνώσης της αξιοποίησης του eportfolio .....	147
Πίνακας 16: Μέσος όρος Βαθμού γνώσης της αξιοποίησης του eportfolio.....	147
Πίνακας 17: Από πού γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί το eportfolio .....	147
Πίνακας 18: Συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης αναφορικά με την αξιοποίηση του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή .....	148
Πίνακας 19: Βαθμός υλοποίησης του eportfolio από τους ερωτώμενους.....	148
Πίνακας 20: Μέσος όρος Βαθμού υλοποίησης του eportfolio από τους ερωτώμενους.....	148
Πίνακας 21: Βαθμός σημαντικότητας του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή.....	149
Πίνακας 22: Η συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή .....	149
Πίνακας 23: Μέσοι όροι της συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή.....	150
Πίνακας 24: Αξιολόγηση σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio .....	151
Πίνακας 25: Μέσοι όροι Αξιολόγησης σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio .....	151
Πίνακας 26: Αξιολόγηση σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio .....	152
Πίνακας 27: Μέσοι όροι Αξιολόγησης σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio .....	153
Πίνακας 28: Αξιολόγηση σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio .....	154
Πίνακας 29: Μέσοι όροι Αξιολόγησης σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio.....	154
Πίνακας 30: Αξιολόγηση σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio .....	156
Πίνακας 31: Μέσοι όροι Αξιολόγησης σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio.....	156
Πίνακας 32: Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών .....	157
Πίνακας 33: Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πεδίο «Άλλο» .....	158

Πίνακας 34: Συσχέτιση Ηλικίας και Κλίμακας συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση του μαθητή .....	159
Πίνακας 35: Συσχέτιση των ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση και της Κλίμακας συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση του μαθητή .....	160
Πίνακας 36: Συσχέτιση Τίτλων Σπουδών και της Κλίμακας συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση του μαθητή .....	160
Πίνακας 37: Συσχέτιση επιπέδου γνώσεων για τις νέες τεχνολογίες των συμμετεχόντων που δεν διαθέτουν πιστοποίηση και της Κλίμακας συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση του μαθητή .....	161
Πίνακας 38: Συσχέτιση της αναγκαιότητας της χρήσης των NT στην εκπαίδευση και της Κλίμακας συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση του μαθητή.....	161
Πίνακας 39: Συσχέτιση Τίτλων Σπουδών και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio .....	162
Πίνακας 40: Συσχέτιση Κατοχής ή όχι πιστοποίησης στις NT και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio».....	162
Πίνακας 41: Συσχέτιση αναγκαιότητας της χρήσης των NT στην εκπαίδευση και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio.....	163
Πίνακας 42: Συσχέτιση Κατοχής ή όχι πιστοποίησης Β' επιπέδου και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio .....	164
Πίνακας 43: Συσχέτιση Φύλου και Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας των μειονεκτημάτων του eportfolio.....	164
Πίνακας 44: Συσχέτιση ύπαρξης εργαστηρίου Η/Υ στα σχολεία και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio .....	165
Πίνακας 45: Συσχέτιση αναβάθμισης ποιότητας της εκπαίδευση από τη χρήση NT και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio .....	166
Πίνακας 46: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών .....	216
Πίνακας 47: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών .....	217
Πίνακας 48: Cronbach's Alpha στη συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή.....	218
Πίνακας 49: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio	219
Πίνακας 50: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio	220
Πίνακας 51: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio .....	221
Πίνακας 52: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio .....	223
Πίνακας 53: Συνδυασμός των πιστοποιήσεων .....	224
Πίνακας 54: Προσδιορισμός Άλλης Πιστοποίησης .....	224
Πίνακας 55: Εξοικονόμηση χρόνου .....	225
Πίνακας 56: Καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας .....	225
Πίνακας 57: Καλύτερη επικοινωνία.....	225
Πίνακας 58: Προβολή του εκπαιδευτικού έργου .....	226
Πίνακας 59: Επιλογή κατηγορίας «Άλλο».....	226
Πίνακας 60: Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει μία σαφή και ικανοποιητική εικόνα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών.....	226
Πίνακας 61: Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας .....	227

Πίνακας 62: Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης θα πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά .....	227
Πίνακας 63: Θα πρέπει να καταργηθεί η αριθμητική (ποσοτική) αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό και να υπάρχει μόνο περιγραφική αξιολόγηση.....	227
Πίνακας 64: Θα πρέπει να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή .....	228
Πίνακας 65: Η αξιολόγηση των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει μία αξιόπιστη μορφή αξιολόγησης.....	228
Πίνακας 66: Το e – portfolio μπορεί να εφαρμοστεί ως αξιολογικό εργαλείο στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	228
Πίνακας 67: Η χρήση του e – portfolio είναι εφικτή, αν υπάρξει μία ολοκληρωμένη επιμόρφωση... ..	229
Πίνακας 68: Το e – portfolio μπορεί να αποτελέσει μία σημαντική εναλλακτική πρόταση για την αξιολόγηση των μαθητών.....	229
Πίνακας 69: Το e – portfolio μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών... ..	229
Πίνακας 70: Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio δύναται να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική. ..	229
Πίνακας 71: Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio συνδέεται άμεσα με ζητήματα αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας.....	230
Πίνακας 72: Η μάθηση επικεντρώνεται στον μαθητή.....	230
Πίνακας 73: Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγηση της προόδου του.....	230
Πίνακας 74: Δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή	231
Πίνακας 75: Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα .....	231
Πίνακας 76: Οι εργασίες μπορούν να μοιραστούν, να αναπτυχθούν, να αναζητηθούν και να παρουσιαστούν από διαφορετικές προοπτικές.....	231
Πίνακας 77: Η εργασία απελευθερώνεται από το χαρτί.....	232
Πίνακας 78: Αυξάνει την συμμετοχή και την επιμέλεια του μαθητή.....	232
Πίνακας 79: Η αξιολόγηση του e – portfolio αποτελεί μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία.....	232
Πίνακας 80: Απαιτείται κατάλληλος εξοπλισμός και εξειδικευμένη βοήθεια σε ορισμένες περιπτώσεις .....	233
Πίνακας 81: Τονίζει τα δυνατά σημεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες του .....	233
Πίνακας 82: Εστιάζει στην αξιολόγηση των προϊόντων του μαθητή και όχι των διαδικασιών που οδηγούν στα προϊόντα αυτά .....	233
Πίνακας 83: Η αξιοπιστία της βαθμολογίας του μαθητή .....	234
Πίνακας 84: Η διαφορετικότητα των αξιολογικών κριτηρίων ανά αξιολογητή.....	234
Πίνακας 85: Η μειονεκτική θέση των μαθητών που δεν έχουν βοήθεια από την οικογένεια .....	234
Πίνακας 86: Ο φόρτος εργασίας που απαιτεί η χρήση του eportfolio .....	235
Πίνακας 87: Τα προβλήματα στον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος.....	235
Πίνακας 88: Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών.....	235
Πίνακας 89: Ο φόβος ότι θα συμβάλει στη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών.....	236
Πίνακας 90: Η έλλειψη κουλτούρας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.....	236
Πίνακας 91: Η έλλειψη στήριξης εκ μέρους των γονέων και της σχολικής κοινότητας.....	236
Πίνακας 92: Η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το νόημα ή την αξία της αξιολόγησης μέσω του e – portfolio .....	236
Πίνακας 93: Θεωρείται ότι είναι πρόωρη και τολμηρή η χρήση του e – portfolio στο δημοτικό.....	237
Πίνακας 94: Η αποφυγή ανάληψης ρίσκου και εφαρμογής καινοτομιών .....	237
Πίνακας 95: Η έλλειψη κατάλληλων υποδομών στις τάξεις.....	237
Πίνακας 96: Η απουσία επιμόρφωσης σχετικά με το αντικείμενο.....	238
Πίνακας 97: Η μη ύπαρξη εργαστηρίου Η/Υ στο σχολείο.....	238
Πίνακας 98: Τα προβλήματα σύνδεσης των αιθουσών στο διαδίκτυο.....	238
Πίνακας 99: Οι δυσκολίες χρήσης λόγω μη εξοικείωσής σας με τις νέες τεχνολογίες.....	238

Πίνακας 100: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson μεταξύ εξαρτημένων & ανεξάρτητων μεταβλητών..... 239

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1 : Οργανικότητα σχολείου .....	241
Διάγραμμα 2: Φύλο .....	241
Διάγραμμα 3: Ηλικία.....	242
Διάγραμμα 4: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση .....	242
Διάγραμμα 5: Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα.....	243
Διάγραμμα 6: Οικογενειακή κατάσταση.....	243
Διάγραμμα 7: Ειδικότητα συμμετεχόντων .....	244
Διάγραμμα 8: Θέση στο σχολείο.....	244
Διάγραμμα 9: Τίτλοι Σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού.....	245
Διάγραμμα 10: Συμμετοχή σε επιμορφώσεις .....	245
Διάγραμμα 11: Πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες.....	246
Διάγραμμα 12: Πιστοποίηση Α΄ επιπέδου .....	246
Διάγραμμα 13: Πιστοποίηση Β΄ επιπέδου .....	247
Διάγραμμα 14: Άλλη Πιστοποίηση .....	247
Διάγραμμα 15: Επίπεδο γνώσεων όσων δεν έχουν πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες .....	248
Διάγραμμα 16: Ύπαρξη οργανωμένου εργαστηρίου Η/Υ στα σχολεία .....	248
Διάγραμμα 17: Συχνότητα χρήσης του εργαστηρίου Η/Υ από τους εκπαιδευτικούς .....	249
Διάγραμμα 18: Αναβάθμιση της ποιότητας από τη χρήση των Η/Υ.....	249
Διάγραμμα 19: Βαθμός σημαντικότητα της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση .....	250
Διάγραμμα 20: Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για λόγους εξοικονόμησης χρόνου .....	250
Διάγραμμα 21: Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας.....	251
Διάγραμμα 22: Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για λόγους καλύτερης επικοινωνίας .....	251
Διάγραμμα 23: Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για λόγους προβολής του εκπαιδευτικού έργου .....	252
Διάγραμμα 24 Καταλληλότητα ή όχι του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης μαθητών.....	252
Διάγραμμα 25: Κλίμακα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών .....	253
Διάγραμμα 26: Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει μία σαφή και ικανοποιητική εικόνα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών.....	253
Διάγραμμα 27: Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας .....	254
Διάγραμμα 28: Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης θα πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά.....	254
Διάγραμμα 29: Θα πρέπει να καταργηθεί η αριθμητική (ποσοτική) αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό και να υπάρχει μόνο περιγραφική αξιολόγηση.....	255
Διάγραμμα 30: Θα πρέπει να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή.....	255
Διάγραμμα 31: Η αξιολόγηση των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει μία αξιόπιστη μορφή αξιολόγησης.....	256
Διάγραμμα 32: Βαθμός γνώσης της αξιοποίησης του eportfolio .....	256
Διάγραμμα 33: Βαθμός υλοποίησης του eportfolio από τους ερωτώμενους .....	257
Διάγραμμα 34: Βαθμός σημαντικότητας του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή .....	257

Διάγραμμα 35: Κλίμακα συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή .....	258
Διάγραμμα 36: Το e – portfolio μπορεί να εφαρμοστεί ως αξιολογικό εργαλείο στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	258
Διάγραμμα 37: Η χρήση του e – portfolio είναι εφικτή, αν υπάρξει μία ολοκληρωμένη επιμόρφωση.....	259
Διάγραμμα 38: Το e – portfolio μπορεί να αποτελέσει μία σημαντική εναλλακτική πρόταση για την αξιολόγηση των μαθητών.....	259
Διάγραμμα 39: Το e – portfolio μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών.....	260
Διάγραμμα 40: Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio δύναται να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική/αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας.....	260
Διάγραμμα 41: Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio συνδέεται άμεσα με ζητήματα αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας.....	261
Διάγραμμα 42: Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των πλεονεκτημάτων του eportfolio.....	261
Διάγραμμα 43: Η μάθηση επικεντρώνεται στον μαθητή .....	262
Διάγραμμα 44: Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγηση της προόδου του .....	262
Διάγραμμα 45: Δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή .....	263
Διάγραμμα 46: Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα.....	263
Διάγραμμα 47: Οι εργασίες μπορούν να μοιραστούν, να αναπτυχθούν, να αναζητηθούν και να παρουσιαστούν από διαφορετικές προοπτικές.....	264
Εικόνα 48: Η εργασία απελευθερώνεται από το χαρτί.....	264
Διάγραμμα 49: Αυξάνει την συμμετοχή και την επιμέλεια του μαθητή .....	265
Διάγραμμα 50: Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των μειονεκτημάτων του eportfolio .....	265
Διάγραμμα 51: Η αξιολόγηση του e – portfolio αποτελεί μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία....	266
Διάγραμμα 52: Απαιτείται κατάλληλος εξοπλισμός και εξειδικευμένη βοήθεια σε ορισμένες περιπτώσεις .....	266
Διάγραμμα 53: Το eportfolio τονίζει τα δυνατά σημεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες του.....	267
Διάγραμμα 54: Το eportfolio εστιάζει στην αξιολόγηση των προϊόντων του μαθητή και όχι των διαδικασιών που οδηγούν στα προϊόντα αυτά .....	267
Διάγραμμα 55: Η αξιοπιστία της βαθμολογίας του μαθητή.....	268
Διάγραμμα 56: Η διαφορετικότητα των αξιολογικών κριτηρίων ανά αξιολογητή .....	268
Διάγραμμα 57: Η μειονεκτική θέση των μαθητών που δεν έχουν βοήθεια από την οικογένεια.....	269
Διάγραμμα 58: Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio .....	269
Διάγραμμα 59: Ο φόρτος εργασίας που απαιτεί η χρήση του eportfolio .....	270
Διάγραμμα 60: Τα προβλήματα στον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος .....	270
Διάγραμμα 61: Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών .....	271
Διάγραμμα 62: Ο φόβος ότι θα συμβάλλει στη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών.....	271
Διάγραμμα 63: Η έλλειψη κουλτούρας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης .....	272
Διάγραμμα 64: Η έλλειψη στήριξης εκ μέρους των γονέων και της σχολικής κοινότητας .....	273
Διάγραμμα 65: Η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το νόημα ή την αξία της αξιολόγησης μέσω του e – portfolio .....	273
Διάγραμμα 66: Θεωρείται ότι είναι πρόωρη και τολμηρή η χρήση του e – portfolio στο δημοτικό ..	274
Διάγραμμα 67: Η αποφυγή ανάληψης ρίσκου και εφαρμογής καινοτομιών .....	274

Διάγραμμα 68: Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio .....	275
Διάγραμμα 69: Η έλλειψη κατάλληλων υποδομών στις τάξεις .....	275
Διάγραμμα 70: Η απουσία επιμόρφωσης σχετικά με το αντικείμενο .....	276
Διάγραμμα 71: Η μη ύπαρξη εργαστηρίου Η/Υ στο σχολείο .....	276
Διάγραμμα 72: Τα προβλήματα σύνδεσης των αιθουσών στο διαδίκτυο .....	277
Διάγραμμα 73: Οι δυσκολίες χρήσης λόγω μη εξοικείωσής σας με τις νέες τεχνολογίες .....	277

## Συντομογραφίες

NT = Νέες Τεχνολογίες

ΤΠΕ = Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Η/Υ = Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

ΔΕΠΠΣ = Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

ΑΠΣ = Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΠΣΔ = Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο

ΥΠΕΠΘ = Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΟΕΠΕΚ = Οργανισμός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

ΕΛΛΙΕΠΕΚ = Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης

ΦΕΜ = Φάκελος Εργασιών Μαθητή

ΗΦΕΜ = Ηλεκτρονικός Φάκελος Εργασιών Μαθητή

ΦΕΚ = Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΑΜΕΑ = Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες

Π.Δ. = Προεδρικό Διάταγμα

Ν. = Νόμος

Π.Ε. = Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δ.Π.Ε = Διευθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Π.Υ.Σ.Π.Ε.: Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Α/θμια = πρωτοβάθμια

Β/θμια = δευτεροβάθμια

ΑΕΙ = Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΤΕΙ = Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

βλ. =βλέπε

υπ. Αριθ. = υπ' αριθμόν

ερ. = ερώτηση

## Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η ταχύτατη ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών οδήγησε στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της ένταξης των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, για να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις της κατάρτισης, της μόρφωσης καθώς και στις εξελίξεις στην αγορά εργασίας.

Με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προέκυψε και το ζήτημα πως μπορούν να ενσωματωθούν στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών. Ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση και στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών είναι ο Ψηφιακός Φάκελος Εργασιών Μαθητή (eportfolio).

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με νέες μορφές αξιολόγησης των μαθητών όπως αυτές εμφανίζονται ως επιτακτική ανάγκη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ερευνώντας αν είναι εφικτό να εφαρμοστεί το eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Α΄ Αθήνας σε δείγμα 215 εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων Α/βάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω της κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας καταγράφηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων καθώς και η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των απαντήσεων, όπου εμφανίστηκαν αποκλίσεις.

Στα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύεται η άποψη των ερωτηθέντων ότι θα πρέπει να αλλάξει το ισχύον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί, αν και στην πλειοψηφία τους δε γνωρίζουν το eportfolio, θεωρούν ότι μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση διευκολύνοντας την οργάνωση της διδασκαλίας. Συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι καθοριστικός παράγοντας για τη χρήση του eportfolio, που μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη, είναι η υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και οι επιμορφώσεις σχετικά με το eportfolio. Η πλειοψηφία συμφωνεί με τα πλεονεκτήματα από τη χρήση του eportfolio, θεωρεί όμως ότι θα πρέπει να αλλάξει η κουλτούρα των εκπαιδευτικών, που έχει άμεση σχέση με την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών, τις πιστοποιήσεις στις ΝΤ και να άρουν την επιφυλακτικότητά τους προκειμένου να εφαρμόσουν νέες καινοτόμες πρακτικές στην εκπαίδευση.

## **Abstract**

In recent decades the rapid development of New Technologies has led to the adaptation of the educational process through the integration of ICT into the education system in order to meet the modern requirements of training, education and labor market developments.

The introduction of ICT in the educational process has also revealed the question of how they can be integrated into the process of student assessment. A tool that can be used in student assessment and self-evaluation is the eportfolio.

The main purpose of this thesis is to investigate and list the attitudes and perceptions of primary school teachers about new forms of student assessment as they are imperative in modern educational reality, investigating whether it is feasible to apply the eportfolio as an alternative form Assessment of pupils and as a tool for self-assessment by pupils.

The survey was carried out in the educational district of A Athens in a sample of 215 primary teachers of all specializations. Appropriate statistical processing records the frequencies of responses as well as the existence of statistically significant correlations between responses where variations occurred.

The findings of the survey highlight the view of respondents that they should change the current system of student assessment. Also, teachers, although in the majority of them do not know the eportfolio, believe that it can be applied to education by facilitating the organization of teaching. They strongly agree that logistics and eportfolio training are a key factor in the use of the eportfolio, which may be a brake. The majority agrees with the benefits of using the eportfolio, but believes that the culture that is directly related to age, years of service, level of education, ICT credentials must be changed and lift their reluctance to apply innovative practices in education.

**Λέξεις – κλειδιά:** αξιολόγηση, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, αυτοαξιολόγηση, portfolio, eportfolio, ΤΠΕ, Νέες Τεχνολογίες.

## Εισαγωγή

*«Η αξιολόγηση δεν είναι μια τυχαία ενέργεια, αλλά μια συνεχής διαδικασία εκτίμησης και προσδιορισμού της έκτασης στην οποία έχουν πραγματοποιηθεί οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι, όπως αυτό μπορεί να διαπιστωθεί από τις αλλαγές στα πρότυπα συμπεριφοράς των μαθητών».*(Tyler, 1949: 10, Basic Principles of Curriculum, An Instruction).

Το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελεί ένα από τα μείζονα ζητήματα της εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 1998). Από την άλλη η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί έναν συγκεκριμένο στόχο σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Μικρόπουλος, 2011). Ο Ηλεκτρονικός Φάκελος Εργασιών Μαθητή (eportfolio), η ψηφιακή έκδοση του παραδοσιακού portfolio, αποτελεί μία νέα προσέγγιση αυθεντικής αξιολόγησης (Barrett & Knezek, 2003) η οποία βασίζεται στις ΤΠΕ και εντάσσεται στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Barrett, 2001; Lorenzo & Ittelson, 2005; Μανούσου & Παπαθανασίου, 2011).

Οι περισσότερες έρευνες σε διεθνές επίπεδο κινούνται κυρίως στον χώρο της Γ/θμιας εκπαίδευσης, αν και σε πολλές χώρες (ΗΠΑ, Αγγλία, Αυστραλία) έχουν συσταθεί οργανισμοί με σκοπό την προώθηση του eportfolio. Η ελληνική βιβλιογραφία καταγράφει έρευνες που αφορούν την εφαρμογή του eportfolio (Σοφός & Λιάπη, 2007; Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011; Αποστολοπούλου, 2012; Θεοδοσιάδου & Κωνσταντινίδης, 2013; Τσούτσου & Μπέρτσου, 2013). Είναι λίγες όμως οι έρευνες που καταγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το eportfolio και την εφαρμογή του (Coutinho & Bottentuit, 2008b; Parker et al., 2012a; Φωτοπούλου, 2012; Νίκου, 2014).

Αυτό το κενό προσπαθεί να καλύψει η παρούσα έρευνα, όπου βασικός σκοπός της είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με νέες μορφές αξιολόγησης των μαθητών, όπως εμφανίζονται ως επιτακτική ανάγκη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ερευνώντας αν είναι εφικτό να εφαρμοστεί το eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 215 εκπαιδευτικών της Δ.Π.Ε της Α΄ Αθήνας από τα μέσα του Μαρτίου ως τις αρχές του Απριλίου, ενώ μέσω της κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας καταγράφηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων καθώς η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ τους.

Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζουν σημαντικό ενδιαφέρον. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι θα πρέπει να αλλάξει το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών. Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν το eportfolio, παρόλα αυτά πιστεύουν πως μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση διευκολύνοντας την οργάνωση της διδασκαλίας και την εξοικονόμηση χρόνου. Συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι είναι αναγκαία η στήριξη της Πολιτείας μέσω της υλικοτεχνικής υποδομής, των επιμορφώσεων, ώστε να εφαρμόσουν το eportfolio. Η πλειοψηφία συμφωνεί με τα πλεονεκτήματα από τη χρήση του eportfolio, θεωρεί όμως πάρα πολύ σημαντικό ότι θα πρέπει να αλλάξει η κουλτούρα που τους διακρίνει και να άρουν την επιφυλακτικότητά τους προκειμένου να εφαρμόσουν νέες καινοτόμες πρακτικές στην εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που έχουν χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν άλλους τίτλους σπουδών και δεν έχουν πιστοποιηθεί στις Νέες Τεχνολογίες εμφανίζονται επιφυλακτικοί και διστακτικοί με την αναγκαιότητα της χρήσης του eportfolio και τα πλεονεκτήματά του. Από την άλλη όσοι εκπαιδευτικοί έχουν πιστοποιηθεί στις Νέες Τεχνολογίες και έχουν υψηλότερο επίπεδο σπουδών θεωρούν ότι το eportfolio δύναται να αποτελέσει ένα χρήσιμο αξιολογικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος (3 κεφάλαια) περιλαμβάνει τη θεωρητική διερεύνηση. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας και διατυπώνεται το ερευνητικό ερώτημα που θα απασχολήσει τη μελέτη. Παρουσιάζεται ο σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας, η αναγκαιότητα της έρευνας, η σπουδαιότητα του προβλήματος, οι προϋποθέσεις της έρευνας και οι περιορισμοί της έρευνας. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την καταγραφή των ερευνών σχετικά με το eportfolio στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός και εκτεταμένη ανάλυση των όρων eportfolio, αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας (4 κεφάλαια) αφορά στην έρευνα. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, ο πληθυσμός και το δείγμα των συμμετεχόντων, η μέθοδος δειγματοληψίας και οι τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση, ενώ στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η ερμηνεία και η σύνδεση με τη βιβλιογραφία. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται εξαγωγή των συμπερασμάτων, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας, κατατίθενται προτάσεις που αφορούν την ενσωμάτωση του eportfolio στην εκπαίδευση, αλλά και για μελλοντικές έρευνες.

Τέλος στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές πηγές και το παράρτημα, όπου περιλαμβάνονται το ερωτηματολόγιο, κάποιοι πίνακες και τα διαγράμματα.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Διερεύνηση**

# 1ο Κεφάλαιο: Η προβληματική της έρευνας

## Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο καταγράφεται η προβληματική της έρευνας. Αρχικά διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα μέσω της αναφοράς στην αξιολόγηση και τις νέες τάσεις της, την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και παρατίθενται οι λόγοι για τους οποίους καθιστούν αναγκαία την έρευνα. Εν συνεχεία παρουσιάζονται ο σκοπός για τον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, οι ειδικότεροι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία βασίστηκε η έρευνα και δομήθηκε το ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο). Γίνεται αναφορά στο δείγμα καθώς και στους περιορισμούς της έρευνας που αφορούν το δείγμα, τη δειγματοληψία και τη γενίκευση. Τέλος καταγράφεται η συνεισφορά της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και η σπουδαιότητά της.

### 1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών αποτελεί ένα πεδίο δόξης λαμπρόν όπου κατατίθενται πάρα πολλές προτάσεις για το πως πρέπει να πραγματοποιείται και για ποιους λόγους. Τα τελευταία χρόνια ακούγονται ολοένα και περισσότερες φωνές που ζητούν ριζικές αλλαγές στο υπάρχον αξιολογικό σύστημα των μαθητών/τριών και ανανέωση του. Προς την κατεύθυνση αυτή κινήθηκαν τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ (2003) που εκπονήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταγράφοντας εξειδικευμένες οδηγίες, σύμφωνα με τις οποίες η αξιολόγηση του μαθητή οφείλει να στοχεύει:

- στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης
- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων
- στη δημιουργία θετικής στάσης προς την αυτόνομη μάθηση

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες οι Νέες Τεχνολογίες έχουν «εισβάλλει» σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής. Η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση. Στην εκπαίδευση έχει εισαχθεί ο όρος Τ.Π.Ε (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών).

Σύμφωνα με τους Anderson & Van Weert (2002), Κυνηγός & Δημαράκη (2002) οι ΤΠΕ εμπεριέχουν την Επιστήμη της Πληροφορικής (σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση, χρήση και συντήρηση συστημάτων, λογισμικά κ.α.) και την Τεχνολογία της Πληροφορικής (σύνολο των υπολογιστικών συστημάτων και των τεχνολογικών εφαρμογών της Πληροφορικής στην κοινωνία). Συμπερασματικά οι ΤΠΕ ορίζονται ως ο συνδυασμός της τεχνολογίας της

Πληροφορικής με άλλες τεχνολογίες και ειδικότερα με τις τεχνολογίες των επικοινωνιών (Μουζάκης, 2011).

Ο σκοπός της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη κριτικής, δημιουργικής σκέψης και επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων μάθησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Επίσης υποστηρίζει και ενισχύει τη σύνθετη καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων μέσα από τη διερεύνηση, τον πειραματισμό, την αναζήτηση, την αμφισβήτηση, την ανακάλυψη, τη συνεργασία, τη συμβολική έκφραση, την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση (Halpern, 2003, Angeli, 2004 στο Κουλουμπαρίτη, 2007). Αποτελεί μία καινοτόμο δράση, αφού αλλάζει τις υπάρχουσες διδακτικές μεθόδους, τις μαθησιακές διαδικασίες, τα περιβάλλοντα μάθησης, το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, τις δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Bartlett, 1997). Πιο συγκεκριμένα οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση με διάφορους τρόπους ως:

- Μέσο διαχείρισης και διοίκησης του σχολείου.
- Μέσο διανομής μαθησιακού, πληροφοριακού ή ενημερωτικού υλικού.
- Μέσο επικοινωνίας.
- Εργαλείο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών.
- Ως εργαλείο υποστήριξης διδασκαλίας.
- Ως εργαλείο υποστήριξης μάθησης.

Η Κουλουμπαρίτη (2008) επιπροσθέτως θεωρεί ότι οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση ως:

- ✓ Εργαλείο υποβοήθησης διδασκαλίας που βασίζεται σε κονστρουβίστικά στοιχεία μάθησης.
- ✓ Εργαλείο σκέψης και αντίληψης μέσω των οποίων μαθητές και εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και συνοικοδομούν τη γνώση.

Στην ελληνική πραγματικότητα τα τελευταίες δύο δεκαετίες γίνονται προσπάθειες για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Το ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2003) προβλέπει τόσο τη διδασκαλία των ΤΠΕ ως αυτόνομου γνωστικού αντικείμενου, όσο και τη χρήση τους ως εργαλείου για τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων (ολιστική προσέγγιση). Θεσμοθετήθηκαν επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες (επιμορφώσεις Α΄ και Β΄ επιπέδου), πραγματοποιήθηκαν χιλιάδες ημερίδες και σεμινάρια, δημιουργήθηκαν λογισμικά, CD-ROM ανά μάθημα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,

αναπτύχθηκαν ιστοσελίδες και ψηφιακά αποθετήρια (Φωτόδεντρο, Ψηφιακά Σχολικά Βιβλία).

Βέβαια υπάρχει όμως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την υλοποίησή τους: οι εκπαιδευτικοί. Σε όλες σχεδόν τις μεταρρυθμίσεις που προωθούνται απουσιάζει η βούληση, η άποψη των εκπαιδευτικών. Αυτοί είναι όμως που θα κληθούν να τις εφαρμόσουν με τις όποιες θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις εμφανιστούν.

Μία σημαντική κατηγορία καθώς και ένας από τους βασικούς παράγοντες ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί τη συστηματικά οργανωμένη και συνεχή διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο κατακτώνται από τον μαθητή οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματος και του σχολείου. Πάντα ανακύπτουν στην εκπαίδευση ερωτήματα όπως πως θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών, ποιοι θα πρέπει να είναι οι στόχοι, ποια είδη μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών δημιούργησε μία νέα σχολή όσον αφορά την αξιολογική διαδικασία. Ο Ηλεκτρονικός Φάκελος Εργασιών Μαθητή (eportfolio) η ψηφιακή έκδοση του παραδοσιακού portfolio αποτελεί μία νέα προσέγγιση αυθεντικής αξιολόγησης (Barrett & Knezek, 2003) η οποία βασίζεται στις ΤΠΕ (χρήση παγκοσμίου ιστού και ηλεκτρονικού υπολογιστή). Ο μαθητής αναπτύσσει δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, καθώς έχει τη δυνατότητα να οργανώσει τις ψηφιακές του εργασίες, τα αντικείμενα με τα οποία ασχολήθηκε επιλέγοντας, προωθώντας, παρουσιάζοντας ή απορρίπτοντας ό, τι κρίνει εκείνος (Cambridge, 2001). Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του έχει στα χέρια του ένα χρήσιμο εργαλείο που καταγράφει λεπτομερώς την πρόοδο του μαθητή, κατανοεί καλύτερα την ατομική του ανάπτυξη και συμβάλλει με στοχευμένες, ουσιαστικές παρεμβάσεις – υποδείξεις στη βελτίωση του μαθητή ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία μαζί του (Cambridge et al., 2001).

Η παρούσα εργασία σεβόμενη τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω της έρευνας που πραγματοποιείται, επιδιώκει να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και τη χρήση των ΤΠΕ, για τη χρήση του eportfolio ως αξιολογικού και αυτοαξιολογικού εργαλείου στην εκπαίδευση, τις δυνατότητες χρήσης (δυσκολίες και εμπόδια που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του) καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που μπορεί να έχει η εφαρμογή του.

## 1.2 Σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της έρευνας

Η έρευνα διαχειρίστηκε την πολυπλοκότητα στο σχεδιασμό με βάση το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων:

- *Αναγνώριση των σκοπών της έρευνας.*
- *Αναγνώριση και ιεράρχηση των περιορισμών της έρευνας.*
- *Σχεδιασμός των δυνατοτήτων που παρέχει η έρευνα λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους περιορισμούς.*
- *Διαμόρφωση του πλάνου της έρευνας.*

(Cohen, Manion & Morrison, 2008: 143).

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με νέες μορφές αξιολόγησης των μαθητών/τριών, όπως αυτές εμφανίζονται ως επιτακτική ανάγκη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ερευνώντας αν είναι εφικτό να εφαρμοστεί ο Ηλεκτρονικός Φάκελος Εργασιών Μαθητή (eportfolio) ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ερωτώμενων αναφορικά με:

- α. την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης σε σχέση με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία
- β. το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο
- γ. την αξιοποίηση του eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές
- δ. τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αξιοποίησης του eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές
- ε. τις δυσκολίες και τα εμπόδια της χρήσης του eportfolio
- στ. τις προτάσεις τους για την αποτελεσματική χρήση του eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές.

Στους δευτερογενείς στόχους της έρευνας είναι να επισημανθεί και ο βαθμός που συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος (όπως για παράδειγμα, το φύλο, η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών/επίπεδο γνώσεων, η μετεκπαίδευση - επιμόρφωση σε θέματα αξιοποίησης του του eportfolio ως βασικού μέσου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης

της πορείας του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας τους, η εμπειρία τους στην εφαρμογή του eportfolio) αποτελούν μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους αναφορικά με τη συμβολή του eportfolio ως βασικού μέσου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της πορείας του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και τις πρακτικές που ακολουθούν αναφορικά με την αξιοποίηση σύγχρονων/εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης γενικότερα και πιο συγκεκριμένα του eportfolio. Οι παραπάνω ερευνητικές επιδιώξεις είναι δυνατόν να αποκαλύψουν και άλλους σημαντικούς παράγοντες που εντάσσονται στις καλές πρακτικές αξιοποίησης του eportfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, παράλληλα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας.

### **1.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων ειδικότερων στόχων τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

**1<sup>ο</sup>:** Ποια είναι η υφιστάμενη κατάσταση σε σχέση με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία;

**2<sup>ο</sup>:** Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας ως προς το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο;

**3<sup>ο</sup>:** Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναφορικά με την αξιοποίηση του eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;

**4<sup>ο</sup>:** Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, ότι είναι τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης του eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;

**5<sup>ο</sup>:** Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, ότι είναι τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της αξιοποίησης του eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;

**6°:** Ποιες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, ότι είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια της αξιοποίησης του eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;

**7°:** Ποιες προτάσεις θα μπορούσαν να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας αναφορικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση του eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;

#### **1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας**

Οι Νέες Τεχνολογίες έχουν διαφοροποιήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, προσφέροντας καινοτόμες προτάσεις, τόσο στο πεδίο της μάθησης όσο και στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων (Πετροπούλου, Κασσιμάτης, Ρετάλη, 2015) μία εκ των οποίων είναι και το eportfolio.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας καταδεικνύει πως οι έρευνες, τα άρθρα, οι μελέτες αναφέρονται:

- ✓ Στο θεωρητικό πλαίσιο του eportfolio (Abrami & Barrett, 2005; Lorenzo & Ittleson, 2005a; Milman & Kilbane, 2005; Pecheone, Pigg, Chung, & Souviney, 2005), τα πλεονεκτήματά τους από την εφαρμογή τους (Barrett, 2000; Cambridge, 2001; Heath, 2002, 2005; Canada, 2002; Love & Cooper, 2004; Abrami & Barrett, 2005; Wade et al., 2005; Wall, Higgins, Miller, & Packard, 2006), τις διαφορές με τα παραδοσιακά portfolios (Barrett & Knezek, 2003; Challis, 2005; Abrami & Barrett, 2005; Strudler & Wetzel, 2005), σε προτάσεις εφαρμογής (Δουκάκης, 2006; Παπαχαραλάμπος, 2008; Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011).
- ✓ Στη χρήση του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε ως πιλοτική εφαρμογή, είτε καταγράφοντας τις απόψεις φοιτητών και καθηγητών (Tosh, Light, Fleming & Haywood, 2005; Knight, Hakel & Gromko, 2006; Coutinho & Bottentuit 2008b; Ritzhaupt, Singh & Seyferth, 2008; G. Hallam & T.Creagh, 2009; Beresford & Cobham, 2011).
- ✓ Στη χρήση από μαθητές της πρωτοβάθμιας (Σοφός, Λιάπη, 2007) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (MOSEP, 2007, Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011).
- ✓ Στη χρήση του συστήματος Mahara (Νικολού & Γεωργόπουλος, 2012; Σωτηρόπουλος, 2012) και άλλων μέσων (Στυλιανού, 2013).

Στη διεθνή αλλά κυρίως στην εγχώρια βιβλιογραφία δεν υπάρχουν καταγεγραμμένες έρευνες σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας όσον αφορά τις απόψεις τους για τη χρήση του eportfolio στην εκπαιδευτική και περισσότερο στην αξιολογική διαδικασία. Οι έρευνες σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εστιάζουν κυρίως στην πιλοτική εφαρμογή του eportfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην αποτύπωση των εμπειριών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων μετά από την εφαρμογή του.

### **1.5 Σπουδαιότητα του προβλήματος**

Όπως προαναφέρθηκε η έρευνα εστιάζει το ερευνητικό της ενδιαφέρον στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της Δ.Π.Ε Α΄ Αθήνας σχετικά με τη χρήση του eportfolio ως εργαλείου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Γίνεται έτσι αντιληπτό ότι η έρευνα καταπιάνεται με έννοιες και όρους όπως: ΤΠΕ, eportfolio, αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση.

Τα τελευταία χρόνια οι ΤΠΕ κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είτε με την εισαγωγή τους ως ξεχωριστού μαθήματος στα δημοτικά σχολεία, είτε με την εισαγωγή λογισμικών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, είτε με τη δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου (Φωτόδεντρο). Βέβαια αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η εξέλιξη των ΤΠΕ στην Ελλάδα πραγματοποιείται με βραδείς ρυθμούς σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Όλα αυτά είναι όμορφα και πολλά υποσχόμενα, όμως θα πρέπει να λάβουν υπόψη και τον παράγοντα εκπαιδευτικό, αφού αυτός είναι που θα κληθεί να εφαρμόσει τις όποιες αλλαγές προτείνονται κάθε φορά (Craig, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο η έρευνα αποσκοπεί στο να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά:

- με την υπάρχουσα μορφή αξιολόγησης.
- με τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο (πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, δυσκολίες, εμπόδια).
- με τη χρήση του eportfolio ως αξιολογικού και αυτοαξιολογικού εργαλείου των μαθητών (πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, δυσκολίες).

Η διερεύνηση των προαναφερθέντων στόχων μέσω της καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ σημαντική και μπορεί να συμβάλει στη εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων που απαντούν σε κρίσιμα ερωτήματα όπως:

- ✓ Είναι εφικτό να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα;
- ✓ Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί άλλες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης;
- ✓ Είναι εφικτό να εφαρμοστεί το eportfolio ως εργαλείο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών;
- ✓ Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, την εφαρμογή των ΤΠΕ;
- ✓ Οι επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται σχετικά με τις ΤΠΕ (Α΄ και Β΄ επίπεδο) είναι χρήσιμες και παρέχουν επαρκείς γνώσεις ή κινούνται σε επιφανειακό επίπεδο;

### **1.6 Προϋποθέσεις της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη διανομή ερωτηματολογίου σε 215 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και θέσεων ευθύνης της Δ.Π.Ε Α΄ Αθήνας. Η περιφέρεια της Α΄ Αθήνας παρουσιάζει πολλές ιδιαιτερότητες και προκλήσεις καθώς αποτελεί τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική πρωτοβάθμια περιφέρεια σε όλη τη Ελλάδα. Επιπλέον υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στα σχολεία ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκονται (μορφωτικό επίπεδο, ποσοστά μεταναστών μαθητών, υλικοτεχνική υποδομή κ.α.). Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα, αλλά και για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της, ήταν βασικό να συγκεντρωθεί ένας αλλά και ως ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων. Γι αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε η τυχαία δειγματοληψία εκπαιδευτικών, καθώς διανεμήθηκε με δύο διαφορετικούς τρόπους:

- σε προσωπικά e-mails εκπαιδευτικών (το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή)
- Διανομή έντυπων ερωτηματολογίων σε σχολικές μονάδες της Δ.Π.Ε της Α΄ Αθήνας.

Αρχικά βέβαια υπάρχει ένα εισαγωγικό κείμενο για το οποίο ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός για την ακαδημαϊκή και μόνο χρήση των πορισμάτων της έρευνας καθώς και τη διατήρηση της ανωνυμίας τους, ώστε να συμπληρώσουν όσο πιο ειλικρινά γίνεται το ερωτηματολόγιο.

### **1.7 Οριοθέτηση του προβλήματος**

Η έρευνα αφορά τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μιας και είναι αυτοί που πρώτοι βιώνουν τις αλλαγές που προωθούνται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις και καλούνται να τις εφαρμόσουν. Η έρευνα περιορίστηκε σε 215 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Α΄

Αθήνας. Το δείγμα (215 ερωτηματολόγια, 5,4% από το σύνολο των 4.000 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Α΄ Αθήνας) δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Μπορεί να οδηγήσει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, όμως σύμφωνα με τους γενικούς στατιστικούς κανόνες (Neuman & Bacon,1997; Ανδρεαδάκης, 2015) δεν μπορεί να γενικευτεί.

## **2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Ανασκόπηση ερευνών**

### **Περίληψη**

Το eportfolio αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα πεδίο έρευνας όπου έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες κυρίως σε διεθνές επίπεδο, διασαφηνίζοντας τι είναι, πως και με ποιον τρόπο μπορούν να το χρησιμοποιήσουμε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ποια είναι τα οφέλη και τα πλεονεκτήματά από την εφαρμογή του, ποιες είναι οι διαφορές με τα παραδοσιακά portfolios. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία καταγραφή των κυριότερων ερευνών τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο. Κάποιες από αυτές περιορίζονται αυστηρά σε θεωρητικό επίπεδο, ενώ άλλες εφαρμόζονται σε μαθητικούς πληθυσμούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης αλλά και σε εκπαιδευτικούς, επιχειρώντας να καταγράψουν και να αποτυπώσουν τις στάσεις τους, τις απόψεις τους και τις εμπειρίες από την εφαρμογή του.

### **2.1 Παρουσίαση ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Η βιβλιογραφία στην ελληνική πραγματικότητα σχετικά με τη χρήση του eportfolio είναι αρκετά περιορισμένη και ξεκινάει ουσιαστικά από τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Εστιάζει κυρίως στην κριτική βιβλιογραφική έρευνα και ελάχιστα σε έρευνες δειγματοληπτικές. Οι περισσότερες επιστημονικές έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί ασχολούνται με την χρήση του παραδοσιακού φακέλου εργασιών μαθητή (portfolio).

Ο Σπ. Δουκάκης (2006) στο άρθρο του πραγματεύεται τη συνεισφορά τόσο του portfolio, όσο και του eportfolio στη διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών. Ο συγγραφέας ακολουθεί μία κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζοντας τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη χρήση των δύο αυτών εννοιών ως μορφών αυθεντικής αξιολόγησης και παραθέτει κάποια παραδείγματα από μαθηματικές έννοιες, στις οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν το portfolio και το eportfolio. Το άρθρο συμπερασματικά καταλήγει στο ότι η χρήση του portfolio και του eportfolio αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική μέθοδος, που μπορεί να συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην αξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά και ότι θα πρέπει να παγιωθεί επίσημα από την Πολιτεία ως αναπόσπαστο μέρος του ΑΠΣ.

Το 2007 ο Α. Σοφός και Β. Λιάπη επιχειρούν την πρακτική εφαρμογή του eportfolio, πραγματοποιώντας ποιοτική έρευνα δράσης, στην οποία συμμετείχαν 13 μαθητές της Στ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου κι ακολουθήθηκαν τρία βήματα: η εξοικείωση των μαθητών με τις τεχνικές εννοιολογικής χαρτογράφησης, η εξοικείωση των μαθητών με το λογισμικό

εννοιολογικής χαρτογράφησης και η δημιουργία eportfolio. Κύριος σκοπός ήταν η αναγνώριση των συνθηκών κατά την εφαρμογή του eportfolio (ικανότητες των μαθητών για τη δημιουργία του ψηφιακού φακέλου εργασιών, γνώσεις σχετικά με το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, συμμετοχή και αυτοαξιολόγηση). Συμπερασματικά η έρευνα κατέδειξε τις δυσκολίες εφαρμογής της δράσης, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των γονέων, την επαφή των εκπαιδευτικών με κάτι διαφορετικό όπως το eportfolio.

Η τηλεεκπαίδευση στην τριτοβάθμια και η υποστήριξή της με τη χρήση eportfolio αποτελεί το αντικείμενο της διπλωματικής εργασίας του Π. Παπαχαλαράμπους (2008). Εφαρμόζοντας κριτική βιβλιογραφική έρευνα, εστιάζει στη δημιουργία eportfolio με το εργαλείο ανοιχτού κώδικα Exabis eportfolio, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρόσθετο του Moodle και να βοηθήσει πάρα πολύ στη διεξαγωγή της τηλεεκπαιδευτικής δραστηριότητας. Από την άλλη επισημαίνει ότι το συγκεκριμένο εργαλείο χρήζει περαιτέρω βελτιώσεων.

Στην διπλωματική του εργασία ο Δ. Παρούτσας (2011) σχετικά με το portfolio χρησιμοποίησε τόσο ποσοτική έρευνα (διανομή ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς), όσο και η ποιοτική έρευνα (συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς). Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα εφαρμόζουν διαδικασίες αυθεντικής αξιολόγησης και αν γνωρίζουν, έχουν χρησιμοποιήσει, πρόκειται να χρησιμοποιήσουν το portfolio ως μια μέθοδο αυθεντικής αξιολόγησης. Η έρευνα κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ανεπαρκές το ισχύον αξιολογικό σύστημα κι ότι προσπαθούν σε πολλές περιπτώσεις να εφαρμόσουν διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών. Βέβαια αναδεικνύεται μία αντίφαση, γιατί δεν εφαρμόζουν μεθόδους αυτοαξιολόγησης των μαθητών και επιπλέον ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, αν και προκρίνεται επίσημα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν εφαρμόζεται σε πολλές περιπτώσεις. Αναδείχθηκαν επίσης τα προβλήματα ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Άλλη μία έρευνα η οποία σχετίζεται με τον ψηφιακό φάκελο μαθητή και την εφαρμογή του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσον αφορά το αντικείμενο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι το άρθρο του Γ.Α Παπαθανασίου και της Ε. Μανούσου (2011), στο οποίο γίνεται μια εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στα πλαίσια της μεθοδολογικής έρευνας στην πράξη εφαρμόστηκε ο ψηφιακός φάκελος εργασιών τους μαθητές της Γ΄ γυμνασίου, οι μαθητές κλήθηκαν για την αξιολόγηση του εγχειρήματος να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση και η συνέντευξη. Το

κυριότερο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει είναι ότι υπάρχει έλλειψη καταγεγραμμένης έρευνας στην εφαρμογή του ψηφιακού φακέλου στην εκπαίδευση. Επίσης οι μαθητές ενθουσιάστηκαν από την εφαρμογή του στηρίζοντας το όλο εγχείρημα.

Στο άρθρο των Α. Νικολού & Α. Γεωργόπουλου (2012), όπου αποτελεί μία κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση, περιγράφεται το ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο Mahara και πως μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δίνονται οδηγίες σχετικά με το πως μπορεί να εγκατασταθεί, ενώ αναπτύσσεται ένα σενάριο το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί.

Με το Mahara ασχολείται η διπλωματική εργασία του Γ. Σωτηρόπουλου (2012) και πιο συγκεκριμένα με την εφαρμογή του στην ιατρική εκπαίδευση. Στόχος της διπλωματικής είναι η παρουσίαση της χρησιμότητας και της αξιοποίησης των eportfolios στην ιατρική εκπαίδευση. Αρχικά γίνεται μια κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρατίθενται σενάρια χρήσης του συστήματος Mahara, τα οποία έχει αναπτύξει ο συγγραφέας. Συμπερασματικά το Mahara αποτελεί ένα ιδανικό εργαλείο για την ανάπτυξη του eportfolio, το οποίο μπορεί να προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες και στον ιατρικό τομέα.

Η Χρ. Φωτοπούλου (2012) στη διπλωματική εργασία της, βασιζόμενη σε μια κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση, προτείνει κάποια λογισμικά και εργαλεία δημιουργία eportfolio. Έπειτα συνεχίζει με το portfolio, πραγματοποιώντας μία έρευνα μέσω ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας σχετικά με τη χρήση του portfolio. Κύριος στόχος είναι να διαπιστωθεί τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη χρήση του portfolio ως μεθόδου εναλλακτικής αξιολόγησης. Μέσω της έρευνας αυτής διαπιστώνεται πως η χρήση του portfolio βρίσκεται σε πολύ πρώιμο στάδιο, επισημαίνοντας τις παθογένειες και τις αδυναμίες του συστήματος, της παραδοσιακής μορφής της αξιολόγησης και των εκπαιδευτικών.

Η Β. Αποστολοπούλου (2012) πραγματοποίησε με μελέτη περίπτωσης ένα ιδιωτικό σχολείο του νομού Αττικής και συγκεκριμένα σε μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης το 2010 - 2011 για το eportfolio ως εναλλακτική πρόταση δυναμικής - ευέλικτης και ποιοτικής αξιολόγησης. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί πως μπορούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν το eportfolio ως εργαλείο ποιοτικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, ανάδειξης των ιδιαίτερων δυνατοτήτων τους και ενίσχυσης των αναστοχαστικών τους δεξιοτήτων. Συμπερασματικά κατέληξε στο ότι η εφαρμογή του eportfolio ως μεθόδου αξιολόγησης καθιστά τους μαθητές ικανούς να αναπτύξουν ένα ολοκληρωμένο προφίλ για την πρόοδό τους στη μάθηση.

Η διπλωματική εργασία του Μ. Στυλιανού (2013) εστιάζει στη δημιουργία eportfolio με τη χρήση της μεθοδολογίας Iconix. Η έρευνα που πραγματοποιείται είναι κριτική βιβλιογραφική, καταλήγοντας πως υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα σχετικά με τη χρήση του eportfolio συγκριτικά με το παραδοσιακό portfolio, οι μαθητές δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και οι εργασίες τους αποκτούν πιο δυναμική και πιο οργανωμένη μορφή.

Οι Δ. Τσούτσου & Σ. Μπέρτσου (2013) επιχειρούν να κάνουν μία συγκριτική μελέτη στην πράξη ανάμεσα στο portfolio και το eportfolio. Για τον λόγο αυτό επιλέγουν ένα δείγμα 40 μαθητών της Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, χωρίζοντάς τους σε δύο ομάδες των 20, όπου εφαρμόστηκε το οριζόντιο πειραματικό σχέδιο. Η μία ομάδα χρησιμοποίησε το παραδοσιακό portfolio ενώ η άλλη το eportfolio. Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί ποια είναι η στάση των μαθητών με την ενασχόλησή τους με τα δύο αυτά είδη portfolio, αν κατάφεραν να αξιολογήσουν με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα τα αποτελέσματα. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια και ρουμπρίκες αξιολόγησης του ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών. Τα συμπεράσματα της παρέμβασης αυτής ήταν ότι οι μαθητές της ομάδας του eportfolio ήταν ευνοϊκά προσκείμενοι με την ενασχόλησή τους με τον Η/Υ και συγκεκριμένα με το eportfolio, αφιερώνοντας και ελεύθερο χρόνο από ότι οι μαθητές της άλλης ομάδας.

Η έρευνα που προσπάθησε να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το eportfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ήταν η διπλωματική εργασία της Α. Νίκου (2014). Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, η δειγματοληψία ήταν τυχαία και το δείγμα αποτέλεσαν 35 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μόνο δάσκαλοι. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν αρκετά ενδιαφέροντα. Καταρχάς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο σημερινός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών δεν είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος. Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη μέθοδο της αξιολόγησης με το portfolio και δηλώνουν ότι το χρησιμοποιούν στην αξιολόγηση των μαθητών σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (77%). Βέβαια αυτό το ποσοστό είναι συζητήσιμο Ένα μεγάλο ποσοστό επίσης δηλώνει ότι δε χρησιμοποιούν το portfolio ως ένα φάκελο αρχείων όπου καταχωρούν τις εργασίες τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσκείμενοι προς τη χρήση του eportfolio ως μη εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών. Πολλοί δάσκαλοι δε γνωρίζουν το eportfolio και επισημαίνουν πως δε θα προέβαιναν στη δημιουργία και την τήρηση ενός eportfolio.

Η Δ. Θεοδοσιάδου Δ. και ο Α. Κωνσταντινίδης (2015) πραγματοποίησαν μία έρευνα διάρκειας 4 μηνών σε ένα δημοτικό σχολείο της βόρειας Ελλάδας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 14 μαθητές (12 αγόρια και 2 κορίτσια) οκτώ ετών που φοιτούσαν στην Γ τάξη. Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης εκπαιδευτικοί και γονείς. Στόχος της ήταν να διερευνήσει την επίδραση του eportfolio στη μάθηση σε ένα σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μικτές μέθοδοι συλλογής δεδομένων για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από όσους γονείς μαθητών ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Για τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ομαδικής συνέντευξης. Τέλος οι εργασίες των μαθητών σε μορφή παρουσιάσεων (powerpoint) θεωρήθηκαν ως έγγραφα ημερολογίων και αξιολογήθηκαν ποιοτικά. Τα συμπεράσματα όσον αφορά την εφαρμογή του eportfolio στην πράξη ήταν ότι οι μαθητές παρουσίασαν βελτίωση τόσο στο επίπεδο του γραπτού λόγου όσο και στο αφηγηματικό επίπεδο με την ανάπτυξη και την παρουσίαση των εργασιών τους και ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Επίσης οι εκπαιδευτικοί εντυπωσιάστηκαν από τα μαθησιακά πλεονεκτήματα του eportfolio και εξέφρασαν την επιθυμία να το υιοθετήσουν ως μια καθημερινή διδακτική πρακτική. Επισήμαναν όμως τους παράγοντες που μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη όπως η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, η κατάλληλη επιμόρφωση, η στήριξη εκπαιδευτικών και μαθητών.

Στο άρθρο της η Ε. Νικολακακη (2016) ασχολείται με την εξ αποστάσεως αξιολόγηση των σπουδαστών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, εστιάζοντας στη σπουδαιότητα του eportfolio στην αλληλεπίδραση των σπουδαστών με τους επιβλέποντες καθηγητές και στην ανάπτυξη της αυτονομίας. Μέσω κριτικής βιβλιογραφικής έρευνας αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα από τη χρήση του eportfolio καταλήγοντας ότι μπορεί να εφαρμοστεί στην εξ αποστάσεως αξιολόγηση ως ένα εποικοδομητικό μοντέλο κι όχι απλά ως τελική αξιολόγηση.

## **2.2 Παρουσίαση ερευνών στον διεθνή χώρο**

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης και εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση πολλοί φορείς ασχολούνται με τη μελέτη για την ανάπτυξη του eportfolio στην εκπαίδευση.

Στην Ευρώπη ο EifEL (European Institute for E-Learning) ένας ανεξάρτητος, μη κερδοσκοπικός ευρωπαϊκός επαγγελματικός οργανισμός που έχει ως σκοπό να στηρίζει τις οργανώσεις, κοινότητες και άτομα στην οικοδόμηση της οικονομίας και της κοινωνίας της

γνώσης μέσω καινοτόμων πρακτικών, χρήσης Νέων Τεχνολογιών, συμπεριλαμβανμένων και του eportfolio, το οποίο θέλει να καταστήσει το eportfolio ένα εργαλείο επιλογής της γνώσης στους εργαζόμενους πολίτες του 21ου αιώνα.

Η Μεγάλη Βρετανία έχει κάνει σημαντικό έργο. Ο Βρετανικός Οργανισμός Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας και Τεχνολογίας (British Educational Communications and Technology Agency, BECTA) είναι ένας μη κυβερνητικός δημόσιος οργανισμός που χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας. Αποτελεί τον μεγαλύτερο οργανισμό στο Ηνωμένο Βασίλειο για την προώθηση και την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Επίσης έχει αναπτυχθεί σε εθνικό επίπεδο η ηλεκτρονική στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας (Department of Education and Skills, DfES) και το CRA (Centre for Recording Achievement), μια εθνική οργάνωση του δικτύου που επιδιώκει μεταξύ άλλων να παρέχει συμβουλές για την υποστήριξη της εφαρμογής της Προσωπικής Ανάπτυξης Προγραμματισμού (PDP) και eportfolio, καθώς και των πρωτοβουλιών σχετικά με την απασχόληση υποστηρίζοντας την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής New Higher Education Achievement Report (HEAR). Τέλος το Κέντρο για τη Διεθνή Ανάπτυξη ePortfolio (The Centre for International ePortfolio Development), αποτελεί ένα αυτόνομο κέντρο στο Τμήμα Έρευνας & Μάθησης του Πανεπιστημίου του Nottingham στον τομέα των υπηρεσιών πληροφοριών.

Στις ΗΠΑ η Ένωση των αμερικανικών Κολεγίων και Πανεπιστημίων (Association of American Colleges and Universities, AAC&U) ασχολείται με την ποιότητα, τη ζωτικότητα και τη δημόσια θέση της προπτυχιακής φιλελεύθερης εκπαίδευσης. Προσπαθεί να αναπτύξει ουσιαστικές προσεγγίσεις αξιολόγησης και τον πειραματισμό με τη χρήση eportfolio. Ο AAEEBL (The Association for Authentic, Experiential and Evidence-Based Learning) προσπαθεί εμβαθύνει στη μάθηση και να μετατρέψει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τη χρήση eportfolios. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει το ePortfolio California ένα έργο που προωθεί και στηρίζει την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης μέσω της καινοτόμου τεχνολογίας και της συνεργατικής εκπαίδευσης. Αποτελεί μέρος του California Virtual Campus, ένα έργο στο οποίο συμμετέχουν κολλέγια της πολιτείας και που είναι αφιερωμένο στην εξυπηρέτηση των αναγκών των φοιτητών της πολιτείας όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην Αυστραλία το ePortfolios Australia είναι ένα επαγγελματικό δίκτυο, το οποίο έχει ως στόχο να υποστηρίξει τη χρήση του eportfolio στην Αυστραλία και την ευρύτερη περιοχή μέσω δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης και της κατανομής των πόρων, των ιδεών

και των πρακτικών. Στηρίζει τοπικές κοινότητες πρακτικής (local communities of practice - CoPs) όπως: Eportfolios community of practice (EpCop), Eportfolios special interest group.

Στη συνέχεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης γίνεται μια παράθεση ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε φοιτητές, εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, διευθυντές, μαθητές σε όσους δηλαδή έχουν εμπλακεί με την δημιουργία και ανάπτυξη eportfolio στην εκπαίδευση.

Οι Tosh, Light, Fleming & Haywood (2005) συνεργάστηκαν με καθηγητές και φοιτητές από τρία πανεπιστήμια (Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου, το Πανεπιστήμιο της Βρετανικής Κολομβίας και το Πανεπιστήμιο του Waterloo) προκειμένου να μελετήσουν τις επιπτώσεις στις αντιλήψεις 544 σπουδαστών της ενσωμάτωσης μιας υποχρεωτικής απαίτησης χρήσης eportfolio σε έξι διαφορετικά μαθήματα μεταξύ των δύο πανεπιστημίων. Χρησιμοποιήθηκαν μεικτές μέθοδοι όπως διαδικτυακά ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης, forum. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις διαφορετικές πλατφόρμες φιλοξενίας eportfolio. Η έρευνα κατέληξε ότι για την επιτυχία του eportfolio ως εργαλείου μάθησης, οι φοιτητές θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά με το δικό τους eportfolio. Επίσης ένα θεσμικό όργανο θα πρέπει να προσδιορίσει το αποτέλεσμα της μάθησης και να διασφαλίσει ότι το eportfolio είναι ευθυγραμμισμένο με το μάθημα. Η ενημέρωση είναι επίσης ένας καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας σχετικά με τα κίνητρα, την αξιολόγηση και την τεχνολογία.

Οι Knight, Hakel, Gromko, (2006) στην έρευνά τους εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή σε ένα eportfolio και την επιτυχία των φοιτητών. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από τη βάση δεδομένων eportfolio 1494 λογαριασμών προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών. Η μελέτη κατέδειξε πως οι προπτυχιακοί φοιτητές είχαν άνοδο στους μέσους όρους των βαθμών τους, κερδισμένες διδακτικές ώρες και διαφορές στους βαθμούς από τους φοιτητές που δεν είχαν χρησιμοποιήσει το eportfolio.

Μια ομάδα ερευνητών από το Ερευνητικό Ινστιτούτο Μάθησης επιστημών στο Πανεπιστήμιο του Nottingham (2007) διεξήγαγε για λογαριασμό του οργανισμού BECTA μία έρευνα από το Οκτώβριο του 2006 και τον Μάρτιο του 2007. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μεικτές μέθοδοι, όπως έγγραφα ανάλυσης, έρευνες και συνεντεύξεις. Η Becta πρότεινε οκτώ μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών περιφερειών με ιδρύματα από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης που διατηρούσαν eportfolios, συμμετέχοντας πάνω από 30 καθηγητές, δάσκαλοι, διευθυντές, περισσότερα από 40 σχολεία, φοιτητές, γιατροί. Στόχος ήταν να εντοπιστούν κοινά θέματα σε ένα ευρύ φάσμα έργων eportfolio, και να δημιουργήσουν τις διαστάσεις και βασικές γραμμές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιούνται για το μελλοντικό σχεδιασμό και την υλοποίηση. Τα

αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι τα eportfolios έχουν πλεονεκτήματα και είναι πιο αποτελεσματικά όταν θεωρούνται ως μέρος μιας κοινής διαδικασίας διδακτικής και μαθησιακής προσέγγισης, παρά ως μια διακριτή οντότητα.

Ο οργανισμός MOSEP (More Self-esteem with my eportfolio) πραγματοποίησε έρευνα (2007) σε επτά ευρωπαϊκές χώρες με σκοπό να παρέχει γνώσεις και να χρησιμεύσει ως υλικό για όλους τους εκπαιδευτές eportfolio στην ολοένα αυξανόμενη κοινότητα eportfolio. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν βιβλιογραφική έρευνα, έρευνα πεδίου, συνεντεύξεις με ειδικούς στη χρήση eportfolio, καθηγητές, συμβούλους σταδιοδρομίας, περιπτωσιολογικές μελέτες σε νέους 14 – 16 ετών. Τα στοιχεία έδειξαν πως η εφαρμογή του eportfolio επεκτείνεται με αργούς αλλά σταθερούς ρυθμούς και πως οι μαθητές είναι φιλικά προσκείμενοι στη χρήση του.

Οι Coutinho & Bottentuit (2008b) διερεύνησαν τη χρήση των Web 2.0 τεχνολογιών για την προώθηση της συνεργασίας και των τεχνολογικών δεξιοτήτων στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ένα δείγμα 24 καθηγητών από ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο του Minho, στην Braga της Πορτογαλίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν προηγμένες συνεργατικές αλληλεπιδράσεις. Τα εργαλεία για τη δημιουργία eportfolio ήταν τα GooglePages και GoogleDocs. Η μαθησιακή εμπειρία αξιολογήθηκε μέσω ενός αρχικού ερωτηματολογίου, της άμεσης παρατήρησης και της διαχείρισης ενός online ερωτηματολογίου στο τέλος του εξαμήνου. Η έρευνα κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί εκτιμούσαν την μαθησιακή εμπειρία και ένιωσαν περισσότερο υπεύθυνοι για την προετοιμασία των ευκαιριών μάθησης που διευκολύνουν τη χρήση της τεχνολογίας, την μάθηση και την επικοινωνία των μαθητών.

Οι Ritzhaupt, Singh και Seyferth (2008) στα πλαίσια έρευνας του Εθνικού Συμβουλίου Διαπίστευσης της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών (NCATE) πραγματοποίησαν μία μελέτη σε 204 φοιτητές κατά την ακαδημαϊκή περίοδο 2004 – 2005 σε ένα μικρό Κολλέγιο Εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Δημιούργησαν ένα eportfolio με την ονομασία EPSPI (Electronic Portfolio Student Perspective Instrument) στο οποίο συμπεριέλαβαν ένα ερωτηματολόγιο. Η έρευνα κατέληξε πως υπάρχουν οφέλη από τη χρήση των ePortfolios στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επισημαίνοντας παράλληλα την οπτική του μαθητή ως σημαντική για την επιτυχία της εφαρμογής.

Οι G. Hallam & T.Creagh (2009) διεξήγαγαν μία έρευνα σε φοιτητές πανεπιστημίων της Αυστραλίας με σκοπό να εξετάσουν το εύρος και το βάθος της πρακτικής εφαρμογής του

portfolio στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα (ομάδες εστίασης, ημιδομημένες και δομημένες συνεντεύξεις). Η έρευνα αποκάλυψε ότι, ενώ υπήρχε υψηλό επίπεδο ενδιαφέροντος για τη χρήση του portfolio διεξοδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε οι φοιτητές να γίνουν ανακλαστικοί μαθητευόμενοι συνειδητοποιημένοι για τις προσωπικές και επαγγελματικές δυνατότητες και αδυναμίες, υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Αυστραλίας.

Οι Maher & Gerbic (2009) μελέτησαν, στα πλαίσια μιας ευρύτερης έρευνας της Επιτροπής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Νέας Ζηλανδίας, το portfolio ως παιδαγωγικό εργαλείο στην εκπαίδευση των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο University School of Education (AUT) σε τελειόφοιτους φοιτητές. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης, που παρείχε μια βάση για την αειφόρο ανάπτυξη και την περαιτέρω ενσωμάτωση του portfolio στα προηγούμενα έτη του προγράμματος. Οι φοιτητές ήταν ευνοϊκά προσκείμενοι όσον αφορά τη χρήση του portfolio.

Οι Bolliger & Shepherd (2010) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ενσωμάτωση των portfolios σε δύο online μαθήματα μεταπτυχιακού επιπέδου σε ένα μικρό ερευνητικό πανεπιστήμιο στις δυτικές Ηνωμένες Πολιτείες. Σκοπός τους ήταν να καταγράψουν τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την επικοινωνία, τη συνεκτικότητα, την εκμάθηση μέσω portfolio, τη διαμορφωτική αξιολόγηση από ομοτίμους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 40 φοιτητές με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου κι ενός forum συζητήσεων. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα portfolios μπορούν να ενισχύσουν τις κοινότητες μάθησης σε απευθείας σύνδεση με τα μεταπτυχιακά προγράμματα.

Η Buzzetto-More (2010) στην έρευνα που πραγματοποίησε σε 107 φοιτητές του πανεπιστημίου του Maryland προσπάθησε να ερευνήσει την αποτελεσματικότητα του portfolio στην τελική αξιολόγηση. Ως μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση των portfolios που δημιούργησαν οι φοιτητές. Η έρευνα κατέληξε πως οι φοιτητές με τη χρήση του portfolio κατανοήσαν καλύτερα τους στόχους μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ώθησαν το πανεπιστήμιο να εισάγει το portfolio στα μαθήματα του πρώτου έτους.

Η μελέτη των Beresford & Cobham, (2011) κατέγραψε τις εμπειρίες 51 φοιτητών που μόλις είχαν ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα που βασίζεται τεχνολογία με την ενσωμάτωση ενός δομημένου portfolio σε προπτυχιακό μάθημα. Το portfolio αναπτύχθηκε με την εφαρμογή

Wordpress από τα εργαστήρια του κολλεγίου που φοιτούσαν οι φοιτητές, το Lincoln School of Computer Science. Χρησιμοποιήθηκαν μεικτές μέθοδοι για τη συλλογή των δεδομένων όπως online ποσοτική έρευνα (ερωτηματολόγιο), παρατήρηση των φοιτητών, ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως η δημιουργία ενός eportfolio έγινε αποδεκτή από τους φοιτητές ως μία ελκυστική δραστηριότητα που αξίζει τον κόπο να ασχοληθούν.

Ο Garrett (2011) διερεύνησε το σχεδιασμό και την ολοκλήρωση ενός λογισμικού eportfolio σε επίπεδο μαθημάτων κολλεγίου. Σχεδίασε ένα πρόγραμμα eportfolio και συνεργάστηκε με τη Σχολή των Πληροφοριακών Συστημάτων και Τεχνολογίας (SISAT) και το κολλέγιο IT509. Σκοπός τους ήταν να αξιολογήσουν την πορεία 102 προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών μέσω συνεντεύξεων. Διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές ενθουσιάστηκαν από την εφαρμογή του eportfolio, απόλαυσαν την αλληλεπιδραστική μάθηση και πως το έργο κατέδειξε την εγκυρότητα ενός νέου ύφους κοινωνικών eportfolios.

Η Thanaraj (2012) πραγματοποίησε μία φαινομενογραφική μελέτη σε 25 προπτυχιακούς φοιτητές της Νομικής σχολής από το Πανεπιστήμιο της Cumbria στη Μ. Βρετανία. Μεσω συνεντεύξεων και καταγραφών από τη χρήση της πλατφόρμας PebblePad ήθελε να διερευνηθούν οι διακυμάνσεις στις αντιλήψεις σχετικά με τα eportfolios. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το eportfolio ως ένα δείκτη αυτοβελτίωσης, ως ένα μαθητοκεντρικό αποθετήριο και ως επίδειξη της εργασίας.

Οι Parker, Ndoye & Ritzhaupt (2012a) στην έρευνά τους, που είχε σκοπό την ποιοτική ανάλυση των φοιτητών για τη χρήση του eportfolio σε ένα Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Καθηγητών, συγκέντρωσαν πληροφορίες μέσω ερωτήσεων ανοικτού τύπου από 244 φοιτητές που υποχρεώθηκαν να χρησιμοποιήσουν eportfolios στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα τους. Συμπερασματικά οι φοιτητές περιέγραψαν ως σημαντική την εμπειρία μάθησης από τη χρήση του eportfolio. Οι ίδιοι ερευνητές το ίδιο έτος διερεύνησαν τις αντιλήψεις 49 διευθυντών σχολείων που συμμετέχουν στη διαδικασία πρόσληψης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε 11 κομητείες στη βόρεια Καρολίνα. Χρησιμοποιήθηκαν μεικτές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, όπως ερωτηματολόγια, ερωτήσεις ανοικτού τύπου, συνεντεύξεις. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα eportfolios παρέχουν βελτιωμένες και τρέχουσες πληροφορίες σχετικά με τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς που είναι εύκολα προσβάσιμες και οργανωμένες.

Η έρευνα των Klampfer & Köhler (2013) πραγματοποιήθηκε σε 64 φοιτητές του Catholic College of Education Linz που δημιούργησαν και διαχειρίστηκαν το δικό τους eportfolio. Ο στόχος αυτής της έρευνας ήταν να αξιολογήσει τα κίνητρα και τους τεχνολογικούς παράγοντες ως προς χρήση των eportfolios μεταξύ των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκαν online ερωτηματολόγια, κριτική αξιολόγηση των eportfolios των φοιτητών. Συμπερασματικά αναδεικνύει τα οφέλη από τη χρήση του eportfolio, αλλά επισημαίνει τους περιορισμούς της έρευνας και ότι χρειάζονται μελλοντικές έρευνες πάνω σε αυτόν τον τομέα.

Οι McWhorter, Delellos, Raiser, & Fowler (2013) συνέλλεξαν δεδομένα από 459 προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές τεσσάρων κλάδων δύο πανεπιστημίων στις νοτιοδυτικές ΗΠΑ μέσω δομημένων ερευνών, αντανακλαστικών περιοδικών, ηλεκτρονικών μηνυμάτων, εγγράφων προβληματισμού και ερωτηματολογίων, για να καταγράψουν στις στάσεις και τις απόψεις τους σχετικά με τη χρήση των web – based eportfolios. Το κύριο πόρισμα ήταν πως τα πανεπιστήμια πρέπει να εκφράζουν με σαφήνεια το πλαίσιο εφαρμογής των eportfolios στα Προγράμματα Σπουδών, για να κατανοούν οι μαθητές το σκοπό δημιουργίας και ανάπτυξης ενός ePortfolio.

Οι Wesson, Wakeling & Aldred (2014) στα πλαίσια μιας ευρείας πρωτοβουλίας για την εφαρμογή του eportfolio σε πανεπιστήμια της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας, προέβησαν σε ανάλυση και αξιολόγηση υπάρχοντων λογισμικών, την περιγραφή τους και την εφαρμογή τους στο Victoria University of Wellington. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια (με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου). Οι φοιτητές υποδέχθηκαν με θέρμη την εφαρμογή του eportfolio στα πλαίσια όμως μιας οργανωμένης, διακριτής και σαφούς βάσης. Επίσης εξέφρασαν ότι κέρδισαν περισσότερο στα εργαστήρια ασχολούμενοι με τα eportfolios παρά στις αίθουσες του πανεπιστημίου.

Οι Hsieh, Lee & Chen (2015) διερεύνησαν τις αντιλήψεις 30 φοιτητών από 15 πανεπιστήμια της Ταϊβάν σχετικά με τα eportfolios μέσω συνεντεύξεων και παρατηρήσεων. Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι η αξία των eportfolios (που θα πρέπει να είναι προσβάσιμα και διαδραστικά) μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση κινήτρων, όπως διαγωνισμούς μελετών ή ενθάρρυνση μέσω διαφόρων άλλων δραστηριοτήτων.

Οι Landis, Scott, & Kahn (2015) στην έρευνά τους στο Indiana University-Purdue University Indianapolis (IUPUI), όπου συμμετείχαν 32 εκπρόσωποι 16 προγραμμάτων eportfolio σε προγράμματα σπουδών πανεπιστημίων, ερεύνησαν με τι ποσοστό επιτυχίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί η επίδραση του eportfolio στον πανεπιστημιακό χώρο. Χρησιμοποιήθηκαν

ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και συμπληρωματικά έγγραφα για επανεξέταση. Διαπιστώθηκε πως ο προβληματισμός δεν αποτέλεσε εμπόδιο για την υιοθέτηση portfolio, αλλά η σημασία του γρήγορα αναγνωριζόταν και εκτιμιόταν.

Οι Wuetherick & Dickinson (2015) πραγματοποίησαν μία εκτενή έρευνα σε πανεπιστήμιο στον δυτικό Καναδά, όπου συμμετείχαν πάνω από 37.000 προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές και πάνω από 10.000 μαθητές σε μη πιστοποιημένα και γενικού ενδιαφέροντος προγράμματα. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα portfolios σε ένα συνεχιζόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης σε τρία προγράμματα (Σχολή Καλών Τεχνών, Συγγραφή και Επιμέλεια κειμένων, Αρχιτεκτονική). Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση φοιτητών, ακόμα και σε επιστήμες με παραδοσιακό πλαίσιο σπουδών, δημιουργεί θετικά σημεία για την εισαγωγή και τη χρήση των portfolios. Από την άλλη εντοπίζει δύο μειονεκτήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν, το επίπεδο του ηλεκτρονικού αλφαριθμητισμού των φοιτητών λόγω της μεταβλητότητας τους στην ηλικία, το προγενέστερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, την τεχνολογική υποστήριξη.

Οι Nor Azlan Mohamad, Amin Embi & Mohd Nordin (2015) πραγματοποίησαν μία έρευνα με ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα 300 φοιτητών από τις σχολές των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών επιστημών πανεπιστημίων της Μαλαισίας. Σκοπός της εργασίας ήταν να παρουσιάσει την ετοιμότητα των εκπαιδευόμενων ως προς την εφαρμογή του portfolio ως μέσου επίλυσης των επίμονων προβλημάτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στα ευρήματα της έρευνας αναφέρεται ότι οι μαθητές είναι έτοιμοι να έχουν ένα portfolio ως εργαλείο μάθησης στην κατασκευή της γνώσης και στην εμπειρία της μάθησης τους.

Οι Mason & Williams (2016) πραγματοποίησαν έρευνα σε 108 φοιτητές στο πανεπιστήμιο του Monash. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει εν συντομία την έννοια του portfolio και τη χρήση του στην αξιολόγηση των φοιτητών παραϊατρικών επαγγελμάτων. Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, η ποιοτική μελέτη των εργασιών των φοιτητών. Συμπερασματικά κατέληξαν πως το portfolio έχει τη δυνατότητα να αποτελεί ένα μέσο ισχυρής εκτίμησης της πορείας των φοιτητών.

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση αρχικά υπάρχουν πολλές έρευνες σε θεωρητικό επίπεδο όπου καταγράφονται οι ωφέλειες από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στους μαθητές. Παρατίθενται οι πιο πρόσφατες έρευνες της τελευταίας δεκαετίας (από το 2008 ως σήμερα).

Στο άρθρο τους οι McMillan, James & Hearn (2008) κινούνται στο θεωρητικό πλαίσιο, αφού παραθέτουν αρχικά ένα λεπτομερή ορισμό της αυτοαξιολόγησης και τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία που υποστηρίζει τη θετική επίδραση της αυτοαξιολόγησης στην τάξη.

Η μελέτη που πραγματοποίησε ο Alaoutinen (2012) αξιολόγησε μια νέα ταξινόμηση βασίζεται σε κλίμακα αυτοαξιολόγησης και εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ακρίβεια αξιολόγησης και την απόδοση. Η κλίμακα βασίζεται στην αναθεωρημένη ταξινομία του Bloom και αξιολογείται συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης των φοιτητών με την απόδοση τους σε ένα μάθημα προγραμματισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές μπορούν να τοποθετήσουν τις γνώσεις τους κατά μήκος της κλίμακας ταξινόμησης που φαίνεται να ταιριάζει το στυλ μάθησης φοιτητών μηχανολογίας. Επίσης οι φοιτητές αξιολογούν τον εαυτό τους με μεγαλύτερη ακρίβεια από ότι οι αρχάριοι. Τα αποτελέσματα δείχνουν επίσης ότι η αντανακλαστική μάθηση ήταν καλύτερη στον προγραμματισμό από την ενεργό. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη δίνει μια πιο αντικειμενική εικόνα των γνώσεων των μαθητών από τις γενικές κλίμακες και τις τροποποιήσεις και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άλλες κατηγορίες στον προγραμματισμό.

Στο άρθρο τους οι Brown, Gavin, & Lois (2014) καταθέτουν τις δικές τους προτάσεις για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης. Περιγράφουν μια πιθανή προσέγγιση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που θα μπορούσε να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην κατάλληλη χρήση των εργαλείων αυτοαξιολόγησης.

Στην έρευνά του ο Österholm (2015) προσπαθεί να τονίσει τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης των μαθητών κατά την ανάγνωση μαθηματικών κειμένων, ιδίως όσον αφορά το τι οι μαθητές χρησιμοποιούν ως βάση για την αξιολόγηση της δικής τους κατανόησης ανάγνωσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 91 μαθητές οι οποίοι διάβασαν δύο μαθηματικά κείμενα και για κάθε κείμενο έκαναν μια αυτοαξιολόγηση της κατανόησης. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό όχι στην κατανόηση του κειμένου μέσω της ανάγνωσης, αλλά στην προηγούμενη εμπειρία που είχαν οι μαθητές. Επίσης η μελέτη παράγαγε επίσης διαφορετικά αποτελέσματα για διαφορετικούς τύπους κειμένων και για διαφορετικές συνιστώσες (ή επίπεδα) κατανόησης της ανάγνωσης.

Στο άρθρο τους οι Brown, Gavin, Andrade, Chen (2015) εξετάζουν τη σχετική βιβλιογραφία από την σκοπιά της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και ψυχομετρίας σχετικά με το πόσο μπορεί να καθορίσει την ανάγκη για καλύτερη κατανόηση της ακρίβειας στην αυτοαξιολόγηση, καθώς και για τον εντοπισμό παραλείψεων για τη μέτρηση της ακρίβειας που θα μπορούσε να

υπονομεύσει την αποτελεσματικότητά της. Το άρθρο καταλήγει με προτάσεις για το σχεδιασμό της έρευνας για την ακρίβεια στην αυτοαξιολόγησης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του Wong, Hwei Ming (2016) που διερεύνησε τις αντιλήψεις των μαθητών και των δασκάλων για την ικανότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών σε δύο δημοτικά σχολεία στη Σιγκαπούρη. Το δείγμα αποτέλεσαν 75 μαθητές που διδάχθηκαν πως να αυτοαξιολογούνται. 18 μαθητές επιλέχθηκαν τυχαία και συγκρίθηκαν με μια ανεξάρτητη επιτροπή εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν διαφορές, καθώς και τις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντιλήψεων όσον αφορά την ικανότητα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών.

Στο άρθρο τους οι Martínez & Valdivia (2016) παρουσιάζουν την εμπειρία τους από την έρευνα που πραγματοποίησαν σε 56 μεταπτυχιακούς φοιτητές με στόχο την προώθηση μεταγνωστικών διεργασιών σε ένα κοινωνικό και συνεργατικό πλαίσιο. Οι φοιτητές πραγματοποίησαν αρχικά συζήτηση μέσω ενός e-forum, και αργότερα τους ζητήθηκε να αναλύσουν συλλογικά τις δικές τους συζητήσεις. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα αυτοαξιολογήθηκε με τη χρήση εργαλείων που βασίζονται σε κείμενο, ενώ η άλλη ομάδα αυτοαξιολογήθηκε με ένα γραφικό εργαλείο (DebateGraph). Οι αποδόσεις ανάλυσης έδωσαν διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με την οπτική γωνία: της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

### **2.3. Κριτική αποτίμηση των ερευνών**

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα προαναφερθέντα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες - τόσο σε επίπεδο θεωρητικής προσέγγισης όσο και σε επίπεδο πρακτικών εφαρμογών - για το eportfolio και τις χρήσεις του σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Στον ελληνικό χώρο οι έρευνες ασχολούνται με τη θεωρητική προσέγγιση του eportfolio (Δουκάκης, 2006; Νικολακάκη, 2016), τα λογισμικά και τις εφαρμογές για την ανάπτυξη eportfolio (Παπαχαραλάμπους, 2008; Νικολοπούλου & Γεωργοπούλου, 2012; Σωτηροπούλου, 2012; Στυλιανού, 2013). Υπάρχουν επίσης έρευνες σχετικά με το παραδοσιακό portfolio που καταγράφουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Παρούτσας, 2011) αλλά και των μαθητών δημοτικού από την εφαρμογή του (Τσούτσου & Μπέρτσου, 2013) καθώς και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου εφαρμόστηκε το eportfolio (Σοφός & Λιάπη, 2007;

Αποστολοπούλου, 2012; Θεοδοσιάδου & Κωνσταντινίδης, 2013) αλλά και σε μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011). Τέλος υπάρχουν έρευνες που αφορούν τόσο εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης (Νίκου, 2014) όσο και εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης (Φωτοπούλου, 2012).

Στον διεθνή χώρο υπάρχουν πολλοί φορείς και οργανώσεις (EIFEL, BECTA, MOSEP, AAC&U, AAEBL, eportfolio California, eportfolios Australia) που ασχολούνται με το eportfolio και την εφαρμογή του πραγματοποιώντας πολλές έρευνες σε συνεργασία με ερευνητές (Ritzhaupt et al., 2008) πανεπιστήμια, κολλέγια, σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των ερευνών αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την πρακτική εφαρμογή του eportfolio σε φοιτητές κολλεγίων και πανεπιστημίων (Tush & Light, 2005; Knight et al., 2006; Coutinho & Bottentuit, 2008b; Hallam & Creagh, 2009; Maher & Gerbic, 2009; Bolliger & Shepherd, 2010; Buzzetto-More, 2010; Garrett, 2011; Thanaraj, 2012; Klampfer & Köhler, 2013; McWhorter et al., 2013; Wesson et al., 2014; Hsieh, Lee & Chen, 2015; Landis, Scott, & Kahn, 2015; Wuetherick & Dickinson, 2015; Nor Azlan Mohamad, Amin Embi & Mohd Nordin, 2015; Mason & Williams, 2016). Υπάρχουν και έρευνες οι οποίες αφορούν τους εκπαιδευτικούς (Coutinho & Bottentuit, 2008b; Parker, Ndoye & Ritzhaupt, 2012a).

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση υπάρχουν πολλές έρευνες σε θεωρητικό επίπεδο (McMillan, James & Hearn, 2008; Gavin, & Lois, 2014; Gavin, Andrade, Chen, 2015) όσο και από την εφαρμογή σε μαθητές και φοιτητές (Alaoutinen, 2012; Österholm, 2015; Martínez & Valdivia, 2016) αλλά και σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Wong, 2016).

## **3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Eportfolio, αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

### **3.1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση**

#### **Περίληψη**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η αξιολόγηση του μαθητή και χωρίζεται σε επτά υποενότητες. Στην πρώτη υποενότητα παρατίθενται οι ορισμοί της αξιολόγησης, τα χαρακτηριστικά και οι βασικές αρχές της, η αναγκαιότητα για την εφαρμογή της, καθώς και ο σκοπός που εξυπηρετεί. Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζονται τα είδη αξιολόγησης, στην τρίτη αναλύονται οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης με έμφαση στο portfolio και στη τέταρτη υποενότητα το φαινόμενο της αυτοαξιολόγησης. Ακολουθεί στην πέμπτη υποενότητα μία ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στην Ελλάδα, στην έκτη η μετάβαση στην ηλεκτρονική αξιολόγηση απότοκο της οποίας είναι το eportfolio το οποίο αναλύεται διεξοδικά στην έβδομη και τελευταία υποενότητα.

#### **3.1.1 Ορισμός της αξιολόγησης**

Η έννοια της αξιολόγησης είναι μια πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη έννοια η οποία συναντάται σχεδόν σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Πολλές φορές η αξιολόγηση σχετίζεται με την προσπάθεια εντοπισμού θετικών ή αρνητικών στοιχείων σε πρόσωπα ή αντικείμενα, καθώς και με την συγκριτική κριτική τους για την αποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα η αξιολόγηση εμπεριέχει τον όρο αξία, ο οποίος ενδέχεται να έχει διττή σημασία, αναφερόμενος είτε με θετικό είτε με αρνητικό πρόσημο στον υπό αξιολόγηση μαθητή, στο αποτέλεσμα της (εσφαλμένης) σύγκρισης του μαθητή με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης και τελικά στον βαθμό που έχει πραγματοποιήσει ο εν λόγω μαθητής τους τιθέμενους και επιδιωκόμενους στόχους (McAlpine, 2002).

Δεν υπάρχει ομοφωνία στις απόψεις των θεωρητικών σχετικά με την έννοια καθώς και το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Ένας γενικότερος ορισμός διασαφηνίζει την αξιολόγηση ως μία διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προσώπου, ενός αντικειμένου, μιας εφαρμογής κάποιων προγραμμάτων και πρακτικών (Δημητρόπουλος, 1991; Κασσωτάκης, 2003), ενώ κατ' άλλους αποτελεί εκείνη την διαδικασία η οποία συλλέγει πληροφορίες και μέσω της επεξεργασίας τους λαμβάνει τις ανάλογες αποφάσεις (Howell & Nolet, 2000). Η αξιολόγηση είναι η

διαδικασία για την απόκτηση πληροφοριών που χρησιμοποιείται για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τους εκπαιδευόμενους, τα curricula, τα προγράμματα, καθώς και την εκπαιδευτική πολιτική (Nitko & Brookhart, 2007). Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση βασισμένη σε σαφή, προκαθορισμένα κριτήρια, καθώς και σε ποικίλες εκτιμητικές μεθόδους αποδίδει μία ορισμένη αξία στον αξιολογούμενο (Κασσωτάκης, 1981), *«αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της»* (Πανταζοπούλου, 2007: 234). Σύμφωνα με το Π.Δ 8/1995 *«Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους»*.

Η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου. Η αξιολόγηση μπορεί να αφορά διάφορες κατηγορίες όπως το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος ή ξεχωριστά τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, την κάθε σχολική μονάδα χωριστά, τους μαθητές/τριες (Π.Δ 8/1995, Μητροπούλου – Μούρκα, 2015).

Ο Καψάλης (1989) απλοποιώντας την έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση την ορίζει ως τη διαδικασία διαμέσου της οποίας και μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων προσδίδει αξία σε πρόσωπα ή εφαρμογές. Στο λεξικό της Ουνέσκο η αξιολόγηση ορίζεται *«ως μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της»* (Ορισμός Ουνέσκο στο Ηλιού, Μ. 1991: 58). Κατά τον επίσημο φορέα (Υπουργείο Παιδείας) μέσω της νομοθεσίας και των εγκυκλίων που έχουν δημοσιευτεί, αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων (Π.Δ 8/1995) και αποβλέπει στο να προσδιορίσει με έγκυρο, συστηματικό και αντικειμενικό τρόπο την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής (Κωνσταντίνου, 2002) και να ελεγχθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές/τριες του σχολείου κατακτούν τους τιθέμενους σκοπούς και τους στόχους των μαθημάτων. Ένα από τα δομικά στοιχεία της αξιολόγησης σχετίζεται με την κριτική των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων, της ευφυΐας και της παρακίνησης των μαθητών (Andow & Jones, 2008). Η αξιολόγηση ουσιαστικά στην περίπτωση των μαθητών αναφέρεται σε γνώσεις και δεξιότητες

που έχουν κατακτήσει κατά την σχολική τους πορεία. Παρόλα αυτά όμως η έννοια της αξιολόγησης παραπέμπει συνήθως στις εξετάσεις, στους βαθμούς και στους τίτλους σπουδών και συγχέεται λανθασμένα με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (Κωνσταντίνου, 1998).

### **3.1.2 Τα χαρακτηριστικά των μέσων της αξιολόγησης**

Στην προσπάθειά της η αξιολόγηση να είναι όσο το δυνατόν γίνεται έγκυρη και αντικειμενική χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια προκειμένου να αποδώσει την επιδιωκόμενη αξία στο υποκείμενο (Race, 1995). Στα κριτήρια αυτά συμπεριλαμβάνονται έννοιες όπως η μέτρηση, η εκτίμηση, η διόρθωση, η βαθμολογία, η εξέταση (προφορική η γραπτή). Αν και αυτές οι έννοιες συνδέονται όλες οι μεταξύ τους όσον αφορά το χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ειδικότερα της αξιολόγησης των μαθητών, πολύ συχνά θεωρούνται ταυτόσημες με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται λανθασμένα οδηγώντας πολλές φορές στην παρερμηνεία και σε υποκειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας (Πετροπούλου, Κασσιμάτης, Ρετάλη, 2015). Κρίνεται εκ των καταστάσεων αναγκαία η διάκριση όλων αυτών των εννοιών.

*Η μέτρηση.* Πολλές φορές ο όρος αυτός συγχέεται ή ταυτίζεται με την αξιολόγηση. Η μέτρηση συμπεριλαμβάνει τη χρήση κάποιων συγκεκριμένων εργαλείων προκειμένου να μετρηθεί ακριβέστατα μια συγκεκριμένη ποσότητα, ασχολείται με την ποσοτικοποίηση και ταξινόμηση των πληροφοριών (Φωτοπούλου, 2012) και αποτελεί κατ' ουσίαν μία «μαθηματική» μετρική διαδικασία. Η αξιολόγηση, που αποτελεί μία ποιοτική διαδικασία, εισέρχεται μετά το πέρας της μετρικής διαδικασίας, όταν ο αξιολογητής θα προσπαθήσει να αναλύσει, να ερμηνεύσει, να εκτιμήσει, ώστε τελικά να εκφέρει κρίση για το μετρηθέν αποτέλεσμα (Φράγκος, 2002).

*Η επίδοση.* Η επίδοση, η οποία δεν σχετίζεται μόνο με το αποτέλεσμα αλλά και με τη διαδικασία, αποτελεί ουσιαστικά το επιστέγασμα των σωματικών η πνευματικών προσπάθειών των ανθρώπων οι δυνατότητες των οποίων είναι διαφορετικές από άνθρωπο σε άνθρωπο (Stiggins, 2001). Η βασική διαφορά της επίδοσης με τη μέτρηση είναι ότι δεν περιορίζεται μόνο στα μετρήσιμα μεγέθη, αλλά αποκτά υπόσταση όταν αναφέρεται σε διαδικασίες, αξιόλογα έργα και σε κοινωνικά αποδεκτούς στόχους (Βρεττός, 2015). Η αξιολόγηση μπορεί να αναφέρεται στην επίδοση διαφόρων υποκατηγοριών της εκπαίδευσης όπως στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος ή ξεχωριστά στις βαθμίδες της

εκπαίδευσης, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στα διδακτικά εγχειρίδια, στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στους μαθητές/τριες κ.λ.π.

Η αξιολόγηση αποτελεί μία κριτική και ποιοτική διαδικασία, που έχει τη δυνατότητα να συμπεριλάβει στοιχεία μέτρησης και εκτίμησης.

Η αξιολόγηση ως διαδικασία θα πρέπει να στηρίζεται στις ακόλουθες βασικές αρχές, ώστε να μην αποκτά αρνητικό πρόσημο και να μην μπορεί να διαβληθεί το περιεχόμενό της:

*Αξιοπιστία (reability)*. Η αξιοπιστία αποτελεί άλλη μια βασική προϋπόθεση, ώστε να υπάρξει μια σωστή αξιολόγηση. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι η σταθερότητα και η ακρίβεια για το προς μελέτη αντικείμενο που προετοιμάζεται να μετρήσει (Marzano, 2006). Για να υπάρχει αξιοπιστία σε μια αξιολογική διαδικασία, θα πρέπει να παράγεται το ίδιο αποτέλεσμα κάτω από τις ίδιες συνθήκες, όσες φορές κι αν επαναληφθεί η μέτρηση και η αξιολόγηση στην ίδια π.χ. ομάδα μαθητών (Βελεγράκη, 2016).

*Αντικειμενικότητα (objectivity)*. Η αξιολόγηση θεωρείται αντικειμενική όταν δεν επηρεάζεται από εξωγενείς ή ενδογενείς παράγοντες που δεν σχετίζονται με την αξία του αξιολογούμενου (Marzano, 2006). Ο υποκειμενικός παράγοντας είναι δύσκολο να αφαιρεθεί από τη διαδικασία της αξιολόγησης, γι' αυτό και τα κριτήρια στις αξιολογήσεις θα πρέπει να είναι συγκεκριμένα, σαφή και προσδιορισμένα. Τα κριτήρια, τα οποία τίθενται, θα πρέπει να εφαρμόζονται ανεξαιρέτως στο σύνολο των υπό αξιολόγηση υποκειμένων και υπό τις ίδιες συνθήκες (Black, 1998).

*Εγκυρότητα (validity)*. Η εγκυρότητα αποτελεί μια πολύ σημαντική προϋπόθεση, ώστε να μην χαρακτηρίζεται αρνητικά και να υποβαθμίζεται η αξιολόγηση. Η εγκυρότητα συνδέεται με τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας και σχετίζεται με τη δοκιμασία και τα αποτελέσματα, τα οποία δίνουν οι μετρήσεις και το γεγονός, αν αυτά είναι έγκυρα και αποτελούν μια αντικειμενική απεικόνιση της πραγματικότητας (Bloom et al., 1981).

Βεβαίως είναι αναγκαίο να γίνει κατανοητό ότι για να υπάρξει εγκυρότητα και αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στη διαδικασία της αξιολόγησης θα πρέπει τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις να τα θεσπίζει η Πολιτεία (εν προκειμένω το Υπουργείο Παιδείας), ώστε να αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους, να ισχύουν για όλους, τα αποτελέσματα να είναι αδιάβλητα και να αποφεύγονται υποκειμενικές και διαβλητές παρεμβολές. Για τον λόγο αυτόν προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα χρησιμοποιούνται συγκεκριμένου τύπου εξετάσεις, οι οποίες αναπαράγουν συγκεκριμένα

αποτελέσματα μέσω της αξιολογικής διαδικασίας. Από την άλλη για να είναι πιο έγκυρη και πιο αξιόπιστη η αξιολόγηση μέσα στην τάξη, οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται στη συγκέντρωση των στοιχείων και στις επιμέρους διατυπώσεις των στόχων της μάθησης. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ένα είδος αξιολόγησης εντελώς νεωτεριστικό και διαφορετικό από τα παραδοσιακά μοντέλα, το οποίο θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα (Βιτσιλάκη, 2007).

### 3.1.3 Βασικές αρχές της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι και έναν συνδεδετικό κρίκο της αλυσίδας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Π.Δ. 8/1995, Κωνσταντίνου, 2000; Dochy, 2001; Stiggins, 2001; Κασσωτάκης, 2002; Δημητρακόπουλος, 2003), για να επιτευχθούν οι στόχοι, θα πρέπει το εκάστοτε μοντέλο αξιολόγησης να ακολουθεί κάποιες βασικές αρχές οι οποίες είναι οι εξής:

- Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαρκή και δυναμική διαδικασία, η οποία ενσωματώνεται στην γενική εκπαιδευτική διαδικασία και έχει ως στόχο την αναβάθμιση της και την βελτίωση της. Η αξιολόγηση υποβοηθά τη μάθηση και δεν δρα ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μέσο ενεργοποίησης και ανατροφοδότησης τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών.
- Μέσω της αξιολόγησης δεν αξιολογούνται μόνο οι αποκτηθείσες γνώσεις, αλλά και οι δεξιότητες, οι στάσεις, οι αξίες, οι συμπεριφορές των μαθητών.
- Κάθε μοντέλο αξιολόγησης πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη σαφήνεια στον σκοπό, στο αντικείμενο και στα κριτήρια. Αυτές οι παράμετροι κοινοποιούνται εγκαίρως στους μαθητές, όπως επίσης και τα αξιολογικά αποτελέσματα. Η επίδοση των μαθητών (θετική ή αρνητική) εξαρτάται σε καθοριστικό βαθμό από αυτές τις παραμέτρους.
- Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή πρέπει να συμβάλει στην παρώθηση, την ενθάρρυνση και τη σωστή αυτόαντίληψη του παιδιού (ΥΠΕΠΘ, 1991, Π.Δ. 462, άρθρο 1).
- Ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται μόνο στον ρόλο του αξιολογητή – ιεροεξεταστή αλλά συμμετέχει ενεργά σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης, αναπτύσσοντας παράλληλα και δεξιότητες αυτοαξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής από

παθητικό υποκείμενο αποκτά ενεργό ρόλο ως συναξιολόγητης και συμμετόχος στην εκπαιδευτική και αξιολογική διαδικασία.

- Οι μορφές, η μέθοδος και οι τεχνικές της αξιολόγησης που θα εφαρμοστούν, καθορίζονται από παράγοντες όπως οι στόχοι και το περιεχόμενο του μαθήματος, οι μαθησιακές ανάγκες, η ηλικία, η εμπειρία των μαθητών.
- Κάθε είδους αξιολόγηση οφείλει να λαμβάνει υπόψιν το ρυθμό μάθησης των μαθητών καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (κοινωνικό, οικογενειακό, πολιτισμικό περιβάλλον).
- Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας τις αρχές της διεπιστημονικής μάθησης μπορούν να προωθήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία διαθεματικές προσεγγίσεις όλων των γνωστικών αντικειμένων. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές (μέσω διαθεματικών εργασιών) μπορούν να προσεγγίσουν πολύπλευρα τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία αλληλοδιαπλέκονται μεταξύ τους και να δουν μια διαφορετική ματιά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η αξιολόγηση αφορά όχι μόνο στην επίδοση των μαθητών, αλλά και στην πρόοδό τους σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις.
- Η αξιολόγηση βασίζεται στην εκτίμηση, μέσω συγκεκριμένων κριτηρίων, της επίδοσης των μαθητών και όχι στη σύγκριση με τους άλλους συμμαθητές τους.
- Η αξιολόγηση οφείλει να υπηρετεί τη φιλοσοφία της μάθησης, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής δομεί τη γνώση, σε αντίθεση με την συντηρητική φιλοσοφία της μάθησης, που υποστηρίζει την στεία, διεκπεραιωτική και άνευ ουσίας μετάδοση των γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή.
- Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, στη διάγνωση προβλημάτων διαφόρων μορφών (προβλήματα συγκέντρωσης σε μια δραστηριότητα, έλλειψη επικοινωνίας, έλλειψη βασικών δεξιοτήτων, προβλήματα συνεργασίας).

Οι μαθητές με αναπηρίες (ΑΜΕΑ) αξιολογούνται με τις προαναφερθείσες βασικές αρχές της αξιολόγησης, όμως θα πρέπει να δίνεται έμφαση σε κάποιες επιπλέον αρχές όπως (UNESCO, 1994; Evans et al., 1996; Πόρποδας, 2005; Αγαλιώτης, 2011):

- ✓ Η αρχή της ολόπλευρης εκτίμησης της παρουσίας του μαθητή. Η αξιολόγηση δεν εστιάζει μόνο στις αδυναμίες του μαθητή, αλλά προσβλέπει στην πολύπλευρη ενίσχυση του μαθητή, ώστε να ενταχθεί ομαλά τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

- ✓ Η ενθάρρυνση της προσπάθειας των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η αξιολόγηση οφείλει να ενθαρρύνει τα ΑΜΕΑ και να μην περιορίζεται μόνο στο αποτέλεσμα της επίδοσης (αρχή της παρωθητικής αξιολόγησης).
- ✓ Τη σύνδεση της αξιολόγησης με ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο να ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή.

Σύμφωνα με τις νέες τάσεις στην αξιολόγηση ο αξιολογούμενος, δηλαδή ο μαθητής, οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης και αν εφαρμόζεται, πρέπει να αναπτύσσει δεξιότητες αυτοαξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι συμμετέχων και συνοδοιπόρος του μαθητή στην προσπάθεια αυτή ενισχύοντας, καθοδηγώντας και εμπυχώνοντας τον, ώστε να καταστεί αποτελεσματική.

### **3.1.4 Σκοποί και στόχοι της αξιολόγησης**

Το πλαίσιο του γενικού σκοπού της αξιολόγησης είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και αυτό γιατί η αξιολόγηση αποσαφηνίζεται μέσω των πιο εξειδικευμένων στόχων που τίθενται (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, Ρετάλης, 2015).

Βέβαια οι σκοποί της αξιολόγησης είναι μεταβλητοί ανάλογα με την χρονική περίοδο και με το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο εφαρμόζεται κάθε φορά. Παλαιότερα βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές την συγκεκριμένη πλαισιωμένη εκείνη γνώση προκειμένου, όταν βγουν στην αγορά εργασίας, να έχουν την απόλυτη εξειδίκευση (Κωνσταντίνου, 1998). Στη σημερινή εποχή ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι όχι μόνο να αποκτήσει ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσεων, αλλά και να αναπτύξει ο μαθητής ποικίλες δεξιότητες (Dochy, 2001) και να μαθαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (διά βίου μάθηση) και σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του (εκπαίδευση ενηλίκων).

Πρώτιστος στόχος της αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα (Π.Δ. 8/1995) όπως η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, για να βελτιωθεί η προσφερόμενη σχολική εκπαίδευση, η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα όλων εκείνων των παραμέτρων που συνδέονται θεμελιωδώς με την εκπαίδευση (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, Ρετάλης, 2015) με τελικό σκοπό την πρόοδο του

μαθητή. Βέβαια η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή δεν είναι αυτοσκοπός αλλά πρέπει να εστιάζει και στη διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που τίθενται και επομένως δεν πρέπει να προσλαμβάνει σε καμία περίπτωση χαρακτήρα ανταγωνιστικό και επιλεκτικό για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου (ΥΠΕΠΘ, 1991, Π.Δ. 462, άρθρο 1). Η αξιολόγηση των μαθητών, από τότε που ξεκίνησε να εφαρμόζεται, έχει αποκτήσει ένα κοινωνικό πρόσημο και κυριαρχεί στη συνείδηση τόσο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να αξιολογήσει τους μαθητές, όσο και στη συνείδηση κυρίως των μαθητών και κατ' επέκταση των γονέων οι οποίοι είναι έτοιμοι να δεχτούν τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα της επίδρασης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 1998). Σύμφωνα με το πιο πρόσφατο Προεδρικό Διάταγμα «η αξιολόγηση των μαθητών έχει σκοπό να προσδιορίσει το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα των αντίστοιχων μαθημάτων, συνδυάζοντας ποικίλες μορφές και τεχνικές προκειμένου να επιτευχθεί έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών και αφετέρου να συμβάλει στην αυτογνωσία και στην αντικειμενική πληροφόρησή τους για το επίπεδο μάθησης και τις ικανότητές τους» (Π.Δ. 86.2001: 1.383).

### **3.1.5 Ανάγκη αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας**

Οποιαδήποτε ανθρώπινη ατομική η συλλογική δραστηριότητα ενέχει στην αρχή, κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της το στοιχείο της αξιολόγησης. Γενικότερα η αξιολόγηση αποτελεί μια προσπάθεια αποτίμησης της συνολικής δραστηριότητας επιδιώκοντας να ανιχνεύσει και να διαπιστώσει εάν, οι επιδιωκόμενοι στόχοι που είχαν τεθεί, πραγματοποιήθηκαν ή όχι (Stiggins, 1994), να διερευνήσει τις αιτίες που οδήγησαν στο επιτυχημένο ή αποτυχημένο αποτέλεσμα και να βελτιστοποιήσει τις παραμέτρους, ώστε να παραχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Weeden et al., 2002).

Έτσι και το εκπαιδευτικό σύστημα οντάς μία ανθρώπινη συλλογική δραστηριότητα οφείλει να προκαθορίζει συγκεκριμένους και σαφείς στόχους και να αναπτύσσει τους ανάλογους μηχανισμούς, οι οποίοι αξιολογούν τα αποτελέσματα του (Brown, 1998). Υπάρχουν δύο τομείς στα οποία εστιάζεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στον πολιτικό - οικονομικό τομέα και στον παιδαγωγικό - ψυχολογικό τομέα. Όσον αφορά τον πρώτο τομέα, αφού η εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό τομέα της κοινωνίας όπου οι εκάστοτε κυβερνήσεις επενδύουν οικονομικά (άλλες περισσότερα κι άλλες λιγότερα) σημαντικά κονδύλια για την

εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, θεωρείται αυτονόητο να αξιολογούνται τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να διορθωθούν ατέλειες και να εφαρμοστούν ανάλογες αλλαγές που θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της (Cohen, 1994). Όσον αφορά τον δεύτερο τομέα η αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης κρίνεται επιτακτική, ώστε να βελτιωθούν οι υπάρχουσες διδακτικές μέθοδοι και να παραχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Short, 1993). Άλλωστε, αν αναλογιστούμε πως το θέμα της αξιολόγησης έχει να κάνει με έμπυχο δυναμικό είτε είναι εκπαιδευτικό προσωπικό, είτε μαθητές, είτε γονείς, αυτό από μόνο του καθιστά τη αξιολόγηση αναγκαία προκειμένου οι επεμβάσεις και οι βελτιώσεις να ωφελήσουν το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

## **3.2 Είδη αξιολόγησης**

### **3.2.1 Η αξιολόγηση σε σχέση με τον στόχο**

Οι Worthen & Sanders (1987), Δημητρόπουλος (1999), Simmons (1990), Stiggins (1994) διακρίνουν την αξιολόγηση σε επίσημη και ανεπίσημη.

Η επίσημη αξιολόγηση (formal assessment) είναι σκόπιμη, προγραμματισμένη, συστηματική και συνειδητή και πραγματοποιείται από εξειδικευμένα άτομα (στην περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, τους σχολικούς συμβούλους, καθώς και από αρμόδιους φορείς για τη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών). Στηρίζεται σε μεθοδολογικά έγκυρες και αξιόπιστες διαδικασίες, οι οποίες εξάγουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα (Δημητρόπουλος, 1999). Σκοπός της επίσημης αξιολόγησης είναι να δώσει τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές μία γενική εικόνα, μία εκτίμηση για την επίτευξη των στόχων από τους μαθητές (Simmons, 1990). Οι αξιολογούμενοι είναι ενημερωμένοι για τις αξιολογικές διαδικασίες που θα λάβουν χώρα, ότι δηλαδή πρόκειται να αξιολογηθούν. Η επίσημη αξιολόγηση χρησιμοποιεί μια μεγάλη γκάμα επιστημονικών εργαλείων και τεχνικών π.χ. ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις (Δημητρόπουλος, 1999), τυποποιημένα τεστ, διαγνωστικά τεστ, τυποποιημένες ρουμπρίκες παρατήρησης.

Η ανεπίσημη - άτυπη αξιολόγηση (informal assessment) είναι μια μορφή συστηματικής παρατήρησης. Είναι η αξιολόγηση που γίνεται από κάποιον για διάφορους λόγους και με οποιαδήποτε αφορμή. Σε αυτήν την περίπτωση οι αξιολογητές συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών μέσα στην τάξη, χωρίς να καθορίζουν τις συνθήκες

δοκιμής όπως γίνεται στην επίσημη αξιολόγηση (Stiggins, 1994). Πολλές φορές η ανεπίσημη αξιολόγηση ονομάζεται και συνεχής αξιολόγηση γιατί πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου (Simmons, 1990). Η αξιολόγηση γίνεται με έμμεσο τρόπο και οι αξιολογούμενοι δεν θεωρούν ή δεν καταλαβαίνουν πως αξιολογούνται. Η άτυπη αξιολόγηση είναι ένας τρόπος συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών υπό κανονικές συνθήκες στην τάξη.

Για να πραγματοποιηθεί η ανεπίσημη αξιολόγηση θα πρέπει (Worthen & Sanders, 1987; Simmons, 1990; Stiggins, 1994; Δημητρόπουλος, 1999):

- ✓ Να οριστεί ποιος θα αξιολογηθεί, που θα αξιολογηθεί και πότε θα αξιολογηθεί. Ο αξιολογητής είναι αδύνατο να αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ✓ Θα πρέπει να καθοριστούν σαφή και συγκεκριμένα κριτήρια.
- ✓ Η ανεπίσημη αξιολόγηση θα πρέπει να συνδεθεί με την επίσημη αξιολόγηση και επιπλέον με την αυτοαξιολόγηση που θα γίνει από τους ίδιους τους μαθητές.
- ✓ Θα πρέπει να δοθεί η ευκαιρία για ανατροφοδότηση στους μαθητές, ώστε να εντοπίσουν τους τομείς όπου δυσκολεύονται όταν κάνουν επίσημες δοκιμές (επίσημη αξιολόγηση) και να τους διορθώσουν.

Υπάρχουν διάφορα εργαλεία και τεχνικές τα οποία χρησιμοποιούνται στην ανεπίσημη αξιολόγηση όπως: η παρατήρηση, το ημερολόγιο, τα απρογραμματίιστα σχόλια, γραπτές ή προφορικές δοκιμασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας, εκτέλεση εργασιών από τους μαθητές σε ομάδες, συνεντεύξεις, ανέκδοτες σημειώσεις, τηρήση φακέλου εργασιών μαθητή (portfolio).

Η μεγαλύτερη κριτική για την ανεπίσημη αξιολόγηση εστιάζεται στο γεγονός πως τα αποτελέσματά της στερούνται εγκυρότητας, αξιοπιστίας και πως είναι σκόπιμα, ελεγχόμενα και υποκειμενικά (Shepard, 1989).

### **3.2.2 Η αξιολόγηση σε σχέση με τη θέση του αξιολογητή**

Άλλη μια διάκριση των τύπων της αξιολόγησης είναι η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση.

Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται επίσης σε δύο υποκατηγορίες: στην ιεραρχική αξιολόγηση, που γίνεται από τους ανωτέρους στην ιεραρχία και στην συλλογική αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση όπου η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τα ίδια άτομα που εφαρμόζουν

την εκπαιδευτική διαδικασία (Ρεζ, 2012). Στην εσωτερική αξιολόγηση ο αξιολογητής προέρχεται, είναι μέλος του οργανισμού, του σχολείου όπου θα πραγματοποιήσει την αξιολογική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιήσει τις ανάλογες αξιολογικές διαδικασίες μεθόδους και τεχνικές βασιζόμενες στις ανάγκες των μαθητών, όπως εβδομαδιαία κουίζ, εκθέσεις, ερωταποκρίσεις, παρατηρήσεις κ.α. (Μιχαλόπουλος, 2013). Η εσωτερική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τη λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και για την υποβολή έκθεσης προόδου που θα παραμείνει στο αρχείο του σχολείου, είτε για προσωπική χρήση, είτε για να παρουσιαστεί στους γονείς (Λάμνιαν, 1997). Όλες αυτές οι διαδικασίες είναι υπό τον έλεγχο του δασκάλου και ενσωματωμένες στο πρόγραμμα σπουδών.

Τα αποτελέσματα στην εσωτερική αξιολόγηση παραμένουν στο περιβάλλον του σχολείου. Μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνται, εφαρμόζουν καλές πρακτικές, προσπαθούν να εντοπίσουν τυχόν αδυναμίες (Ρεζ, 2012).

Στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης *ο αξιολογητής δεν προέρχεται από τον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα ή δεν σχετίζεται με αυτό* (Καραλής, 1999:13). Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί δεν δεσμεύεται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ούτε από την εξέλιξή της (Σολομών, 1999). Βέβαια υλοποιώντας την αξιολογική διαδικασία μπορεί να διαμορφώσει μια πιο σφαιρική αντίληψη, όμως είναι πιο τυποποιημένη και πολλές φορές πραγματοποιείται για εμπορική χρήση (π.χ. αξιολογήσεις ιδιωτικών σχολείων). Τα αποτελέσματα στην εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να είναι είτε ατομικά (προαγωγή ή στασιμότητα των μαθητών με τη συμμετοχή σχολικών συμβούλων), είτε συνολικά για τη σχολική μονάδα και για το εκπαιδευτικό σύστημα (χρηματοδότηση, αλλαγή εκπαιδευτικών πολιτικών).

### **3.2.3 Η αξιολόγηση σε σχέση με τις λειτουργίες της**

Οι Scriven (1991), Ανδρεαδάκης (2006), Γούπος (2007) καθορίζουν αναφορικά με τις λειτουργίες που ενέχει η αξιολόγηση δύο είδη: την επιλεκτική αξιολόγηση και την αντισταθμιστική αξιολόγηση.

Στην επιλεκτική αξιολόγηση το σχολείο, αποτελώντας μικρογραφία της κοινωνίας, εφαρμόζει τις τεχνικές και τις μεθόδους εκείνες προκειμένου να διασφαλίσει την αξιοκρατία (Ανδρεαδάκης, 2006). Σε αυτό το είδος της αξιολόγησης εισάγεται πλέον η έννοια της

αριστείας μεταξύ των μαθητών. Η αριστεία στην εκπαίδευση έχει διπλό ρόλο (θετικό και αρνητικό): Από τη μια αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα, με το οποίο οι καλύτεροι, οι άριστοι μαθητές, τα «καλύτερα μυαλά» προχωρούν στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και μετά το πέρας των σπουδών τους έχουν ευκαιρίες είτε για επαγγελματική αποκατάσταση είτε για ακαδημαϊκή καριέρα (Κασσωτάκης, 2003). Από την άλλη η παιδεία στρέφεται στους λίγους, όσους δηλαδή διαθέτουν τα υλικά μέσα και τα φυσικά πλεονεκτήματα για να διακριθούν (ανώτερο κοινωνικό περιβάλλον, μορφωτικό επίπεδο οικογένειας, οικονομική επιφάνεια). Σε αυτή την περίπτωση πάρα πολλοί, οι οποίοι δεν ανήκουν σε αυτή την κατηγορία και δεν μπορούν ανταποκριθούν σε αυτή τη μορφή αριστείας, αναγκάζονται εκ των συνθηκών να παραιτηθούν και να στραφούν σε άλλες διεξόδους για να εξασφαλίσουν τα προς το ζην.

Στην αντισταθμιστική αξιολόγηση το σχολείο αποτελεί τον βασικό εκείνο χώρο της απρόσκοπτης ανάπτυξης του μαθητή (Ανδρεαδάκης, 2006), όπου θα δοθούν οι ανάλογες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να προσπαθήσουν για το καλύτερο και να πετύχουν κοινούς στόχους. Στο σημερινό δημοτικό σχολείο οι βασικοί αντισταθμιστικοί θεσμοί του είναι (Γούπος, 2007):

- Τα προγράμματα της ενισχυτικής διδασκαλίας
- Οι τάξεις υποδοχής
- Τα τμήματα ένταξης
- Τα προπαρασκευαστικά τμήματα τσιγγανοπαίδων μαθητών
- Τα προγράμματα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης

Ο Scriven (1991) επιπλέον περιγράφοντας το συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης ως αντισταθμιστική - ανταποδοτική αξιολόγηση (payoff evaluation) πιστεύει πως ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η κριτική της αξίας των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον δίνει έμφαση στην ποιότητα και τη σκοπιμότητα των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος και όχι στην επίτευξη των στόχων καθαυτό.

### 3.2.4 Η αξιολόγηση σε σχέση με τον χρόνο παρέμβασης

Τόσο η εγχώρια όσο και η διεθνής βιβλιογραφία που αναφέρεται στα είδη της αξιολόγησης είναι πλούσια (Παπαδημητρίου, 2015).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητών (Κωνσταντίνου, 2000; Weeden et al., 2002; Κασσωτάκης, 2003; Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015) διακρίνουν τρία είδη αξιολόγησης, αποδεχόμενοι την κατηγοριοποίηση που προέκριναν οι Bloom, Hastings, Madaus το 1971: α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση β) τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση γ) και την τελική ή συνολική αξιολόγηση.

*Αρχική η διαγνωστική αξιολόγηση:* στη διεθνή βιβλιογραφία αυτή η μορφή αξιολόγησης συναντάται ως initial - diagnostic evaluation or assessment. Είναι το είδος της αξιολόγησης που προσπαθεί να διαπιστώσει και να διαγνώσει την αφετηριακή κατάσταση. Ο Κρασσάς (2003) την εμπλουτίζει με τον όρο προγνωστική αξιολόγηση. Εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή ενός μαθήματος ή ενός καινούργιου κεφαλαίου που πρόκειται να διδαχθεί (Weir & Roberts, 1994). Όπως αναφέρει η ονομασία της πρόκειται για μία μορφή αξιολόγησης βάσει της οποίας ο εκπαιδευτικός προσπαθεί κάποιος να προσδιορίσει αρχικά το επίπεδο των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών, να διεισδύσει στη συνέχεια στα ενδιαφέροντά τους και να εντοπίσει δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευόμενος (Μαυρογιώργος, 2006). Αποσκοπεί ουσιαστικά στο να συλλέξει πληροφορίες απαραίτητες για την εκπόνηση και επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος (Κρασσάς, 2003).

Ο βασικός στόχος της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι να κατορθώσουν οι μαθητές να κατακτήσουν τους στόχους που έχουν τεθεί, τόσο σε διδακτικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καταγράψει τις υπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών πάνω στο υπό διδασκαλία θέμα και έπειτα να προσαρμόσει τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες στο μέτρο των δυνατοτήτων και των ιδιοτήτων του κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000) για να αποφευχθεί η ανισότητα μεταξύ των εκπαιδευόμενων, όταν ξεκινήσει η εκμάθηση του νέου γνωστικού αντικείμενου. Για αυτόν τον λόγο ο εκπαιδευτικός είναι φρόνιμο να πραγματοποιήσει τη διαγνωστική αξιολόγηση στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας ή μαθήματος, χρησιμοποιώντας σταθμισμένα τεστ γνώσεων ή ικανοτήτων και κυρίως τη συζήτηση, για να καταλάβει τι γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο διδασκαλίας (Μανωλάκος, 2010) και να κατατάξει τους μαθητές σε ορισμένο επίπεδο.

Επιπλέον αυτή μορφή αξιολόγησης μπορεί να εντοπίσει εκτός από τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε ένα γνωστικό αντικείμενο και πιθανές μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην κάνει αυθαίρετη αξιολόγηση του μαθητή (να μην προβεί δηλαδή σε διάγνωση), αλλά ενημερώνοντας τους γονείς του μαθητή να τους παροτρύνει να απευθυνθούν στον ανάλογο ειδικό (Torrance & Pryor, 2002).

*Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση (Formative Assessment):* εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Αποτελεί μία όψη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2008: 87). Ο χαρακτήρας της είναι πληροφοριακός, εξάγει τις απαιτούμενες πληροφορίες, ελέγχει την πορεία του μαθητή (εσωτερική αξία) και το αν έχει κατακτήσει τους επιδιωκόμενους στόχους (Κασσωτάκης 2003), με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας (Καραλής, 1999:128), επιτυγχάνοντας την επανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εξωτερική αξία). Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, χαρακτηρίζεται από μία ποικιλία τεχνικών και κριτηρίων (Ματσαγγούρας, 2008) και *διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο ως μηχανισμός ανατροφοδότησης, τόσο των εκπαιδευομένων όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού* (Πετροπούλου, Κασιματη & Ρετάλης, 2015:31). *Αποτελεί μία μόνιμη πηγή ανατροφοδότησης του προγράμματος, εφόσον αποκαλύπτει κρυφά εμπόδια ή προσδωκόμενες ευκαιρίες* (Ματσαγγούρας, 2004: 305–306 στο Κατσαρού & Δελούλη, 2008: 123). Η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν στοχεύει να κατατάξει τους μαθητές συγκρίνοντάς τους μεταξύ τους με μόνο αξιολογικό κριτήριο τις γνώσεις (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007), αλλά στοχεύει στην ομογενοποίηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης λειτουργώντας ως καθαρά παιδαγωγική διαδικασία και διαμορφώνοντας έναν έμμεσο κοινωνικό ρόλο της αξιολόγησης.

Παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών, πληροφορώντας παράλληλα τον εκπαιδευόμενο για την πρόοδό του (Ρέλλος, 2003). Δεν αποτελεί μία στείρα διαδικασία, αλλά μία πρακτική μέσω της οποίας εκπαιδευτικοί και μαθητές μετασχηματίζονται σε ενεργά υποκείμενα. Αναπτύσσεται ένας συνεχής διάλογος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους εκπαιδευόμενους. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης. Αυτό το είδος της αξιολόγησης προσπαθεί να εντοπίσει τις αποκλίσεις σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος και να διατυπώσει (ή και επαναδιατυπώσει) προτάσεις για την επίτευξη των αρχικών στόχων (Clarke, 2005). Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές

προσπαθεί να αναδείξει κάποιες εναλλακτικές λύσεις. Σε περίπτωση που διαπιστώνεται ότι υπάρχουν αποκλίσεις, γίνεται επανεκτίμηση των αρχικών επιλογών και διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για έγκαιρη παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση των σημείων εκείνων στα οποία η αξιολόγηση έδειξε πως υπάρχουν προβλήματα (Μαυρογιώργος, 2006: 279).

Οι μαθητές από την πλευρά τους καταφέρνουν να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης και να κρίνουν την ποιότητα της εργασίας τους βασιζόμενοι σε προκαθορισμένα κριτήρια. Παρουσιάζουν και υπερασπίζονται απόψεις κρίνοντας τις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες, την εγκυρότητα των ιδεών ή την ποιότητα μιας εργασίας με βάση μια σειρά κριτηρίων (Καψάλης, 1998). Χρησιμοποιείται οποιαδήποτε πρακτική στην τάξη, κατά την οποία εξάγονται, ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται τα ευρήματα για την απόδοση κάθε μαθητή.

Τα αποτελεσματικά σχολεία δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη διαμορφωτική παρά στην τελική αξιολόγηση (Κυριακίδης, 2005).

Για να είναι αποτελεσματική η διαμορφωτική αξιολόγηση προτείνονται οι παρακάτω πρακτικές (Καραλής, 1999; Κασσωτάκης, 2003; Clarke, 2005; Βαρσαμίδου & Ρεξ, 2007; Ματσαγγούρας, 2008):

- Να υπάρχει συνεχής και συστηματική διαδικασία
- Να παρατηρούνται οι μαθητές κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των εργασιών
- Να εφαρμόζεται η ενεργός ακρόαση, να ακούμε τα παιδιά όταν εκφράζονται ή όταν σκέφτονται προφορικά, είτε εργάζονται ατομικά είτε σε ομάδες.
- Να ελέγχεται η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, δηλαδή σε ποιο βαθμό κατέχουν προαπαιτούμενες γνώσεις.
- Να καταγράφουν οι μαθητές βασικές ιδέες (ζητούμε να καταγράψουν συνοπτικά τις βασικές ιδέες που έχουν πάρει από μια συζήτηση, μια εργασία ή ένα μάθημα)
- Να γίνεται ουσιαστική αξιολόγηση στο τέλος του μαθήματος (καταγραφή εργασιών, επίλυση προβλημάτων, κριτικές απαντήσεις, βιωματική προσέγγιση του θέματος).

Στη διαμορφωτική αξιολόγηση συμπερασματικά βρίσκει πεδίο εφαρμογής η ταξινόμια του Bloom: Θυμάμαι → Κατανοώ → Εφαρμόζω → Αναλύω → Αξιολογώ → Δημιουργώ.

*Τελική ή συνολική ή αθροιστική αξιολόγηση* (summative assessment): πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας, της διδακτικής ενότητας. Λαμβάνει χώρα σε μία ορισμένη στιγμή, σε αντίθεση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που αποτελεί μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία (Κρασσάς, 2004). Αποτελεί μία ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία, ώστε να εκτιμηθεί ο βαθμός

επίτευξης των στόχων (Mason, 2004) σε σχέση με τους προκαθορισμένους τελικούς στόχους. Τα επιτεύγματα των μαθητών ταξινομούνται σε σχέση με το προηγούμενο τους καταγεγραμμένο επίτευγμα (Βρεττός, 2010), εξασφαλίζοντας έναν σταθερό ρυθμό προόδου στους μαθητές (ΔΕΠΠΣ, 2003). Επιπλέον παρέχει στον εκπαιδευτικό μία συνολική - τελική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που υλοποιήθηκε σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους (Arter & Spandel, 1992). Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αυτή μορφή αξιολόγησης εστιάζει στο τελικό αποτέλεσμα της μάθησης και χρησιμοποιείται κυρίως για την εξαγωγή της τελικής βαθμολογίας.

Η τελική αξιολόγηση σκοπεύει να αφήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να μάθουν το επίπεδο των γνώσεων που έχουν κατακτηθεί. Οι τελικές εξετάσεις είναι ένα κλασικό παράδειγμα (Woolfolk et al., 2008).

Την τελική αξιολόγηση την συναντάμε στη διεθνή και εγχώρια η βιβλιογραφία επίσης και ως απολογιστική αξιολόγηση.

Όπως προαναφέρθηκε η τελική αξιολόγηση αποτελεί μια ανατροφοδοτική διαδικασία όχι τόσο των εκπαιδευόμενων όσο του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να επανεξεταστούν οι μέθοδοι και οι τεχνικές, που χρησιμοποιήθηκαν, με σκοπό να βελτιωθούν (Weir & Roberts, 1994). Σε αυτή την περίπτωση η τελική - απολογιστική αξιολόγηση μπορεί να μεταμορφωθεί σε διαμορφωτική αξιολόγηση (Torrance & Pryor, 2002). *Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη μετάλλαξη παίζουν οι απόψεις και οι εκτιμήσεις των αξιολογούμενων για την καταλληλότητα των μεθόδων, των τεχνικών, των μέσων και της οργάνωσης της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως επίσης η έκταση και ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν και να μεταφέρουν στην πράξη όσα διδάχθηκαν σε παρόμοιες καταστάσεις* (Μαυρογιώργος, 2006: 279).

Σύμφωνα με τον Harlen (1998) η αθροιστική αξιολόγηση:

- εξετάζει τα επιτεύγματα του παρελθόντος.
- προσθέτει διαδικασίες ή εξετάσεις σε υφιστάμενο έργο.
- περιλαμβάνει μόνο τη σήμανση και την ανατροφοδότηση.
- χωρίζεται από τη διδασκαλία.
- πραγματοποιείται ανά διαστήματα, για να συνοψίζονται και να δημοσιοποιούνται τα επιτεύγματα.

Οι μορφές που μπορεί να πάρει η αθροιστική αξιολόγηση είναι (Torrance & Pryor, 2002; Clarke, 2005):

- ✓ αξιολόγηση της απόδοσης του μαθητή
- ✓ τήρηση φακέλου εργασιών του μαθητή (portfolio)
- ✓ παραδοσιακά τεστ

Οι καλές πρακτικές τελικής αξιολόγησης, όπως τα τεστ και άλλες μορφές βαθμολόγησης, πρέπει να είναι αποδεδειγμένα αξιόπιστες και να στερούνται προκαταλήψεων (Angelo & Cross, 1993).

Η αθροιστική αξιολόγηση έχει σημαντικά οφέλη κατά την εφαρμογή της στη μαθησιακή διαδικασία μερικά από τα οποία είναι τα παρακάτω (Torrance & Pryor, 2002; Clarke, 2005; Woolfolk te al, 2008):

- Μοιράζεται τους μαθησιακούς στόχους με τους μαθητές.
- Εμπλέκει τους μαθητές σε μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης.
- Παρέχει ανατροφοδότηση η οποία βοηθάει τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα επόμενα βήματά τους και πως να τα πραγματοποιήσουν.
- Παρέχει αυτοπεποίθηση σε κάθε μαθητή ότι μπορεί να βελτιωθεί.

Η τελική αξιολόγηση σκοπεύει να αφήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να μάθουν το επίπεδο των γνώσεων που έχουν κατακτηθεί (Woolfolk te al, 2008).

### **3.2.5 Η αξιολόγηση σε σχέση με την αξιολόγηση της τάξης**

Ο WNCP (Western and Northern Canadian Protocol, 2006), ο οδηγός για την αποτελεσματική αξιολόγηση του Καναδά (Learning for All: A Guide to Effective Assessment and Instruction for All Students, Kindergarten to Grade 12. (2013). Canada: Ontario) καθώς και οι Harlen & James (1997), Brown (2004), Pedder & James (2012) προκρίνουν τρεις μορφές αξιολόγησης: η αξιολόγηση για τη μάθηση, η αξιολόγηση ως μάθηση και η αξιολόγηση της μάθησης.

*Η Αξιολόγηση για τη Μάθηση (Assessment for learning):* έχει σχεδιαστεί για να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με εκείνες τις πληροφορίες, που θα τους βοηθήσουν να τροποποιήσουν και να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία και τις δραστηριότητες της μάθησης (Black & Wiliam, 2006). Αναγνωρίζει μεν ότι οι μαθητές μαθαίνουν με τον δικό τους τρόπο,

επισημαίνει δε τα προβλέψιμα πρότυπα και τις κατευθύνσεις που μπορούν να ακολουθήσουν μαζικά οι μαθητές (Brown, 2004). Απαιτεί ενδελεχή σχεδιασμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που προκύπτουν και εξορθολογίζοντας τους στόχους και τις πηγές, να καθορίσουν τι γνωρίζουν οι μαθητές, αλλά και περαιτέρω να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το πώς, πότε και κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν αυτό που ξέρουν, παρέχοντάς τους την ανάλογη ανατροφοδότηση (Harlen & James, 1997). Η αξιολόγηση για τη μάθηση περιλαμβάνει τη Διαγνωστική και τη Διαμορφωτική αξιολόγηση.

*Αξιολόγηση ως μάθηση (Assessment as learning)*: είναι μια διαδικασία ανάπτυξης και υποστήριξης της μεταγνώσης στους μαθητές. Ως μεταγνώση ορίζεται η επίγνωση που διαθέτει το άτομο για τις γνωστικές του λειτουργίες και τις παραμέτρους της, όπως η λειτουργία σκέψης, η επεξεργασία της γνώσης, η επίγνωση του τι ξέρουμε και τι δεν ξέρουμε (Flavell, 1976), η επίγνωση που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως λύτη προβλημάτων με τις αδυναμίες και τα ισχυρά σημεία του, που στοχεύει στην ενεργή παρέμβαση, παρακολούθηση, διόρθωση και συντονισμό των λειτουργιών ώστε να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος (Ευκλείδη, 1992).

Ο Flavell (1976, 1979) ορίζει τέσσερις κατηγορίες φαινομένων της μεταγνώσης, οι οποίες αλληλοδιαπλέκονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους:

- Η μεταγνωστική γνώση
- Η γνώση των στόχων, των έργων
- Η γνώση των ενεργειών
- Οι μεταγνωστικές εμπειρίες

Η αξιολόγηση ως μάθηση επικεντρώνεται στο ρόλο του μαθητή ως τον κρίσιμο σύνδεσμο μεταξύ της αξιολόγησης και της μάθησης. Όταν οι μαθητές ασχολούνται ενεργά και αξιολογούν κριτικά, κατανοούν τις πληροφορίες, που σχετίζονται με την προϋπάρχουσα γνώση και τις χρησιμοποιούν για να κατακτήσουν τη νέα γνώση (Black & William, 2009). Αυτή είναι η ρυθμιστική διαδικασία στη μεταγνώση. Αυτό συμβαίνει όταν οι μαθητές παρακολουθούν τη μάθησή τους και χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση να κάνουν ρυθμίσεις, προσαρμογές, ακόμη και σημαντικές αλλαγές σε ό, τι καταλαβαίνουν. Αυτό βέβαια απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν, να εφαρμόσουν, και να νιώσουν άνετα και να αναλύσουν κριτικά την δική τους μάθηση.

*Η Αξιολόγηση της μάθησης (Assessment of learning):* είναι εκ φύσεως αθροιστική και χρησιμοποιείται για να επιβεβαιώσει αυτό που οι μαθητές ξέρουν και μπορούν να κάνουν, για να αποδειχθεί κατά πόσον έχουν επιτευχθεί τα αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών, και, περιστασιακά, για να δείξει πως τοποθετούνται κριτικά σε σχέση με τους άλλους (Harlen & James, 1997). Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στη διασφάλιση ότι έχουν χρησιμοποιηθεί οι ανάλογες μορφές αξιολόγησης ώστε να παρέχουν ακριβείς και σαφείς αναφορές της επάρκειας των μαθητών, έτσι ώστε οι παραλήπτες των πληροφοριών να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες και να λάβουν λογικές και βάσιμες αποφάσεις (Harlen, 2008).

Η αξιολόγηση της μάθησης και η αξιολόγηση για τη μάθηση αποτελούν μία διαδικασία συγκέντρωσης και ανάλυσης πληροφοριών ως αποδεικτικά στοιχεία για το τι γνωρίζουν οι μαθητές τι μπορούν να κάνουν και να καταλάβουν (Harlen, 2008). *Είναι μέρος μιας συνεχούς εξελικτικής διαδικασίας που περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την τεκμηρίωση και την εκτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών* (The Early Years Learning Framework for Australia, p.17 στο ACT Government Education and Training, Teachers' Guide to Assessment, p. 7). Στην αξιολόγηση της μάθησης εντάσσεται και η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση.

Οι προαναφερθείσες τρεις τύποι αξιολόγησης είναι προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα ή από κοινού, επίσημα ή ανεπίσημα, με σκοπό να συγκεντρώσουν εκείνα τα στοιχεία που αφορούν στην επιτυχία των μαθητών καθώς και στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

### **3.2.6 Η αξιολόγηση σε σχέση με τη στοχοθεσία της**

Οι Βεργίδης και Καραλής (1999), Ρες (2012), Ανδρεαδάκης (2012) προκρίνουν ένα διαχωρισμό ως προς τα είδη της αξιολόγησης, ανάλογα με τον στόχο παρέμβασης: τη νορμική αξιολόγηση, την κριτηριακή - συστημική αξιολόγηση και την αυθεντική αξιολόγηση.

Η νορμική αξιολόγηση εστιάζει στην τοποθέτηση του μαθητή απέναντι στους υπόλοιπους συμμαθητές του, αφού κύριος στόχος της είναι ο έλεγχος της επίδοσης και της στάσης ενός μαθητή συγκριτικά με τους συμμαθητές του. Από την άλλη η κριτηριακή - συστημική αξιολόγηση εστιάζει στην τοποθέτησή του μαθητή απέναντι στους στόχους, αφού ασχολείται

με το αν έχουν κατακτηθεί επιδιωκόμενοι στόχοι από τους μαθητές. Η αυθεντική αξιολόγηση εστιάζει στην τοποθέτησή του μαθητή απέναντι στον εαυτό του, στοχεύοντας στο να ελεγχθεί η ατομική πρόοδος των μαθητών.

### **3.2.7 Η αξιολόγηση σε σχέση με τις θεωρίες της μάθησης**

Σε αυτή την περίπτωση διακρίνονται δύο είδη αξιολόγησης: η παραδοσιακή αξιολόγηση και η σύγχρονη ή εναλλακτική αξιολόγηση (Dochy, 2001).

Η παραδοσιακή αξιολόγηση είναι ουσιαστικά η πρώτη μορφή, το πρώτο είδος αξιολόγησης το οποίο εφαρμόστηκε όταν η εκπαίδευση, τυποποιήθηκε, άρχισε να αποκτά έναν οργανωμένο και συστηματικό χαρακτήρα. Λόγω του ότι αρχικά η παιδαγωγική εντάχθηκε στην Παιδαγωγική Ψυχολογία, όπου επηρεάστηκε πολύ από το συμπεριφορισμό και τον πολιτικό παρεμβατισμό και συντηρητισμό, συνδέθηκε με τεχνικές και μεθόδους οι οποίες κινούνταν προς αυτές τις κατευθύνσεις (Harlen & Deakin-Crick, 2003).

Το παραδοσιακό μοντέλο της εκπαίδευσης εστιάζει στο γνωστικό τομέα. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος έχει το γενικό πρόσταγμα, ο άρχοντας, ο οποίος κατέχει τη γνώση που πρέπει παντί τρόπο να μεταφερθεί προς τους μαθητές. Στον αντίποδα οι μαθητές αποτελούν παθητικούς δέκτες, στους οποίους μεταβιβάζεται όλο το πακέτο γνώσεων. Η δόμηση της κριτικής σκέψης δεν καλλιεργείται σχεδόν καθόλου, αφού απουσιάζει ο διάλογος. Το λάθος αντιμετωπίζεται ως ένα πολύ σοβαρό παράπτωμα και θα πρέπει να αποφεύγεται (πολλές φορές μέσω της τιμωρίας) μέσω της επισήμανσης της σωστής απάντησης (Wiggins, 1993). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και η αξιολόγηση δεν μπορεί να διαφοροποιηθεί. Το μοντέλο αυτό έχει αμφισβητηθεί έντονα όσον αφορά κυρίως το κομμάτι της κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές, που προωθείται μονόπλευρα, αδιαφορώντας για τον βαθμό στον οποίο κατακτήθηκε η γνώση.

Η παραδοσιακή αξιολόγηση εστιάζει στην εξέταση των βασικών γνώσεων που παρέχονται στους μαθητές, χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως οι τυποποιημένες ασκήσεις, τα τυποποιημένα τεστ (Harlen & Deakin-Crick, 2003). Η αξιολόγηση καλείται να μετρήσει με "αντικειμενικό και έγκυρο" τρόπο το τελικό αποτέλεσμα μιας μηχανιστικής μαθησιακής διαδικασίας οι παιδαγωγικές απαιτήσεις τις οποίες είναι πολύ περιορισμένες (Λάμνιας, 1997, στο Χοντολίδου, 2007: 21).

Στον αντίποδα της παραδοσιακής αξιολόγησης υπάρχει σύγχρονη ή εναλλακτική αξιολόγηση. Αυτό το είδος αξιολόγησης σχετίζεται με νέα διδακτικά μοντέλα, τα οποία σαφώς διαφοροποιούνται από τα κλασικά προϋπάρχοντα μοντέλα σε όλους τους τομείς. Τα σύγχρονα διδακτικά μοντέλα εστιάζουν στην κατάκτηση της γνώσης μέσω της ανάπτυξης γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Βοσνιάδου, 2002). Κύριος στόχος τους είναι η δόμηση της κριτικής σκέψης. Όσον αφορά τις γνωστικές δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά ο μαθητής, ο οποίος αποκτά ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς μπορεί να διατυπώνει ερωτήσεις, να αναζητεί πληροφορίες να κάνει κριτικές παρατηρήσεις, να διαχειρίζεται τον όγκο των πληροφοριών, να αναπτύσσει προφορική και γραπτή αλληλεπίδραση τόσο με εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές του (MacBeath et al., 2000). Το λάθος ξεφεύγει από τον τιμωρητικό του χαρακτήρα, αποτελώντας ένδειξη για ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής και τις οποίες θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός προσαρμόζοντας ή να επανασχεδιάζοντας τη διδασκαλία του, ώστε ο μαθητής να πραγματοποιήσει τους στόχους του (Stiggins, 1994).

Όσον αφορά τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι μαθητές δρουν με υπευθυνότητα, δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον, αποκτούν κίνητρα και εμπλέκονται πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Roth & Smith, 1991). Μαθαίνουν να συζητούν και να συνδιαλέγονται, καθώς και να συνεργάζονται σε ομάδες.

Όπως αναφέρουν οι Gronlund & Waugh (2009) η εναλλακτική αξιολόγηση ουσιαστικά αποτελεί μία αξιολόγηση επιδόσεων που δίνει έμφαση στις μεθόδους εκτίμησης παρέχουν μια εναλλακτική λύση σε σχέση με τις παραδοσιακές πρακτικές π.χ. σήμερα θα γράψετε τεστ, πάρτε χαρτί και μολύβι. Στην εναλλακτική αξιολόγηση όπου υπάρχουν διάφορα μοντέλα, εφαρμόζονται και πολλές φορές συνδυάζονται διαφορετικές μέθοδοι και τεχνικές (ποσοτικές και ποιοτικές) όπως (Roth & Smith, 1991):

- Σύνθετες δημιουργικές – διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας - projects)
- Γραπτές ή προφορικές εξετάσεις (με συνδυασμό ερωτήσεων - ασκήσεων κλειστού τύπου και ερωτήσεων ανάπτυξης)
- Παρατήρηση
- Αυτοαξιολόγηση
- Ετεροαξιολόγηση
- Portfolio

- Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics)
- Ημερολόγιο

Είδη εναλλακτικών αξιολογήσεων αποτελούν η αυθεντική αξιολόγηση, η περιγραφική αξιολόγηση.

### **3.2.8 Η αξιολόγηση σε σχέση με τη μέθοδο**

Σε αυτή την περίπτωση έχουμε τρεις μορφές αξιολόγησης:

- ✓ την τυπική αξιολόγηση
- ✓ την άτυπη αξιολόγηση
- ✓ την εναλλακτική αξιολόγηση

Οι έννοιες τυπική και άτυπη δεν αποτελούν τεχνικά ψυχομετρικούς όρους, γι' αυτό τον λόγο δεν γίνονται δεκτές από την επιστημονική κοινότητα ομοιόμορφα ως ορισμοί (Navarete, Wilde et al., 1990).

Η τυπική αξιολόγηση περιλαμβάνει κυρίως γραπτές δοκιμασίες με σταθμισμένα ή αστάθμητα τεστ (γραπτά τεστ, ερωτηματολόγια, βαθμολογούμενες εργασίες για το σπίτι, αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μέσα στην τάξη, αξιολόγηση του φακέλου εργασιών). Αποτελεί μια προσχεδιασμένη διαδικασία αφού οι μέθοδοι και οι τεχνικές της εξέτασης και της παρατήρησης έχουν δημιουργηθεί πριν από την εφαρμογή της αξιολόγησης (Lantolf & Roehner, 2005). Το κύριο πλεονέκτημα σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης είναι πως αν επιλεγεί το κατάλληλο υλικό και λόγω του ότι αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία, παρέχει μια συνολική θεώρηση της επίδοσης των μαθητών. Το κύριο μειονέκτημα της είναι πως πολλές φορές δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Harris & McCann, 1994). Επιπλέον, αν το υλικό το οποίο επιλεγεί δεν είναι κατάλληλο, τότε το παιδί δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στην τυπική διαδικασία. Οι επικρίσεις των τυποποιημένων δοκιμών έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τη συχνότητα και τους σκοπούς για τους οποίους χρησιμοποιούνται (Haney & Madaus, 1989). Ο Pikulski (1990) προτείνει ότι η μεγαλύτερη κατάχρηση των τυποποιημένων τεστ μπορεί να είναι υπερβολική χρήση τους.

Η άτυπη αξιολόγηση αποτελεί έναν τρόπο συλλογής πληροφοριών για τους μαθητές για την απόδοση των μαθητών μας σε κανονικές συνθήκες μέσα στην τάξη (Harris & McCann, 1994: 5). Περιλαμβάνει μη σταθμισμένα εργαλεία και πρακτικές όπως η άτυπη παρατήρηση, οι προφορικές ερωτήσεις. Εστιάζει κυρίως την πρόοδο του παιδιού ως προς τις βασικές

μαθησιακές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Η άτυπη αξιολόγηση μπορεί να είναι αυστηρά προγραμματισμένη, όμως δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και για αυτοσχεδιασμό (Wiggins, 1993). Κύριο χαρακτηριστικό της αποτελεί το γεγονός ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, σε αντίθεση με την τυπική αξιολόγηση που πολλές φορές απαιτεί διακοπές στη διδασκαλία. Επίσης δεν περιορίζεται μέσα στη σχολική αίθουσα. Το κύριο πλεονέκτημα που την χαρακτηρίζει είναι η ευελιξία, τόσο ως προς τη δόμηση και την επιλογή του υλικού, όσο και ως προς την ερμηνεία (McDonald, 1992). Βέβαια αρκετοί υποστηρίζουν πως αυτό το πλεονέκτημα μπορεί να λειτουργήσει και αρνητικά, αφού η έλλειψη της αυστηρής δόμησης μπορεί να οδηγήσει σε επιφανειακά συμπεράσματα και κατά συνέπεια σε αποτυχία (Stiggins, 1987). Επιπλέον η ελευθερία στην ερμηνεία μπορεί να αναδείξει δυσκολίες καθώς και αυθαίρετα συμπεράσματα.

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αναλύονται εκτενώς στην επόμενη υποενότητα.

### **3.3 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης**

#### **3.3.1 Ορισμός – είδη εναλλακτικής αξιολόγησης**

Η εναλλακτική αξιολόγηση εντάσσεται στο χώρο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και είναι συνεχόμενη. Δεν υποκαθιστά άλλα είδη αξιολόγησης, αλλά μπορεί να εφαρμόζεται παράλληλα με αυτά, βοηθώντας την καλύτερη καταγραφή των στάσεων και των επιδόσεων των μαθητών. Την εναλλακτική αξιολόγηση τη συναντούμε στη διεθνή βιβλιογραφία και με διαφορετικούς όρους όπως (Τσαγγαρή, 2012):

- αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment)
- συνεχής αξιολόγηση (continuously assessment)
- ολοκληρωμένη αξιολόγηση (integrative assessment – Crisp, 2012: 33)
- ολιστική αξιολόγηση (holistic assessment)
- αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning)
- διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment)
- άτυπη αξιολόγηση (non - typical assessment)
- περιγραφική αξιολόγηση (sescriptive assessment)
- δυναμική αξιολόγηση (Lantolf & Poehner, 2008)
- συμπληρωματική αξιολόγηση (Shohamy, E., 1998)
- αξιολόγηση των επιδόσεων (performance assessment, Louw, 2003)

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αναπτύχθηκαν σε αντιδιαστολή με τις παραδοσιακές μεθόδους (που ήταν πιο περιοριστικές) και κύριος στόχος τους ήταν να αξιολογηθούν πολύπλευρα οι στάσεις, οι απόψεις και οι επιδόσεις των μαθητών. Πρόκειται ουσιαστικά για αυθεντικές τεχνικές οι οποίες συνδράμουν, μέσω των δραστηριοτήτων των οποίων εφαρμόζονται, στο να συναντήσουν οι μαθητές την καθημερινότητά τους, την πραγματική ζωή (Paris & Ayres, 1994) ενθαρρύνοντας τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Segers, 1999). Η εναλλακτική αξιολόγηση έχει τη δυνατότητα να αντιστρέφει το παραδοσιακό πρότυπο της παθητικότητας του μαθητή αντικαθιστώντας το με την πρωτοβουλία, την αυτοπειθαρχία και την επιλογή (Meyer, 1992).

Οι κύριες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης σύμφωνα με τους Brown & Hudson's (1998) που συμβάλουν, ώστε να εκτιμηθεί από τον αξιολογητή η δημιουργικότητά του μαθητή, η κατασκευή, η παραγωγή και η διάχυση της νέας γνώσης είναι οι ακόλουθες:

- ✓ Αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment)
- ✓ Αυτοαξιολόγηση (self - assessment)
- ✓ Φάκελος εργασιών (portfolio assessment)
- ✓ Περιγραφική αξιολόγηση (descriptive assessment)

Κατά τους Short (1993), Newman & Smolen (1993), Cohen (1994), Hamayan (1995), Brown (1998) Genesee & Upshur (1996) O'Malley & Valdez Pierce, (1996) Ioannou-Georgiou & Pavlou (2003), οι οποίοι αναφέρονται σε μεθόδους (όχι σε μορφές της εναλλακτικής αξιολόγησης) αναφέρουν πως περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τις ακόλουθες μεθόδους (στην Τσαγγάρη, 2011: 4):

- Ατομικός φάκελος (portfolio)
- Ημερολόγια (diaries/ journals/ logs)
- Συνθετικές εργασίες (projects)
- Αυτο-αξιολόγηση (self-assessment)
- Ετερο-αξιολόγηση (peer-assessment)
- Συστηματική παρατήρηση (observations)
- Παιχνίδια (games)
- Δραματοποίηση (dramatisation)
- Αφήγηση παραμυθιού/ ιστορίας (story retelling)
- Συμβουλευτικές συναντήσεις (conferences)

➤ Αντιπαράθεση γνώμων (debates)

Είναι επίσης σημαντικό να επισημανθεί η διαφορά ανάμεσα στις μεθόδους της εναλλακτικής αξιολόγησης και τις τεχνικές που εφαρμόζει. Οι τεχνικές αποτελούν πρακτικές που μπορεί να ακολουθήσει, να χρησιμοποιήσει ο αξιολογητής προκειμένου να φτάσει στα επιθυμητά συμπεράσματα. Κάθε μορφή, μέθοδος αξιολόγησης χρησιμοποιεί πολλές από τις παρακάτω τεχνικές (Short, 1993, Hamayan, 1995):

- ✓ Περιγραφικές κλίμακες
- ✓ Ερωτηματολόγια
- ✓ Κλίμακες διαβάθμισης
- ✓ Ποιοτική περιγραφή μαθητών
- ✓ Υποκειμενικές καταγραφές
- ✓ Ποιοτικές κάρτες ελέγχου
- ✓ Πλέγματα αξιολόγησης

Η εναλλακτική αξιολόγηση σύμφωνα με τους Brown (1998: 252) και Brown & Hudson (1998: 654-655):

- Απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν, να εκτελέσουν, να παράγουν, να δράσουν (να μην είναι απλώς παθητικοί δέκτες της γνώσης).
- Χρησιμοποιεί εικόνες, παραδείγματα, περιεχόμενα από τον πραγματικό κόσμο ή προσομοιώσεις του πραγματικού κόσμου.
- Αξιολογεί τους μαθητές ανάλογα με το τι κάνουν στην τάξη κάθε μέρα διαρκώς.
- Εστιάζει στις διαδικασίες που αναπτύσσονται, καθώς και στα προϊόντα που παράγονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.
- Αναπτύσσει υψηλότερο επίπεδο σκέψης και δεξιοτήτων στους μαθητές για την επίλυση των προβλημάτων.
- Παρέχει πληροφορίες για τις δυνατότητες καθώς και τις αδυναμίες του μαθητή.
- Χρησιμοποιεί την ανθρώπινη κρίση στη βαθμολογία.

Σύμφωνα με τους Janisch, Liu & Akrofi (2007: 222) και Hoffman, Assaf & Paris (2001) η εναλλακτική αξιολόγηση περιλαμβάνει μία σειρά από διακριτικά χαρακτηριστικά:

- ✓ Λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη με τους εκπαιδευτικούς να κάνουν επιλογές των προς χρησιμοποίηση μέτρων.

- ✓ Βασίζεται σε μια κonstrouκτιβιστική θεώρηση της μάθησης σύμφωνα με την οποία ο μαθητής, το κείμενο, και το περιεχόμενο έχουν αντίκτυπο στο πλαίσιο των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- ✓ Στηρίζεται στην άποψη ότι οι μαθησιακές διαδικασίες είναι ισάξιες, αν όχι μεγαλύτερες από τα παραγόμενα προϊόντα.

Σύμφωνα με τους Bailey (1998: 207), Brown (1998:13) οι διαφορές ανάμεσα στις παραδοσιακές και τις εναλλακτικές μορφές της αξιολόγησης συνοψίζονται στα παρακάτω:

*Πίνακας 1: Διαφορές παραδοσιακών και εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης*

<b>ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b>	<b>ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b>
Κλασσικά κλειστού τύπου τεστς	Συνεχής, σε βάθος χρόνου, αξιολόγηση
Έμμεση αξιολόγηση	Άμεση αξιολόγηση
Μη αυθεντική αξιολόγηση	Αυθεντική αξιολόγηση
Ατομικά projects	Ομαδικά projects
Δεν παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους	Παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους
Γρήγορες, συνοπτικές εξετάσεις	Εξετάσεις με μικρό ή καθόλου περιορισμό χρόνου
Εργασίες δοκιμής χωρίς οδηγίες και περιεχόμενο	Εργασίες δοκιμής με οδηγίες και περιεχόμενο
Νορμική αναφορά στην ερμηνεία της βαθμολογίας	Κριτηριακή αναφορά στην ερμηνεία της βαθμολογίας
Τυποποιημένα τεστ	Δοκιμασίες βασιζόμενες στην τάξη
Τελική – αθροιστική αξιολόγηση	Διαμορφωτική αξιολόγηση
Προσανατολίζεται στο προϊόν	Προσανατολίζεται στη διαδικασία
Επικριτική	Αναπτυξιακή
Παρεμβατική	Ολοκληρωμένη
Ο εκπαιδευτικός ως αυθεντία	Ο εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής της γνώσης
Μη διαδραστική	Διαδραστική
Εστιάζει στο σωστό - λάθος	Εστιάζει στο γιατί

### 3.3.2 Περιγραφική αξιολόγηση

Η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί μια διάσταση της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Συχνά αναφέρεται και ως αναλυτική αξιολόγηση δεδομένου ότι απαιτεί περαιτέρω επεξήγηση και περιγραφή των επιτευγμάτων των σπουδαστών (Jovanovic, 2016: 30). Αποτελεί δημιουργημα της θεωρίας μάθησης του κοινωνικού εποικοδομισμού, της κριτικής απέναντι στην παραδοσιακή αξιολόγηση και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης (Γρόσδος, 2015: 45). Ως ποιοτική μορφή αξιολόγησης προσπαθεί να καλύψει και να περιγράψει τόσο την εργασιακή όσο και την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή (Χατζηνικολάου, 2012). Βασικοί στόχοι της περιγραφικής αξιολόγησης είναι να καταγραφούν οι ανάγκες των μαθητών, έτσι ώστε να διατυπωθούν, να σχεδιαστούν και να πραγματοποιηθούν οι ανάλογες παιδαγωγικές, διδακτικές παρεμβάσεις ( Γρόσδος, 2011: 663). Ο εκπαιδευτικός καταβάλλει μια συνεχή προσπάθεια για να βελτιωθεί ο μαθητής και τον αξιολογεί σε σχέση με τον εαυτό του και όχι συγκριτικά σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (Λάμνιαν, 1997) περιγράφοντας δυνατά και αδύνατα σημεία του χωρίς να βαθμολογεί ποσοτικά (Davies et al., 1999). Πολλές φορές χρησιμοποιείται για να συμπληρώσει την ποσοτική αξιολόγηση, δηλαδή τη βαθμολόγηση (αριθμητική ή αλφαβητική) της επίδοσης των μαθητών, προσπαθώντας να καλύψει μειονεκτήματα της βαθμολογίας όπως (Stiggins, 2007):

- Ανεπάρκεια της πληροφόρησης
- Διαχωρισμός καλών και κακών μαθητών
- Η αυστηρότητα των αξιολογητών
- Η ανάπτυξη από τους μαθητές (αλλά και από τους γονείς) τάσεων βαθμοθηρίας
- Συναισθηματική σύγκυση και επιβάρυνση των μαθητών

Η περιγραφική αξιολόγηση αποκαλύπτει τα ενδιαφέροντα τις ανάγκες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και επίσης λαμβάνει υπ όψιν τους παράγοντες εκείνους που εμπλέκονται στην οργάνωση και την υλοποίηση των μαθησιακών και διδακτικών διαδικασιών (Κασσωτάκης, 2003; Κωνσταντίνου, 2006). Βασική προϋπόθεση, ώστε να είναι πραγματικά υλοποιήσιμη και επιτυχής η περιγραφική αξιολόγηση (και κάθε είδους αξιολογική διαδικασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση), είναι να υπάρξει αρμονική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς κηδεμόνες των μαθητών (Χανιωτάκης, 1999; Μανωλάκης & Αλεξίου, 2016). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλέξουν ενεργά τους γονείς τους μαθητών και να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν ότι αυτός ο τύπος της εναλλακτικής αξιολόγησης μόνο οφέλη που θα προσφέρει σε αυτούς και κυρίως στον μαθητή.

Η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιεί ενημερωτικά έντυπα τα οποία απευθύνονται στους γονείς και στους μαθητές, τα οποία είναι γνωστά στην επιστημονική κοινότητα και ως ρουμπρίκες αξιολόγησης (Black & Wiliam, 1998). Το ύφος σε αυτές τις φόρμες αξιολόγησης είναι απλό και κατανοητό. Ένα σημαντικό ζήτημα είναι το πως θα συμπληρωθεί το έντυπο περιγραφικής αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό. Αποφεύγονται οι μειωτικοί και ακραίοι χαρακτηρισμοί καθώς και οι αρνητικές κρίσεις οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς.

Στα μειονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης συγκαταλέγονται η υποκειμενικότητα από την πλευρά του αξιολογητή, καθώς και ο χρόνος που απαιτείται για τη διαμόρφωση των ρουμπρικών περιγραφής (Shepard, 2005).

### **3.3.3 Αυθεντική αξιολόγηση**

Ο όρος συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ως authentic assessment, authentic evaluation, performance based assessment (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007). Ουσιαστικά αποτελεί μία κίνηση ολικής αξιολόγησης του εκπαιδευμένου. *Οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν περισσότερες επιστημονικές βάσεις στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού* (Vygotsky, 1978 στο Ρεκαλίδου, Ζαντάλη & Σοφιανίδου, 2010: 25), καθώς δημιουργεί μία εποικοδομητική ευθυγράμμιση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης (Biggs, 1996). Η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί μια εναλλακτική αξιολόγηση, που ενσωματώνει την αξιολόγηση του παραδοσιακού ακαδημαϊκού περιεχομένου με τις γνώσεις και τις δεξιότητες σημαντικές για τη δια βίου μάθηση, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία από τεχνικές, συμπεριλαμβανομένων και των καταστάσεων προσομοίωσης του πραγματικού κόσμου (McREL Institute, 1993). Περιλαμβάνει πολλαπλές μορφές μέτρησης της απόδοσης, αποτυπώνοντας τις γνώσεις του μαθητή, καθώς και τα επιτεύγματα, τα κίνητρα, τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται κατά την υλοποίηση των σχετικών δραστηριοτήτων (Callison, 1998). Ο Wiggins (1993: 229) περιγράφει την αυθεντική αξιολόγηση ως *μία διαδικασία η οποία ασχολείται με προβλήματα και ερωτήματα, μέσω των οποίων οι μαθητές χρησιμοποιώντας τη γνώση παρουσιάζουν δράσεις με αποτελεσματικό και δημιουργικό τρόπο*. Για να είναι μία αξιολόγηση αυθεντική, το πλαίσιο, ο σκοπός, το κοινό και οι περιορισμοί της δοκιμής θα πρέπει να συνδεθούν με καταστάσεις και προβλήματα του πραγματικού κόσμου (Dochy, 2001). Βασική της προϋπόθεση είναι η αυθεντική διδασκαλία καθώς επίσης και η αυθεντική μάθηση (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007).

Η αυθεντική αξιολόγηση απαιτεί από τους μαθητές να χρησιμοποιούν εκείνες τις ικανότητες ή τους συνδυασμούς των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των γνωρισμάτων (Gulikers et al., 2004), που ρεαλιστικά αντιπροσωπεύουν προβλήματα και καταστάσεις που ενδέχεται να συναντήσουν στην καθημερινή ζωή (Callison, 1998), μια μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν στον πραγματικό κόσμο εργασίες που αποδεικνύουν ουσιαστική εφαρμογή των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Meuller, 2008). Οι μαθητές καλούνται να παράγουν ιδέες, να ενσωματώνουν τη γνώση, και την ολοκλήρωση των εργασιών που έχουν πραγματικές εφαρμογές (Gronlund & Waugh, 2009).

Στην αυθεντική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν πρώτα τις εργασίες που οι μαθητές θα εκτελέσουν, για να διαπιστώσουν τι γνωρίζουν και στη συνέχεια εφαρμόζουν ένα πρόγραμμα σπουδών που έχει αναπτυχθεί και που θα επιτρέψει στους μαθητές να εκπληρώσουν τα καθήκοντά τους, το οποίο θα περιλαμβάνει την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτό αναφέρεται ως ανάδρομος σχεδιασμός (McDonald, 1992). Τα περιεχόμενα της μάθησης καθορίζονται από τις ατομικές εμπειρίες του καθενός αλλά και της ομάδας μέσα στην οποία συμμετέχει (Πανταζής & Σακελλάριου, 2005).

Από την άλλη πλευρά ο μαθητής οφείλει να αναπτύξει εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες ώστε να πετύχει τους επιδιωκόμενους στόχους. Η αύξηση της αυθεντικότητας της αξιολόγησης έχει θετική επίδραση στη μάθηση των μαθητών και στην ανάπτυξη των κινήτρων (McDowell, 1995; Herrington & Herrington, 1998). Μέσω των συνδυασμών των αυθεντικών δομών (αυθεντική διδασκαλία – μάθηση – αξιολόγηση) ο μαθητής κατορθώνει (Πανταζής Σακελλάριου, 2005; Meuller, 2008):

- να παράγει ιδέες
- να δημιουργεί
- να ερευνά
- να ενσωματώνει τη γνώση
- να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του
- να επενεργεί πάνω στα πράγματα
- να διαμορφώνει άποψη
- να ολοκληρώνει τις εργασίες που έχουν πραγματικές εφαρμογές.
- να συναποφασίζει δραστηριότητες
- να συναξιολογεί

Οι μαθητές αξιολογούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που είναι γνωστά σε αυτούς εκ των προτέρων. Τα κριτήρια αυτά ονομάζονται ρουμπρίκες (McDonald, 1992; Dochy, 2001; Meuller, 2008).

Σύμφωνα με τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία (Boud, 1990; Vavrous, 1990; Ryan, 1994; Stiggins, 1994; Torrance, 1995; McDowell, 1995; Biggs, 1996; Herrington & Herrington, 1998; Wiggins, 1998; Mac Beath, 2001; Dochy, 2001; Seebauer & Hellus, 2002, Κουλουμπαρίτη & Ματσαγγούρας, 2004) η αυθεντική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από ορισμένα βασικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία:

- ✓ Απαιτεί από τους μαθητές να αναπτύξουν απαντήσεις αντί να επιλέγουν από προκαθορισμένες επιλογές.
- ✓ Εφαρμόζει ερωτήσεις και ασκήσεις οι οποίες αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και τη σχέση των μαθητών, ώστε να μπορούν να τα εφαρμόζουν στην πράξη.
- ✓ Προϋποθέτει το στοχασμό και την κριτική ανάλυση.
- ✓ Είναι ευέλικτη όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα και τους στόχους της μάθησης.
- ✓ Προκαλεί την ανάπτυξη μιας διαφορετικής, ανώτερης σκέψης, εκτός από τις βασικές δεξιότητες.
- ✓ Αξιολογεί με ολιστικό τρόπο τις εργασίες (projects).
- ✓ Προσαρμόζεται στην κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης.
- ✓ Χρησιμοποιεί φακέλους εργασιών (portfolios), όπου συγκεντρώνονται επιλεκτικά οι εργασίες των μαθητών κατά τη διάρκεια μιας εκτεταμένης χρονικής περιόδου.
- ✓ Πηγάζει από σαφή κριτήρια, τα οποία γνωστοποιούνται στους μαθητές (ρουμπρίκες).
- ✓ Προβλέπει τη δυνατότητα λήψης πολλαπλών αποφάσεων.
- ✓ Μαθαίνει στους μαθητές να αξιολογούν την εργασία τους.
- ✓ Σχετίζεται πιο στενά με αυτό που αποκαλείται μάθηση στην τάξη.

Ίσως η πιο σημαντική ικανότητα – δεξιότητα που αναπτύσσουν οι μαθητές είναι ότι τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθούν τις επιδόσεις τους και να αξιολογούν την πρόοδό τους με βάση κριτήρια και λογικά πρότυπα, αναπτύσσοντας έτσι μεταγνωστικές δεξιότητες (Pearson & Valencia, 1987). Ο όρος μεταγνώση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη γνώση μας για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, θυμόμαστε, σκεφτόμαστε και ενεργούμε, με άλλα λόγια, τι γνωρίζουμε για το τι γνωρίζουμε (Flavell & Brown, Wellman, 1977; Brown 1978).

Στην αυθεντική αξιολόγηση οι μαθητές είναι ενήμεροι για το ποιες στρατηγικές έχουν στη διάθεσή τους (μεταγνωστική γνώση) και πως λειτουργούν. Επιπλέον κατανοούν κάτω από ποιες συνθήκες οι στρατηγικές είναι χρήσιμες, πότε και για ποιο λόγο πρέπει να εφαρμόζονται (μεταγνωστικές δραστηριότητες), γιατί είναι απαραίτητες (μεταγνωστική εμπειρία) στη μαθησιακή – αξιολογική διαδικασία (Paris, Lipson & Wixson, 1983).

Οι O'Malley and Pierce (1996) έχουν κατηγοριοποιήσει τους κοινούς τύπους της αυθεντικής αξιολόγησης και τις ενέργειες των μαθητών που θα πρέπει να παρατηρούνται και να τεκμηριώνονται. Τα παραδείγματά τους περιλαμβάνουν τα κάτωθι:

- ✓ Προφορικές συνεντεύξεις: ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές σχετικά με το προσωπικό υπόβαθρο, τις δραστηριότητες, τις αναγνώσεις, και άλλα ενδιαφέροντα.
- ✓ Επαναδιατύπωση ιστορίας ή κειμένου: ο μαθητής επαναδιατυπώνει βασικές ιδέες ή επιλεγμένα στοιχεία του κειμένου που βιώνει μέσα από την ακρόαση ή την ανάγνωση.
- ✓ Γραπτά κείμενα: ο μαθητής δημιουργεί αφηγηματικά, επεξηγηματικά, πειστικά, παραπεμπτικά φύλλα.
- ✓ Projects / Εκθέσεις: ο μαθητής συνεργάζεται με τους συμμαθητές του ως ομάδα για να δημιουργήσουν ένα έργο (project) που συχνά συνεπάγεται την παραγωγή πολυμέσων, γραπτές και προφορικές παρουσιάσεις, καθώς και μια επίδειξη.
- ✓ Πειράματα / Επίδειξεις: ο μαθητής καταγράφει μια σειρά πειραμάτων, απεικονίζει μια διαδικασία, εκτελεί τα απαραίτητα βήματα για να ολοκληρώσει μια εργασία και καταγράφει τα αποτελέσματα των δράσεων.
- ✓ Ανοιχτές ερωτήσεις: ο μαθητής απαντά εγγράφως στις ανοιχτές ερωτήσεις.
- ✓ Παρατήρηση: ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει την προσήλωση των μαθητών και την αλληλεπίδραση στην τάξη, τις απαντήσεις τους στο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και τη συνεργασία με άλλους μαθητές.
- ✓ Portfolios: Μια εστιασμένη συλλογή της εργασίας των μαθητών, για να φανεί η πρόοδος που πραγματοποιεί στην πάροδο του χρόνου.

Οι Δημητρόπουλος (2003), Ανδρεαδάκης (2005β), Βαρσαμίδου & Ρεζ (2007), αναφέρονται σε τεχνικές της αυθεντικής αξιολόγησης:

- Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio)
- Ποιοτική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση
- Αξιολόγηση βασισμένη στην παρατήρηση
- Εργασίες (projects)

➤ Ετεροαξιολόγηση

Όλες οι παραπάνω τεχνικές αλληλοδιαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό και αξιολογικό αποτέλεσμα.

### 3.3.4 Φάκελος Εργασιών Μαθητή – Φ.Ε.Μ (Portfolio)

Τις τελευταίες δεκαετίες οι προσπάθειες για αλλαγές στην εκπαίδευση και τη φιλοσοφία της (μαθητοκεντρικό σύστημα, ομαδοσυνεργατικότητα, αυτοαξιολόγηση, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης), δημιούργησαν μία τάση για τη χρήση των φακέλων (portfolios) είτε αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου) είτε τους μαθητές ως μέθοδος αξιολόγησής τους (Lankard, 1997).

Τα portfolios έχουν γίνει μια δημοφιλής μορφή αξιολόγησης σε όλους τους τομείς και τα επίπεδα της εκπαίδευσης (Brickley, Schwartz, & Suen, 2000; Chen & Black, 2010) αλλά κυρίως στο επίπεδο της εκπαίδευσης των δασκάλων και των μαθητών (Strudler & Wetzel, 2005; Maher & Gerbic, 2009). Η χρήση των portfolios ως μέσου αξιολόγησης ξεκίνησε στην εκπαίδευση στα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Barrett, 2007), όμως δεν αποτέλεσε μία διαδεδομένη αξιολογική πρακτική μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990 (Barton & Collins, 1993; Wade & Yarbrough, 1996; Strudler & Wetzel, 2005).

Μία από τις μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε για αυτοαξιολόγηση είτε για ετεροαξιολόγηση, είναι η δημιουργία και τήρηση του φακέλου, portfolio (Grace & Shores, 1991; Gronlund, 1998). Ετυμολογικά η λέξη portfolio έχει τις ρίζες της στην ιταλική γλώσσα (folium + portare) και σημαίνει το χαρτοφυλάκιο, τον φορητό φάκελο. Τον όρο portfolio τον συναντούμε τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία με τις εξής ερμηνείες:

- Ανοιχτός φάκελος (Μπαγάκης 2005; MacBeath et al., 2005; Καπαχτσή, 2008)
- Ατομικός φάκελος επιτευγμάτων του μαθητή (Φρύδα, 2008)
- Φάκελος επιδόσεων (Λυγίζου 2002; Λουκέρης και συν., 2010,) και δραστηριοτήτων του μαθητή (Λουκέρης κ.ά., 2010)
- Φάκελος υλικού επίδοσης - Φάκελος υλικού του μαθητή (Αρβανίτης 2007)
- Φάκελος εργασιών (Γεωργόπουλος & Λιθοξοΐδου, 2006; Κακανά και συν., 2006; Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006; Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007; Στυλιανού, 2008; Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009; Ρεκαλίδου και συν., 2010)

➤ Χαρτοφυλάκιο αξιολόγησης (Woolfolk, 2007)

Ο φάκελος εργασιών μαθητή βασίζεται στην κονστρουκτιβιστική θεωρία του Piaget και του Vygotsky σύμφωνα με την οποία οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αποκτήσουν, να κατασκευάσουν κοινωνικά τη γνώση και να την κατανοήσουν. Αυτή η προσέγγιση εστιάζει περισσότερο στις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, στην επίλυση των προβλημάτων, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και στη συνεργατική μάθηση (Baki, 1994). Δίνει έμφαση στις αξιολογήσεις εκείνες που βασίζονται στην κατανόηση της επίδοσης ενός μαθητή σε διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και στην ενεργητική συμμετοχή του στην αξιολογική διαδικασία. Οι Winsor and Ellefson (1995), οι οποίοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και στα προϊόντα της μάθησης, προσδιορίζουν το portfolio ως συγχώνευση της μαθησιακής διαδικασίας και του προϊόντος της μάθησης.

Υπάρχουν κι άλλοι ορισμοί που δίνονται κατά καιρούς που αποτυπώνουν την προσπάθεια των επιστημόνων των διαφόρων ειδικοτήτων να αφήσουν το στίγμα τους διατυπώνοντας μία όχι και τόσο διαφορετική άποψη, αλλά μία διαφορετική ερμηνεία της λέξης portfolio. Στην εκπαίδευση γενικά το portfolio αποτελεί τη συλλογή των εργασιών των μαθητών (Kalmikova, 2002). Όλοι όμως δίνουν παρόμοια ερμηνεία με τους Alter & Spandel (1992) ορίζοντας το portfolio ως μία σκόπιμη και συστηματική συλλογή εργασιών από τον εκπαιδευόμενο που απεικονίζει την σταδιακή ή τη συνολική του πρόοδο - επίδοση σε μια ορισμένη θεματική για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Οι Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας (2004: 4) προσαρμόζοντας τον ορισμό αναφέρουν ότι: «Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio) αποτελεί συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες, που θα περιληφθούν στο Φ.Ε.Μ., τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο εργασιών».

Ο φάκελος εργασιών μαθητή, όπως κάθε μορφή (μέθοδος) αυθεντικής αξιολόγησης, δεν εστιάζει στη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών, αλλά στον κάθε μαθητή ατομικά στο τι μπορεί να μάθει, ποιες δεξιότητες μπορεί να αναπτύξει, στο τι μπορεί να πετύχει (Klenowski et al., 1995; Wade & Yarbrough, 1996; Smith & Tillema, 2003; Askew, & Carnell, 2006). Το υλικό που συγκεντρώνεται χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό για να παρακολουθήσει την

ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών (Vanvus,1990; Wortham, 2008). Είναι ένα καλό πορτραίτο του μαθητή (Heuer, 2000), αντιπροσωπεύει τις εργασίες και δημιουργίες του μαθητή ενημερώνοντας παράλληλα τον εκπαιδευτικό για τις δεδομένες γνώσεις, την ικανότητα, και την προσωπικότητα του (Barton & Collins, 1993). Είναι η εφαρμογή εκείνη στην οποία η μάθηση λαμβάνει χώρα (Smith & Tillema, 2003).

Οι Carney (2001), Zeichner & Wray's (2001) επισημαίνουν κάποιες κρίσιμες διαστάσεις όσον αφορά τη χρήση του portfolio:

- Ο σκοπός του φακέλου εργασιών.
- Ο έλεγχος που καθορίζει το τι συμβαίνει μέσα στο χαρτοφυλάκιο και το βαθμό στον οποίο καθορίζεται εκ των προτέρων.
- Ο τρόπος παρουσίασης, δηλαδή η οργάνωση του χαρτοφυλακίου και τη μορφή του (έντυπη ή ηλεκτρονική).
- Η κοινωνική αλληλεπίδραση (η φύση και η ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε όλη τη διαδικασία του portfolio).
- Η συμμετοχή καθώς και ο βαθμός στον οποίο συμμετέχουν, εμπλέκονται τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί.
- Η χρήση η οποία μπορεί να κυμαίνεται από την επίτευξη χαμηλών στόχων ως την αξιολόγηση των υψηλότερων στόχων.

Το πιο σημαντικό σημείο στο portfolio είναι ότι ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον μαθητή συναποφασίζουν (Paulson & Paulson, 1994; LaBoskey, 2000) για τη μορφή του φακέλου (έντυπη, ηλεκτρονική, ντοσιέ, χαρτοφυλάκιο) καθώς και για το περιεχόμενο του Φακέλου, τα κριτήρια επιλογής, τα κριτήρια με τα οποία κρίθηκαν αξιόλογα τα περιεχόμενα και ενδείξεις για τις βαθύτερες σκέψεις του μαθητή (Mayer et al.,1990). Κατά τους Forster & Masters (1996) ο ΦΕΜ περιέχει «αποδεικτικά στοιχεία», τα οποία όσο πιο σημαντικά είναι, τόσο πιο χρήσιμα συμπεράσματα θα εξαχθούν για τα επιτεύγματα του μαθητή. Το κατά πόσο ο μαθητής είναι έτοιμος να συμμετάσχει στη δημιουργία και τη διαχείριση του Φακέλου Εργασιών εξαρτάται κατά τον Brady (2001) από την ηλικία του μαθητή και την εκπαιδευτική βαθμίδα που ανήκει.

Ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή μπορεί ενδεικτικά να περιλαμβάνει (Alter & Spandel, 1992; Paris & Ayres. 1994; Haladyn (1997):

- ✓ Εργασίες σε διάφορα μαθήματα
- ✓ Σχέδια, κατασκευές

- ✓ Γραπτές ασκήσεις
- ✓ Κατάλογος βιβλίων που το άτομο έχει διαβάσει
- ✓ Συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου
- ✓ Συμμετοχή σε ομαδικά projects
- ✓ Αντίγραφα επαίνων, βραβείων, διακρίσεων
- ✓ Εκθέσεις αυτοαξιολόγησης
- ✓ Αναμνηστικά διπλώματα
- ✓ Παρατηρήσεις και προτάσεις του μαθητή σχετικές με τα μαθήματα
- ✓ Σημειώσεις από μια δραστηριότητα
- ✓ Πιστοποιητικά

Ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή μπορεί επίσης να περιέχει τις αναλύσεις και τις ερμηνείες των εργασιών του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, τα οποία περιγράφουν τους επιδιωκόμενους στόχους, τι πέτυχε ο μαθητής, τι θα πρέπει να βελτιώσει και διάφορα άλλα σχόλια για τα γνωστικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά του (Belanoff & Dickson (1991).

Δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με τα είδη του portfolio. Οι τύποι ποικίλλουν ανάλογα με τον σκοπό και τη συλλογή των στοιχείων.

Σύμφωνα με τον Haladyn (1997) υπάρχουν πέντε τύποι portfolio:

- ✓ Ο ατομικός φάκελος (ideal portfolio): περιέχει όλες τις εργασίες των μαθητών και δεν βαθμολογείται.
- ✓ Ο φάκελος επίδειξης (showcase portfolio): περιλαμβάνει υλικό με τα καλύτερα έργα των μαθητών. Οι μαθητές πάλι έχουν τον πρώτο λόγο για το ποια έργα θα παρατεθούν στον φάκελο. Και αυτό το είδος φακέλου δεν υπόκειται σε αξιολόγηση και δεν βαθμολογείται.
- ✓ Ο φάκελος τεκμηρίωσης (documentation portfolio): περιλαμβάνει μια συλλογή των εργασιών των μαθητών σε μια εκτεταμένη χρονική περίοδο (τρίμηνο, εξάμηνο κ.λ.π.) και δείχνει την ανάπτυξη, τη βελτίωση των μαθητών, την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Αυτό το είδος φακέλου περιέχει ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά.
- ✓ Ο φάκελος αξιολόγησης (assessment/evaluation portfolio): περιλαμβάνει μια τυποποιημένη συλλογή καθορισμένων και αξιολογημένων εργασιών των μαθητών. Το περιεχόμενο μπορεί να καθοριστεί από τον εκπαιδευτικό και σε ορισμένες

περιπτώσεις, από τον μαθητή. Αυτό το χαρτοφυλάκιο είναι κατάλληλο για την βαθμολογική κατάταξη των μαθητών.

- ✓ Ο φάκελος κατάταξης (class portfolio): περιλαμβάνει τους βαθμούς του μαθητή, την άποψη και τη γνώση του εκπαιδευτικού για τους μαθητές της τάξης.

Οι Valencia & Place (1994) παρουσιάζουν τέσσερα είδη ΦΕΜ (στο Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη 2007):

- Φάκελος Επίδειξης
- Φάκελος Αξιολόγησης
- Φάκελος Τεκμηρίωσης
- Φάκελος Εξέλιξης: περιλαμβάνει εκείνες τις εργασίες που καταδεικνύουν την πορεία του μαθητή, τη μάθηση και την εξέλιξή του.

Ο Slater (1996) υποδεικνύει τρεις κατηγορίες ΦΕΜ:

- ✓ Φάκελος Επίδειξης: ο μαθητής παρουσιάζει κάποιες εργασίες που αποδεικνύουν την επίτευξη των στόχων.
- ✓ ΦΕΜ ανοιχτής μορφής (open – format portfolio): οι μαθητές μπορούν να υποβάλουν ο,τιδήποτε επιθυμούν να ληφθεί ως απόδειξη για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.
- ✓ Λίστα ελέγχου (checklist portfolio): αποτελείται από έναν προκαθορισμένο αριθμό αντικειμένων, εργασιών, δοκιμασιών τις οποίες θα πρέπει να φέρει εις πέρας ο μαθητής.

Οι Hancock και Brooks-Brown (1994) διακρίνουν τρία διαφορετικά είδη φακέλου εργασιών:

- ✓ ΦΕΜ τάξης (classroom portfolio): χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη και προκύπτουν από τη συνεργασία μεταξύ καθηγητών και μαθητών.
- ✓ Συνδυαστικός ΦΕΜ (combination portfolio): περιλαμβάνει εργασίες που έχουν συλλεχθεί είτε μόνο από τους μαθητές είτε από τους καθηγητές και τους μαθητές μαζί.
- ✓ ΦΕΜ Αξιολόγησης (assessment portfolio): χρησιμοποιείται ως εργαλείο αξιολόγησης.

Η Ryan (1994) αναφέρει τις εξής κατηγορίες (στο Βελενίδου, 2016: 36):

- ο φάκελος συλλογής εργασιών (collection portfolio)
- ο φάκελος επίδειξης (showcase or display portfolio)
- ο φάκελος αξιολόγησης (assessment portfolio)

- ο φάκελος επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (teacher professional portfolio)

Ο Melograno (2000) ορίζει οκτώ τύπους portfolio που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ξεχωριστά ή συνδυαστικά:

- Προσωπικός Φάκελος (personal portfolio): είναι σημαντικός τόσο για τους εκπαιδευτικούς, γιατί μπορούν να σχηματίσουν για τους μαθητές μια ολιστική, συνολική άποψη, όσο και για τους μαθητές γιατί έχουν ενεργό ρόλο στη συγκέντρωση και διαλογή των εργασιών που θα συμπεριληφθούν.
- Φάκελος Εργασίας (working portfolio): η συνεχής, συστηματική συλλογή δειγμάτων των μαθητικών εργασιών συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας (τρίμηνο, εξάμηνο).
- Φάκελος Τήρησης Αρχείων (Record-keeping portfolio): χρησιμοποιείται συνήθως από τους εκπαιδευτικούς και περιέχει δείγματα από τις εργασίες των μαθητών, αρχεία, παρατηρήσεις, πληροφορίες, σημειώσεις, εκθέσεις, που είναι απαραίτητες για την αξιολόγηση των μαθητών.
- Ομαδικός φάκελος (group portfolio): περιλαμβάνει τις εργασίες μαθητών που ανήκουν σε ομάδες συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού πνεύματος.
- Θεματικός φάκελος (thematic portfolio): ο ΦΕΜ χωρίζεται ανά θεματικές ενότητες, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, τα projects κ.α.
- Ολοκληρωμένος ΦΕΜ (integrated portfolio): μέσω αυτού του τύπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει όλο το έργο του μαθητή και να σχηματίσει ολοκληρωμένη άποψη.
- Φάκελος Επίδειξης (showcase portfolio): περιλαμβάνει έναν περιορισμένο αριθμό στοιχείων που επιλέγονται για να παρουσιάσουν ανάπτυξη του μαθητή με την πάροδο του χρόνου και να εξυπηρετήσει ένα συγκεκριμένο σκοπό. Συνήθως περιλαμβάνει τις καλύτερες εργασίες του μαθητή.
- Ηλεκτρονικός ΦΕΜ (e – portfolio): ο ΦΕΜ της νέας γενιάς όπως θα μπορούσε να οριστεί. Όλες οι εργασίες των μαθητών συγκεντρώνονται, ψηφιοποιούνται και ανεβαίνουν σε διαδικτυακό τόπο ή ηλεκτρονικό μέσο.

Ο Γεωργούσης αναφέρει πέντε κατηγορίες ΦΕΜ (στο Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη 2007: 19):

- ✓ Διεπιστημονικός Φάκελος Εργασιών Μαθητή
- ✓ Επιστημονικός Φάκελος Εργασιών Μαθητή
- ✓ Διαρκής Φάκελος Εργασιών Μαθητή
- ✓ Φάκελος Εργασιών Μαθητή Αποφοίτησης
- ✓ Σύνθετος Φάκελος Εργασιών Μαθητή (ανάλογος του Ομαδικού ΦΕΜ)

Ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή αποτελεί μία αναγκαιότητα για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θέλει να στραφεί σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, μία πολύ ισχυρή προϋπόθεση ενός συστήματος αυθεντικής αξιολόγησης. Κι αυτό γιατί ο ΦΕΜ:

- Εστιάζει στην αξιολόγηση για μάθηση και όχι στην αξιολόγηση της μάθησης (Popham, 2006).
- Λειτουργεί παράλληλα ως εργαλείο αξιολόγησης και ως εργαλείο μάθησης (Valencia, 1990).
- Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, ελέγχει με κριτικό πνεύμα το περιεχόμενο του φακέλου του και την πορεία μάθησής του» (Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2006).
- Μέσω των εργασιών που επιτελούνται, οι μαθητές ενισχύονται ατομικά, αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες, γίνονται πιο υπεύθυνοι και επικοινωνούν καλύτερα με τον εκπαιδευτικό (Klenowski, 2002).

Η Ryan (1994) προσδιορίζει ότι για την υλοποίηση του ΦΕΜ, θα πρέπει να εφαρμοστούν συγκεκριμένα βήματα τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- Καθορίζεται η μορφή του φακέλου (έντυπη, ηλεκτρονική).
- Καθορίζονται αρχικά οι σκοποί, τους οποίους θα εκπληρώσει ο ΦΕΜ.
- Καθορίζονται τα ποσοτικά και τα ποιοτικά κριτήρια, πάντα σε συνεργασία με τον μαθητή, με τα οποία θα γίνει επιλογή των προς καταχώρηση στον ΦΕΜ εργασιών.
- Συλλέγεται το υλικό που θα καταχωρηθεί στον ΦΕΜ.
- Προστίθενται ή αφαιρούνται εργασίες.
- Το περιεχόμενο του ΦΕΜ αξιολογείται συνολικά.

Οι Arter & Spandel (1992), Kimeldorf (1994), Hewitt (1995), Forster & Masters (1996), Γεωργούσης (1998), Koca & Lee (1998), Klenowski (2002), Τσίνας (2006) αναφέρουν πολλά πλεονεκτήματα από τη χρήση του portfolio στην αξιολόγηση των μαθητών, τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν αντιλήψεις για την αξιολόγηση δίνοντας έμφαση όχι στις συγκρίσεις των επιτευγμάτων (βαθμοί, αποτελέσματα τεστ), αλλά στη βελτίωση μέσω της αυτορρύθμισης και της ανατροφοδότησης.
- Ο εκπαιδευτικός αποκτά γνώση γύρω από το τι ο μαθητής εκτιμά και σε τι αποδίδει μεγαλύτερη ή μικρότερη αξία.

- Προσαρμόζονται σε εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες του μαθητή.
- Η χρήση του portfolio αποτελεί πλούσια πηγή αυθεντικών πληροφοριών για τα τεκταινόμενα σε μία σχολική τάξη και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό και τους γονείς το επόμενο σχολικό έτος.
- Η αξιολόγηση βάσει φακέλου δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν με πιο ενεργητικό τρόπο στη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης. Τίθενται νέα κίνητρα μάθησης στους μαθητές, οι οποίοι γίνονται πιο υπεύθυνοι στη μαθησιακή διαδικασία.
- Οι μαθητές δεν λαμβάνουν αποφάσεις μόνο για το ποιες εργασίες θα συμπεριλάβουν στο φάκελό τους, αλλά πρέπει να τεκμηριώνουν και το γιατί τις συμπεριέλαβαν.
- Εκπαιδευτικοί και μαθητές εμπλέκονται σε διάλογο σχετικά με τη σχολική εργασία και την ατομική επίδοση. Έτσι αναδιοργανώνεται η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή.
- Προκαλούν τους μαθητές να αναλογιστούν τους στόχους που σχετίζονται με την βελτίωση και την επίγνωση της μαθησιακής τους πορείας (Τσίνας, 2006).
- Προσφέρει τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή.
- Ο φάκελος εργασιών προάγει τρεις βασικές δεξιότητες: την αυτοσυνειδητοποίηση, την αυτοαξιολόγηση και την επικοινωνία (Kimeldorf, 1994 στο Στυλιανού, 2008: 31).
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρόσθετο εργαλείο στην τυπική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (Hewitt 1995:72-73).
- Ενισχύεται η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι γονείς καλούνται να ασχοληθούν και να εκτιμήσουν σε μεγαλύτερο βάθος την προσπάθεια των παιδιών τους.

Βεβαίως σε ένα εναλλακτικό αξιολογικό εργαλείο όπως είναι ο ΦΕΜ εντοπίζονται και μειονεκτήματα. Οι Meisels & Steele (1991), Venn (2000), Chang (2001), McMillan (2004), Κουλουμπαρίση & Ματσαγγούρας (2004), Britt et al.(2005), Chionidou et al. (2007), Šinkovec (2008), Chan (2009), Holmgren, (2010) επισημαίνουν τα εξής μειονεκτήματα σχετικά με τη δημιουργία και εφαρμογή του ΦΕΜ:

- ✓ Χρονοβόρα διαδικασία. Απαιτείται πολύς χρόνος τόσο στο σχεδιασμό, όσο στην εφαρμογή και αξιολόγησή του (ερμηνεία, ανάλυση, αξιολόγηση). Χρόνος δυσεύρετος λόγω των περιορισμών του ΑΠΣ.

- ✓ Μετάλλαξη του ΦΕΜ. Μπορεί εύκολα να καταλήξει σε μία εθιμοτυπική διαδικασία συλλογής εργασιών.
- ✓ Ανάδειξη της έλλειψης γνώσεων των εκπαιδευτικών. Χρειάζονται συστηματικές επιμορφώσεις.
- ✓ Η υφιστάμενη, παγιωμένη, συντηρητική κουλτούρα των εκπαιδευτικών, η οποία αρνείται πεισματικά να ενσωματώσει νέες τάσεις αξιολόγησης.
- ✓ Η δυσκολία της αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος από κυρίαρχος της τάξης και μεταδότης της γνώσης, θα πρέπει να μεταμορφωθεί σε βοηθός, συνεργάτης, διαμεσολαβητής, εμπυχωτής του μαθητή.
- ✓ Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει μόνος του τα κριτήρια αξιολόγησης, αφού δεν υπάρχουν τυποποιημένα κριτήρια όπως στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, τα οποία κάποιες φορές πρέπει να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή.
- ✓ Απαραίτητη προϋπόθεση η ενημέρωση των γονέων και φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμπλοκή των γονέων είναι ένα μείζον ζήτημα, το οποίο συνδέεται στενά με την προαναφερθείσα υφιστάμενη κουλτούρα των εκπαιδευτικών.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο φάκελος εργασιών του μαθητή έχει ταυτιστεί ως το χαρτοφυλάκιο, στο οποίο συλλέγονται οι ζωγραφιές, οι φωτοτυπίες που δίνονται σε κάθε μάθημα ή γνωστικό αντικείμενο και που ο μαθητής θα το πάρει στο σπίτι του ως αναμνηστικό της χρονιάς που πέρασε (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Σε αυτό το χαρτοφυλάκιο δεν υπάρχει κανένα ίχνος δημιουργικότητας, αυτενέργειας, κριτικής σκέψης, αυτοαξιολόγησης πέρα από μια διεκπεραιωτική διαδικασία.

Οι περισσότερες προσπάθειες που έχουν γίνει ώστε να υπάρξει σχεδιασμός, ανάπτυξη και εφαρμογή του ΦΕΜ στο σύστημα αξιολόγησης αντιμετώπισαν προβλήματα που έχουν προκύψει από:

- Από τις πολιτικές αποφάσεις που δεν στηρίζουν αυτήν τη μορφή αξιολόγησης, εμμένοντας στις πρακτικές βαθμοθηρίας.
- Την εννοιολογική σύγχυση. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν συνδέσει όπως προαναφέρθηκε τον ΦΕΜ με έναν φάκελο φωτοτυπιών και μόνο (Chang, (2001).
- Τα πρακτικά προβλήματα, έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή, το πλαίσιο και ο σχεδιασμός των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ που προωθούν σε θεωρητικό επίπεδο τον ΦΕΜ χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές καταστάσεις (McMillan, 2004).
- Τα τεχνικά προβλήματα όπως η υλικοτεχνική υποδομή (McMillan (2004).

- Τους ψυχολογικούς ή κοινωνικούς φραγμούς. Η επικρατούσα αντίληψη για τη φύση και το σκοπό της αξιολόγησης αντιστρατεύονται την επιτυχία της χρήσης του ΦΕΜ, διαστρεβλώνοντας τις σχετιζόμενες με αυτόν διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (Chang, 2001). Δεν είναι τόσο εύκολο στην σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο οι γονείς και οι μαθητές να περάσουν σε ένα άλλο επίπεδο αξιολογικής διαδικασίας, όπου δεν υπάρχει ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία, αλλά μία εντελώς διαφορετική κουλτούρα αντιμετώπισης της αξιολόγησης.
- Από την αναντιστοιχία του σκοπού με το παράδειγμα (Hewitt 1995).
- Από τις παιδαγωγικές πρακτικές.
- Από την έλλειψη γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, σεμινάρια, ενημερώσεις, ημερίδες που θα στηρίζουν την ένταξη των νέων συστημάτων αξιολόγησης στο πρόγραμμα σπουδών και στη διδασκαλία τους. Αυτό προϋποθέτει ότι το πλαίσιο πολιτικής θα πρέπει να είναι υποστηρικτικό, ώστε να πραγματοποιηθεί αυτή η αλλαγή (Abrami & Barrett, 2005).

### 3.4 Αυτοαξιολόγηση

#### 3.4.1 Ορισμός

«Αν δούμε την εκπαίδευση ως μία διαδικασία ενθάρρυνσης των επιτευγμάτων σε προσωπικό επίπεδο, τότε θα πρέπει να δώσουμε έμφαση στα ατομικά επιτεύγματα, εστιάζοντας στην αυτογνωσία, στην αυτοαξιολόγηση και στην αυτορρύθμιση, έννοιες οι οποίες αντανακλούν το πραγματικό νόημα της αυτονομίας» (Lier, 1996: 119).

Σύμφωνα με τους Black & Wiliam (1998) όταν κάποιος προσπαθεί να μάθει, θα πρέπει να έχει τρία στοιχεία:

- την αναγνώριση του επιθυμητού στόχου
- τεκμήρια για την αρχική του θέση
- κατανόηση στο πως θα γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των δύο πρώτων

Ο Klafki (1987) τονίζει ότι ο μαθητής έχει την ικανότητα να κρίνει, να αποφασίζει, να ενεργεί, σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια και την προσωπική του κρίση. Η χρήση της αυτοαξιολόγησης καθώς και η ανάπτυξη των ανάλογων δεξιοτήτων είναι σημαντική. Κατά τον Κολιάδη (2002), η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια παρεμβατική τεχνική μέσω της οποίας ο άνθρωπος μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του.

Ένας τύπος αξιολόγησης που εμπλέκει ενεργά τους μαθητές (Μανωλάκος, 2010) και που έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει αξιοσημείωτα τις επιδόσεις των μαθητών είναι η αυτοαξιολόγηση (Black & William, 1998; White & Frederiksen, 1998; Rolheiser & Ross, 2001; Chappuis & Stiggins, 2002). Η αυτοαξιολόγηση δεν πρέπει να συγχέεται απλά με τη βαθμονόμηση, δηλαδή τη δυνατότητα που έχει ο αξιολογούμενος να βαθμολογήσει τα γραπτά του, χρησιμοποιώντας π.χ. μία φόρμα που του δίνει ο εκπαιδευτικός (Dann 2002). Σε πολλά σύγχρονα διδακτικά προγράμματα χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με πολύ καλά αποτελέσματα στην προσπάθεια εμβάθυνσης της μάθησης (Ματσαγούρας, 2004). Είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας ο μαθητής προβληματίζεται για την ποιότητα των εργασιών που έχει εκπονήσει βασιζόμενος σε συγκεκριμένα κριτήρια και φόρμες (Rolheiser & Ross, 2003) με άλλα λόγια συμμετέχει στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θέτει στόχους, κρίνει και σχολιάζει (Γρόσδος, 2006) και αναθεωρεί αναλόγως (Andrade & Valcheva, 2008). Ουσιαστικά οι μαθητές βγάζουν τα δικά τους συμπεράσματα αναφορικά με τις επιδόσεις τους, κρίνοντας τις επιτυχίες και τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους (Sluijsmans et al., 1999). Συμπερασματικά δίνεται η ευκαιρία στους αξιολογούμενους να συμμετέχουν ενεργά στην επίβλεψη και αξιολόγηση της δικής τους προόδου (Geeslin, 2003:859).

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παράμετρος τόσο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όσο και της αθροιστικής αξιολόγησης. Χαρακτηρίζεται ως μαθητοκεντρική μέθοδος (Stiggins, 1994), επειδή ενισχύει το ρόλο των μαθητών και τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lambert & Lines, 2000). Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών είναι στην πραγματικότητα ένα βασικό συστατικό της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Chappuis & Stiggins, 2002). Οι Black (1998), Bower & Stevahn (2000), Rolheiser & Ross (2001) επισημαίνουν πως για να είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεσματική, οι μαθητές θα πρέπει να είναι εκπαιδευόμενοι στην χρήση της αυτοαξιολόγησης, ώστε να κατανοούν τους βασικούς σκοπούς της μάθησης καθώς και τις ανάγκες για την επίτευξή τους.

### **3.4.2 Βασικοί παράγοντες και βασικές δεξιότητες της αυτοαξιολόγησης**

Σύμφωνα με τους McMillan & Hearn (2008) οι μαθητές μέσω της αξιολόγησης:

- παρακολουθούν και βαθμολογούν κατά τη μαθησιακή τους πορεία τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους

- ανακαλύπτουν στρατηγικές οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν την αντίληψη και τις δεξιότητες τους

Όπως επισημαίνουν οι Paul Weeden et al. (2002: 73) η αυτοαξιολόγηση εμπλέκει τους μαθητές:

- Στην αντανάκλαση της πρότερης εμπειρίας τους
- Στην αναζήτηση του να θυμηθεί και να κατανοήσει τι έχει λάβει χώρα
- Στην προσπάθεια να αποκτήσει μία καθαρή εικόνα του τι έχει μάθει και τι γνώση έχει κατακτήσει
- Στην ανάληψη της υπευθυνότητας
- Στην ανάληψη αποφάσεων για μελλοντικές δράσεις και στόχους

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγική διαδικασία ανάπτυξης της υπευθυνότητας και της αυτογνωσίας του μαθητή (Ανδρεαδάκης, 2005β & 2005γ). Αν οι μαθητές κατορθώσουν να αναπτύξουν τις αυτοαξιολογικές τους ικανότητες, τότε μπορούν να ερμηνεύουν και να χρησιμοποιούν διάφορες πληροφορίες με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγουν τη μάθησή τους (Absolum et al., 2009).

Οι McMillan & Hearn (2008) επισημαίνουν ότι οι μαθητές θα πρέπει να ακολουθήσουν τρία βήματα (αναπτύσσοντας ουσιαστικά τρεις βασικές δεξιότητες) που αλληλοδιαπλέκονται και επηρεάζουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης:

- ✓ την αυτοπαρακολούθηση (self - monitoring)
- ✓ την αυτοαποτίμηση (self - judgment)
- ✓ η επιλογή των μαθησιακών στόχων και των ανάλογων διορθωτικών δραστηριοτήτων (learning targets & instructional correctives).

Η αυτοπαρακολούθηση (self - monitoring) αποτελεί μια σημαντική παράμετρο για την αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση του μαθητή, καθώς αναφέρεται στην ικανότητα που αναπτύσσει ο μαθητής να εστιάζει σε διάφορες εκφάνσεις της συμπεριφοράς και της σκέψης του (Cresswell, 2000). Ο μαθητής σκόπιμα παρακολουθεί τον εαυτό του σε κάθε δραστηριότητά του ενεργοποιώντας παράλληλα το αισθητήριό του για την πρόοδο της μάθησης του (McMillan & Hearn, 2008).

Η αυτοαποτίμηση (self-judgment) αποτελεί το αμέσως επόμενο βήμα. Μέσω της αυτοαποτίμησης ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει την πρόοδο την οποία έχει πραγματοποιήσει και σε συνδυασμό με κριτήρια και πρότυπα που έχουν τεθεί από τον

αξιολογητή, να κατανοήσουν τι γνωρίζουν και τι πρέπει ακόμα να μάθουν για να εκπληρώσουν τους στόχους τους (Carr & Punzo, 1993; McMillan & Hearn, 2008).

Η τρίτη και τελική δεξιότητα την οποία θα πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής είναι η επιλογή των μαθησιακών στόχων και η ανάπτυξη των ανάλογων διορθωτικών δραστηριοτήτων, ώστε να βελτιώσει και να διορθώσει τις εργασίες του επεκτείνοντας τη μάθηση του (Lambert & Lines, 2000; McMillan & Hearn, 2008). Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο με τη βοήθεια και τη συνδρομή των εκπαιδευτικών, αφού προσδιορίσουν τους στόχους, θα ενισχύσουν τη μάθησή τους, θα οδηγηθούν ξανά στη διαδικασία της αυτοπαρακολούθησης και θα επαναληφθεί η ίδια κυκλική διαδικασία δηλαδή αυτοπαρακολούθηση, αυτοαποτίμηση, μαθησιακοί στόχοι και ανάλογες δραστηριότητες (McMillan & Hearn, 2008).

### **3.4.3 Σκοπός της αυτοαξιολόγησης**

Σύμφωνα με τους Carr & Punzo (1993), Black & William (1998), Chappuis & Stiggins (2002), McMillan & Hearn (2008), Absolum et al. (2009) ο μαθητής επιδιώκει μέσω της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης:

- να γίνει ενεργός συμμετοχος της μαθησιακής διαδικασίας, αλλάζοντας ριζικά τον ρόλο του.
- να αναπτύξει τις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται, ώστε να αξιολογεί ο ίδιος την εργασία του.
- να είναι σε θέση να θέτει προοδευτικά νέους στόχους εφικτούς για τον εαυτό του ως ανθρώπου που διαρκώς μαθαίνει.
- να αυτοϋποκινείται προς την κατάκτηση του στόχου που έθεσε, να δημιουργεί μόνος του κίνητρα.
- να αναγνωρίσει και να γνωρίσει τις μαθησιακές ανάγκες του, τις ικανότητές του, τις τυχόν ελλείψεις που παρουσιάζει.

Η συστηματική χρήση της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στην προσπάθεια διαμόρφωσης της αυτοεικόνας και τόνωσης της αυτοεκτίμησης του μαθητή. Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συχνή και αποτελεσματική ανατροφοδότηση των μαθητών, αναφορικά με την πρόοδό τους (γνώσεις, συμπεριφορά, δεξιότητες μελέτης/εργασίας) σε σχέση πάντοτε με το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Hendrickson, 2012).

### 3.4.4 Στάδια υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης

Σχεδόν όλοι οι ερευνητές διακρίνουν τέσσερα στάδια στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές.

Στο πρώτο στάδιο υπάρχει δημιουργία του κατάλληλου κλίματος στην τάξη, για να εκλείψει το ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των μαθητών (Χριστοφορίδου, 2015). Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός, μέσω της συζήτησης και του διαλόγου, θα προσπαθήσει σε συνεργασία με τους μαθητές να θέσει εκείνα τα κριτήρια τα οποία θα βοηθήσουν τους μαθητές ώστε να κρίνουν τις επιδόσεις τους (McMillan & Hearn, 2008).

Στο δεύτερο στάδιο, που κατά τη Χριστοφορίδου (2015) ορίζεται ως μοντελοποίηση της διαδικασίας αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές, ώστε να εξοικειωθούν με τη διαδικασία και τα βήματα τα οποία θα πρέπει να ακολουθήσουν, να διδάξει δηλαδή τους μαθητές πως θα μπορέσουν να εφαρμόσουν τα κριτήρια τα οποία τέθηκαν στο πρώτο στάδιο στη δική τους εργασία (Dunning, Heath & Suls, 2004). Σε πρώτο στάδιο θα πρέπει να παρουσιαστούν στους μαθητές εργασίες ανολοκλήρωτες, ώστε να κατανοήσουν τα στάδια υλοποίησης μίας εργασίας, καθώς και ολοκληρωμένες εργασίες που έχουν διαφορετική ποιότητα για να κατανοήσουν την ορθή ή λανθασμένη εφαρμογή των κριτηρίων (Χριστοφορίδου, 2015). Σε αυτή τη φάση η εξάσκηση κρίνεται σημαντική, ιδιαίτερα δε, όταν εφαρμόζεται σε ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον (The Capacity Building Series, 2007). Επίσης θα πρέπει να δοθεί ο ανάλογος χρόνος για να κάνουν οι μαθητές κτήμα τους τα κριτήρια.

Στο τρίτο στάδιο μαθητές εφαρμόζουν όλα όσα έχουν μάθει σε μία ξένη για αυτούς εργασία παρουσιάζοντας την αξιολόγηση της εργασίας στην ολομέλεια της τάξης (Χριστοφορίδου, 2015). Οι μαθητές συζητούν με τον εκπαιδευτικό κατά πόσο έχουν κατανοήσει τα κριτήρια και τα έχουν εφαρμόσει στην ξένη εργασία επιλύοντας τυχόν απορίες που προκύπτουν (The Capacity Building Series, 2007).

Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο ο μαθητής εισάγεται στον κόσμο της αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού θα κληθούν να αξιολογήσουν μόνοι τους την εργασία την οποία έχουν δημιουργήσει προσπαθώντας να εφαρμόσω στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τα κριτήρια τα οποία έχουν τεθεί σε προηγούμενο στάδιο (McMillan & Hearn, 2008). Πολλοί ερευνητές (Brown et al., 1994; Race, 1998; Χριστοφορίδου, 2015) προτείνουν αρχικά

την χρήση της ετεροαξιολόγησης, ώστε μέσα από την εφαρμογή των κριτηρίων στις εργασίες των συμμαθητών οι μαθητές να εμπεδώσουν τη διαδικασία που θα πρέπει να ακολουθήσουν.

### 3.4.5 Εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή

Σύμφωνα με τον (Κασσωτάκη (2013: 553-554) η αυτοαξιολόγηση μπορεί να έχει διάφορες μορφές, από μια προσωπική έκθεση του μαθητή για τον εαυτό του, η οποία αναφέρεται στην προσπάθειά του, στην πρόοδο, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τη στάση απέναντι σε ένα αντικείμενο, τη συμμετοχή του, τη συνεργασία και την αποτίμηση των γνώσεων του, μέχρι και τη μορφή ενός τυποποιημένου εντύπου το οποίο συμπληρώνει ο μαθητής ή ενός ερωτηματολογίου με ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, το οποίο είναι σχεδιασμένο με διαβαθμισμένα κριτήρια. Με βάση τη μορφή της αυτοαξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί θα εφαρμοστούν και τα ανάλογα εργαλεία.

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Rolheiser, 1996; MacBeath, 2001; Chappuis, & Stiggins, 2002; Τσαγκαρλή-Διαμαντή, 2003; Parker, 2005; The Capacity Building Series, 2007; McMillan & Hearn, 2008; Χριστοφορίδου, 2015) τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- ✓ Λίστες Ελέγχου (Checklists). Μέσω του εργαλείου αυτού οι μαθητές έχοντας κατηγοριοποιημένα τα κριτήρια διευκολύνονται στην αυτοαξιολόγηση αξιολογώντας επιμέρους τις εργασίες τους.
- ✓ Υπόδειγμα Αυτοαξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα υπόδειγμα αυτοαξιολόγησης, το οποίο οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως οδηγό.
- ✓ Πίνακες διαβαθμισμένων κριτηρίων/Ρούμπρικες (Rubrics). Ο περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά προκαθορισμένα κριτήρια απόδοσης.
- ✓ Ηχογράφηση-Βιντεοσκόπηση. Κατ' αυτό τον τρόπο ο μαθητής μπορεί να αξιολογήσει δικά του οπτικοηχητικά ντοκουμέντα (π.χ. όταν γράφει στον πίνακα, όταν διαβάζει ένα κείμενο ή κάνει μία παρουσίαση).
- ✓ Φάκελος Εργασιών Μαθητή (Portfolio). Η συλλογή εργασιών, που περιλαμβάνει επιλεγμένες εργασίες του μαθητή.
- ✓ Αναστοχασμός για τη μάθηση μέσω της συζήτησης, της υποβολής ερωτήσεων αναστοχαστικού χαρακτήρα.
- ✓ Αναστοχαστικό ημερολόγιο. Η τήρηση ημερολογίου με την καταγραφή της προόδου του μαθητή.

Οι MacBeath et al. (2005: 195-262, όπως αναφέρεται στον Στυλιανού, 2008: 20) έχουν καταναείμει τις μεθόδους και τα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης με βάση δέκα δραστηριότητες:

- 1η δραστηριότητα: οι ερωτήσεις (υλοποιούνται με προφορικές ερωτήσεις – συνεντεύξεις, γραπτές ερωτήσεις – ερωτηματολόγιο, επισκόπηση, με ημερολόγιο μάθησης).
- 2η δραστηριότητα: η παρατήρηση (δομημένη ή μη δομημένη).
- 3η δραστηριότητα: η ταξινόμηση και οι προτεραιότητες (ζητείται από τις ομάδες να ταξινομήσουν προτάσεις σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια ή κατά σειρά προτεραιότητας).
- 4η δραστηριότητα: η συλλογή (υλοποιείται με ανάλυση κειμένων, με ατομικό φάκελο).
- 5η δραστηριότητα: η συζήτηση.
- 6η δραστηριότητα: η δραματοποίηση (υλοποιείται με παίξιμο ρόλων ή με αφήγηση).
- 7η δραστηριότητα: η μέτρηση.
- 8η δραστηριότητα: η απεικόνιση (υλοποιείται με αξιολόγηση εικόνων, φωτογραφιών και βίντεο).
- 9η δραστηριότητα: είναι τα ημερολόγια.
- 10η δραστηριότητα: το προφίλ, όπου χρησιμοποιείται για να αναδείξει οπτικά τις απόψεις των διάφορων ενδιαφερόμενων μερών.

### **3.4.6 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα**

Στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία η αυτοαξιολόγηση θεωρείται μία σημαντική εναλλακτική μορφή αξιολόγησης η οποία προσφέρει μία σειρά από πλεονεκτήματα. Όσον αφορά τους μαθητές:

- Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να ωθήσει τους μαθητές να είναι πιο ενεργοί, ενισχύοντας τα κίνητρα μάθησης (Geeslin 2003; Ματσαγγούρας, 2004), αυξάνει δηλαδή την εμπλοκή του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία (Bruce, 2001). Άλλωστε η αύξηση της παραγωγικότητας είναι αποτέλεσμα της αύξησης των κινήτρων που έχει ο άνθρωπος για να εργαστεί αποτελεσματικά (Backman, 1964 όπως αναφέρεται στο Dickinson, 1987: 25).
- Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με το δύσκολο έργο της εκμάθησης (Harris, 1997), να εξάγουν παράλληλα συμπεράσματα σχετικά με την

επίδοσή τους, να κρίνουν θετικά ή αρνητικά τα αποτελέσματα της προσπάθειας που έχουν καταβάλει (Sluismans et al., 1999). Ο μαθητής καθίσταται υπεύθυνος για τη μάθησή του.

- Ενθαρρύνει το μαθητή να γίνει μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και να είναι ενήμερος για την ατομική του πρόοδο (Harris, 1997), αποτελώντας ένα σημαντικό στοιχείο της αυτοδιάθεσης του μαθητή (Dickinson, 1987). Το πιο σημαντικό είναι ότι επιτρέπει στο μαθητή να ρωτήσει αλλά και να απαντήσει στην ερώτηση «Πώς προχωρά η μάθησή μου;» (Χριστοφορίδου, 2015). Επιπλέον ενθαρρύνει και ενισχύει τα κίνητρα μάθησης (Geeslin, 2003).
- Μέσω της αυτοαξιολόγησης ο μαθητής αποκτά περισσότερη αυτοπεποίθηση. Οι Rolheiser, Bower & Stevahn (2000) υποστηρίζουν ότι η αυτοπεποίθηση επηρεάζει τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί από τους μαθητές καθώς και την προσπάθεια που καταβάλλουν για να τους εκπληρώσουν. Ο μαθητής αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα, θέτοντας πιο ψηλούς στόχους για τον εαυτό του.
- Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός και επειδή συμβάλλει στη διαδικασία της ανατροφοδότησης (Falchikov & Boud, 1989; Boud, 1995). Η ανατροφοδότηση βοηθά τους μαθητές να αποσαφηνίσουν τις δικές τους αντιλήψεις, να εσωτερικεύουν τα κριτήρια για την ποιότητα της εργασίας τους (William, 2006).
- Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2004; Cooper, 2006). Με την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τον μαθητή επιτυγχάνεται καλύτερα ο σκοπός της μάθησης (Πολυζώη, 2012).
- Συμβάλλει στην καλλιέργεια πειθαρχημένου μαθησιακού περιβάλλοντος (Ross, 2006).
- Είναι καθοριστική για την «αυτονόμηση» του μαθητή, ο οποίος μέσω της αυτοαξιολόγησης αποκτά επίγνωση των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος που παρακολουθεί και κάνει υποθέσεις για το ποια είναι τα καταλληλότερα μέσα για την επίτευξη των στόχων και τη βελτίωση της επίδοσής του (Andrade & Valtcheva, 2009; Sitzman et al., 2010).
- Υπάρχει μείωση της διασπαστικής συμπεριφοράς (Ross, 2006).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς:

- ✓ Η τάξη γίνεται πιο ζωντανή καθώς αυξάνεται η εμπλοκή των μαθητών (Bruce, 2001).

- ✓ Τους παρέχει πρόσβαση σε μία ευρεία γκάμα πληροφοριών σχετικά με τον μαθητή, που δε θα μπορούσε να ανακαλύψει με άλλη μορφή αξιολόγησης καταγράφοντας την προσπάθεια του μαθητή, τις δεξιότητες που αναπτύσσει, τις αδυναμίες που εμφανίζει (Rolheiser & Ross, 2000).
- ✓ Οι μαθητές αρχίζουν να εσωτερικεύουν εκπαιδευτικούς στόχους και να τους εφαρμόζουν σε μελλοντικές προσπάθειες (Herbert, 1998).
- ✓ Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια «φάση αυτοκριτικής του δασκάλου, ελέγχου δηλαδή αν και κατά πόσο όλα όσα έκανε έχουν επιστημονική βάση και στήριξη» (Νημά & Καψάλης, 2002:278).

Οι μαθητές βλέπουν με θετική ματιά την αυτοαξιολόγηση. Όμως το μεγάλο ερώτημα που εγείρεται, η κύρια ένσταση που προβάλλεται από τους αρνητές της αυτοαξιολόγησης είναι, αν οι μαθητές είναι ικανοί, έχουν την ανάλογη υπευθυνότητα και ωριμότητα να παράσχουν αξιόπιστες πληροφορίες για την απόδοσή τους, δηλαδή να σταθούν όσο πιο αντικειμενικά γίνεται απέναντι στις εργασίες που έχουν εκπονήσει (Heilenman,1990; McNamara & Deane, 1995). Υπάρχουν αρκετά μειονεκτήματα όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση και την αποτελεσματικότητά της (Parker, 2005). Τα μειονεκτήματα συνοψίζονται στα παρακάτω:

- ✓ Οι μαθητές έχουν ασαφή, ελλιπή αυτοαντίληψη, η οποία επιδέχεται βελτίωση μέσω της εξάσκησης (Κωνσταντίνου, 2013).
- ✓ Οι μαθητές δεν κατανοούν πλήρως τη διαδικασία της αξιολόγησης, ώστε να σχολιάζουν και να ασκούν κριτική, αξιολογώντας λανθασμένα τους στόχους της αξιολόγησης (Parker, 2005).
- ✓ Σε μία ενδεχόμενη αποτυχία ο μαθητής είναι δυνατό να αναπτύξει χαμηλή αυτοπεποίθηση (Parker, 2005).
- ✓ Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως αναξιόπιστη μέθοδος εκτίμησης της σκέψης και της μάθησης κι αυτό γιατί οι μαθητές μπορεί να υποεκτιμούν ή να υπερεκτιμούν το επίπεδο της γνώσης και της σκέψης (Heilenman,1990; McNamara & Deane, 1995).
- ✓ Οι μαθητές μπορούν να μην είναι αντικειμενικοί (Parker, 2005), να «εξαπατούν», όταν αξιολογούν τις δικές τους ικανότητες (Gardner & Miller 1999) φαντάζοντας αρκετά δύσκολη για ορισμένους μαθητές (Burton & Nunan 1986, Miller & Turner, 1987).

- ✓ Σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει μικρή συμμετοχή από τους μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μην επιτρέψει την αυτοαξιολόγηση (McNamara & Deane, 1995).

Συμπερασματικά η αυτοαξιολόγηση είναι μία ευρύτερη έννοια που δεν περιορίζεται απλώς στην αυτοβαθμολόγηση, δηλαδή τη δυνατότητα που δίνει ο αξιολογητής στον μαθητή να βαθμολογήσει το γραπτό του, αλλά αποτελεί μία ανατροφοδοτική, κριτική και αυτονομιστική διαδικασία για τον μαθητή. Η αυτοαξιολόγηση, προσφέροντας αυτορρύθμιση, αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχο, αυτοτροποποίηση συμβάλλει, ώστε ο μαθητής να γίνει ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης (Costa & Kallick, 2000). Όλα όσα έχουν καταγραφεί σε αυτήν την υποενότητα σχετικά με την αυτοαξιολόγηση και την εφαρμογή της προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός κλίματος στην τάξη που επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα (Κασσωτάκης, 2013: 554-555), αλλά και την ανάπτυξη κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών.

### **3.5 Η αξιολόγηση στην Ελλάδα**

#### **3.5.1 Το ιστορικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην Ελλάδα**

Η αξιολόγηση και οι εξετάσεις εμφανίζονται στην Ευρώπη με τη δημιουργία πανεπιστημίων σε μεγάλες ευρωπαϊκές πόλεις το 12ο και 13ο αιώνα. Στις αρχές του δέκατου ένατου αιώνα ο θεσμός της αξιολόγησης εισάγεται στις μεσαίες και κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όταν η εκπαίδευση παύει να είναι αντικείμενο των λίγων και των εκλεκτών και εξαπλώνεται μαζικά στον απλό πληθυσμό.

Στην Ελλάδα, λόγω της Τουρκοκρατίας, δεν υπάρχουν οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα με κεντρική διοίκηση και κατεύθυνση και κατά συνέπεια αξιολογικές διαδικασίες. Με την ίδρυση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους το 1830 ξεκινούν οι προσπάθειες για την οργάνωση ενός άρτιου εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτή την πορεία των περίπου δύο αιώνων υπάρχουν πάρα πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις καθώς και προεδρικά και βασιλικά διατάγματα. Τα πιο σημαντικά από αυτά που περιλαμβάνουν την έννοια της αξιολόγησης καθώς και την εφαρμογή της μπορεί να συνοψιστούν στα παρακάτω.

Στα χρόνια της διακυβέρνησης του Ι. Καποδίστρια εφαρμόζεται επίσημα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, βασιζόμενη στο μοντέλο του Sarazin. Το 1830 με νόμο ορίζεται ότι οι μαθητές υποβάλλονται σε εξετάσεις και, σε περίπτωση επιτυχίας,

προάγονται στην επόμενη τάξη. Πέρα από αυτό δεν υπάρχει καμία αναφορά σε κάποια αξιολογική διαδικασία.

Στα χρόνια της Αντιβασιλείας επί Όθωνα και συγκεκριμένα με το Βασιλικό Διάταγμα της 6ης Φεβρουαρίου 1834 για την οργάνωση των δημοτικών σχολείων θεσμοθετούνται οι δημόσιες εξαμηνιαίες εξετάσεις και ο τρόπος βαθμολογίας (Δημαράς, 1983). Συγκροτούνται οι πρώτες εξεταστικές επιτροπές.

Το 1842 εκδίδεται ο νέος οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, ο οποίος αποτελεί διόρθωση και μετεξέλιξη του αρχικού οδηγού αλληλοδιδασκτικής μεθόδου του Sarazin. Ο οδηγός προτείνει τη χρήση βαθμολογικής κλίμακας τριών βαθμών, 4 = άριστος, 3 = καλός, 2 = μέτριος (Δημαράς, 1983). Οι βαθμοί αφορούν κυρίως τη μέση εκπαίδευση. Είναι ενδιαφέρον την ίδια περίοδο ότι εκδίδεται εγκύκλιος από το Υπουργείο Παιδείας, η οποία έχει ως σκοπό την απαγόρευση των παρεμβάσεων δημάρχων και άλλων πολιτικών προσώπων στο έργο των εξεταστικών επιτροπών.

Το 1867 με έγγραφο του υπουργείου Παιδείας υποδεικνύεται η αποφυγή της δημοσιοποίησης των βαθμών των μαθητών (Δημαράς, 1983: 207) με σκοπό να προστατευτούν οι μαθητές από τις αρνητικές επιδράσεις.

Με το διάταγμα της 27ης Οκτωβρίου 1892 πραγματοποιούνται οι εξετάσεις στο δημοτικό σχολείο δύο φορές το χρόνο ενώπιον μιας πενταμελούς επιτροπής.

Η οργάνωση της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης στην ελεύθερη Ελλάδα έγινε, ουσιαστικά, το 1895 με τον Νόμο ΒΤΜΘ' που οργανώνει τις αποσπασματικές νομοθετικές ρυθμίσεις των προηγούμενων ετών. Με το νόμο αυτόν καθιερώνονται γραπτές εξετάσεις για τη μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο και γενικότερα από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (Δημαράς, 1983). Με το διάταγμα της 13ης Ιανουαρίου 1896 εισάγεται ο θεσμός των διπλών εξετάσεων στο τέλος της σχολικής χρονιάς (προφορικές και γραπτές, καθώς και η τετραβάθμια αριθμητική κλίμακα δηλαδή 4 = άριστος, 3 = καλός, 2 = μέτριος, 1 = κακός).

Το 1912 η βαθμολογική κλίμακα διαμορφώνεται από τετραβάθμια σε εξαβάθμια (από το 6 ως το 1) και καθιερώνονται τρίμηνες γραπτές εξετάσεις για τους μαθητές που φοιτούν στις μεγαλύτερες τάξεις (Κανάκης, 1988).

Το 1929 αποτελεί μια σημαντική χρονιά για την εκπαίδευση καθώς και για την αξιολόγηση των μαθητών. Οι εξετάσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης τυποποιούνται,

συστηματοποιούνται (Κασσωτάκης, 1995) και ελέγχονται πλήρως από την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία, δηλαδή το υπουργείο Παιδείας. Εισάγεται στα δημοτικά στη δεκαβάθμια βαθμολογική κλίμακα από το ένα έως το δέκα. Καθιερώνεται ειδικός έλεγχος προόδου και διαγωγής (Γρηγοράτου, Μήνας & Μυλωνά, 2007). Οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου δίνουν εξαμηνιαίες εξετάσεις. Η μετάβαση των μαθητών από το γυμνάσιο του Λυκείου γίνεται μέσω εξετάσεων (διατηρείται δηλαδή ο προϋπάρχων ο θεσμός), μόνο που πλέον δυσκολεύουν αρκετά. Ο λόγος είναι ότι θέλουν να εισαχθούν οι άριστοι στην μέση εκπαίδευση και οι υπόλοιποι να στραφούν στις κατώτερες επαγγελματικές σχολές (πολλές από τις οποίες ιδρύονται εκείνη την περίοδο).

Το 1964 καθιερώνεται η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Η μεγάλη αλλαγή αυτής της περιόδου είναι ότι η εκπαίδευση πλέον γίνεται δωρεάν και ανοιχτή σε όλους τους πληθυσμούς. Όσον αφορά το πεδίο της αξιολόγησης καταργούνται οι εξετάσεις για τη μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Ν. 4379/1964 "Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως (Στοιχειώδους και Μέσης).

Μετά τη χούντα την περίοδο της μεταπολίτευσης (το 1974 και έπειτα) η εκπαίδευση επηρεασμένη από τη γενικότερη φιλοσοφία και το γενικότερο ρεύμα του εκδημοκρατισμού της εποχής θα λάβει μέτρα κοινωνικού ελέγχου για το σχολείο και βέβαια θα ασχοληθεί πιο διεξοδικά και αναλυτικά με το μείζον θέμα του ρόλου και της σημασίας της αξιολόγησης των μαθητών. Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '80 συνεχίζονται οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που είχαν ξεκινήσει το 1964 πριν την έλευση της δικτατορίας.

Με το Προεδρικό Διάταγμα 483/1977 και συγκεκριμένα με το άρθρο 13, εφαρμόζονται σημαντικές τομές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την προαγωγή και απόλυση των μαθητών, καθώς καταργούνται οι προαγωγικές εξετάσεις στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού καθώς και οι απολυτήριες εξετάσεις για τη μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Αλλάζει επιπλέον η βαθμολογική κλίμακα, καθώς για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Α', Β', Γ', Δ') προβλέπονται μόνο λεκτικοί χαρακτηρισμοί (Α = άριστα, Β = πολύ καλά, Γ = καλά), ενώ στις δύο τελευταίες τάξεις του παραμένει η δεκαβάθμια βαθμολογική κλίμακα οι οποίοι επίσης συνοδεύεται με λεκτικούς χαρακτηρισμούς 10 και 9 = άριστα, 8 και 7 = πολύ καλά, 6 και 5 = καλά). Επίσης οι σχολικές επιδόσεις ελέγχονται με άτυπες γραπτές και προφορικές εξετάσεις σε κάθε τρίμηνο (Γρηγοράτου, Μήνας & Μυλωνά, 2007).

Με την υπ' Αριθ. 9425/29 - 11 - 1980 Εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αντικαθίσταται η δεκαβάθμια βαθμολογική κλίμακα στις δύο τελευταίες τάξεις και σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού εισάγονται οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί (Α = άριστα, Β = πολύ καλά, Γ = καλά).

Με το Προεδρικό Διάταγμα 497/1981 καταργείται οριστικά η αριθμητική βαθμολογία καθώς και η επανάληψη της τάξης από τους μαθητές που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες (αντικαθίσταται το άρθρο 13 του Π.Δ. 483/77). Επιπλέον καταργούνται οι γραπτές εξετάσεις στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Ε' και Στ').

Το Σεπτέμβριο του 1982 εισάγονται και χρησιμοποιούνται τα νέα βιβλία μαθητή και δασκάλου. Κύριο χαρακτηριστικό των νέων βιβλίων είναι ότι κάθε διδακτική ενότητα ακολουθείται από τεστ αξιολόγησης. Με τις οδηγίες που υπάρχουν στα βιβλία του δασκάλου εισάγεται πλέον επίσημα η παιδαγωγική αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο.

Στο Π.Δ. 214/84 προβλέπεται πως ο μαθητής αυτοαξιολογείται. Τα εργαλεία μέσω των οποίων θα αυτοαξιολογείται ο μαθητής είναι η αυτοδιόρθωση, η συμμετοχική διόρθωση των εργασιών του και η τελική περιγραφική αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό.

Ο Νόμος 1566/1985 προέβλεπε σειρά προεδρικών διαταγμάτων τα οποία μεταρρυθμίζουν το σχολείο μέσα από τον εκδημοκρατισμό, τη λαϊκή συμμετοχή και την προσπάθεια περιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ο νόμος αυτός με μικρές τροποποιήσεις ισχύει και σήμερα.

Το 1987 καταργείται η βαθμολογική κλίμακα με γράμματα και εισάγεται η δεκαβάθμια βαθμολογική κλίμακα (1 ως 10) στην Ε' και ΣΤ' δημοτικού.

Με τον Νόμο 1824/88 γίνεται μία πρώτη προσπάθεια να δοθεί ένας ολοκληρωμένος ορισμός της αξιολόγησης. Ο ίδιος νόμος εισάγει την περιγραφική αξιολόγηση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Α' και Β') καθώς και την αξιολόγηση με γράμματα (Α, Β, Γ, Δ) για τις υπόλοιπες τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Επίσης εισάγεται ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο νομό αυτό προβλέπονται η σύσταση ομάδων συντονισμού των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διοργανώνουν σεμινάρια και επιμορφωτικές πρωτοβουλίες με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών.

Το 1991 με το Π.Δ. 390/91 επιχειρείται εκ νέου να δοθεί ένας ορισμός για την αξιολόγηση και για τους στόχους της. Εισάγεται ένα νέο σύστημα βαθμολόγησης. Στην Α' και Β' τάξη η αξιολόγηση γίνεται με λεκτικούς χαρακτηρισμούς (Α = Άριστα, Β = Πολύ καλά, Γ = Καλά, Δ

= Σχεδόν καλά). Στις υπόλοιπες τέσσερις τάξεις (Γ', Δ', Ε', ΣΤ') η αξιολόγηση γίνεται τόσο αριθμητικά όσο και λεκτικά (10 - 9 = Άριστα, 8 - 7 = Πολύ καλά, 6 - 5 = Καλά, 4 - 1 = Σχεδόν Καλά). Επίσης επανεισάγονται οι επαναληπτικές εξετάσεις τριμήνου. Μια σημαντική καινοτομία που προωθείται με το συγκεκριμένο νόμο στο άρθρο 14 είναι ότι προβλέπονται για κάθε μάθημα δύο βαθμοί: ο βαθμός επίδοσης, που σχετίζεται με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και ο βαθμός προσπάθειας, που σχετίζεται με τις δυνατότητες και τις ικανότητές του μαθητή. Το σύστημα των δύο βαθμών είναι σημαντικό γιατί αναγνωρίζονται πλέον επίσημα από την πολιτεία οι κοινωνικοί - πολιτισμικοί παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών όπως το οικογενειακό περιβάλλον, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το πολιτισμικό περιβάλλον κ.α. (Γρηγοράτου & Μηνάς).

Το Π.Δ. 462/91 προσπαθεί να εισάγει νέα δεδομένα στον εκπαιδευτικό χώρο. Επαναφέρει τις εξετάσεις στην Ε' και Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου - εξετάσεις που δεν πραγματοποιήθηκαν ποτέ - σε κάθε τρίμηνο (ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις) και την αριθμητική βαθμολογία στους ελέγχους των μαθητών. Με σημαντική καινοτομία το συγκεκριμένο προεδρικό διάταγμα είναι ότι προσπαθεί να δώσει έμφαση στον έλεγχο των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του μαθητή πρώτιστα και λιγότερο στις γνωστικές επιδόσεις. Οι μαθητές στο σχολείο προάγονται ακώλυτα. Επανάληψη της τάξης από τον μαθητή προβλέπεται μόνο με την γραπτή συναίνεση των γονέων, έπειτα από την πρόταση του δασκάλου και του διευθυντή του δημοτικού σχολείου. Δίνεται επίσης σαφείς οδηγίες για την εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας (διαδικασίες, αξιολογικές κλίμακες) σε αδύναμους μαθητές στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά (εφαρμόζοντας ουσιαστικά τον Ν. 1824/88).

Το 1992 με τον Νόμο 2083/92 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ιδρύει το τμήμα αξιολόγησης και ουσιαστικά αναλαμβάνει το σχεδιασμό της αξιολόγησης των μαθητών.

Η τελευταία σημαντική παρέμβαση που αφορά το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών γίνεται με το Π.Δ. 8/1995. Το συγκεκριμένο προεδρικό διάταγμα παρουσιάζει μία ολοκληρωμένη εικόνα όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης, τις παιδαγωγικές της διαστάσεις και των παραμέτρων της, καθώς δίνεται μεγάλη έμφαση στην έννοια της αξιολόγησης, τους σκοπούς της αξιολόγησης και καθορίζονται λεπτομερώς οι αξιολογικές διαδικασίες. Στην Α' και Β' τάξη καθιερώνεται πλέον οριστικά η περιγραφική αξιολόγηση, στη Γ' και Δ' τάξη επανέρχεται η αλφαβητική κλίμακα με λεκτικούς χαρακτηρισμούς (Α = Άριστα, Β = Πολύ καλά, Γ = Καλά, Δ = Σχεδόν καλά), στην Ε' και ΣΤ' τάξη διατηρείται η

αριθμητική βαθμολογική κλίμακα (10 - 9 = Άριστα, 8 - 7 = Πολύ καλά, 6 - 5 = Καλά, 4 - 1 = Σχεδόν Καλά). Η περιγραφή και αξιολόγηση ισχύει για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου (προβλέπεται και από το Π.Δ. 121/1995). Προτείνεται στους εκπαιδευτικούς η καταγραφή των αποτελεσμάτων της περιγραφικής αξιολόγησης στο τέλος κάθε τριμήνου για ενδοσχολική χρήση, καθιερώνοντας τη χρήση παιδαγωγικού ημερολογίου. Στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη καθιερώνονται συνθέτες δημιουργικές εργασίες, οι οποίες στην πράξη εφαρμόστηκαν ελάχιστα έως καθόλου.

Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ., 1998), το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ., 2003) δίνουν συγκεκριμένες οδηγίες για τις αξιολογικές διαδικασίες. Με την εισαγωγή των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. το 2003 έρχονται στο προσκήνιο εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, η αξιολόγηση φακέλου εργασιών.

### **3.6 Από την αξιολόγηση στην ηλεκτρονική αξιολόγηση**

#### **3.6.1 Μετάβαση στην ηλεκτρονική αξιολόγηση**

Τα τελευταία χρόνια οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν εισαχθεί σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και κατά συνέπεια στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, με ταχύτατο ρυθμό. Αυτό που μόνο το έχει δημιουργήσει μία απαίτηση για προσαρμογή αλλά και αλλαγή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας στη νέα πραγματικότητα, προβάλλοντας ως αναγκαιότητα την εισαγωγή και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σύγχρονο σχολείο. Στην ελληνική πραγματικότητα εισαγωγή και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα και προτείνεται από τα Προγράμματα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Α.Π.Σ., 2003, Ψηφιακό Σχολείο, 2011). Σύμφωνα με τον Bennett (2002), η τεχνολογία στη σημερινή εποχή αποδεικνύεται σημαντική για τη μάθηση κι αυτό έχει ως απόρροια να αποδειχθεί εξίσου σημαντική και για τη διαδικασία αξιολόγησης.

Μέσω της εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση το παραδοσιακό σχολείο, όπου ο εκπαιδευτικός είναι ο πάροχος της γνώσης, μετατρέπεται σε ένα διαφορετικού τύπου σχολείο, όπου εισάγονται στοιχεία ομάδοσυνεργατικότητας και αλληλεπιδραστικότητας, με τον εκπαιδευτικό να έχει καθοδηγητικό συμβουλευτικό και εμπνευστικό ρόλο. Οι Vendlinski και

Stevens (2000) υποστηρίζουν ότι η τεχνολογία παρέχει νέα μέσα για την αξιολόγηση της μάθησης και αποφέρει πλούσιες πηγές δεδομένων.

Ως φυσική απόρροια της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχει τεθεί και το ζήτημα του μετασχηματισμού της αξιολόγησης των μαθητών. Η ηλεκτρονική αξιολόγηση έχει διαμορφωθεί ως έννοια από τότε που οι νέες τεχνολογίες εμφανίστηκαν στην εκπαίδευση. Η ηλεκτρονική αξιολόγηση, σύμφωνα με τον πιο διαδεδομένο ορισμό (JISC, 2006), περιλαμβάνει τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως μέρος οποιοδήποτε αξιολογικής δραστηριότητας (Ridgway, McCusker & Pead, 2004) η οποία μπορεί να είναι διαγνωστική, διαμορφωτική ή αθροιστική (Jordan, 2013). Η ηλεκτρονική αξιολόγηση συνδέεται με την ηλεκτρονική μάθηση (Mackenzie, 2003) προσφέροντας ευθυγράμμιση των διδακτικών και των αξιολογικών μεθόδων (Gipps, 2005; Ashton & Thomas, 2006). Το πεδίο δράσης της μπορεί να περιλαμβάνει την ηλεκτρονική υποβολή μιας εργασίας, την αξιολόγηση ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών μαθητή (eportfolio), ένα αλληλεπιδραστικό blog όπου οι μαθητές αναρτούν, επεξεργάζονται τις εργασίες τους, ανατροφοδοτικές διαδικασίες από γραπτές ή ηχογραφημένες εργασίες και βέβαια ηλεκτρονικές ασκήσεις (online ή offline).

Από πολλούς ερευνητές (Papert, 1980; Ridgway, McCusker, & Pead, 2004; Bull & McKenna, 2004; JISC, 2006; Crisp, 2007) θεωρείται ότι η χρήση των τεχνολογιών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς τα οφέλη μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Αυξάνεται ο διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι οι περισσότερες ερωτήσεις βαθμολογούνται αυτόματα από το σύστημα και τα αποτελέσματα επιστρέφουν αμέσως τους εκπαιδευόμενους, μειώνοντας σημαντικά το χρόνο σήμανσης και επιστροφής.
- Μπορούν να δημιουργηθούν εκθέσεις απόδοσης των μαθητών σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο σε σύντομο χρόνο.
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξυπηρετούν καλύτερα τους μαθητές, παρέχοντάς τους βοηθήματα μελέτης και πηγές άμεσα.

Όσον αφορά τους μαθητές:

- ✓ Δημιουργείται άμεση ανατροφοδότηση
- ✓ Επιτρέπει τη δοκιμή και την αναθεώρηση
- ✓ Επιτρέπει την αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών ενός μαθήματος

- ✓ Περιλαμβάνει σύνθετες εργασίες
- ✓ Προωθεί την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση
- ✓ Δημιουργείται ένα περιβάλλον πιο οικείο στους μαθητές, ώστε να αποβάλλουν το άγχος.
- ✓ Είναι πιο προσιτές και εύχρηστες στους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην εφαρμογή της ηλεκτρονικής αξιολόγησης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορούν:

- τον τεχνολογικό εξοπλισμό και τα ανάλογα λογισμικά που πρέπει να υπάρχουν στα σχολεία (Bennett, 2002). Αυτό προϋποθέτει ότι τα σχολεία θα πρέπει να προμηθεύονται τα ανάλογα τεχνολογικά υλικά, να τα συντηρούν και πολλές φορές να τα ανανεώνουν (Rodrigues, 2008).
- τον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει να κατανοήσει την αλλαγή των ρόλων όσον αφορά την αξιολογική διαδικασία αλλά και τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα (Bennett, 2002). Αυτό μεταφράζεται σε επιμορφώσεις από τους ανάλογους κρατικούς φορείς σχετικά με την ηλεκτρονική αξιολόγηση (Gaytan & McEwen, 2009). Επιπλέον όμως ο εκπαιδευτικός οφείλει να απεμπολήσει την παλιά και συντηρητική νοοτροπία του διευρύνοντας τους ορίζοντές του και να αυτοεπιμορφωθεί, να αναζητήσει, να διερευνήσει, να ανακαλύψει μόνος του τις εφαρμογές και τις συνέπειες και τα οφέλη της ηλεκτρονικής αξιολόγησης των μαθητών (Chen & Tsai, 2009).
- τους μαθητές. Θα πρέπει να αντιληφθούν την αλλαγή των όρων μόνο στη διαδικασία της μάθησης από παθητικά αντικείμενα σε ενεργητικά και κριτικά υποκείμενα αναπτύσσοντας κουλτούρα συνεργασίας (Dermo, 2009). Σε αυτήν την αλλαγή βέβαια συνοδοιπόρος και εμπνευστής οφείλει να είναι ο εκπαιδευτικός.
- Τους γονείς, που θα πρέπει να μη λειτουργούν βαθμοθηρικά, αλλά να κατανοήσουν την εναλλακτική διάσταση της αξιολόγησης. Θα πρέπει να αλλάξει η νοοτροπία που εξισώνει την αξιολόγηση με τη βαθμολογία.

### **3.7 Ο Ηλεκτρονικός Φάκελος Εργασιών Μαθητή (eportfolio)**

#### **3.7.1 Από το portfolio στο eportfolio**

Οι τεχνολογικές εξελίξεις, που σημειώθηκαν την τελευταία εικοσαετία, επηρέασαν όπως είναι φυσικό και τον χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα το πέρασμα από το web 1.0 στο web

2.0 απεγκλώβισε την τεχνολογία της κοινωνίας και της πληροφορίας από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (πανεπιστημιακά, ιδιωτικά) καθώς και από τους εξειδικευμένους χειριστές (προγραμματιστές, πληροφορικοί εκπαιδευτικοί). Το διαδίκτυο πλέον προδιαγράφεται πεδίο δόξης λαμπρόν για τους επίδοξους ενασχολητές. Πολλά δημόσια σχολεία ανέπτυξαν ιστοσελίδες με πληροφοριακό και όχι μόνο περιεχόμενο. Πολλοί εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν προσωπικές ιστοσελίδες όπου δημοσιοποιούσαν υλικό το οποίο είχαν δημιουργήσει.

Το portfolio δε θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση. Εδώ και δύο δεκαετίες περίπου πολλοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με το θέμα της δημιουργίας και της εφαρμογής ενός ψηφιακού φακέλου στο χώρο της εκπαίδευσης. Η προσπάθεια αυτή όπως ήταν φυσικό ξεκίνησε από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, για να εφαρμοστεί σταδιακά στη δευτεροβάθμια και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το eportfolio είναι η ψηφιακή αναπαράσταση του portfolio όπου χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά συστήματα, ώστε η πληροφορία να αποθηκεύεται και να διατίθεται μέσω εξυπηρετητών (servers) με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών ή στον παγκόσμιο ιστό σε ιστοσελίδες και blogs (Μανούσου & Παπαθανασίου, 2011), να ενημερώνεται και να παρουσιάζεται με ποικίλους τρόπους (Song et al., 2004). Η χρήση των ψηφιακών μέσων επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία και ποικίλη χρησιμότητα στο περιεχόμενο του (Greenberg, 2004).

Οι μαθητές λόγω της ενεργητικής συμμετοχής του στην όλη διαδικασία της υλοποίησης του ψηφιακού φακέλου εργασιών αποκτούν συναίσθηση και ενδυνάμωση της συμμετοχής τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Barrett, 2001).

Οι Strudler & Wetzel (2005) επισημαίνουν πως η προγενέστερη εμπειρία που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί στο παραδοσιακό portfolio μπορεί να λειτουργήσει πολύ θετικά στην εισαγωγή τους στη λογική και διαχείριση του eportfolio. Βέβαια ο Challis (2005) συμπληρώνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τις ανάλογες τεχνολογικές γνώσεις, για να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ανάπτυξης και διαχείρισης ενός ψηφιακού φακέλου. Επίσης αναγνωρίζει κάποιες σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα του ψηφιακού έναντι του παραδοσιακού φακέλου εργασιών. Σύμφωνα με αυτά το eportfolio χαρακτηρίζεται από:

- την ευκολία διαχείρισης του υλικού που υποστηρίζει περισσότερο την αυστηρή επιλογή, την ανάλυση, τον προβληματισμό σε έναν πιο επίκαιρο τρόπο διαμόρφωσης.

- το μειωμένο μέγεθος που βελτιώνει σημαντικά τη δυνατότητα της μεταφοράς και της αποθήκευσης,
- την παγκόσμια πρόσβαση, ως εκ τούτου διαθεσιμότητα στο ευρύ κοινό.
- την επικοινωνία σε απευθείας σύνδεση μέσω ενός ευρύτερου φάσματος υλικών συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών πολυμέσων όπως βίντεο, ήχων, εικόνων κ.α.

Ο Butler (2006) προσδιορίζει περαιτέρω παροχές, οι οποίες περιλαμβάνουν:

- την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΤΠΕ, διευκολύνοντας την ανατροφοδότηση, ενισχύοντας την αίσθηση της υπερηφάνειας στην εργασία, παρέχοντας πλούσιες εικόνες της μάθησης των μαθητών και των ικανοτήτων.
- την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε μεγαλύτερο βαθμό στη διαδικασία της αξιολόγησης.
- το μειωμένο κόστος για την αναπαραγωγή.
- τα χαρακτηριστικά προστασίας της ιδιωτικής ζωής.

Η Barrett (2007, στο Νικολακάκη, 2016: 9) παρουσιάζει την εξέλιξη από το portfolio και στο eportfolio ως εξής:

- Η παραδοσιακή διαδικασία του portfolio περιλαμβάνει τη συλλογή, την επιλογή, τον στοχασμό, την προβολή και τον έπαινο.
- Η προσθήκη της τεχνολογίας επιτρέπει την ενίσχυση δια μέσου της αρχειοθέτησης, της διασύνδεσης/σκέψης, της αφήγησης μιας ιστορίας, της συνεργασίας και της έκδοσης.

### **3.7.2 Ορισμός, είδη, περιεχόμενα**

*«Το eportfolio είναι το κεντρικό και κοινό σημείο για τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών, μία αντανάκλαση του μαθητή ως άτομο που υποβάλλεται συνεχή προσωπική ανάπτυξη, όχι μόνο μία έκθεση των αποδεικτικών στοιχείων» (Rebbeck στο JISC, 2008:9).*

Το eportfolio είναι γνωστό και ως ψηφιακό portfolio, efolio, ηλεκτρονικό portfolio, ατομικός φάκελος δεξιοτήτων, ψηφιακό χαρτοφυλάκιο, ψηφιακός φάκελος εργασιών μαθητή. Αποτελεί ουσιαστικά την ηλεκτρονική - ψηφιακή μορφή του προγενέστερου Φακέλου Εργασιών Μαθητή. Βέβαια η χρήση του παραδοσιακού portfolio δεν ήταν εκπαιδευτική, αφού ξεκίνησε να χρησιμοποιείται στον καλλιτεχνικό και τον αρχιτεκτονικό χώρο αναδεικνύοντας τις δημιουργίες, τις ικανότητες και δείγματα της δουλειάς. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980

κάνει τα πρώτα βήματά στην εκπαίδευση (κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) ως portfolio των εκπαιδευτικών κατά το δεύτερο κύμα της σχολικής μεταρρύθμισης στις Η.Π.Α και από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μετεξελίχθηκε σε ψηφιακό μέσο.

Το eportfolio γενικά αποτελεί μια ψηφιοποιημένη συλλογή από αντικείμενα, συμπεριλαμβανομένων των επιδείξεων, των πόρων και των επιτευγμάτων που αντιπροσωπεύουν ένα άτομο, μία ομάδα ή ένα ίδρυμα (Lorenzo & Ittelson, 2005). Μια σκόπιμη εικονική συλλογή της εργασίας των εκπαιδευομένων που εκθέτει τις προσπάθειες, την πρόοδο και τα επιτεύγματα σε μία ή περισσότερες περιοχές, μια επιλογή από σκόπιμα οργανωμένα αντικείμενα, που υποστηρίζει σημαντικές εκπαιδευτικές έννοιες όπως την τεκμηρίωση, την αξιολόγηση, την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών (IUPUI, eportfolio definition). Ένα eportfolio χρησιμοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να συλλέξουν και να οργανώσουν τα αντικείμενα του χαρτοφυλακίου σε πολλούς τύπους μέσων (Barrett, 2001).

Τα eportfolios στην εκπαίδευση ορίζονται όχι απλά ως ένα αναμνηστικό λεύκωμα των αναθέσεων των μαθημάτων, αλλά ως οργανωμένες αποδείξεις της ανάπτυξης και της επίτευξης που παρέχει η απτή απόδειξη του επιπέδου, των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των διαθέσεων (Campbell, 2000) και περιλαμβάνει στοιχεία που προέρχονται από την πρακτική (Baume & Yorke, 2002). Είναι ένας τρόπος για να παρουσιάζεται το σύνολο της πληροφορίας που περιγράφει την εκπαίδευση, τα επιτεύγματα και την εξέλιξη ενός ατόμου/μαθητή στην πορεία του χρόνου (Κόμης & Ντίνας, 2011). Τα eportfolios δημιουργήθηκαν βασιζόμενα σε τρεις κύριες δραστηριότητες: της συλλογής, επιλογής και του προβληματισμού. Επιπλέον μπορούν να δημιουργηθούν σε πολλά διαφορετικά περιβάλλοντα, εξυπηρετούν διάφορους σκοπούς, και απευθύνονται σε πολλαπλά ακροατήρια (Yancey, 2001).

Συμπερασματικά αποτελεί μια εξαιρετική συλλογή πληροφοριών όπου το άτομο συλλέγει, επιλέγει, δημιουργεί, αναστοχάζεται, ερμηνεύει, αξιολογεί και το οποίο απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό και περιλαμβάνει διαπιστευμένες αποδείξεις για τη διά βίου μάθηση και τις ικανότητες δεξιότητες του ατόμου στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική του εξέλιξη (Αλεξίου, 2010: 37).

Το eportfolio βασίζεται στις εξής βασικές αρχές (Abrami & Barrett, 2005):

- μαθητοκεντρική ενεργητική μάθηση, προβληματισμός, ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

- Ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες.
- Ανάπτυξη αυξημένης ευθύνης, τεκμηρίωση και την οργάνωση της εργασίας τους.
- Έμφαση στην ολοκληρωμένη και βιωματική εκμάθηση.

Ο ψηφιακός φάκελος μπορεί να περιλαμβάνει αρχεία όπως (Abrami & Barrett, 2005; Lorenzo & Ittleson, 2005):

- ηλεκτρονικά έγγραφα (word, pdf)
- φωτογραφίες (διαφόρων format, π.χ. jpeg, png κ.α.)
- videos
- μουσική (mp3, wma)
- παρουσιάσεις (ppt)
- animation
- λύσεις ασκήσεων
- δημιουργίες των μαθητών με τη χρήση διαφόρων λογισμικών (π.χ. εννοιολογικοί χάρτες, κουίζ)

Από μία θετικιστική προσέγγιση ο Ψηφιακός Φάκελος εστιάζει στην επιλογή των αντικειμένων που αντικατοπτρίζουν τα πρότυπα και τα συμφέροντα προς τη διδασκαλία, από την άλλη όμως μία κονστρουκτιβιστική προσέγγιση δίνει βαρύτητα στην επιλογή των αντικειμένων που αντικατοπτρίζουν τη μάθηση από την πλευρά του μαθητή (Paulson & Paulson, 1994).

Όλα τα προαναφερθέντα έχουν ως σκοπό να υποστηρίξουν μια σειρά από παιδαγωγικές διαδικασίες και να διευκολύνουν την αξιολόγηση, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των μαθητών (Abrami & Barrett, 2005). Οι Paris & Ayres (1994:10) αναφέρουν ότι *«ο πρωταρχικός σκοπός των portfolios είναι να δημιουργήσουν μια αίσθηση της προσωπικής ιδιοκτησίας πάνω από τα επιτεύγματά του, δεδομένου ότι η κυριότητα γεννά συναισθήματα υπερηφάνειας, υπευθυνότητα και αφοσίωση»*. Γίνεται κατανοητό πως το ίδιο ισχύει και για τα eportfolios.

Παρόλο που η απλή πράξη της τεκμηρίωσης της προσωπικής ή ομαδικής εργασίας καλύπτει μία σημαντική αρχειακή ανάγκη, η πλήρης επίδραση του eportfolio γίνεται όταν ο δημιουργός προβληματιστεί σχετικά με το περιεχόμενο (Reese & Levy, 2009).

Το eportfolio, ανάλογα με τη χρήση και τον σκοπό που εξυπηρετεί στην εκπαίδευση διακρίνεται σε (Regis, 2003):

- ✓ eportfolio αξιολόγησης (assessment eportfolio): παρουσιάζει τους στόχους τους οποίους έχουν κατακτήσει οι μαθητές καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- ✓ eportfolio παρουσίασης – επίδειξης (showcase eportfolio): περιλαμβάνει τις καλύτερες εργασίες του μαθητή αποτυπώνοντας την εξέλιξή του σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων και την προσπάθειά του για αυτορρύθμιση.
- ✓ eportfolio ανάπτυξης (development eportfolio): παρουσιάζουν την μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών και παράλληλα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ανανεώνεται συνεχώς, και στοχεύει στην αυτόαξιολόγηση και την παροχή ανατροφοδότησης.
- ✓ Το eportfolio ανάπτυξης συχνά αναφέρεται και ως e – portfolio διδασκαλίας (teaching eportfolio). Αποτελεί ουσιαστικά τον ψηφιακό φάκελο ο οποίος χρησιμοποιείται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αποτελεί ουσιαστικά το εργαλείο, το μέσο που παρουσιάζει τις ικανότητες και τις αξίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Young & Lipczynski, 2007) διευκολύνοντας πολύ την αναστοχαστική τους δυνατότητα.

### 3.7.3 Ερωτήματα και προκλήσεις

Η χρήση των eportfolios αποτελεί μία ελκυστική εκδοχή του παραδοσιακού portfolio. Παρόλα αυτά όμως προκύπτουν μία σειρά από ερωτήματα τα οποία ενδέχεται να επηρεάσουν καταλυτικά το όλο εγχείρημα της εφαρμογής του (Lorenzo & Ittelson, 2005).

- ✓ Μπορεί το eportfolio να αποτελέσει την επίσημη καταγραφή της εργασίας και της προόδου του μαθητή; Σε αυτό το ερώτημα τίθεται η εύλογη απορία αν μπορεί το eportfolio να αποτελέσει τεκμήριο των επιτευγμάτων, των εμπειριών και των δεξιοτήτων ενός μαθητή.
- ✓ Πόσο χρονικό διάστημα θα είναι ενεργό το eportfolio;
- ✓ Σε ποιον ανήκει ουσιαστικά το eportfolio; Ο εκπαιδευτικός είναι ο διαχειριστής της ψηφιακής πλατφόρμας. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όμως δίνει κωδικούς και στους φοιτητές, που γίνονται συνδιαχειριστές. Στην προκειμένη περίπτωση τίθεται το ερώτημα σε ποιόν ανήκει το περιεχόμενο της ψηφιακής πλατφόρμας (Lewis, 2005).
- ✓ Πώς μπορεί ένας φορέας να προωθήσει και να υποστηρίξει τη χρήση του eportfolio; Πώς μπορεί να δημιουργηθεί δηλαδή μία κουλτούρα σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να κατανοήσουν τους ρόλους τους, να χαρτογραφήσουν

τις μαθησιακές εμπειρίες, να δημιουργηθεί μία αναστοχαστική διαδικασία (Lewis, 2005).

- ✓ Με ποιο τρόπο μπορεί να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης μέσω του eportfolio (AAHE, 2003); Εδώ υπάρχει αναζήτηση των τεχνικών, των κριτηρίων, των ρουμπρικών, των μέσων που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν, ώστε να διασφαλίσουν τη σωστή αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών. Η Barrett (2004) επιπροσθέτως αναρωτιέται, αν η χρήση του eportfolio ως εργαλείου τεκμηρίωσης των επιτευγμάτων των μαθητών περιορίζει τον πραγματικό σκοπό της βαθιάς μάθησης, του αναστοχασμού, της δημιουργίας περιβάλλοντος προβληματισμού και συνεργασίας.
- ✓ Πώς μπορούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη στο σχεδιασμό και τη χρήση του eportfolio (AAHE, 2003);

#### **3.7.4 Στάδια ανάπτυξης**

Για να είναι ένα eportfolio πετυχημένο θα πρέπει να τεθούν από την αρχή ένα σύνολο κριτηρίων, τα οποία θα πρέπει να ακολουθηθούν καθ' όλη την πορεία της υλοποίησης του. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία ακολουθείται το μοντέλο διδακτικής σχεδίασης ADDIE (Ανάλυση-Analysis, Σχεδιασμός-Design, Ανάπτυξη-Development, Υλοποίηση-Implement, Αξιολόγηση-Evaluation), το οποίο γενικά αποτελεί μια συστηματική πρόταση εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Τα στάδια Ανάπτυξης του eportfolio (Seely 1994; Cordova & Lepper, 1996; Barrett et al., 2000; DiBiase et al., 2002, Challis, 2005; Lorenzo & Ittleson, 2005b; Wade et al., 2005; Strudler & Wetzel, 2005; Butler, 2006 κ.α.) είναι τα εξής:

##### 1<sup>ο</sup> στάδιο: Ανάλυση.

Σε αυτό το στάδιο η διδακτική κατάσταση συγκεκριμενοποιείται και οριοθετείται, αναγνωρίζονται τα χαρακτηριστικά του διδακτικού περιβάλλοντος και των μαθητών, καθορίζονται οι διδακτικοί στόχοι και σκοποί (Cordova & Lepper, 1996). Επιχειρείται ουσιαστικά μία συστηματική απόπειρα κατανόησης των παραγόντων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και της εμπλοκής μεταξύ τους και περιλαμβάνει τις εξής παραμέτρους:

- ✓ Καθορισμός του γενικού σκοπού. Αποτελεί ουσιαστικά το πρωταρχικό και πιο καθοριστικό βήμα και πρέπει πάντοτε να προηγείται της όλης διαδικασίας (Seely, 1994: 25).
- ✓ Ορισμός του πλαισίου και των στόχων. Οι εμπλεκόμενοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, θα πρέπει να γνωρίζουν τους λόγους δημιουργίας του eportfolio, τους μακροπρόθεσμους στόχους. Πρέπει να είναι ξεκάθαρο στους εκπαιδευόμενους τι χρειάζεται να μάθουν. Θα πρέπει να γίνει μια ενδελεχής ανάλυση (συγγραφή των διδακτικών στόχων, για κάθε διδακτικό στόχο να γίνει καταγραφή των διδακτικών σκοπών (Lorenzo & Ittleson, 2005).
- ✓ Το κοινό στο οποίο απευθύνεται - γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και ποιες διαφορές τους σε δεξιότητες που σχετίζονται με τις Νέες Τεχνολογίες. Θα πρέπει να αναζητηθούν το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών σχετικά με τις ΤΠΕ, για να διαπιστωθεί, αν είναι υλοποιήσιμη μία τέτοια προσπάθεια (Strudler & Wetzel, 2005).
- ✓ Δυνατότητες υλοποίησης και διανομής του eportfolio και περιορισμοί. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διαπιστωθεί αν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, οι οποίες μπορούν να στηρίξουν το εν λόγω επιχείρημα (διαδίκτυο, υπηρεσίες web 2.0, βιβλία). Επιπλέον θα πρέπει να αποσαφηνιστούν οι περιορισμοί που θα δημιουργήσουν το πλαίσιο, εντός του οποίου θα πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα. Περιορισμοί που αφορούν τόσο τους μαθητές, όσο και τους διδάσκοντες (ηλικία, υλικοτεχνική υποδομή, διαθέσιμοι χώροι, χρόνος υλοποίησης).

### 2ο στάδιο: Σχεδιασμός

Σε αυτό το στάδιο σχεδιάζονται οι διδακτικές στρατηγικές και αναγνωρίζονται τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν. Στη φάση του σχεδιασμού μελετώνται, προγραμματίζονται και υλοποιούνται οι προτεινόμενες δραστηριότητες (Seely, 1994). Ενώ στο στάδιο της ανάλυσης αναγνωρίζονται οι παράμετροι οι οποίες συνιστούν τη διδακτική παρέμβαση, στο στάδιο του σχεδιασμού καθορίζεται πως θα πραγματοποιηθεί η διδακτική παρέμβαση (Cordova & Lepper, 1996). Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει τις εξής διαδικασίες (Wade et al., 2005; Lorenzo & Ittleson, 2005):

- ✓ Καθορισμός των διδακτικών υλικών που θα χρησιμοποιηθούν.
- ✓ Καθορισμός των διδακτικών στρατηγικών.
- ✓ Δημιουργία του πλαισίου εφαρμογής των σχεδίων δραστηριοτήτων.

- ✓ Δημιουργία του περιβάλλοντος χρήσης (ψηφιακή πλατφόρμα όπου θα φιλοξενηθεί το eportfolio).
- ✓ Δημιουργία και συλλογή των εργασιών των μαθητών.

Όλες οι προαναφερθείσες οι διαδικασίες βασίζονται όπως είναι φυσικό στα πορίσματα του πρώτου σταδίου της ανάπτυξης και εμπεριέχουν την ανάγκη κατανόησης και απόφασης για ζητήματα που αφορούν τη σειρά των δραστηριοτήτων, τη δόμηση του περιεχομένου, τον ενδεχόμενο μετασχηματισμό κάποιων πρακτικών, την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων αλλά και της όλης διαδικασίας (Lorenzo & Ittleson, 2005).

### 3ο στάδιο: Ανάπτυξη.

Στο στάδιο αυτό γίνεται η ανάπτυξη του περιεχομένου σύμφωνα με τα αποτελέσματα της προηγούμενης φάσης (Lorenzo & Ittleson, 2005). Μελετώνται οι διαδικασίες καθώς και τα εργαλεία τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη των εργασιών που θα αναρτηθούν στο eportfolio (ψηφιακό υλικό, λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν). Η ανάπτυξη είναι ουσιαστικά το αποτέλεσμα των δύο προηγούμενων σταδίων. Αν δε γίνει σωστή και ενδεδειγμένη δουλειά στα δύο προηγούμενα στάδια, τότε θα προκύψουν προβλήματα όπως η επάρκεια του χρόνου, αποκλίσεις λόγω εσφαλμένης εκτίμησης της κουλτούρας και των δεξιοτήτων των μαθητών (Seely, 1994).

### 4ο στάδιο : Υλοποίηση

Στο στάδιο αυτό πραγματοποιείται η εγκατάσταση και η διανομή της ψηφιακής πλατφόρμας, που θα χρησιμοποιηθεί για τη φιλοξενία του eportfolio. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι επιμορφωμένος στον τρόπο διαχείρισης της πλατφόρμας, στη φιλοσοφία των δραστηριοτήτων, στις αξιολογικές διαδικασίες (Cordova & Lepper, 1996). Είναι αυτός που θα επιμορφώσει τους μαθητές σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης της πλατφόρμας (κωδικοί εισόδου, οδηγίες για το ανέβασμα και τη δημοσιοποίηση των εργασιών), θα τους καθοδηγήσει στη διαχείριση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, στον τρόπο επιλογής των εργασιών που θα δημοσιοποιήσουν (Seely, 1994).

### 5ο στάδιο: Αξιολόγηση

Εφαρμόζονται δύο είδη αξιολόγησης, η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σε όλα τα προαναφερθέντα στάδια και μπορεί να βελτιώσει αισθητά την όλη διαδικασία. Η τελική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα στο τέλος της

υλοποίησης της όλης δραστηριότητας και χαρακτηρίζεται από μία αναστοχαστική διαδικασία καθώς και από την έννοια της ανάδρασης (Seely, 1994).

### 3.7.5 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Η χρήση του ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών μαθητή προσφέρει μία σειρά από πολλά πλεονεκτήματα σε όσους εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τους μαθητές το eportfolio:

- Ενεργοποιεί τους μαθητές αλλάζοντας τον παθητικό τους ρόλο και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν πιο αποφασιστικά στη διαδικασία της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης (Canada, 2002; Sherry & Barrett, 2005).
- Διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών μιας και είναι εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες και μπορούν εύκολα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της οργάνωσης και της διαχείρισης (Yancey, 2001b).
- Ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή, αφού αναλαμβάνει τον έλεγχο της μάθησης του (Sherry & Barrett, 2005).
- Χαρακτηρίζεται από την ευελιξία, μιας και προσαρμόζεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις ιδιαιτερότητες και στις δεξιότητες του μαθητή (Love & Cooper, 2004; Abrami & Barrett, 2005; Milman & Kilbane, 2005).
- Δεν περιορίζει τη μάθηση μέσα στην τάξη, αφού τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και ο μαθητής μπορεί να ασχοληθούν και στον ελεύθερό τους χρόνο (Ahn, 2004; Health, 2005).
- Ενισχύεται ακόμα περισσότερο η συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Abrami & Barrett, 2005).
- Προωθεί τον μαθητοκεντρικό τύπο μάθησης, σύμφωνα με τον οποίο οι ομάδες της τάξης θέτουν στόχους, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, προσπαθούν να πετύχουν μέσα από συλλογικές διαδικασίες (Health, 2005).
- Ενισχύει τη διαδικασία της ανατροφοδότησης (Lorenzo & Ittleson, 2005a), αφού αποτελεί χώρο αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής απόψεων (Ahn, 2004), αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές και αυτοαξιολόγησης. Όλα αυτά έχουν ως στόχο τη βελτίωση και την εξέλιξη του ατόμου και των εργασιών που δημιουργεί (Young, 2002; Ma & Rada, 2005).

- Αναπτύσσονται και ενισχύονται οι δεξιότητες των Νέων Τεχνολογιών συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης πολυμέσων (Health, 2002; Abrami & Barrett, 2005; Wall et al., 2006).
- Ενισχύει την ομαδοσυνεργατική μάθηση και συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Abrami & Barrett, 2005).
- Αποτελεί χώρο αποθήκευσης όλων των εργασιών του μαθητή, τις οποίες μπορεί να επεξεργαστεί και να ενημερώσει όποτε θέλει (Canada, 2002; Health, 2005).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς το eportfolio:

- παρέχει μια πληρέστερη εικόνα του μαθητή (Love & Cooper, 2004). Ο Ψηφιακός Φάκελος του μαθητή αποτελεί αποθετήριο, χρονολόγιο, ημερολόγιο, ιστορικό ντοκουμέντο της μαθητικής πορείας του μαθητή. Όλα αυτά αποτελούν πηγή αυθεντικών πληροφοριών τις οποίες ο εκπαιδευτικός αξιολογώντας τις μπορεί να ενισχύσει ή να αναβαθμίσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Wade et al., 2005).
- Είναι πιο αποτελεσματικό εργαλείο για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων, της γνώσης καθώς και της αξιολόγησης γενικά του μαθητή (Barrett, 2000; Health, 2005).
- Διευκολύνει την ανακοίνωση των επιτευγμάτων του μαθητή στον εκπαιδευτικό της επόμενης χρονιάς, στους γονείς, σε άλλα σχολεία, στους σχολικούς συμβούλους (Wade et al., 2005).
- Το κόστος δημιουργίας και διαχείρισης είναι από ελάχιστο ως μηδενικό (Health, 2005), μιας και υπάρχουν πολλοί πάροχοι στους οποίους μπορεί να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός μία ιστοσελίδα, ένα blog και να το χρησιμοποιήσει ως eportfolio.

Όσον αφορά τους γονείς το eportfolio:

- Παρέχει σημαντικές και κατανοητές πληροφορίες για την πορεία της μάθησης των παιδιών τους (Strudler & Wertzell, 2005), για το πως κατακτούν τη γνώση, ποια είναι τα θετικά στοιχεία των παιδιών, ποιες οι δεξιότητες τους, τι αδυναμίες εμφανίζουν και πως μπορούν αυτές να διορθωθούν.
- Αποτελεί μία καλύτερη βάση συζήτησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον γονέα.

Στον αντίποδα βέβαια υπάρχουν πολλοί επικριτές της εφαρμογής του ψηφιακού φακέλου εργασιών μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και προκρίνουν πολλά μειονεκτήματα, τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- ✓ Το eportfolio απαιτεί εξειδικευμένη γνώση πάνω στις Νέες Τεχνολογίες (Spring, 2001). Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις κατάλληλες τεχνικές γνώσεις, δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα για να εφαρμόζουν αυτή την αξιολογική πρακτική.
- ✓ Αποτελεί επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία. Οι ανασκοπήσεις καθώς η τελική αξιολόγηση απαιτούν αρκετό χρόνο (Γαλανού, 2007).
- ✓ Απαιτείται υλικοτεχνική υποδομή όπως ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, σύνδεση στο διαδίκτυο), καθώς και αναβάθμιση των απαραίτητων λογισμικών (Health, 2005; Butler, 2006).
- ✓ Υπάρχει κίνδυνος οι μαθητές να αξιολογηθούν περισσότερο για τις τεχνολογικές τους γνώσεις και λιγότερο για τις δεξιότητες που εμφανίζουν στα μαθήματα (Butler, 2006).
- ✓ Προκύπτουν μια σειρά από ουσιώδη ζητήματα όπως με ποιο τρόπο θα γίνει η διαχείριση των στοιχείων, ποιος θα έχει πρόσβαση (Young, 2006) πως θα διασφαλιστούν τα πνευματικά δικαιώματα και η πνευματική ιδιοκτησία των μαθητών (Challis, 2005).
- ✓ Δεν μπορεί να υπάρξει ένας ενιαίος οδηγός αξιολόγησης των εργασιών του eportfolio, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει το δικό του πρόγραμμα, σχήμα βαθμολόγησης και αξιολόγησης των εργασιών του μαθητή (Γαλανού, 2007).
- ✓ Η διάκριση των μαθητών ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εφαρμογής του eportfolio (Seely, 1994). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οδηγούνται σε έναν κοινωνικό αποκλεισμό. Πολλοί μαθητές δεν έχουν ούτε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι προκειμένου να μπορέσουν να ασχοληθούν έστω και στοιχειωδώς.
- ✓ Παρόμοιο ζήτημα ανακύπτει και με τη θέση των σχολείων. Ένα σχολείο, το οποίο βρίσκεται σε προάστιο όπου υπάρχει ανώτερο κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο, αναπόφευκτα θα έχει περισσότερους πόρους, εφόδια, υλικά από ένα σχολείο που βρίσκεται σε υποβαθμισμένη περιοχή.
- ✓ Δημιουργείται ζήτημα αξιοπιστίας της αξιολόγησης, καθώς και δυσκολία στην αξιολόγηση των eportfolios (Linn & Gronlund, 2000). Υπάρχουν σημαντικές διακυμάνσεις ανάμεσα στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών.

### 3.7.6 Εργαλεία και λογισμικά για τη δημιουργία eportfolio

Ο Siemens (2004) ανέπτυξε ένα μοντέλο πέντε επιπέδων που καθορίζουν τη λειτουργία και τις απαιτήσεις των λογισμικών μάθησης. Τα πέντε επίπεδα αναλύονται ως εξής:

- Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει απλές ιστοσελίδες, blogs, wikis. Αφορούν περισσότερο στατικές σελίδες και επιτρέπουν περιορισμένη πρόσβαση στο περιεχόμενό τους.
- Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τις δυναμικές ιστοσελίδες που προσφέρουν τις δυνατότητες της αναζήτησης και της πλοήγησης. Αυτό σημαίνει ότι δημιουργούνται διαφορετικά επίπεδα και διαφορετικοί χώροι μέσα στο eportfolio και επιτρέπουν την πρόσβαση στους χρήστες.
- Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τις απαιτήσεις και τις ανάγκες ενός ιδρύματος καθώς και τις υποστηρικτικές δομές για την οργάνωση και τη λειτουργία.
- Το τέταρτο επίπεδο περιλαμβάνει την ανάπτυξη και τη συντήρηση του eportfolio.
- Το πέμπτο επίπεδο περιλαμβάνει εφαρμογές λογισμικού που περιέχονται σε δίκτυο ακαδημαϊκών συστημάτων. Είναι σημαντικό γιατί επιτρέπει σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς φορείς να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν τεχνικές, δεδομένα και πρακτικές μεταξύ τους.

Το MOSEP (2007) προκρίνει μια κατηγοριοποίηση πέντε επιπέδων όσον αφορά τα λογισμικά για τη δημιουργία ενός eportfolio:

- ✓ Εμπορικά προϊόντα λογισμικών για τη δημιουργία eportfolio (Commercial eportfolio software). Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται τα: Angel Eportfolio Fronter, EPET, RAPID, eXact Portfolio, LiveText, PebblePad, iWebfolio, TaskStream.
- ✓ Προϊόντα λογισμικού ανοικτού κώδικα (Open Source Softwares). Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται τα: Ellg Learning Landscapes, Mahara, OSP - Portfolio.
- ✓ Συστήματα διαχείρισης της μάθησης που περιλαμβάνει πρόσθετες λειτουργίες για eportfolio: Εδώ περιλαμβάνονται τα: Blackboard/WebCT with portfolio module, Moodle with Exabis ePortfolio plug-in, Moodle with Moofolio plug-in.
- ✓ Συστήματα διαχείρισης περιεχομένου με eportfolio λειτουργίες. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται τα: Factline Community Server.
- ✓ Πακέτα λογισμικού και ενσωματωμένα συστήματα. Εδώ έχουμε τα: Winvision - Microsoft-Sharepoint Server Portal.

Όλα τα προϊόντα και τα λογισμικά τα οποία αναφέρθηκαν στις παραπάνω κατηγορίες αποτελούν μία ενδεικτική καταγραφή των μέσων που υπάρχουν για τη δημιουργία ενός

eportfolio. Κάθε χρόνο δημιουργούνται νέες εφαρμογές οι οποίες προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες πολλές φορές χωρίς κόστος. Αξίζει να σημειωθεί πως το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) προσφέρει τη δυνατότητα σε όσους εκπαιδευτικούς είναι εγγεγραμμένοι στις υπηρεσίες του να δημιουργήσουν ένα eportfolio. Η υπηρεσία eportfolio του ΠΣΔ δίνει επιπλέον τη δυνατότητα διασύνδεσης χρηστών και δημιουργίας ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης. Το ΠΣΔ χρησιμοποιεί ως πρόσθετο για την ανάπτυξη ψηφιακού φακέλου το λογισμικό Mahara.

Όπως γίνεται αντιληπτό υπάρχει μια πληθώρα προγραμμάτων και λογισμικών με τα οποία κάποιος μπορεί να δημιουργήσει ένα eportfolio. Το τι θα επιλέξει ένας εκπαιδευτικός εξαρτάται από τις γνώσεις τις οποίες έχει πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο, δηλαδή τον ψηφιακό γραμματισμό του, καθώς και τον σκοπό τον οποίο θα κληθεί να επιτελέσει το eportfolio.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η Έρευνα**

## 4ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας

### Περίληψη

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος. Είναι αυτός που καλείται να εφαρμόσει τις μεταρρυθμίσεις, τις αποφάσεις, τα αναλυτικά προγράμματα, τις αλλαγές που θεσμοθετεί η Πολιτεία. Επομένως είναι ουσιώδης και απαραίτητη η καταγραφή και μελέτη των απόψεών του. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας και πιο συγκεκριμένα το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε, ο καθορισμός του δείγματος, η δειγματοληψία, το ερευνητικό εργαλείο καθώς και η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων.

### 4.1 Έρευνα

#### 4.1.1 Εκπαιδευτική έρευνα

Η έρευνα ορίζεται ως η συστηματική, κριτική και αυτοκριτική διαδικασία που έχει ως στόχο να συμβάλει στην προαγωγή της γνώσης (Basse, 1989: 35). Παρομοίως οι Howard & Sharp (1983) ορίζουν την έρευνα ως τη μεθοδική αναζήτηση ενός ατόμου, για να προσθέσει κάτι στις προϋπάρχουσες γνώσεις ανακαλύπτοντας σημαντικά στοιχεία και αναδεικνύοντας απόψεις. Δεν είναι απλά μία συλλογή πληροφοριών, προϋποθέτει ανάλυση και αναζητεί εξηγήσεις, σχέσεις, συγκρίσεις, προβλέψεις, γενικεύσεις και θεωρίες (Phillips & Pugh, 2000).

Βασικός σκοπός της επιστημονικής έρευνας είναι να απαντήσει σε σημαντικά ερωτήματα χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους (Φίλιας και συν.,1997) και να κοινοποιήσει τα πορίσματα και τα αποτελέσματά της συνεισφέροντας στην προώθηση γνώσης και την κατανόηση (Brew, 2001).

Για να υλοποιηθεί μία επιστημονική έρευνα ο ερευνητής αρχικά καλείται να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις (Μακράκης, 1997, Φίλιας και συν.,1997):

- Τι θα διερευνηθεί (ποιο είναι το αντικείμενο της έρευνας)
- Γιατί θα διερευνηθεί (για ποιον λόγο πρέπει να γίνει η έρευνα)
- Πώς θα διερευνηθεί (ποια μεθοδολογία θα ακολουθηθεί)

Κατά τους Howard & Sharp (1983) για να είναι μία έρευνα έγκυρη θα πρέπει να περιλαμβάνει ορισμένα κριτήρια που συνοψίζονται στα εξής:

- Επισκόπηση της υπάρχουσας γνώσης. Να γίνει ενδελεχής έρευνα σχετικά με το υπό εξέταση αντικείμενο.
- Περιγραφή του φαινομένου, του θέματος. Να γίνει αναλυτική αναφορά και παρουσίαση του θέματος.
- Καινοτομία – πρωτοτυπία. Ποια είναι η προστιθέμενη γνώση μέσω της έρευνας που θα πραγματοποιηθεί.
- Ερμηνεία (γενίκευση, διατύπωση επιστημονικών θεωριών). Περιλαμβάνει την ανάλυση και την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) η επιστημονική έρευνα:

- στηρίζεται αποκλειστικά στη συστηματική μελέτη της εμπειρικής πραγματικότητας.
- ασχολείται με την ανακάλυψη νέων γνώσεων.
- χρησιμοποιεί για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων ειδικά ψυχοτεχνικά μέσα.
- στηρίζεται στην απρόσωπη – αντικειμενική ανάλυση.
- δίνει έμφαση στην ανακάλυψη γενικών αρχών και τη διατύπωση θεωριών.
- Δεν τελεσιδικεί, αλλά αφήνει ανοιχτό το πεδίο για άλλες ερμηνείες.
- καταλήγει σε μια γραπτή μελέτη, η οποία είναι στη διάθεση του κάθε ενδιαφερόμενου.

Συμπερασματικά η ερευνητική διαδικασία οφείλει να στηρίζεται σε συνδυασμό μεθόδων, για να είναι όσο γίνεται πιο αξιόπιστες οι ερμηνείες για τον περιβάλλοντα κόσμο (Denzin & Lincoln, 1988: 512).

#### **4.1.2 Είδος έρευνας – ερευνητική μέθοδος**

Η επιστημονική έρευνα είναι εμπειρική, δηλαδή στηρίζεται στην άμεση εμπειρία του/της ερευνητή. Αποτελεί το σύνολο των διαδικαστικών ρυθμίσεων και των παρεμβατικών ενεργειών στις οποίες προβαίνει ο ερευνητής, για να ενισχύσει την εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας του.

Υπάρχουν πολλές κατηγοριοποιήσεις της έρευνας, οι οποίες γίνονται με διαφορετικά κριτήρια. Η έρευνα διακρίνεται (Ζάχος, 2010):

- ✓ όσον αφορά τις συνθήκες σε πειραματική και σε έρευνα πεδίου.
- ✓ όσον αφορά τον σκοπό σε διερευνητική και συμπερασματική. Η συμπερασματική με τη σειρά της διακρίνεται σε περιγραφική και σε έρευνα ερμηνείας.

- ✓ όσον αφορά τη χρήση διακρίνεται σε βασική ή θεωρητική και σε εφαρμοσμένη έρευνα.
- ✓ όσον αφορά τη διάσταση του χρόνου διακρίνεται σε έρευνα διασταύρωσης και σε διαμήκη έρευνα.
- ✓ όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων διακρίνεται σε ποσοτική και ποιοτική.
- ✓ όσον αφορά τον επιστημονικό κλάδο σε εκπαιδευτική, ψυχολογική, κοινωνική κ.λ.π.

Η μεθοδολογία ορίζεται ως η συλλογή των μεθόδων ή κανόνων με τους οποίους κάνουμε μια έρευνα, καθώς και οι υποκείμενες αρχές, θεωρίες και αξίες κάθε ειδικής ερευνητικής προσέγγισης (Somekh & Lewin, 2005: 346). Ο Παρασκευόπουλος (1993) αναφέρεται με τον όρο ερευνητική προσέγγιση στους περιοριστικούς ελέγχους και τις σκόπιμες παρεμβάσεις εκ μέρους του ερευνητή προκειμένου να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη των στόχων.

Η έρευνα ως οφείλει δίνει έμφαση (Κασιμάτη, 2008:104 – 105):

- ✓ στην κοινωνικά κατασκευασμένη φύση της πραγματικότητας
- ✓ στη στενή σχέση ανάμεσα στον ερευνητή και σε αυτό το οποίο μελετά
- ✓ στις καταστάσεις που περιορίζουν την έρευνα
- ✓ στο ότι η έρευνα αναπόφευκτα μεταφέρει αξίες
- ✓ στη μελέτη του πώς δημιουργείται και πώς νοηματοδοτείται η κοινωνική εμπειρία

Η κοινωνική πραγματικότητα διερευνάται αμερόληπτα με την εφαρμογή κατάλληλων ουδέτερων ερευνητικών εργαλείων καθώς η αντικειμενική της ύπαρξη δεν επηρεάζεται από το πώς την προσλαμβάνει ο ερευνητής (Κυριαζή, 2002).

Η παρούσα έρευνα ήταν διερευνητική – περιγραφική καθώς προσπάθησε να καταγράψει όσον το δυνατόν πληρέστερα τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το e portfolio καθώς και των γενικών τάσεων και πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών του ερευνητικού προβλήματος. Αποτελεί μια περιγραφική έρευνα επισκόπησης (Cohen, Manion & Morrison, 2008), όπου γίνεται προσπάθεια καταγραφής των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση του eportfolio στην αξιολογική και αυτοαξιολογική διαδικασία των μαθητών. Επίσης πρόκειται για μία ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα παρέχει ξεκάθαρες απαντήσεις όσο αφορά την ανάλυση των ευρημάτων (Ιωσηφίδης, 2003).

#### 4.1.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου – Καθορισμός του δείγματος

Με βάση το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα και τους επιμέρους στόχους δημιουργήθηκαν μια σειρά από προβληματισμούς σχετικά με το σχεδιασμό της έρευνας και τον καθορισμό του δείγματός της προκύπτοντας ερωτήματα όπως:

- ✓ Υπάρχουν χρονικοί περιορισμοί για τη διεξαγωγή της έρευνας;
- ✓ Ποιες ειδικότητες εκπαιδευτικών θα αποτελούσαν το δείγμα;
- ✓ Ποιος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρείται κατάλληλος για να έχει εγκυρότητα η έρευνα;
- ✓ Ποια μέθοδος ή ποιες μέθοδοι συλλογής δεδομένων θα χρησιμοποιηθούν;
- ✓ Ποιο εργαλείο θα χρησιμοποιηθεί για την επεξεργασία των δεδομένων;

Για την επίτευξη των στόχων ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα (Μαντζούκας, 2007):

- καθορισμός του αντιληπτικού περιγράμματος
- σχηματισμός της ερευνητικής ερώτησης
- ορισμός του δείγματος
- αποσαφήνιση της μεθόδου συγκέντρωσης των δεδομένων
- παρουσίαση της μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων
- συγκεκριμενοποίηση του τρόπου παρουσίασης και συγγραφής

Ο καθορισμός των εκπαιδευτικών που θα αποτελούσαν το δείγμα ήταν πολύ σημαντικός καθώς θα καθόριζαν και τη στρατηγική δειγματοληψίας που επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί (Cohen & Manion, & Morrison, 2008). Η επιλογή του μεγέθους του δείγματος εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως ο τρόπος δειγματοληψίας, η κλίμακα μέτρησης, το αποδεκτό ρίσκο, η πιθανότητα σφάλματος, το είδος της έρευνας και η ισχύς (Κασιμάτη, 2008). Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από δημοτικά σχολεία της περιφερειακής διεύθυνσης της Α΄ Αθήνας. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια για δύο λόγους: πρώτον γιατί ο υποφαινόμενος δραστηριοποιείται στην συγκεκριμένη περιφέρεια. Δεύτερον γιατί η Α΄ Αθήνας αποτελεί την περιφέρεια με τα περισσότερα σχολεία και τους περισσότερους εκπαιδευτικούς πανελλαδικά, ενώ λόγω της έκτασής της παρουσιάζει μία ανομοιογένεια (γεωγραφική θέση σχολείων, κοινωνική διαστρωμάτωση μαθητών).

Για την διεξαγωγή της έρευνας υπάρχουν πηγές πληροφοριών τριών ειδών:

- Ο λόγος (συνέντευξη, ερωτηματολόγιο)
- Τα γεγονότα (παρατήρηση)

- Τα « ίχνη » (γραπτά, στατιστικές).

Η ποιότητα μιας έρευνας δεν στηρίζεται μόνο στην καταλληλότητα της μεθοδολογίας και της επιλογής των κατάλληλων μέσων, αλλά και στην καταλληλότητα της μεθόδου δειγματοληψίας (Morrison, 1993). Λαμβάνοντας υπόψη τα ερωτήματα, τους στόχους, τους περιορισμούς στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές μέθοδοι και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αποσκοπώντας στη συλλογή δεδομένων τα οποία μπορούν να γίνουν μετρήσιμα, έτσι ώστε να καταστεί δυνατόν να συγκριθούν με άλλα δεδομένα. Οι ποσοτικές έρευνες έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα γιατί (Παπακωνσταντίνου, Πετρόγιαννης & Σβολόπουλος, 2005):

- Απεικονίζουν με αντικειμενικό τρόπο τα δεδομένα
- Μειώνουν την επίδραση των προκαταλήψεων των ερευνητών
- Δίνουν αξιόπιστα αποτελέσματα

Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού και η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης καθιστούν την ποσοτική ως την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας (Κυριαζή, 2002).

Έγινε προσπάθεια για στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Η περιφέρεια όπως προαναφέρθηκε παρουσιάζει μία ανομοιογένεια. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν έντυπα, στάλθηκαν στα προσωπικά e – mails των εκπαιδευτικών διασφαλίζοντας ότι θα συμπληρωθούν από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην περιφέρεια της Α΄ Αθήνας. Το στρωματοποιημένο δείγμα είναι αρκετά διαδεδομένο, αφού θεωρείται αντιπροσωπευτικό του συνόλου και επιλέγεται τυχαία μέσα από ένα ομοιογενές στρώμα (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999). Επιπλέον κατά μία έννοια η δειγματοληψία μπορεί να θεωρηθεί και ως πολυσταδιακή τυχαία δειγματοληψία (Robson, 2010) όσον αφορά την εφαρμογή της στη γεωγραφική μονάδα της περιφέρειας της Α΄ Αθήνας, αφού χρησιμοποιείται για μεγάλους και διασκορπισμένους πληθυσμούς και είναι αποτελεσματική καθώς παράγει τυχαίο δείγμα με μικρότερο κόστος.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 215 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε δύο μορφές σε έντυπη και ηλεκτρονική. Μοιράστηκαν 200 έντυπα ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 140. Επίσης συμπληρώθηκαν 75 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, τα οποία διανεμήθηκαν στα προσωπικά e-mails εκπαιδευτικών μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Ο αριθμός αυτός των ερωτηματολογίων

αντιστοιχεί περίπου στο 3,3% αφού στην περιφέρεια της Α΄ Αθήνας λειτουργούν πάνω από 240 δημόσια και ιδιωτικά σχολεία με 6.500 περίπου εκπαιδευτικούς να τα επανδρώνουν.

#### 4.1.4 Δειγματοληψία

Όπως προαναφέρθηκε το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο και συνάμα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων (Βαμβούκας, 2000), είναι εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 414), κατά την αποδελτίωση και τον έλεγχο των ευρημάτων (Altrichter, Posch & Somekh, 2001) . Το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει ίδιες συνθήκες για όλους τους ερωτηθέντες (Javeau, 1996).

Η χρήση του ερωτηματολογίου προσφέρει μία σειρά από πλεονεκτήματα (Robson, 2010):

- Μελετούν με απλό και άμεσο τρόπο τις στάσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τα κίνητρα των συμμετεχόντων.
- Προσαρμόζονται για τη συλλογή των πληροφοριών που μπορούν να γενικευτούν.
- Είναι αποτελεσματικά στη συλλογή μεγάλων δεδομένων με χαμηλό κόστος σε σύντομο χρονικό διάστημα.
- Επιτρέπουν την ανωνυμία η οποία λειτουργεί καταλυτικά στην ειλικρίνεια του συμμετέχοντα (Bell, 1997, Cohen & Manion, 1997).
- Δεν αποτελεί τόσο μία υποκειμενική τεχνική και δεν υπάρχει τόσο έντονος ο κίνδυνος της προκατάληψης.
- Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία κινείται σε υψηλό επίπεδο ενώ παρουσιάζει και συγχρόνως ο ερευνητής δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά των ερωτώμενων (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999).

Όσον αφορά βέβαια την εγκυρότητα των δεδομένων από ερωτηματολόγια πάντα προκύπτουν δύο ζητήματα:

- Σε ποιο βαθμό αυτοί που συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου το έκαναν με την απαιτούμενη προσοχή και ειλικρίνεια;
- Όσοι δεν συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα έδιναν τις ίδιες απαντήσεις με αυτούς που συμμετείχαν;

Ο προσδιορισμός και η εξειδίκευση του στόχου της έρευνας ήταν οι έννοιες που καθορίστηκαν πρώτες, καθώς πάνω σε αυτές στηρίχθηκε η διαμόρφωση των ερωτήσεων

(Ρόντος & Παπάνης, 2007). Για τον λόγο αυτόν χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert, μία προσθετική κλίμακα κατατάξεων που χρησιμοποιείται ευρύτατα και είναι σχετικά εύκολο να αναπτυχθεί (Robson, 2010). Η κλίμακα Likert δίνει μια ποικιλία απαντήσεων σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή δήλωση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 427).

Η κλίμακα Likert που αποτελεί υποκατηγορία τακτικής κλίμακας είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης. Παρουσιάζονται στον ερωτώμενο μία σειρά προτάσεων και του ζητά να υποδείξει τον βαθμό συμφωνίας με την συγκεκριμένη πρόταση. Η κλίμακα Likert αποτελεί τον πιο διαδεδομένο τύπο κλίμακας για την μέτρηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των απόψεων μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων.

Η κλίμακα Likert παρέχει μία σειρά από πλεονεκτήματα όπως (Cohen, Manion, & Morrison, 2008):

- Απλούστερη διαδικασία κατασκευής συγκριτικά με τη διαφορική κλίμακα
- Δυνατότητα πολυδιάστατης μέτρησης εννοιών.
- Μεγαλύτερος βαθμός αξιοπιστίας σε σχέση με τη διαφορική κλίμακα.

Η κλίμακα Likert από την άλλη μπορεί να παρουσιάσει μειονεκτήματα όπως παλινδρόμηση στον μέσο όρο, αφού πολλοί συμμετέχοντες είναι δυνατό να προτιμούν συστηματικά τις απαντήσεις στη μέση της κλίμακας (ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ).

Οι κλίμακες Likert προτιμώνται από τους ερευνητές μιας και το τελικό αποτέλεσμα προκύπτει από τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων στην έρευνα και μπορούν να ανακοινωθούν τα αποτελέσματα ακόμα και σε ανθρώπους που δεν έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα στατιστικής (Sprooren et al. 2007).

Επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν και ερωτήσεις διαφορικής κλίμακας. Σύμφωνα με τον Osgood και τους συνεργάτες του (στο Cohen, Manion & Morisson, 2008: 427) οι σημασιολογικές διαφορικές κλίμακες είναι χρήσιμες σε τρία πλαίσια :

- Στο πλαίσιο της αξιολόγησης (π.χ. σημαντικό/ασήμαντο, χρήσιμο/άχρηστο, καλό/κακό).
- Στο πλαίσιο της ισχύος παράδειγμα (π.χ. μεγάλη/μικρή, αδύναμη/δυνατή, ελαφριά/βαριά).
- Στο πλαίσιο της δραστηριότητας (π.χ. γρήγορη/αργή, ενεργητική/παθητική, δυναμική/σχεδόν ανύπαρκτη).

Με βάση όσα επισημαίνουν οι Bird, Hammersley, Gomm & Woods (1999) οι πληροφορίες που συλλέγονται μέσα από το ερωτηματολόγιο διακρίνονται:

- Σε αυτές που αφορούν το κοινωνικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των ερωτηθέντων δίνοντας παράλληλα μια βάση σύγκρισης των ατόμων του δείγματος.
- Σε αυτές που έχουν άμεση σχέση με το στόχο της έρευνας .

Το ερωτηματολόγιο είναι μια σειρά από ερωτήσεις σχετικές με ένα θέμα στις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να απαντήσουν γραπτά. Το ερωτηματολόγιο επιδιώκει να συλλέξει βασικά τρία είδη πληροφοριών:

- Τις γνώσεις και πληροφορίες (τι γνωρίζει ο ερωτώμενος)
- Τις αξίες και προτιμήσεις (τι αρέσει και τι όχι)
- Τις στάσεις και οι πεποιθήσεις (τι σκέφτεται)

Στο δομημένο ερωτηματολόγιο ακολουθήθηκε η δομή που προτείνουν οι Henerson et al. (1987), Javeau (1996), Cohen, Manion & Morisson (2008):

- Αρχικά υπάρχει ένα εισαγωγικό κείμενο που εξηγεί τους σκοπούς της έρευνας δίνοντας παράλληλα έναν ορισμό του eportfolio.
- Έγινε κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων ανά θεματική ενότητα.
- Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχουν ερωτήσεις που αποσκοπούν στη συλλογή αντικειμενικών πληροφοριών (π.χ. ερωτήσεις για συλλογή δημογραφικών στοιχείων όπως φύλο, επάγγελμα κλπ.).
- Έπειτα ακολουθούν ερωτήσεις κλειστού τύπου στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τις απόψεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, σχετικά με το eportfolio και τις δυνατότητες χρήσης του στην εκπαίδευση.
- Στο τέλος υπάρχει ερώτηση ανοικτού τύπου που απαιτεί από τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν σε συνεχή λόγο την άποψή τους σχετικά με το eportfolio.

Ο ερευνητής έχει την δυνατότητα επιλογής μεταξύ διαφορετικών τύπων ερωτήσεων που μόνο τυχαία δεν είναι, αφού κάθε τύπος ανταποκρίνεται σε ειδικές ανάγκες της έρευνας (Javeau, 2000: 95). Υπάρχουν δύο τύποι ερωτήσεων οι ανοιχτές ερωτήσεις και οι κλειστές ερωτήσεις (με περαιτέρω υποκατηγορίες).

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς και μία ερώτηση ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου διακρίνονται σε:

- Διχοτομικές ερωτήσεις (ναι – όχι)
- Ερωτήσεις βαθμονόμησης (Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Αρκετά, Πάρα πολύ – Συμφωνώ

πολύ, συμφωνώ εν μέρει, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, διαφωνώ λίγο, διαφωνώ καθόλου).

- Ερωτήσεις κατάταξης (επιλέξτε με σειρά προτεραιότητας τη σημαντικότητα των λόγων : 1 για το πρώτο, 2 για το δεύτερο, 3 για το τρίτο, 4...,5...).
- Ερωτήσεις Διαβαθμισμένης Κλίμακας (1 = Καθόλου σημαντική, 2 = Λιγότερο σημαντική, 3 = Αδιάφορο, 4 = Αρκετά σημαντική, 5 = Πολύ σημαντική).
- Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (στις ερωτήσεις αυτές ο ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς της Δ.Π.Ε Α΄ Αθήνας τον Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2017 σε ηλεκτρονική μορφή (σε προσωπικά e – mails εκπαιδευτικών) και σε έντυπη μορφή.

Το δείγμα κάλυψε διάφορους τύπους σχολείων της Α΄ Αθήνας (μικρά και μεγάλα σε οργανικότητα, διαφορετικές περιοχές) και εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίδασκαν σε διαφορετικές τάξεις και διαφορετικά μαθήματα ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό. Αυτό είναι δυνατό να το γνωρίζει ο υποφαινόμενος γιατί γνωρίζει πολλούς εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Στο ερωτηματολόγιο δόθηκε μεγάλη έμφαση στη διατύπωση των ερωτήσεων αφενός να μη δυσκολέψουν τους συμμετέχοντες και αφετέρου να μη φανούν περιοριστικές, να μην τους οδηγήσουν στην ουδετερότητα και την αναποφασιστικότητα επηρεάζοντας τις απαντήσεις τους (Hasson & Arnetz 2007).

#### **4.1.5 Παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου**

Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη υποενότητα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως το ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αυτοσχέδιο. Για την δημιουργία του ερωτηματολογίου, το περιεχόμενό του, τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, το είδος των ερωτήσεων και την εγκυρότητά του περιεχομένου του διενεργήθηκε, όπως προτείνει ο Creswell (2011) εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση (Henerson et al., 1987; Morrison, 1993; Javeau, 1996; Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999; Javeau, 2000; Βαμβούκας, 2000; Altrichter, Posch & Somekh, 2001; Παπακωνσταντίνου, Πετρόγιαννης & Σβολόπουλος, 2005; Hasson & Arnetz,

2007; Sporeen et al., 2007; Ρόντος & Παπάνης, 2007; Μαντζούκας, 2007; Cohen, Manion & Morisson, 2008; Robson, 2010; Ζαφειρόπουλος, 2015).

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 7 βασικές ενότητες:

A. Γενικά Στοιχεία

B. Δημογραφικά Στοιχεία

Γ. Στοιχεία αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο

Δ. Στοιχεία αξιοποίησης του eportfolio για την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών

E. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης του eportfolio

ΣΤ. Δυσκολίες και εμπόδια στη χρήση του eportfolio

Z. Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει γενικά στοιχεία για τους ερωτώμενους (οργανικότητα σχολείου που υπηρετούν). Δεν χρειάστηκαν άλλες ερωτήσεις σε αυτό το πεδίο αφού η έρευνα διενεργήθηκε σε συγκεκριμένη περιφέρεια.

Η δεύτερη ενότητα αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων: φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα, θέση στο σχολείο, τίτλοι σπουδών, επιμορφώσεις, πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες και τι είδους, επίπεδο γνώσεων σχετικά με τις νέες τεχνολογίες όσων δεν έχουν πιστοποίηση.

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου αναφορικά με τα στοιχεία αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο, αποτελείται από πέντε (5) ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν την παρούσα κατάσταση. Δύο ερωτήσεις μετριοούνται με κλίμακα Likert (1 = Πάρα πολύ, 2 = Πολύ, 3 = Αρκετά, 4 = Λίγο, 5 = Καθόλου), άλλες δύο ερωτήσεις είναι διχοτομικές ερωτήσεις (ναι – όχι) και υπάρχει και μία ερώτηση κατάταξης (επιλέξτε με σειρά προτεραιότητας τη σημαντικότητα των λόγων : 1 για το πρώτο, 2 για το δεύτερο, 3 για το τρίτο, 4...,5...).

Η τέταρτη ενότητα, που αφορά στα στοιχεία αξιοποίησης του eportfolio για την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, αποτελείται από οκτώ (8) ερωτήσεις. Οι προτάσεις μετριοούνται με κλίμακα Likert (4 ερωτήσεις) όπου 1 = Πάρα πολύ, 2 = Πολύ, 3 = Αρκετά, 4

= Λίγο, 5 = Καθόλου, με δύο διχοτομικές ερωτήσεις (ναι – όχι), μία ερώτηση βαθμονόμησης με κλίμακα Likert (1 = Συμφωνώ πολύ, 2 = συμφωνώ εν μέρει, 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = διαφωνώ λίγο, 5 = διαφωνώ καθόλου) και μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής (όπου ο ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις).

Η πέμπτη ενότητα, που αφορά στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης του eportfolio, αποτελείται από δύο ερωτήσεις βαθμονόμησης με κλίμακα Likert (1 = Συμφωνώ πολύ, 2 = συμφωνώ εν μέρει, 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = διαφωνώ λίγο, 5 = διαφωνώ καθόλου). Η κάθε ερώτηση αποτελείται από επτά υποερωτήματα.

Η έκτη ενότητα που ασχολείται με τις δυσκολίες και τα εμπόδια στη χρήση του eportfolio αποτελείται από δύο ερωτήσεις (που χωρίζονται σε δέκα και έξι υποερωτήματα αντίστοιχα). Οι προτάσεις μετριοούνται με κλίμακα Likert (1 = Πάρα πολύ, 2 = Πολύ, 3 = Αρκετά, 4 = Λίγο, 5 = Καθόλου).

Τέλος, η έβδομη ενότητα περιλαμβάνει τις προτάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση του e – portfolio ως εργαλείου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών και ό,τι άλλο θεωρούν σημαντικό αναφορικά με την αξιοποίηση του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή και δεν περιλαμβάνεται στις προηγούμενες ενότητες. Η ενότητα αυτή αποτελείται από δύο (2) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα με τον τρόπο που φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

*Πίνακας 2: Τα Ερευνητικά ερωτήματα και η αντιστοιχία τους με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου*

<b>Ερευνητικά ερωτήματα</b>	<b>Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο</b>
<b>1ο:</b> Ποια είναι η υφιστάμενη κατάσταση σε σχέση με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία;	12, 13, 14, 15, 16
<b>2ο:</b> Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας ως προς το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο;	17, 18

<b>3ο:</b> Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναφορικά με την αξιοποίηση του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;	19, 20, 21, 22, 23, 24
<b>4ο:</b> Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, ότι είναι τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;	25
<b>5ο:</b> Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, ότι είναι τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της αξιοποίησης του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;	26
<b>6ο:</b> Ποιες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, ότι είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια της αξιοποίησης του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;	27, 28
<b>7ο:</b> Ποιες προτάσεις θα μπορούσαν να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας αναφορικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;	29, 30

## 4.2 Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων

### 4.2.1 Πρόγραμμα Ανάλυσης Δεδομένων

Για να γίνει σωστός σχεδιασμός ερωτηματολογίου πρέπει να έχουμε κατά νου, ότι πρόκειται να γίνει επεξεργασία με ηλεκτρονικό υπολογιστή και να υπάρχει συνεργασία με αυτούς που εισάγουν τελικά τα δεδομένα του ερωτηματολογίου στον υπολογιστή (Howard & Sharp, 1996).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς τόσο σε έντυπη μορφή όσο και σε ηλεκτρονική μορφή με τη χρήση της εφαρμογής GoogleForms (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScrGYiP6e1UGELts6aMyipFZA4xmmuD9Rap>

[Lwg6QJLtlg8vSQ/viewform](#)). Τα έντυπα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά στην προαναφερθείσα εφαρμογή.

Η στατιστική επεξεργασία έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS v21 (Statistical Package for Social Sciences, version 21.0, for Windows) το πλέον κατάλληλο λογισμικό για την ανάλυση ερευνών αυτού του είδους.

Στο αρχικό στάδιο καταγράφηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά της κάθε ερώτησης ξεχωριστά σε πίνακες καθώς και ο δείκτης αξιοπιστίας (ελλειπείς απαντήσεις, κενά στις απαντήσεις κ.λ.π.). Στην πλειοψηφία τους οι ερωτήσεις απαντήθηκαν σχεδόν όλες. Κάποια κενά παρατηρήθηκαν σε ερωτήσεις που σχετίζονταν οι απαντήσεις μεταξύ τους (π.χ. αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε ναι, εξηγήστε).

#### 4.2.2 Ανάλυση αξιοπιστίας

Για να εκτιμηθεί το επίπεδο αξιοπιστίας της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha ή δείκτης εσωτερικής συνάφειας (Internal Consistency Coefficient). Η αξιοπιστία εφαρμόζεται σε εργαλεία μέτρησης, (ερωτηματολόγιο) και φανερώνει κατά πόσο όλα τα στοιχεία που το απαρτίζουν μετρούν την ίδια έννοια (μεταβλητή).

Η ανάλυση αξιοπιστίας διενεργήθηκε με τον υπολογισμό του μεγέθους Cronbach's Alpha (Δαφέρμος, 2011).

Το σκορ Cronbach's Alpha μιας κλίμακας είναι ένα νούμερο από το μηδέν ως το 1, όσο πιο κοντά στο 1 βρίσκεται αυτό το νούμερο τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία της κλίμακας. Υπάρχουν κάποιοι σχεδόν κοινά αποδεκτοί κανόνες για τον χαρακτηρισμό της αξιοπιστίας μιας κλίμακας ανάλογα με το σκορ Cronbach's Alpha που επιτυγχάνει. Πιο συγκεκριμένα (Carmines & Zeller, 1979):

- $\alpha \geq 0,9$ , η κλίμακα χαρακτηρίζεται από εξαιρετική αξιοπιστία (Excellent Reliability)
- $0,9 > \alpha \geq 0,8$ , η κλίμακα χαρακτηρίζεται από καλή αξιοπιστία (Good Reliability)
- $0,8 > \alpha \geq 0,7$ , η κλίμακα χαρακτηρίζεται από αποδεκτή αξιοπιστία (Acceptable Reliability)
- $0,7 > \alpha \geq 0,6$ , η κλίμακα χαρακτηρίζεται από αμφισβητήσιμη αξιοπιστία (Questionable Reliability)
- $0,6 > \alpha \geq 0,5$ , η κλίμακα χαρακτηρίζεται από χαμηλή αξιοπιστία (Poor Reliability)
- $0,5 > \alpha \geq 0,4$ , η κλίμακα χαρακτηρίζεται από πολύ χαμηλή αξιοπιστία (Poor

Reliability)

- $0,4 > \alpha$ , η κλίμακα χαρακτηρίζεται από απαράδεκτη αξιοπιστία (Unacceptable Reliability)

Συνοπτικά οι κλίμακες που έχουν  $\alpha > 0,7$  γίνονται αυτομάτως δεκτές ως αξιόπιστες, οι κλίμακες που βρίσκονται ανάμεσα στο 0,6 και 0,7 γίνονται δεκτές αλλά συστήνεται επανέλεγχος σε επόμενη έρευνα, εκείνες που είναι ανάμεσα στο 0,4 και το 0,6 γίνονται αποδεκτές με υποχρεωτικό επανέλεγχο πριν την χρήση τους από τον επόμενο ερευνητή (δηλ. pilot test), τέλος εκείνες που έχουν κάτω από 0,4 πρέπει να απορριφθούν (Carmines & Zeller, 1979).

#### 4.2.3 Εργαλεία/μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση. Με την Περιγραφική Στατιστική μελετώνται οι γενικές τάσεις (συχνότητες και ποσοστά), καθώς και οι κατευθύνσεις των δεδομένων (μέσος όρος της στάσης των ερωτηθέντων, τυπική απόκλιση, διακύμανση των τιμών). Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση πινάκων συχνοτήτων καθώς και ραβδογραμμάτων. Η περιγραφική στατιστική ήταν πολύ σημαντική ως το πλέον κατάλληλο εργαλείο που μπορούσε να απεικονίσει τις στάσεις, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το portfolio και να αποτυπώσει την υφιστάμενη κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Με την επαγωγική στατιστική συγκρίνεται μία ανεξάρτητη μεταβλητή σε συνάρτηση με δύο ή περισσότερες εξαρτημένες μεταβλητές λαμβάνοντας υπόψη την εξαρτημένη και συσχετίζονται δύο ή περισσότερες μεταβλητές κατά τον έλεγχο υποθέσεων (Εμβαλωτής & Κατσής, 2008; Creswell, 2011). Μέσω της επαγωγικής στατιστικής προσπαθούν να γίνουν διαπιστώσεις για το αν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συνδυαζόμενων μεταβλητών που θα οδηγήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων (Ρούσσο & Τσαούσης, 2006).

Στις ερωτήσεις που περιλάμβαναν απαντήσεις με τη χρήση της κλίμακας Likert όπως και οι κατηγορικές μεταβλητές (π.χ. τα δημογραφικά στοιχεία) χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$ , ένας δείκτης του μεγέθους συσχέτισης μεταξύ δύο συνόλων τιμών. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$  είναι ο κατάλληλος (παραμετρικός) στατιστικός δείκτης

προκειμένου να αξιολογηθεί αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ δύο μεταβλητών. Ο όρος παραμετρικός αναφέρεται σε μια σειρά στατιστικών δεικτών που ικανοποιούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, που αν απουσιάζουν, τότε γίνεται χρήση μη – παραμετρικών στατιστικών δεικτών, οι οποίοι δεν επηρεάζονται από την τήρηση ή μη των προϋποθέσεων (Εμβλωτής και συν., 2006: 21). Για τον συντελεστή συσχέτισης Pearson  $r$  οι προϋποθέσεις αυτές είναι:

- οι μεταβλητές πρέπει να είναι συνεχείς σε κλίμακα ίσων διαστημάτων και να κατανέμονται κανονικά.
- να υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Μια συσχέτιση μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Αυτό φαίνεται από το πρόσημό της. Η έννοια της αρνητικής και της θετικής συσχέτισης είναι η εξής (Γναρδέλης, 2003):

- Μια θετική συσχέτιση σημαίνει ότι όταν το ένα μέγεθος αυξάνεται τότε αυξάνεται και το άλλο, και το αντίστροφο.
- Μια αρνητική συσχέτιση σημαίνει ότι όταν το ένα μέγεθος αυξάνεται το άλλο μειώνεται και το αντίστροφο.

Μια συσχέτιση λαμβάνει τιμές από 0 έως 1 και χαρακτηρίζεται ως προς την ισχύ της με βάση το παρακάτω κανόνα (Robson, 2002):

- ✓ έως 0,2 ασθενής συσχέτιση
- ✓ από 0,2 έως 0,4 σχετικά ασθενής συσχέτιση
- ✓ από 0,4 έως 0,6 μέτριας ισχύος συσχέτιση
- ✓ από 0,6 έως 0,8 ισχυρή συσχέτιση
- ✓ από 0,8 έως 1 πολύ ισχυρή συσχέτιση
- ✓ 1 απόλυτη συσχέτιση

Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της συσχέτισης είναι το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ ). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας δείχνει αν η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών μπορεί να θεωρηθεί ως αληθής ή οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες. Για παράδειγμα, εάν μια συσχέτιση κρίνεται στατιστικά σημαντική με ένα περιθώριο λάθους 5%, ή όπως γράφεται διαφορετικά στατιστικά σημαντική σε επίπεδο  $p = 0,05$ , αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μόνο το 5% πιθανότητα το αποτέλεσμα αυτό να οφείλεται στην τύχη, και 95% πιθανότητα να ισχύει.

Αν το περιθώριο σφάλματος υπολογίζεται για δύο άκρα της κατανομής (π.χ. 5% περιθώριο σφάλματος υπολογίζεται ως 2,5% σε κάθε άκρο της διανομής), τότε ο έλεγχος σημαντικότητας καλείται αμφίπλευρος ή δικατάληκτος. Ο δικατάληκτος έλεγχος δεν κάνει

καμία πρόβλεψη για το αν το σφάλμα θα είναι στο χαμηλότερο ή στο υψηλότερο άκρο της κατανομής, σε αντίθεση με τον ομοιοκατάληκτο.

Για τη μελέτη αυτή, το ανώτατο αποδεκτό περιθώριο λάθους ορίστηκε σε 5% ( $p = 0,05$ ), και ο έλεγχος σημαντικότητας ήταν δικατάληκτος.

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας

### Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, μετά από την επεξεργασία με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 21. Παρουσιάζονται οι απαντήσεις του δείγματος, όπως προκύπτουν από τη περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων και εξάγονται συμπεράσματα. Επίσης παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, από τις οποίες προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, χρησιμοποιώντας την επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόζονται έλεγχοι συνάφειας οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα απόκτησης μιας σαφέστερης εικόνας, αναφορικά με τις τάσεις του δείγματος των ερωτώμενων που παρατηρήθηκαν στην στατιστική ανάλυση. Ένα μέρος των πινάκων καθώς και όλα τα διαγράμματα παρουσιάζονται για λόγους οικονομίας στο παράρτημα.

### 5.1 Αναλύσεις αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα το αποτέλεσμα Cronbach's Alpha μιας κλίμακας είναι ένα νούμερο από το μηδέν ως το 1, όσο πιο κοντά στο 1 βρίσκεται αυτό το νούμερο τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία της κλίμακας.

Επειδή για το σύνολο του ερωτηματολογίου ο Cronbach's Alpha = 0.809 > 0.70 το επίπεδο αξιοπιστίας της έρευνας είναι αρκετά υψηλό (Duhachek, Coughlan, & Iacobucci, 2005, Bryman, 2015).

Όσον αφορά επιμέρους τα ερωτήματα, εφόσον μια κλίμακα δεν περάσει το όριο του 0,7 με όλες τις ερωτήσεις, ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να βελτιώσει την αξιοπιστία αφαιρώντας από την κλίμακα τις ερωτήσεις που επηρεάζουν με αρνητικότερο βαθμό την αξιοπιστία της. Η διαδικασία αυτή βελτίωσης της αξιοπιστίας ξεκινά με τον αρχικό υπολογισμό του Cronbach's Alpha για ολόκληρη την κλίμακα. Ταυτόχρονα υπολογίζεται και το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το Alpha σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Ο υπολογισμός αυτός γίνεται για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας.

Εφόσον διαπιστωθεί ότι αφαιρώντας από μια κλίμακα μια ερώτηση το Alpha σκορ της βελτιώνεται τότε (Carmines & Zeller, 1979):

- ✓ Αν τον Cronbach's Alpha σκορ της κλίμακας βρίσκεται κάτω από το 0,7 το

αντικείμενο πρέπει να αφαιρεθεί

- ✓ Αν το Cronbach's Alpha σκορ της κλίμακας βρίσκεται πάνω από το 0,7 τότε ο ερευνητής πρέπει να σταθμίσει το πόσο θα βελτιωθεί το Alpha σκορ της κλίμακας με:
  - το πόσο υψηλά αυτό βρίσκεται ήδη, δηλαδή μια κλίμακα με Alpha σκορ 0,9 έχει πολύ λιγότερη ανάγκη για βελτίωση από ότι μια με σκορ 0,7
  - το πόσες ερωτήσεις διαθέτει η κλίμακα συνολικά. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι μια κλίμακα είναι καλύτερο να έχει περισσότερες ερωτήσεις παρά λιγότερες.

Μετά την αφαίρεση της ερώτησης, και εφόσον υπάρχουν τουλάχιστον 3 ερωτήσεις τότε η διαδικασία επαναλαμβάνεται.

Στην συνέχεια παρουσιάζονται οι αναλύσεις αξιοπιστίας των κλιμάκων του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.

### **5.1.1 Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών**

Η κλίμακα αποτελείται από έξι ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε 5-βάθμια κλίμακα, οι οποίες αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών. Για τις δύο πρώτες ερωτήσεις μεγαλύτερη βαθμολογία σημαίνει και θετικότερη αξιολόγηση για το υφιστάμενο σύστημα, ενώ για τις τέσσερις επόμενες ισχύει το αντίθετο. Κατά συνέπεια πριν γίνει υπολογισμός του σκορ Cronbach's Alpha έγινε επανακωδικοποίηση των απαντήσεων στις τέσσερις τελευταίες ερωτήσεις (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1).

Το σκορ Cronbach's Alpha της κλίμακας (0,682) καταδεικνύει ότι η αξιοπιστία της κλίμακας είναι αμφισβητήσιμη. Κατά συνέπεια ο ερευνητής οφείλει να αναζητήσει τρόπους για την βελτίωσή της.

Κατά συνέπεια υπολογίστηκε και το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το Alpha σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας (βλ. παράρτημα πίνακας 46).

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι με την αφαίρεση της τελευταίας ερώτησης το σκορ Cronbach's Alpha της κλίμακας βελτιώνεται σε 0,746.

Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης αποτελεσματικότητας υφιστάμενου

συστήματος αξιολόγησης των μαθητών με 5 ερωτήσεις έχει αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το Alpha σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας (βλ. παράρτημα πίνακας 47). Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση οποιασδήποτε ερώτησης χειροτερεύει την αξιοπιστία της κλίμακας.

### **5.1.2 Η συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή**

Η κλίμακα αποτελείται από επτά ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε 5-βάθμια κλίμακα, οι οποίες αξιολογούν τη συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή.

Η κλίμακα πέτυχε ένα πολύ υψηλό σκορ Cronbach's Alpha (0,905). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης της συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή με 7 ερωτήσεις έχει εξαιρετικό επίπεδο αξιοπιστίας.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το Alpha σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας (βλ. παράρτημα πίνακας 48). Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση της τελευταίας μόνο ερώτησης βελτιώνει οριακά την αξιοπιστία της κλίμακας.

### **5.1.3 Αξιολόγηση σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio**

Η κλίμακα αποτελείται από επτά ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε 5-βάθμια κλίμακα, οι οποίες αξιολογούν τη σημαντικότητα των πλεονεκτημάτων του eportfolio

Η κλίμακα πέτυχε ένα υψηλό σκορ Cronbach's Alpha (0,886). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio με 7 ερωτήσεις έχει πολύ καλό επίπεδο αξιοπιστίας.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το Alpha σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας (βλ. παράρτημα πίνακας 49). Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση οποιασδήποτε ερώτησης χειροτερεύει την

αξιοπιστία της κλίμακας.

#### **5.1.4 Αξιολόγηση σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio**

Η κλίμακα αποτελείται από επτά ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε 5-βάθμια κλίμακα, οι οποίες αξιολογούν τη σημαντικότητα των μειονεκτημάτων του eportfolio.

Η κλίμακα πέτυχε ένα αποδεκτό σκορ Cronbach's Alpha (0,702). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio με 7 ερωτήσεις έχει ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το Alpha σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας (βλ. παράρτημα πίνακας 50). Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση οποιασδήποτε ερώτησης χειροτερεύει την αξιοπιστία της κλίμακας.

#### **5.1.5 Αξιολόγηση σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio**

Η κλίμακα αποτελείται από εννιά ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε 5-βάθμια κλίμακα, οι οποίες αξιολογούν τη σημαντικότητα των προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio.

Η κλίμακα πέτυχε ένα αποδεκτό σκορ Cronbach's Alpha (0,790). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio με 9 ερωτήσεις έχει ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το Alpha σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας (βλ. παράρτημα πίνακας 51). Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση οποιασδήποτε ερώτησης χειροτερεύει την αξιοπιστία της κλίμακας.

### **5.1.6 Αξιολόγηση σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του portfolio**

Η κλίμακα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (αντικείμενα) βαθμολογούμενες σε 5-βάθμια κλίμακα, οι οποίες αξιολογούν τη σημαντικότητα των οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του portfolio

Η κλίμακα πέτυχε ένα αποδεκτό σκορ Cronbach's Alpha (0,727). Αυτό καταδεικνύει ότι η κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του portfolio με 5 ερωτήσεις έχει ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ύψος στο οποίο θα διαμορφώνεται το Alpha σκορ εφόσον αφαιρεθεί κάποια από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην κλίμακα. Ο υπολογισμός αυτός έγινε για όλες τις ερωτήσεις μιας κλίμακας (βλ. παράρτημα πίνακας 52). Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι η αφαίρεση της τελευταίας ερώτησης μπορεί να βελτιώσει το Cronbach's Alpha σκορ της κλίμακας σε 0,778.

Ο ερευνητής έλαβε την απόφαση να διατηρήσει την κλίμακα και με τις πέντε ερωτήσεις με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

- η κλίμακα περιλαμβάνει μόνο 5 ερωτήσεις
- η ερώτηση δένει καλά θεματολογικά με τις υπόλοιπες 4
- η κλίμακα ήδη διαθέτει ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας (>0,7)

## **5.2 Περιγραφική και Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

### **5.2.1 Χαρακτηριστικά του Δείγματος (Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία)**

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά αναφορικά με τα γενικά και δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα (για περαιτέρω πληροφορίες βλ. παράρτημα πίνακες 53 – 54 και διαγράμματα 1 – 15).

Πίνακας 3: Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία ερωτηθέντων εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Οργανικότητα σχολείου	6/θέσιο	6	2.8	2.8	2.8
	7/θέσιο	3	1.4	1.4	4.2
	8/θέσιο	16	7.4	7.4	11.6
	10/θέσιο	7	3.3	3.3	14.9
	11/θέσιο	18	8.4	8.4	23.3
	12/θέσιο	119	55.3	55.3	78.6
	13/θέσιο	1	0.5	0.5	79.1
	14/θέσιο	14	6.5	6.5	85.6
	15/θέσιο	14	6.5	6.5	92.1
	17/θέσιο	1	0.5	0.5	92.6
	18/θέσιο	9	4.3	4.3	96.7
	20/θέσιο	1	0.5	0.5	97.2
	30/θέσιο	6	2.8	2.8	100.0
	Σύνολο	215	100.0	100.0	
Φύλο	Άνδρας	63	29.3	29.3	29.3
	Γυναίκα	152	70.7	70.7	100.0
	Σύνολο	215	100.0	100.0	
Ηλικία	30 και κάτω	16	7.4	7.4	7.4
	31 - 40	39	18.1	18.1	25.6
	41 - 50	79	36.7	36.7	62.3
	51 - 60	81	37.7	37.7	100.0
	61 και άνω	0	0.0	0.0	0.0
	Σύνολο	215	100.0	100.0	
Χρόνια υπηρεσίας	0 - 5	15	7.0	7.0	7.0
	6 - 10	19	8.8	8.8	15.8
	11 - 20	89	41.4	41.4	57.2
	21 - 30	67	31.2	31.2	88.4
	31 και άνω	25	11.6	11.6	100.0
	Σύνολο	215	100.0	100.0	
Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε	0 – 5 έτη	97	45.1	45.1	45.1
	6 – 10 έτη	60	27.9	27.9	73.0
	11 – 20 έτη	44	20.5	20.5	93.5
	21 – 30 έτη	13	6.0	6.0	99.5
	31 και άνω έτη	1	0.5	0.5	100.0
	Σύνολο	215	100.0	100.0	
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	69	32.1	32.1	32.1

	Έγγαμος	123	57.2	57.2	89.3
	Άλλο	23	10.7	10.7	100.0
	Σύνολο	215	100.0	100.0	
Ειδικότητα	ΕΕΠ	1	0.5	0.5	0.5
	ΠΕ 02 και ΕΒΠ	1	0.5	0.5	0.9
	ΠΕ 05	2	0.9	0.9	1.9
	ΠΕ 06	15	7.0	7.0	8.8
	ΠΕ 07	1	0.5	0.5	9.3
	ΠΕ 07/02	1	0.5	0.5	9.8
	ΠΕ 11	5	2.3	2.3	12.1
	ΠΕ 16.01	1	0.5	0.5	12.6
	ΠΕ 19	4	1.9	1.9	14.4
	ΠΕ 20	1	0.5	0.5	14.9
	ΠΕ 32	1	0.5	0.5	15.3
	ΠΕ 70	168	78.1	78.1	93.5
	ΠΕ 70.50	4	1.9	1.9	95.3
	ΠΕ 71	10	4.7	4.7	100.0
		Σύνολο	215	100.0	100.0
Θέση στο σχολείο	Οργανική	172	80.0	80.0	100.0
	Απόσπαση	23	10.7	10.7	20.0
	Αναπληρωτής	20	9.3	9.3	9.3
	Σύνολο	215	100.0	100.0	
Τίτλοι Σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	59	27.4	27.6	56.1
	Μετεκπαίδευση	32	14.9	15.0	71.0
	Μεταπτυχιακός τίτλος	52	24.2	24.3	95.3
	Διδ. Δίπλωμα	10	4.7	4.7	100
	Τίποτα	61	28.4	28.5	28.5
	Σύνολο	214	99.5	100.0	
	Missing system	1	0.5		
	Σύνολο	215	100.0		
Επιμορφώσεις	Στο αντικείμενό μου	198	92.1	93.0	100.0
	Άλλο	15	7.0	7.0	7.0
	Σύνολο	213	99.1	100.0	
	Missing system	2	0.9		
	Σύνολο	215	100.0		
Πιστοποίηση στις ΝΤ	Ναι	157	73.0	73.0	100.0
	Όχι	58	27.0	27.0	27.0
	Σύνολο	215	100.0	100.0	
Α΄ επίπεδο	Όχι	78	36.3	36.3	36.3
	Ναι	137	63.7	63.7	100.0
	Σύνολο	215	100.0	100.0	

Β' επίπεδο	Όχι	161	74.9	74.9	74.9
	Ναι	54	25.1	25.1	100.0
	Σύνολο	215	100.0	100.0	
Άλλη πιστοποίηση	Όχι	167	87.0	87.0	87.0
	Ναι	28	13.0	13.0	100.0
	Σύνολο	215	100.0	100.0	
Επίπεδο γνώσεων όσων δεν έχουν πιστοποίηση στις NT					
	Πάρα πολύ καλό	6	2.8	8.3	100.0
	Πολύ καλό	16	7.4	22.2	91.7
	Αρκετά καλό	26	12.1	36.1	69.4
	Λίγο καλό	17	7.9	23.6	33.3
	Καθόλου καλό	7	3.3	9.7	9.7
	Σύνολο	72	33.5	100.0	
	Missing	143	66.5		
	Σύνολο	215	100.0		

Όσον αφορά το επίπεδο γνώσεων όσων δεν έχουν πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες ο μέσος όρος της στάσης των ερωτηθέντων είναι 2,96 λίγο πάνω από το μέσο της κλίμακας. Η τυπική απόκλιση είναι 1,093 ενώ η διακύμανση των τιμών είναι 1,195 (διάγραμμα 15).

### 5.2.2 Στοιχεία αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο

Οι ερωτήσεις 12 – 16 αφορούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Ποια είναι η υφιστάμενη κατάσταση σε σχέση με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία;» και απεικονίζονται στους πίνακες 4 – 11 (για περαιτέρω πληροφορίες βλ. παράρτημα πίνακες 55 – 59 και διαγράμματα 16 – 23).

Στην ερώτηση 12 «Το σχολείο σας διαθέτει οργανωμένο εργαστήριο Η.Υ.» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4).

*Πίνακας 4: Ύπαρξη οργανωμένου εργαστηρίου Η/Υ στα σχολεία*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικ ό ποσοστό
Ναι	185	86.0	86.0	100.0
Όχι	30	14.0	14.0	14.0
Σύνολο	215	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 13 «Εάν ναι, πόσο συχνά το χρησιμοποιείτε;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 5 και 6).

*Πίνακας 5: Συχνότητα χρήσης του εργαστηρίου Η/Υ από τους εκπαιδευτικούς*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	17	7.9	8.8	100.0
Πολύ	12	5.6	6.2	91.2
Αρκετά	49	22.8	25.3	85.1
Λίγο	44	20.5	22.7	59.8
Καθόλου	72	33.5	37.1	37.1
Σύνολο	194	90.2	100.0	
Missing	21	9.8		
Σύνολο	215	100.0		

*Πίνακας 6: Μέσος όρος Συχνότητας χρήσης του εργαστηρίου Η/Υ από τους εκπαιδευτικούς*

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση τιμών	Ελάχ.	Μέγ.
13. Αν το σχολείο διαθέτει εργαστήριο Η/Υ, πόσο συχνά το χρησιμοποιείτε;	194	2.27	1.263	1.596	1.00	5.00

Στην ερώτηση 14 «Αν η απάντησή σας είναι «Πάρα πολύ – Αρκετά», σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει αναβαθμιστεί η ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας από τη χρησιμοποίηση των Η/Υ;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 7 και 8).

*Πίνακας 7: Αναβάθμιση της ποιότητας από τη χρήση των Η/Υ*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	13	6.0	16.0	100.0
Πολύ	24	11.2	29.6	84.0
Αρκετά	31	14.4	38.3	54.3
Λίγο	11	5.1	13.6	16.0
Καθόλου	2	0.9	2.5	2.5
Σύνολο	81	37.7	100.0	
Missing	134	62.3		
Σύνολο	215	100.0		

*Πίνακας 8: Μέσος όρος Αναβάθμισης της ποιότητας από τη χρήση των Η/Υ*

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακόμευση τιμών	Ελάχ.	Μέγ.
14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει αναβαθμιστεί η ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας από τη χρησιμοποίηση των ΗΥ;	81	3.43	0.999	0.998	1.00	5.00

Στην ερώτηση 15 «Θεωρείτε ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 9).

*Πίνακας 9: Σημαντικότητα της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	195	90.7	90.7	100.0
Όχι	20	9.3	9.3	9.3
Σύνολο	215	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 16 «Εάν ναι, για ποιους από τους παρακάτω λόγους τη θεωρείτε απαραίτητη; (Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1,2,3,4 τους παρακάτω λόγους)» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 10 και 11).

*Πίνακας 10: Ποσοστά ανά επιλογή ιεράρχησης σημαντικότητας της χρήσης των ΝΤ στην εκπαίδευση*

	1 <sup>η</sup> επιλογή	2 <sup>η</sup> επιλογή	3 <sup>η</sup> επιλογή	4 <sup>η</sup> επιλογή	5 <sup>η</sup> επιλογή
α) για λόγους εξοικονόμησης χρόνου	34 17.4%	61 33,3%	50 25,6%	46 23,6%	4 2,1%
β) για την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας	92 47.7%	46 23,8%	38 19,7%	11 5,7%	6 3,1%
γ) για λόγους καλύτερης επικοινωνίας	30 15.6%	58 30,2%	73 38%	28 14,6%	3 1,6%

δ) για λόγους προβολής του εκπαιδευτικού έργου	25 13%	14 7,3%	39 20,3%	104 54,2%	10 5,2%
---	-----------	------------	-------------	--------------	------------

*Πίνακας 11: Μέσοι οροι ιεράρχησης σημαντικότητας της χρήσης των ΝΤ στην εκπαίδευση*

**16. Για ποιους από τους παρακάτω λόγους τη θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών;**

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση τιμών	Ελάχ.	Μέγ.
α. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για λόγους εξοικονόμησης χρόνου	195	2.62	1.089	1.186	1.00	5.00
β. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας	193	1.93	1.087	1.182	1.00	5.00
γ. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για λόγους καλύτερης επικοινωνίας	192	2.56	0.974	0.949	1.00	5.00
δ. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για λόγους προβολής του εκπαιδευτικού έργου	192	3.31	1.119	1.253	1.00	5.00

Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν και την επιλογή «Άλλο» προσδιόρισαν ότι η χρήση των ΝΤ στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη για τη διευκόλυνση της διεξαγωγής του μαθήματος (χρήση ppt, οπτικοποίηση, πιο ευχάριστο μάθημα, προώθηση καινοτομίας και δημιουργικότητας, ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών, καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση της γνώσης, διευκόλυνση μαθησιακών δυσκολιών, διαθεματικότητα).

### **5.2.3 Στοιχεία Αξιοποίησης του e - portfolio για την Αξιολόγηση και την Αυτοαξιολόγηση των μαθητών**

Οι ερωτήσεις 17 και 18 αφορούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας ως προς το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο;» και παρουσιάζονται στους πίνακες 12 – 14 (για περαιτέρω πληροφορίες βλ. παράρτημα πίνακες 60 – 65 και διαγράμματα 24 – 31).

Στην ερώτηση 17 «Θεωρείτε πως το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών είναι το καταλληλότερο;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 12).

*Πίνακας 12: Καταλληλότητα υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης μαθητών*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	13	6.0	6.0	100.0
Όχι	202	94.0	94.0	94.0
Σύνολο	215	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 18 «Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 13 - 14).

*Πίνακας 13: Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών*

α/α	Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ εν μέρει	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ απόλυτα
α.	η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει μία σαφή και ικανοποιητική εικόνα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών	3 1.4 %	61 28.4 %	34 15.8%	63 29.3 %	54 25.1 %
β.	η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας	4 1.9 %	32 14.9 %	39 18.1 %	72 33.5 %	68 31.6 %
γ.	η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης θα πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά	59 27.4 %	101 47.0 %	28 13.0 %	22 10.2 %	5 2.3 %
δ.	θα πρέπει να καταργηθεί η αριθμητική (ποσοτική) αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό και να υπάρχει μόνο περιγραφική αξιολόγηση	70 32.6 %	69 32.1 %	27 12.6 %	36 16.7 %	13 6.0 %
ε.	θα πρέπει να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή	110 51.2 %	85 39.5 %	13 6.0 %	6 2.8 %	1 0.5 %
στ.	η αξιολόγηση των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει μία αξιόπιστη μορφή αξιολόγησης	23 10.7 %	84 39.1 %	77 35.8 %	20 9.3 %	11 5.1 %

*Πίνακας 14: Μέσοι όροι Αξιολόγησης αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών*

**18. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών;**

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση τιμών	Ελάχ.	Μέγ.
18. Κλίμακα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών	215	2,16	0.758	0.574	1.00	5.00
α. η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει μία σαφή και ικανοποιητική εικόνα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών	215	2.52	1.187	1.410	1.00	5.00
β. η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας	215	2.22	1.104	1.218	1.00	5.00
γ. η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης θα πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά	215	3.87	1.005	1.011	1.00	5.00
δ. θα πρέπει να καταργηθεί η αριθμητική (ποσοτική) αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό και να υπάρχει μόνο περιγραφική αξιολόγηση	215	3.68	1.254	1.572	1.00	5.00
ε. θα πρέπει να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή	215	4.38	0.763	0.583	1.00	5.00
στ. η αξιολόγηση των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει μία αξιόπιστη μορφή αξιολόγησης	215	3.41	0.976	0.953	1.00	5.00

Οι ερωτήσεις 19 - 24 αφορούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναφορικά με την αξιοποίηση του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;» και παρουσιάζονται στους πίνακες 15 – 23 (για περαιτέρω πληροφορίες βλ. παράρτημα πίνακες 66 – 71 και διαγράμματα 32 – 41).

Στην ερώτηση 19 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε για την αξιοποίηση του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 15 – 16).

*Πίνακας 15: Βαθμός γνώσης της αξιοποίησης του eportfolio*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	9	4.2	4.2	100.0
Πολύ	15	7.0	7.0	95.8
Αρκετά	68	31.6	31.6	88.8
Λίγο	82	38.1	38.1	57.2
Καθόλου	41	19.1	19.1	19.1
Σύνολο	215	100.0	100.0	

*Πίνακας 16: Μέσος όρος Βαθμού γνώσης της αξιοποίησης του eportfolio*

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση τιμών	Ελάχ.	Μέγ.
19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε για την αξιοποίηση του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή	215	2.39	1.007	1.015	1.00	5.00

Στην ερώτηση 20 «Αν η απάντησή σας είναι «Πάρα πολύ-Αρκετά», από που έχετε γνωρίσει τον όρο;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 17).

*Πίνακας 17: Από που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί το eportfolio*

	Συχνότητα	Ποσοστό
Από επιμορφωτικές ημερίδες	45	21.3
Από επιμορφωτικά σεμινάρια	39	18.3
Από επιμόρφωση στις ΤΠΕ	27	12.8
από προσωπική αναζήτηση	67	31.6
Από άλλους συναδέλφους	29	13.7
Άλλο	5	2.3
Σύνολο	212	100

Τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι γνωρίζουν το e – portfolio από την εκπόνηση Διπλωματικής στα πλαίσια Μεταπτυχιακού στις Νέες Τεχνολογίες, από την Εκπόνηση Διδακτορικής Διατριβής με αντίστοιχο θέμα και από Μάθημα στο Πανεπιστήμιο.

Στην ερώτηση 21 «Έχετε εμπειρία από συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης αναφορικά με την αξιοποίηση του portfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 18).

*Πίνακας 18: Συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης αναφορικά με την αξιοποίηση του portfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	35	16.3	16.3	100.0
Όχι	180	83.7	83.7	83.7
Σύνολο	215	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 22 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εφαρμόζετε το portfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 19 - 20).

*Πίνακας 19: Βαθμός υλοποίησης του portfolio από τους ερωτούμενους*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	0	0.0	0.0	0.0
Πολύ	4	1.9	1.9	100.0
Αρκετά	21	9.8	9.8	98.1
Λίγο	64	29.8	29.8	88.4
Καθόλου	126	58.6	58.6	58.6
Σύνολο	215	100.0	100.0	

*Πίνακας 20: Μέσος όρος Βαθμού υλοποίησης του portfolio από τους ερωτούμενους*

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση τιμών	Ελάχ.	Μέγ.
22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εφαρμόζετε το portfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή;	215	1.55	0.746	0.557	1.00	5.00

Στην ερώτηση 23 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το eportfolio, ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή, είναι σημαντική;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 21).

*Πίνακας 21: Βαθμός σημαντικότητας του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή*

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	12	5.6	5.6	100.0
Πολύ	31	14.4	14.4	94.4
Αρκετά	121	56.3	56.3	80.0
Λίγο	41	19.1	19.1	23.7
Καθόλου	10	4.7	4.7	4.7
Σύνολο	215	100.0	100.0	

Στην ερώτηση 24 «Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι:» και αφορά στη συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 22 - 23).

*Πίνακας 22: Η συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή*

α/α	Η συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	Το e – portfolio μπορεί να εφαρμοστεί ως αξιολογικό εργαλείο στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα	17 7.9 %	42 19.5 %	81 37.7 %	60 27.9 %	15 7.0 %
β.	Η χρήση του e – portfolio είναι εφικτή, αν υπάρξει μία ολοκληρωμένη επιμόρφωση	32 14.9 %	81 37.7 %	66 30.7 %	31 14.4 %	5 2.3 %
γ.	Το e – portfolio μπορεί να αποτελέσει μία σημαντική εναλλακτική πρόταση για την αξιολόγηση των μαθητών	20 9.3 %	72 33.5 %	82 38.1 %	38 17.7 %	3 1.4 %
δ.	Το e – portfolio μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών	23 10.7 %	60 27.9 %	88 40.9 %	39 18.1 %	5 2.3 %
ε.	Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio δύναται να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική	18 8.4 %	51 23.7 %	105 48.8 %	36 16.7 %	5 2.3 %

στ	Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio	57	82	48	22	6
.	συνδέεται άμεσα με ζητήματα αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας	26.5 %	38.1 %	22.3 %	10.2 %	2.8 %

*Πίνακας 23: Μέσοι όροι της συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή*

#### 24. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ότι:

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση τιμών	Ελάχ.	Μέγ.
24. Η συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή	215	3.27	0.766	0.587	1.00	5.00
α. Το e – portfolio μπορεί να εφαρμοστεί ως αξιολογικό εργαλείο στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα	215	2.93	1.035	1.071	1.00	5.00
β. Η χρήση του e – portfolio είναι εφικτή, αν υπάρξει μία ολοκληρωμένη επιμόρφωση	215	3.48	0.990	0.980	1.00	5.00
γ. Το e – portfolio μπορεί να αποτελέσει μία σημαντική εναλλακτική πρόταση για την αξιολόγηση των μαθητών	215	3.32	0.918	0.843	1.00	5.00
δ. Το e – portfolio μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών	215	3.27	0.957	0.915	1.00	5.00
ε. Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio δύναται να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική	215	3.19	0.894	0.800	1.00	5.00
στ. Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio συνδέεται άμεσα με ζητήματα αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας	215	3.77	1.046	1.093	1.00	5.00

#### 5.2.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης του e – portfolio

Η ερώτηση 25 αφορά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, ότι είναι τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;» και παρουσιάζονται στους πίνακες 24 – 25 (για περαιτέρω πληροφορίες βλ. παράρτημα πίνακες 72 – 78 και διαγράμματα 42 – 49).

Στην ερώτηση 25 «Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα της χρήσης του e – portfolio;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 24 - 25).

*Πίνακας 24: Αξιολόγηση σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio*

α/α	Αξιολόγηση σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ εν μέρει	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ απόλυτα
α.	Η μάθηση επικεντρώνεται στον μαθητή	33 15.3 %	118 54.9 %	50 23.3 %	10 4.7 %	4 1.9 %
β.	Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγηση της προόδου του	45 20.9 %	106 49.3 %	52 24.2 %	9 4.2 %	3 1.4 %
γ.	Δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή	40 18.6 %	102 47.4 %	59 27.4 %	10 4.7 %	4 1.9 %
δ.	Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα	51 23.7 %	85 39.5 %	63 29.3 %	13 6.0 %	3 1.4 %
ε.	Οι εργασίες μπορούν να μοιραστούν, να αναπτυχθούν, να αναζητηθούν και να παρουσιαστούν από διαφορετικές προοπτικές	65 30.2 %	99 46.0 %	45 20.9 %	5 2.3 %	1 0.5 %
στ.	Η εργασία απελευθερώνεται από το χαρτί	71 33.0 %	95 44.2 %	36 16.7 %	8 3.7 %	5 2.3 %
ζ.	Αυξάνει την συμμετοχή και την επιμέλεια του μαθητή	32 14.9 %	85 39.5 %	79 36.7 %	14 6.5 %	5 2.3 %

*Πίνακας 25: Μέσοι όροι Αξιολόγησης σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio*

**25. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα της χρήσης του e – portfolio;**

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση τιμών	Ελάχ.	Μέγ.
25. Αξιολόγηση σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio	215	3.83	0.674	0.454	1.00	5.00
α. Η μάθηση επικεντρώνεται στον μαθητή	215	3.77	0.831	0.691	1.00	5.00
β. Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγηση της προόδου	215	3.84	0.850	0.723	1.00	5.00

του

γ. Δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή	215	3.76	0.872	0.761	1.00	5.00
δ. Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα	215	3.78	0.924	0.854	1.00	5.00
ε. Οι εργασίες μπορούν να μοιραστούν, να αναπτυχθούν, να αναζητηθούν και να παρουσιαστούν από διαφορετικές προοπτικές	215	4.03	0.805	0.648	1.00	5.00
στ. Η εργασία απελευθερώνεται από το χαρτί	215	4.02	0.927	0.859	1.00	5.00
ζ. Αυξάνει την συμμετοχή και την επιμέλεια του μαθητή	215	3.58	0.903	0.815	1.00	5.00

Η ερώτηση 26 αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα «Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, ότι είναι τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της αξιοποίησης του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;» και παρουσιάζονται στους πίνακες 26 -27 (για περαιτέρω πληροφορίες βλ. παράρτημα πίνακες 79 – 85 και διαγράμματα 50 – 57).

Στην ερώτηση 26 «Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τα μειονεκτήματα της χρήσης του e – portfolio;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 26 - 27).

*Πίνακας 26: Αξιολόγηση σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio*

α/α	Αξιολόγηση σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ εν μέρει	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ απόλυτα
α.	Η αξιολόγηση του e – portfolio αποτελεί μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία	42 19.5 %	86 40.0 %	57 26.5 %	27 12.6 %	3 1.4 %
β.	Απαιτείται κατάλληλος εξοπλισμός και εξειδικευμένη βοήθεια σε ορισμένες περιπτώσεις	121 56.3 %	68 31.6 %	22 10.2 %	4 1.9 %	0 0.0 %
γ.	Τονίζει τα δυνατά σημεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες του	23 10.7 %	77 35.8 %	84 39.1 %	24 11.2 %	7 3.3 %
δ.	Εστιάζει στην αξιολόγηση των προϊόντων του μαθητή και όχι των διαδικασιών που οδηγούν στα προϊόντα αυτά	34 15.8 %	91 42.3 %	67 31.2 %	18 8.4 %	5 2.3 %

ε.	Η αξιοπιστία της βαθμολογίας του μαθητή	19 8.8 %	78 36.3 %	81 37.7 %	26 12.1 %	11 5.1 %
στ.	Η διαφορετικότητα των αξιολογικών κριτηρίων ανά αξιολογητή	27 12.6 %	91 42.3 %	71 33.0 %	21 9.8 %	5 2.3 %
ζ.	Η μειονεκτική θέση των μαθητών που δεν έχουν βοήθεια από την οικογένεια	82 38.1 %	79 36.7 %	38 17.7 %	14 6.5 %	2 0.9 %

*Πίνακας 27: Μέσοι όροι Αξιολόγησης σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio*

**26. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τα μειονεκτήματα της χρήσης του e – portfolio;**

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση τιμών	Ελάχ.	Μέγ.
26. Αξιολόγηση σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio	215	3.70	0.552	0.305	1.00	5.00
α. Η αξιολόγηση του e – portfolio αποτελεί μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία	215	3.64	0.980	0.961	1.00	5.00
β. Απαιτείται κατάλληλος εξοπλισμός και εξειδικευμένη βοήθεια σε ορισμένες περιπτώσεις	215	4.42	0.750	0.563	1.00	5.00
γ. Τονίζει τα δυνατά σημεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες του	215	3.40	0.936	0.876	1.00	5.00
δ. Εστιάζει στην αξιολόγηση των προϊόντων του μαθητή και όχι των διαδικασιών που οδηγούν στα προϊόντα αυτά	215	3.61	0.930	0.865	1.00	5.00
ε. Η αξιοπιστία της βαθμολογίας του μαθητή	215	3.32	0.973	0.946	1.00	5.00
στ. Η διαφορετικότητα των αξιολογικών κριτηρίων ανά αξιολογητή	215	3.53	0.916	0.839	1.00	5.00
ζ. Η μειονεκτική θέση των μαθητών που δεν έχουν βοήθεια από την οικογένεια	215	4.05	0.951	0.901	1.00	5.00

**5.2.5 Δυσκολίες και εμπόδια στη χρήση του e – portfolio**

Οι ερωτήσεις 27 και 28 απαντούν στο έκτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, ότι είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια της αξιοποίησης του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως

εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;» και παρουσιάζονται στους πίνακες 28 – 31 (για περαιτέρω πληροφορίες βλ. παράρτημα πίνακες 86 – 99 και διαγράμματα 58 – 73).

Στην ερώτηση 27 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω προβλήματα αναφορικά με την αξιοποίηση του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή είναι σημαντικά;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 28 - 29).

*Πίνακας 28: Αξιολόγηση σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio*

α/α	Αξιολόγηση σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	Ο φόρτος εργασίας που απαιτεί η χρήση του eportfolio	43 20.0 %	68 31.6 %	77 35.8 %	27 12.6 %	0 0.0 %
β.	Τα προβλήματα στον προγραμματισμό της διδασκείας ύλης λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος	48 22.3 %	68 31.6 %	75 34.9 %	21 9.8 %	3 1.4 %
γ.	Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών	69 32.1 %	84 39.1 %	42 19.5 %	20 9.3 %	0 0.0 %
δ.	Ο φόβος ότι θα συμβάλλει στη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών	19 8.8 %	51 23.7 %	70 32.6 %	53 24.7 %	22 10.2 %
ε.	Η έλλειψη κουλτούρας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	83 38.6 %	68 31.6 %	41 19.1 %	22 10.2 %	1 0.5 %
στ.	Η έλλειψη στήριξης εκ μέρους των γονέων και της σχολικής κοινότητας	46 21.4 %	76 35.3 %	52 24.2 %	37 17.2 %	4 1.9 %
ζ.	Η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το νόημα ή την αξία της αξιολόγησης μέσω του e – portfolio	41 19.1 %	78 36.3 %	76 35.3 %	17 7.9 %	3 1.4 %
η.	Θεωρείται ότι είναι πρόωρη και τολμηρή η χρήση του e – portfolio στο δημοτικό	31 14.4 %	38 17.7 %	74 34.4 %	56 26.0 %	16 7.4 %
θ.	Η αποφυγή ανάληψης ρίσκου και εφαρμογής καινοτομιών	51 23.7 %	63 29.3 %	58 27.0 %	31 14.4 %	12 5.6 %
ι.	Άλλο	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %

*Πίνακας 29: Μέσοι όροι Αξιολόγησης σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio*

**27. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω προβλήματα αναφορικά με την αξιοποίηση του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή είναι σημαντικά;**

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση τιμών	Ελάχ.	Μέγ.
27. Αξιολόγηση σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio	215	3.54	0.634	0.402	1.00	5.00
α. Ο φόρτος εργασίας που απαιτεί η χρήση του eportfolio	215	3.52	0.947	0.897	1.00	5.00
β. Τα προβλήματα στον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος	215	3.64	0.980	0.961	1.00	5.00
γ. Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών	215	3.94	0.943	0.889	1.00	5.00
δ. Ο φόβος ότι θα συμβάλλει στη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών	215	2.96	1.118	1.251	1.00	5.00
ε. Η έλλειψη κουλτούρας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης	215	3.98	1.016	1.032	1.00	5.00
στ. Η έλλειψη στήριξης εκ μέρους των γονέων και της σχολικής κοινότητας	215	3.57	1.065	1.134	1.00	5.00
ζ. Η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το νόημα ή την αξία της αξιολόγησης μέσω του e – portfolio	215	3.64	0.927	0.858	1.00	5.00
η. Θεωρείται ότι είναι πρόωρη και τολμηρή η χρήση του e – portfolio στο δημοτικό	215	3.06	1.147	1.315	1.00	5.00
θ. Η αποφυγή ανάληψης ρίσκου και εφαρμογής καινοτομιών	215	3.51	1.164	1.354	1.00	5.00

Στην ερώτηση 28 «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες που σχετίζονται με οργανωτικής φύσης ζητήματα είναι σημαντικοί αναφορικά με την εφαρμογή του e – portfolio ως εργαλείου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 30 - 31).

**Πίνακας 30: Αξιολόγηση σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio**

α/α	Αξιολόγηση σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	Η έλλειψη κατάλληλων υποδομών στις τάξεις	122 56.7 %	55 25.6 %	35 16.3 %	3 1.4 %	0 0.0 %
β.	Η απουσία επιμόρφωσης σχετικά με το αντικείμενο	130 60.5 %	49 22.8 %	30 14.0 %	6 2.8 %	0 0.0 %
γ.	Η μη ύπαρξη εργαστηρίου Η/Υ στο σχολείο	88 40.9 %	41 19.1 %	57 26.5 %	25 11.6 %	4 1.9 %
δ.	Τα προβλήματα σύνδεσης των αιθουσών στο διαδίκτυο	95 44.2 %	52 24.2 %	45 20.9 %	18 8.4 %	5 2.3 %
ε.	Οι δυσκολίες χρήσης λόγω μη εξοικείωσής σας με τις νέες τεχνολογίες	77 35.8 %	49 22.8 %	48 22.3 %	30 14.0 %	11 5.1 %
στ.	Άλλο	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %

**Πίνακας 31: Μέσοι όροι Αξιολόγηση σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio**

**28. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες που σχετίζονται με οργανωτικής φύσης ζητήματα είναι σημαντικοί αναφορικά με την εφαρμογή του e – portfolio ως εργαλείου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών;**

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Διακύμανση τιμών	Ελάχ.	Μέγ.
28. Αξιολόγηση σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio	215	4.07	0.715	0.512	1.00	5.00
α. Η έλλειψη κατάλληλων υποδομών στις τάξεις	215	4.38	0.804	0.647	1.00	5.00
β. Η απουσία επιμόρφωσης σχετικά με το αντικείμενο	215	4.41	0.832	0.692	1.00	5.00
γ. Η μη ύπαρξη εργαστηρίου Η/Υ στο σχολείο	215	3.86	1.137	1.292	1.00	5.00
δ. Τα προβλήματα σύνδεσης των αιθουσών στο διαδίκτυο	215	4.00	1.096	1.201	1.00	5.00
ε. Οι δυσκολίες χρήσης λόγω μη εξοικείωσής σας με τις νέες τεχνολογίες	215	3.70	1.232	1.518	1.00	5.00

## 5.2.6 Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών

Οι ερωτήσεις 29 και 30 απαντούν στο έβδομο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες προτάσεις θα μπορούσαν να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας αναφορικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές;».

Στην ερώτηση 29 «Τι έχετε να προτείνετε αναφορικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση του e – portfolio ως εργαλείου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών;» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 32).

*Πίνακας 32: Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών*

Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό
Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο eportfolio	48	48 %
Δημιουργία κατάλληλων υποδομών στα σχολεία	23	23 %
Ενημέρωση γονέων, μαθητών σχετικά με το eportfolio	6	6 %
Διαμόρφωση – αλλαγή κουλτούρας	6	6 %
Δημιουργία κατάλληλων εργαλείων, λογισμικών	4	4 %
Εφαρμογή eportfolio μέσω πιλοτικών προγραμμάτων	5	5 %
Στήριξη από την πολιτεία	1	1 %
Αποτελεί ηλεκτρονικό φακέλωμα	1	1 %
Άμβλυνση ανισοτήτων	2	2 %
Σύνδεση eportfolio με διαθεματικά σχέδια εργασίας	1	1 %
Το eportfolio δεν πρέπει να έχει άμεση προτεραιότητα	1	1 %
Το eportfolio βαθμολογεί γνώσεις και όχι την προσπάθεια	1	1 %
Το eportfolio δεν αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης	1	1 %
Σύνολο	100	100.0

## 5.2.7 Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πεδίο «Άλλο»

Στην ερώτηση 30 «Άλλο: (Μπορείτε να αναφέρετε ό,τι άλλο θεωρείτε σημαντικό αναφορικά με την αξιοποίηση του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή και δεν περιλαμβάνεται στις προηγούμενες ενότητες)» οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 33).

Πίνακας 33: Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πεδίο «Άλλο»

Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πεδίο «Άλλο»	Συχνότητα	Ποσοστό
Υποδομές σχολείων	2	13.3%
Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το αντικείμενο	1	6.7%
Αλλαγή ΑΠΣ – κατάργηση βαθμολογίας	2	13.3%
Το eportfolio βοηθά στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών	1	6.7%
Το eportfolio δεν αποτελεί αναγκαιότητα	2	13.3%
Πρέπει να υπάρξουν επιμορφώσεις πάνω στο eportfolio	2	13.3%
Να ληφθεί υπόψη η παρεμβατικότητα των Ελλήνων γονέων	1	6.7%
Να ληφθούν υπόψη τα οικονομικά και τα κοινωνικά προβλήματα κάποιων οικογενειών	1	6.7%
Να υπάρξει σωστός σχεδιασμός	1	6.7%
Επιβαρύνεται ο εκπαιδευτικός	1	6.7%
Ανάπτυξη ηλεκτρονικής εφαρμογής ώστε να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί	1	6.7%
Σύνολο	15	100.0

### 5.3 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

#### 5.3.1 Παρουσίαση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένων & ανεξάρτητων μεταβλητών

Στον πίνακα 100 (βλ. παράρτημα) παρουσιάζονται όλοι οι έλεγχοι συσχετίσεων Pearson r μεταξύ εξαρτημένων & ανεξάρτητων μεταβλητών.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι: το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στο σχολείο που υπηρετούν, τίτλοι σπουδών/επίπεδο γνώσεων εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού, πιστοποίηση ή όχι στις Νέες Τεχνολογίες και τι είδους (Α'επιπέδου, Β'επιπέδου, άλλη), επίπεδο γνώσεων σχετικά με τις ΝΤ όσων δεν έχουν πιστοποίηση, ύπαρξη ή όχι οργανωμένου εργαστηρίου Η/Υ στο σχολείο, βαθμός αναβάθμισης της ποιότητας της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας από τη χρήση των Η/Υ, βαθμός αναγκαιότητας χρήσης των Νέων Τεχνολογιών για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές περιλαμβάνουν τις εξής κλίμακες: αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών, συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή, αξιολόγηση της

σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του portfolio, αξιολόγηση της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του portfolio, αξιολόγηση της σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του portfolio, αξιολόγηση της σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του portfolio.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις οι οποίες παρουσιάζονται και αναλύονται ακολούθως.

### 5.3.2 Κλίμακα συμβολής του portfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή

Όσον αφορά στη συμβολή του portfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής αρνητική συσχέτιση (-0,216) σε συνδυασμό με την ηλικία (Πίνακας 35). Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ( $p < 0,001$ ) και καταδεικνύει πως οι συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να δίνουν χαμηλότερα αποτελέσματα σε αυτήν την κλίμακα. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας θεωρούν ότι το portfolio δε συμβάλει καθοριστικά στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή.

*Πίνακας 34: Συσχέτιση Ηλικίας και Κλίμακας συμβολής του portfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή*

#### Κλίμακα συμβολής του portfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή

<b>Ηλικία</b>	Pearson Correlation	-,216**
	Significance(2-tailed)	,001
	N	215

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Παρόμοια αποτελέσματα δίνει ο συνδυασμός της ίδιας κλίμακας με τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων (Πίνακας 36) με μία ασθενή αρνητική συσχέτιση (-0,184), στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ( $p = 0,007$ ) όπου οι εκπαιδευτικοί, που έχουν πάρα πολλά χρόνια στην εκπαίδευση δεν πιστεύουν πως το portfolio συμβάλει σημαντικά στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή (δίνουν χαμηλά σκορ στην κλίμακα συνολικά).

*Πίνακας 35: Συσχέτιση των ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση και της Κλίμακας συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση του μαθητή*

		<b>Κλίμακα συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή</b>
<b>Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση</b>	Pearson Correlation	-,184**
	Significance(2-tailed)	,007
	N	215

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν κάνει περισσότερες σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου, θεωρούν ότι το eportfolio μπορεί να συμβάλει πάρα πολύ στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, αφού δίνουν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα. Αυτό αποδεικνύεται από μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση (0,216), που είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ( $\rho=0,002$ ), μεταξύ των τίτλων σπουδών των συμμετεχόντων και του σκορ τους στην κλίμακα συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτόαξιολόγηση του μαθητή (Πίνακας 37).

*Πίνακας 36: Συσχέτιση Τίτλων Σπουδών και της Κλίμακας συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση του μαθητή*

		<b>Κλίμακα συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή</b>
<b>Τίτλοι Σπουδών/επίπεδο γνώσεων εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού</b>	Pearson Correlation	,216**
	Significance(2-tailed)	,002
	N	214

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στην ίδια κλίμακα εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση (0,270) του επιπέδου αυτόαξιολόγησης των γνώσεων για τις NT των συμμετεχόντων που δεν διαθέτουν πιστοποίηση (Πίνακας 38). Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0,022$ ). Όσοι δεν έχουν πιστοποίηση στις NT δίνουν υψηλότερο σκορ στην κλίμακα συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση του μαθητή. Αυτό μεταφράζεται στο ότι οι ερωτώμενοι, μέσω των απαντήσεων, πιστεύουν ότι το eportfolio μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή.

*Πίνακας 37: Συσχέτιση επιπέδου γνώσεων για τις νέες τεχνολογίες των συμμετεχόντων που δεν διαθέτουν πιστοποίηση και της Κλίμακας συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση του μαθητή*

		<b>Κλίμακα συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή</b>
<b>Αν δεν έχετε πιστοποίηση, σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες;</b>	Pearson Correlation	,270*
	Significance(2-tailed)	,022
	N	72

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Θετικοί ως προς τη σημαντικότητα χρήσης του eportfolio για την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή εμφανίζονται και οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν την άποψη ότι η χρήση των NT είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνοντας υψηλότερα σκορ στην κλίμακα, αφού εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση (0,216) (Πίνακας 39). Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ( $\rho=0,001$ ).

*Πίνακας 38: Συσχέτιση της αναγκαιότητας της χρήσης των NT στην εκπαίδευση και της Κλίμακας συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση του μαθητή*

		<b>Κλίμακα συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή</b>
<b>Θεωρείτε ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας;</b>	Pearson Correlation	,216**
	Significance(2-tailed)	,001
	N	215

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### **5.3.3 Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio**

Όσον αφορά την κλίμακα με τη σημαντικότητα των πλεονεκτημάτων του eportfolio εντοπίστηκαν μόνο θετικές συσχετίσεις. Η πρώτη αφορά μια ασθενή θετική συσχέτιση (0,177) που εντοπίστηκε μεταξύ των τίτλων σπουδών & του επιπέδου γνώσεων (εκτός του

βασικού πτυχίου διορισμού) των συμμετεχόντων και του σκορ τους στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio (Πίνακας 40). Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 1% ( $\rho=0,010$ ). Με βάση την κωδικοποίηση των δύο μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει πως οι συμμετέχοντες με υψηλότερο επίπεδο σπουδών τείνουν να δίνουν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των πλεονεκτημάτων του eportfolio. Αυτό μεταφράζεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ένα υψηλό επίπεδο σπουδών, συμφωνούν ότι το eportfolio εμφανίζει πάρα πολλά πλεονεκτήματα κατά τη χρήση του.

*Πίνακας 39: Συσχέτιση Τίτλων Σπουδών και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio*

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio</b>
<b>Τίτλοι</b>	Pearson Correlation	,177**
<b>Σπουδών/επίπεδο</b>	Significance(2-tailed)	,010
<b>γνώσεων εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού</b>	N	214

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που έχουν πιστοποιηθεί στις ΝΤ συμφωνούν πάρα πολύ με τα πλεονεκτήματα του eportfolio τα οποία ήταν καταγεγραμμένα στο ερωτηματολόγιο. Κι αυτό αφού εντοπίστηκε (Πίνακας 41) μια ασθενής θετική συσχέτιση (0,144), που είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0,034$ ). Η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει πως οι συμμετέχοντες που διαθέτουν πιστοποίηση στις ΝΤ τείνουν να δίνουν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των πλεονεκτημάτων του eportfolio.

*Πίνακας 40: Συσχέτιση Κατοχής ή όχι πιστοποίησης στις ΝΤ και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio»*

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio</b>
<b>Έχετε Πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες</b>	Pearson Correlation	,144*
	Significance(2-tailed)	,034
	N	215

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η τρίτη σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση (0,244) που εντοπίστηκε αφορά τον συνδυασμό με τον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων με την άποψη ότι η χρήση NT είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πίνακας 42). Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ( $p < 0,001$ ). Η συσχέτιση καταδεικνύει πως οι συμμετέχοντες που συμφωνούν με την αναγκαιότητα χρήσης των NT για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τείνουν να δίνουν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των πλεονεκτημάτων του eportfolio και κατά συνέπεια συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τα πλεονεκτήματα που εμφανίζει το eportfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία.

*Πίνακας 41: Συσχέτιση αναγκαιότητας της χρήσης των NT στην εκπαίδευση και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio*

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio</b>
<b>Θεωρείτε ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας;</b>	Pearson Correlation	,244**
	Significance(2-tailed)	,000
	N	215

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### **5.3.4 Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio**

Σε αυτήν την κλίμακα εντοπίστηκαν δύο θετικές και μία αρνητική συσχετίσεις. Εντοπίστηκε μια ασθενής αρνητική συσχέτιση (-0,161) μεταξύ της κατοχής ή όχι πιστοποίησης Β' επιπέδου στις NT από τους συμμετέχοντες και του σκορ τους στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio (Πίνακας 43). Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $p = 0,018$ ). Η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει πως οι συμμετέχοντες που διαθέτουν πιστοποίηση Β' επιπέδου στις NT τείνουν να δίνουν χαμηλότερα σκορ στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των μειονεκτημάτων του eportfolio με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι τα μειονεκτήματά του eportfolio δεν είναι τόσο σημαντικά.

**Πίνακας 42: Συσχέτιση Κατοχής ή όχι πιστοποίησης Β' επιπέδου και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio**

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio</b>
<b>Πιστοποίηση Β' Επιπέδου</b>	Pearson Correlation	-,161*
	Significance(2-tailed)	,018
	N	215

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Όσον αφορά τις θετικές συσχετίσεις, εντοπίστηκε μια ασθενής θετική συσχέτιση (0,155) μεταξύ του φύλου και του σκορ τους στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio (Πίνακας 44). Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0,023$ ). Με βάση την κωδικοποίηση των δύο μεταβλητών η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει πως οι γυναίκες συμμετέχοντες τείνουν να δίνουν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio. Συμπερασματικά οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι τα μειονεκτήματα σχετικά με τη χρήση του eportfolio είναι πάρα πολύ σημαντικά.

**Πίνακας 43: Συσχέτιση Φύλου και Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας των μειονεκτημάτων του eportfolio**

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio</b>
<b>Φύλο</b>	Pearson Correlation	,155*
	Significance(2-tailed)	,023
	N	215

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η δεύτερη ασθενής θετική συσχέτιση (0,135) την ύπαρξη εργαστηρίου Η/Υ στις σχολικές μονάδες που εργάζονται οι συμμετέχοντες και του σκορ τους στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio (Πίνακας 44). Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 5% ( $\rho=0,048$ ). Η συσχέτιση καταδεικνύει πως οι συμμετέχοντες των οποίων τα σχολεία διαθέτουν εργαστήριο Η/Υ τείνουν να δίνουν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των μειονεκτημάτων του eportfolio. Κατά συνέπεια θεωρούν ότι τα μειονεκτήματα σχετικά με τη χρήση του eportfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ σημαντικά.

*Πίνακας 44: Συσχέτιση ύπαρξης εργαστηρίου Η/Υ στα σχολεία και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio*

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio</b>
<b>Το σχολείο σας διαθέτει οργανωμένο εργαστήριο Η/Υ;</b>	Pearson Correlation	,135*
	Significance(2-tailed)	,048
	N	215

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### **5.3.5 Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio**

Εντοπίστηκε μια σχετικά ασθενής θετική συσχέτιση (0,366) μεταξύ του βαθμού που οι συμμετέχοντες θεωρούν πως έχει αναβαθμιστεί η ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας από την χρήση των Η/Υ και του σκορ τους στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio (Πίνακας 45). Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική με περιθώριο σφάλματος μικρότερο του 0,1% ( $\rho=0,001$ ).

Η συσχέτιση αυτή καταδεικνύει πως οι συμμετέχοντες που συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι έχει αναβαθμιστεί η ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας από την χρήση των Η/Υ τείνουν να δίνουν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio. Όσοι εκπαιδευτικοί αποφάνθηκαν ότι έχει αναβαθμιστεί πλέον η ποιότητα της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας από τη χρήση των Η/Υ, αφού θεωρούν πάρα πολύ σημαντικά τα προβλήματα οργανωτικής φύσης σχετικά με την αξιοποίηση του eportfolio.

*Πίνακας 45: Συσχέτιση αναβάθμισης ποιότητας της εκπαίδευση από τη χρήση NT και της Κλίμακας αξιολόγησης της σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio*

		<b>Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio</b>
<b>Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει αναβαθμιστεί η ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας από τη χρήση των Η/Υ;</b>	Pearson Correlation	,366**
	Significance(2-tailed)	,001
	N	215

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## **6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

### **Περίληψη**

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία και η συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα που προέκυψαν ύστερα από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, η σύνδεση των συγκεκριμένων απαντήσεων με τη σχετική βιβλιογραφία. Αναλυτικότερα, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το δείγμα των 215 εκπαιδευτικών της Δ.Π.Ε Α΄ Αθήνας σχετικά με το eportfolio και τη χρήση του ως βασικού μέσου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της πορείας του μαθητή, θα απαντήσει πλήρως στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, και θα παρουσιάσει μία ολοκληρωμένη εικόνα των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ΤΠΕ, την αξιολόγηση του μαθητή και τη χρήση του eportfolio.

### **6.1 Γενικά στοιχεία του δείγματος**

Η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 12/θέσια με ποσοστό 55,3%, ενώ ακολουθούν τα 11/θέσια με ποσοστό 8,4%.

Το ποσοστό των 13/θέσιων σχολείων και άνω (εξαιρείται το 30/θέσιο που είναι ένα ιδιωτικό σχολείο) είναι 18.8%. Αυτές οι μεγάλες σχολικές μονάδες είναι αποτέλεσμα των συγχωνεύσεων και των καταργήσεων σχολικών μονάδων (αρχής γενομένης από το ΦΕΚ 440/18-03-2011).

### **6.2 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος**

Όσον αφορά το φύλο η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες με ποσοστό 70,7%. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν στο να θεωρούν ότι τα μειονεκτήματα σχετικά με τη χρήση του eportfolio είναι πάρα πολύ σημαντικά (ερωτήσεις 1 και 26, 0,155\*,  $\rho = 0,023$ ). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις μελέτες εκείνες όπου οι άρρενες εκπαιδευτικοί είναι πιο εξοικειωμένοι με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση από ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Roussos, 2007; Γουβιάς, 2002; Παύλου, 2007, Ρούσσου & Πολίτη, 2004). Ηλικιακά η πλειοψηφία ανήκει στην κατηγορία 51 - 60 ετών με ποσοστό 37,7% και ακολουθούν όσοι ανήκουν στην κατηγορία 41 – 50 έτη (37,7%). Αυτό βέβαια έχει ως

αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων ηλικιών να θεωρούν ότι το eportfolio δε συμβάλλει καθοριστικά στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή (ερωτήσεις 2 και 24,  $-0,216^{**}$ ,  $\rho = 0,001$ ). Το 41,4% των εκπαιδευτικών υπηρετεί στην εκπαίδευση 11 - 20 έτη και το 45,1% να έχουν έως 5 έτη στο σχολείο που βρίσκονται τώρα. Το 57,2% του δείγματος είναι έγγαμοι και το 78,1% δάσκαλοι (ΠΕ 70). Επίσης οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση δεν πιστεύουν ότι το eportfolio συμβάλλει καθοριστικά στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή (ερωτήσεις 3α και 24,  $-0,184^{**}$ ,  $\rho = 0,007$ ). Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με έρευνα όπου οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας δεν είναι εξοικειωμένα με τη χρήση των ΤΠΕ (Παύλου & Γουβιάς, 2007) και έρχεται σε αντίθεση με έρευνες που δηλώνουν ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ ηλικίας και χρήσης των ΤΠΕ (Roussos, 2007, Ρούσσοσ & Πολίτης, 2004). Οργανικά στο σχολείο υπηρετεί το 80,0% του δείγματος. Η παραμονή των εκπαιδευτικών στην οργανική τους θέση έρχεται ως φυσικό επακόλουθο της μη πραγματοποίησης μεταθέσεων στην Α΄ Αθήνας κατά τα έτη 2015 – 2017 καθώς και των υπεραριθμιών που εμφανίζονται. Οι αναπληρωτές αποτελούν μόλις το 9,3%, ποσοστό που απεικονίζει τις ελάχιστες προσλήψεις αναπληρωτών στην Α΄ Αθήνας. Το 71,2% των ερωτηθέντων έχει ένα τουλάχιστον τίτλο σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού, όπως δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (27,6%) και Μεταπτυχιακό (24,3%) επικυρώνοντας την αύξηση τίτλων στην Α/θμια εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία. Είναι αξιοσημείωτο ότι όσοι κατέχουν άλλο Τίτλο Σπουδών θεωρούν ότι το eportfolio συμβάλλει καθοριστικά στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή (ερωτήσεις 7 και 24,  $0,216^{*}$ ,  $\rho = 0,002$ ) κι ότι το eportfolio εμφανίζει πάρα πολλά πλεονεκτήματα κατά τη χρήση του (ερωτήσεις 7 και 25,  $0,177^{**}$ ,  $\rho = 0,010$ ). Το 92,1% έχει επιμορφωθεί στο αντικείμενο του. Το 73% έχει πιστοποιηθεί στις Νέες Τεχνολογίες και συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τα πλεονεκτήματα της χρήσης του eportfolio (ερωτήσεις 9 και 25,  $-0,161^{*}$ ,  $\rho = 0,018$ ). Το 63,7% έχει πιστοποιηθεί στο Α΄ επίπεδο. Από αυτούς μόνο το 25,1% συνέχισαν στο Β΄ επίπεδο και οι οποίοι θεωρούν ότι τα μειονεκτήματα της χρήσης του eportfolio δεν είναι τόσο σημαντικά (ερωτήσεις 10 και 26,  $-0,161^{*}$ ,  $\rho = 0,018$ ). Το 36,1% όσων δεν έχουν πιστοποιηθεί στις Νέες Τεχνολογίες δήλωσαν γνώση των ΝΤ σε αρκετά καλό επίπεδο ενώ στο σύνολο τους (72 εκπαιδευτικοί, 33,5%) θεωρούν ότι το eportfolio συμβάλλει καθοριστικά στην αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή (ερωτήσεις 11 και 24,  $0,270^{*}$ ,  $\rho = 0,022$ ).

### 6.3 Στοιχεία αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο (1ο ερευνητικό ερώτημα)

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που διερευνά την υφιστάμενη κατάσταση σε σχέση με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία, το 86% δήλωσαν ότι το σχολείο τους διαθέτει οργανωμένο εργαστήριο Η/Υ, με την πλειοψηφία όμως (37,1%) να μην το χρησιμοποιεί καθόλου. Εδώ φαίνεται το ψηφιακό χάσμα, ο φόβος που δημιουργεί η χρήση της νέας τεχνολογίας και των Η/Υ (Παναγιωτακόπουλος, 2002). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα σχολεία δεν έχουν εργαστήριο Η/Υ θεωρούν τα μειονεκτήματα σχετικά με τη χρήση του eportfolio πολύ σημαντικά (ερωτήσεις 12 και 26, 0,135\*,  $\rho = 0,048$ ). Από το 40,3% των ερωτηθέντων, που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το εργαστήριο από πολύ έως αρκετά, το 38,3% απάντησε ότι έχει αναβαθμιστεί αρκετά η ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας από τη χρησιμοποίηση των Η/Υ (μ.ο. 3,43), θεωρώντας ότι τα προβλήματα οργανωτικής φύσης σχετικά με την αξιοποίηση του eportfolio είναι πάρα πολύ σημαντικά (ερωτήσεις 13 και 28, 0,366\*\*,  $\rho = 0,018$ ). Η συντριπτική πλειοψηφία (90,7%) θεωρεί απαραίτητη τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το αποτέλεσμα αυτό με το οποίο συμφωνούν και τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα (Tsitouridou & Vrizas, 2003, Καρτσιώτου & Ρούσσο, 2011, Κουτσούκου, 2014) φανερώνει μία θετική στάση των Ελλήνων δασκάλων απέναντι στην υιοθέτηση των ΝΤ στη διδασκαλία τους αφού κατανοούν πως η τεχνολογία στη σημερινή εποχή αποδεικνύεται σημαντική για τη μάθηση (Bennett, 2002). Οι ίδιοι επίσης θεωρούν ότι η χρήση του eportfolio είναι αρκετά σημαντική για την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του μαθητή (ερωτήσεις 15 και 24, 0,216\*\*,  $\rho = 0,001$ ). και συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τα πλεονεκτήματα από τη χρήση του eportfolio (ερωτήσεις 15 και 25, 0,244\*\*,  $\rho = 0,000$ ). Από τους θετικά προσκείμενους στις ΝΤ η πλειοψηφία (47,7%) θεωρεί ότι η χρήση των ΝΤ είναι απαραίτητη για την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας (μ.ο. 1,93) αλλά και για εξοικονόμηση χρόνου (33,3%). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη μεγάλη συμβολή των ΝΤ στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας (Παγγέ & Κυριαζή, 1998; Αλιμήσης, 2003; Κόμης, 2004; Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2005; Makrakis, 2006; Βοσνιάδου, 2006; Ράπτης, & Ράπτη, 2007; Σοφός, 2010; Μικρόπουλος, & Μπέλλου, 2010) ώστε να γίνει το μάθημα πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον στους μαθητές, να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και να μεταβιβαστεί ευκολότερα η γνώση (Διαμαντάκη et al., 2001; Κουτσούκου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως οι προϋποθέσεις αυτές πρέπει να υιοθετούνται στο σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πράξη, ειδάλλως η διδασκαλία κινδυνεύει να εγκλωβιστεί παραμένοντας μια απλή διδακτική πράξη χωρίς τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Λιοναράκης, 2001).

#### **6.4 Στοιχεία αξιοποίησης του eportfolio για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των μαθητών (2ο ερευνητικό ερώτημα)**

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 94% δήλωσαν την ακαταλληλότητα του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης των μαθητών, επισημαίνοντας τις μεγάλες αδυναμίες του. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τα ανάλογα πορίσματα ερευνών (Λάμνιαν, 1997; Κωνσταντίνου, 2000; Dochy, 2001; Φωτοπούλου, 2012). Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τις προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών οι ερωτηθέντες «διαφωνούν εν μέρει» ότι η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει μια σαφή και ικανοποιητική εικόνα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών (29,3%) και ότι ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (33,5%), ενώ «συμφωνούν εν μέρει» ότι θα πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά (47%). Επίσης «συμφωνούν απόλυτα» στην κατάργηση της ποσοτικής αξιολόγησης των μαθητών και της αντικατάστασής της από την περιγραφική (32,6%) και «εν μέρει» (32,1%), ενώ «συμφωνούν απόλυτα» ότι θα πρέπει να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (51,2%). Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις ανάλογες έρευνες (Johnson & Johnson & Smith, 1991; Meyer, 1992; Paris & Ayres, 1994; Brown & Hudson, 1998; Segers, 1999; Βοσνιάδου, 2002; Janisch, Liu & Akrofi, 2007; Τσαγγαρή, 2012) που προκρίνουν ότι η αλλαγή στο αξιολογικό πλαίσιο θα προσφέρει πολλά οφέλη τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ συμφωνούν εν μέρει ότι μπορεί να αποτελέσει μια αξιόπιστη μορφή αξιολόγησης (39,1%) με το 35,8% να μην τοποθετείται σαφώς (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) αναδεικνύοντας ότι ο τρόπος εισαγωγής, ενσωμάτωσης και χρήσης των ΤΠΕ συνεχίζει να αποτελεί διεθνώς αντικείμενο μελέτης και προβληματισμού (Πουπάκη, 2001; Λιοναράκης, 2001), ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός είναι αναποφάσιστος λόγω της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων (Lawless & Pellegrino, 2007) πάνω στο αντικείμενο.

#### **6.5 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης του eportfolio (3ο ερευνητικό ερώτημα)**

Σε ό,τι αφορά το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές τα

αποτελέσματα είναι ενδιαφέροντα. Οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 19,1% δεν γνωρίζουν καθόλου την αξιοποίηση του e - portfolio ως σύγχρονης μορφής αξιολόγησης του μαθητή, το 38,1% έχει λίγες γνώσεις, ενώ το 31,6% έχει αρκετές γνώσεις. Από τους 92 ερωτηθέντες που απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση από "πάρα πολύ έως αρκετά" είναι αξιοσημείωτο πως το 31,6% δήλωσε πως γνωρίζει το portfolio από προσωπική αναζήτηση, ενώ μόλις το 21,3% από επιμορφωτικές ημερίδες. Το 83,7% δεν έχει κάποια εμπειρία από επιμορφωτικό πρόγραμμα για την αξιοποίηση του portfolio ως αξιολογικού εργαλείου και κατά συνέπεια το 58,6% δεν εφαρμόζει καθόλου το portfolio ως εργαλείο εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή. Όλα τα προαναφερθέντα συμφωνούν με τις έρευνες εκείνες (Venn, 2000; McMillan, 2004; Chan, 2009; Holmgren, 2010) που επισημαίνουν ότι χρειάζονται συστηματικές επιμορφώσεις από τους ανάλογους φορείς σχετικά με τις ΤΠΕ γενικότερα και την ηλεκτρονική αξιολόγηση ειδικότερα (Gaytan & McEwen, 2009). Από την άλλη όμως η έλλειψη γνώσης στο αντικείμενο δεν εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ποσοστό 56,3% πως το portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης και το αυτοαξιολόγησης του μαθητή είναι αρκετά σημαντική. Με το αποτέλεσμα αυτό συμφωνούν και τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας (McKinsey & Company, 1997) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι το portfolio αποτελεί μία καινοτόμο δράση αλλάζοντας τις διδακτικές μεθόδους, τις μαθησιακές διαδικασίες, τα περιβάλλοντα μάθησης, τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή, τις δραστηριότητες του ΑΠΣ καθώς και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της συμβολής του portfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή οι συμμετέχοντες «συμφωνούν αρκετά» ότι το portfolio μπορεί να εφαρμοστεί ως αξιολογικό εργαλείο στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα (37,7%), θεωρώντας ότι θα βοηθήσει πολύ (συμφωνώ πολύ) αν υπάρξει μία ολοκληρωμένη επιμόρφωση (37,7%). Επίσης συμφωνούν αρκετά (38,1%) πως το portfolio μπορεί να αποτελέσει μία σημαντική εναλλακτική πρόταση για την αξιολόγηση των μαθητών, πως μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών (40,9%) και πως μέσω του αυτού η αξιολόγηση δύναται να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική (48,8%). Πρέπει να σημειωθεί ότι το 38,1% συμφωνεί πολύ με το ότι η αξιολόγηση μέσω του portfolio συνδέεται πολύ άμεσα με ζητήματα αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας. Η αντίληψη αυτή συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία (Schein, 1985; Ertmer, 2005; Hew & Brush, 2007; Subramaniam, 2007; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2007; Τάσση, 2014) όπου επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να άρουν τις προκαταλήψεις και να αλλάξουν

κουλτούρα όσον αφορά την προσέγγιση του eportfolio (αλλά και των ΤΠΕ γενικότερα) αλλά και ότι θα πρέπει να υπάρξουν οι ανάλογες επιμορφώσεις σχετικά με το eportfolio (Δουκάκης, 2006; Φωτοπούλου, 2012; Νίκου, 2014; Θεοδοσιάδου & Κωνσταντινίδης, 2015; Wuetherick & Dickinson, 2015).

#### **6.6 Δυσκολίες και εμπόδια στη χρήση του eportfolio (4ο και 5ο ερευνητικό ερώτημα)**

Σχετικά με το τέταρτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές οι ερωτηθέντες «συμφωνούν εν μέρει» σε όλες τις υποκατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα το 54,9% θεωρεί πως η μάθηση επικεντρώνεται στον μαθητή, ενώ το 49,3% ότι ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγηση της προόδου του. Η χρήση του e – portfolio δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή (47,4%), ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα (39,5%), αυξάνει την συμμετοχή και την επιμέλεια του μαθητή (39,5%). Όσον αφορά τις εργασίες μπορούν να μοιραστούν, να αναπτυχθούν, να αναζητηθούν και να παρουσιαστούν από διαφορετικές προοπτικές (46%), ενώ παράλληλα απελευθερώνονται από το χαρτί (44,2%). Τα δεύτερα κατά σειρά ποσοστά σε όλα τα υποερωτήματα καταλαμβάνει το «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ». Τα πολύ υψηλά ποσοστά των δύο κατηγοριών (συμφωνώ εν μέρει, ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) συμφωνούν με τις σχετικές έρευνες, που αναδεικνύουν την έλλειψη γνώσης (Meisels & Steele, 1991; Šinkovec, 2008; Chan, 2009; Holmgren, 2010) καθώς και την επιφυλακτικότητα σχετικά με το eportfolio (Venn, 2000; McMillan, 2004; Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004; Chang, 2001; Britt et al., 2005; Chionidou et al., 2007), τα πλεονεκτήματα του οποίου έχουν επισημανθεί πλήρως (Arter & Spandel, 1992; Yancey, 2001b; Canada, 2002; Love & Cooper, 2004; Ahn, 2004; Sherry & Barrett, 2005; Challis, 2005; Heath, 2005; Abrami & Barrett, 2005; Milman & Kilbane, 2005; Lorenzo & Ittleson, 2005a; Wade et al., 2005; Strudler & Wertz, 2005).

Όσον αφορά το 5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της αξιοποίησης του eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές, οι ερωτηθέντες συμφωνούν εν μέρει (40%) ότι η αξιολόγηση του eportfolio αποτελεί μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία (Γαλανού, 2007), ενώ συμφωνούν απόλυτα (56,3%) ότι απαιτείται κατάλληλος εξοπλισμός και

εξειδικευμένη βοήθεια (Health, 2005; Butler, 2006). Δεν υπάρχει ξεκάθαρη θέση (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) για το αν το portfolio τονίζει τα δυνατά σημεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες του (39,1%), ούτε για την αξιοπιστία της βαθμολογίας του μαθητή (37,7%), όμως συμφωνούν εν μέρει (42,3%) ότι εστιάζει στην αξιολόγηση των προϊόντων του μαθητή και στη διαφορετικότητα των αξιολογικών κριτηρίων ανά αξιολογητή (32,3%). Συμφωνούν απόλυτα με τον Seely (1994) ότι η μειονεκτική θέση των μαθητών που δεν έχουν βοήθεια από την οικογένεια (38,1%) θεωρείται καθοριστικός μειονεκτικός παράγοντας. Υπάρχει γενικά μία επιφυλακτικότητα στις απόψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά στα μειονεκτήματα όπως αυτά έχουν επισημανθεί στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία (Seely, 1994; Linn & Gronlund, 2000; Spring, 2001; Health, 2005; Challis, 2005; Butler, 2006; Young, 2006; Γαλανού, 2007).

#### **6.7 Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (6ο ερευνητικό ερώτημα)**

Όσον αφορά το 6<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις δυσκολίες και τα εμπόδια της αξιοποίησης του portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές, τα αποτελέσματα είναι αρκετά ενδιαφέροντα. Όσον αφορά τα προβλήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του portfolio στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 38,6% συμφωνούν πάρα πολύ πως η έλλειψη κουλτούρας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης σημαντική, ενώ συμφωνούν πολύ όσον αφορά στην επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών (39,1%). Επίσης πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι η έλλειψη στήριξης εκ μέρους των γονέων και της σχολικής κοινότητας (35,3%) και η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (36,3%) αποτελούν πρόβλημα στην εφαρμογή του portfolio, όπως και σε αρκετά μεγάλο βαθμό ο φόρτος εργασίας που απαιτεί η χρήση του portfolio (31,6%), τα προβλήματα στον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος (34,9%), η πρόωρη και τολμηρή η χρήση του portfolio στο δημοτικό (34,4%). Τέλος οι ερωτηθέντες πιστεύουν αρκετά ότι οι εκπαιδευτικοί δε θέλουν να αναλάβουν ρίσκο και να εφαρμόσουν καινοτομίες (29,3%) αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή του portfolio, φοβούνται ότι θα δημιουργηθεί ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των μαθητών (32,6%). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας που αφορούν τα προβλήματα λόγω έλλειψης στήριξης (Κυρίδης, Δρόσος & Τσακρίδου, 2003), οι περιορισμοί του ΑΠΣ (McMillan, 2004; Δουκάκης, 2006;

Φωτοπούλου, 2012), η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση (McKinsey & Company, 1997) που πολλές φορές παρεμποδίζονται (Roehrig, Kruse, & Kern, 2007, Somekh, 2008).

Στη δεύτερη υποκατηγορία που αφορά τα οργανωτικής φύσης ζητήματα εδώ οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ξεκάθαροι καθώς «συμφωνούν πάρα πολύ» ότι η έλλειψη κατάλληλων υποδομών στις τάξεις (56,7%) η μη ύπαρξη εργαστηρίου Η/Υ στο σχολείο (40,9%), καθώς και τα προβλήματα σύνδεσης των αιθουσών στο διαδίκτυο (44,2%) αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή οποιασδήποτε εναλλακτικής αξιολογικής πρότασης όπως το eportfolio. Επιπλέον επισημαίνουν «συμφωνώντας πάρα πολύ» πόσο καθοριστική είναι η απουσία επιμόρφωσης σχετικά με την αξιοποίηση του eportfolio (60,5%), καθώς και η μη εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες (35,8%). Τα ευρήματα αυτού του ερωτήματος συμφωνούν με τις ανάλογες έρευνες που αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της γνώσης και των επιμορφώσεων (Tsitouridou & Vryzas 2003; Chen & Chang 2006; Cartelli, 2008; Ζαράνης & Οικονομίδης, 2009; Χριστοδούλου-Γκλιάου, & Γουργιώτου, 2009) καθώς και τη δημιουργία προβλημάτων όταν γενικά οι ΤΠΕ εντάσσονται στο χώρο της εκπαίδευσης χωρίς πολιτικό και εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Νικολοπούλου, 2009). Τα υψηλά ποσοστά της μη ύπαρξης εργαστηρίου Η/Υ και προβλήματα σύνδεσης των αιθουσών στο διαδίκτυο συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία (Health, 2005; Butler, 2006; Φωτοπούλου, 2012; Θεοδοσιάδου & Κωνσταντινίδης, 2015) που επισημαίνει τη σημαντικότητα των προαναφερθέντων ως ανασταλτικού παράγοντα εφαρμογής του eportfolio.

## **6.8 Προτάσεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (7ο ερευνητικό ερώτημα)**

Σχετικά με το έβδομο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις προτάσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση του e – portfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνει πως θα πρέπει να υπάρξει κατάλληλη και ουσιαστική επιμόρφωση όσον αφορά το e - portfolio, κατ' επέκταση στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και πως αυτές μπορούν να συνδυαστούν με τις νέες τεχνολογίες καταδεικνύοντας την έννοια της επιμόρφωσης ως ένα καταλυτικό και ουσιαστικό παράγοντα προκειμένου να προσπεραστούν πολλές δυσκολίες αντιμετωπίζουν. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία (Tsitouridou & Vryzas 2003; Chen & Chang 2006; Cartelli A., 2008; Ζαράνης & Οικονομίδης, 2009; Χριστοδούλου-Γκλιάου, & Γουργιώτου, 2009). Συγχρόνως αναφέρονται στον ρόλο της πολιτείας επισημαίνοντας ότι θα πρέπει να

δημιουργηθούν οι κατάλληλες υποδομές στα σχολεία. Η αντίληψη αυτή συμφωνεί με τις σχετικές έρευνες που αναφέρονται στη σημαντικότητα ύπαρξης υλικοτεχνικής υποδομής (Health, 2005; Butler, 2006; Παπαχαλαράμους, 2008; Φωτοπούλου, 2012; Θεοδοσιάδου & Κωνσταντινίδης, 2015). Με βάση τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι η χρήση του portfolio αλλά και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ γενικότερα στην εκπαίδευση είναι ένα πολύπλοκο, δύσκολο και μακροχρόνιο εγχείρημα, στο οποίο επιδρούν πολλοί παράγοντες (Βλαχάβας, Δαγδιλέλης, Ευαγγελίδης, Παπαδόπουλος, Σαρατζέμη & Ψύλλος 2004; Μικρόπουλος, 2006).

Στο ερώτημα αν έχουν να συμπληρώσουν κάτι άλλο κάποιοι πιστεύουν ότι το portfolio είναι πάρα πολύ δύσκολο να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα έχει πολύ μικρό όφελος όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθητή. Επίσης καταγράφεται η άποψη ότι πρόκειται ουσιαστικά για ηλεκτρονικό φακέλωμα του μαθητή και του εκπαιδευτικού κατ' επέκταση παρομοιάζοντάς το portfolio με το Δούρειο ίππο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού καθώς και του εκπαιδευτικού του έργου. Αξίζει να σημειωθεί ότι πάρα πολλοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τίποτα για το portfolio γι' αυτό και δεν μπορούν να προτείνουν κάτι.

## 7ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα – Προτάσεις

### Περίληψη

Η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας βοηθά στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και στη διατύπωση προτάσεων. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας πάντοτε σε συνάρτηση με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα, ενώ παράλληλα παρατίθενται προτάσεις που αφορούν το eportfolio και το πώς μπορεί να ενσωματωθεί στην υπάρχουσα ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω έρευνες.

### 7.1 Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ✓ Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, παρόλες τις δυσκολίες που υπάρχουν στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα σχετικά με τις NT, αφού πάνω από το ένα τρίτο δε χρησιμοποιεί το εργαστήριο H/Y του σχολείου τους, πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως για την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας και την εξοικονόμηση χρόνου επιβεβαιώνοντας την αλλαγή κλίματος σχετικά με τις NT την τελευταία δεκαετία.
- ✓ Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι πρέπει να αλλάξει το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών και μάλιστα ολοκληρωτικά, προβάλλοντας ως καθοριστικούς παράγοντες την εισαγωγή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και την κατάργηση της ποσοτικής αξιολόγησης (βαθμολογίας).
- ✓ Οι συμμετέχοντες του δείγματος αναφορικά με την αξιοποίηση του e - portfolio για την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των μαθητών στη συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν καθόλου ή γνωρίζουν ελάχιστα για το e – portfolio, ενώ όποιες γνώσεις έχουν πάνω στο αντικείμενο οφείλονται κυρίως στην προσωπική αναζήτηση, αφού δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποια ανάλογη επιμόρφωση.
- ✓ Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόζει καθόλου ή εφαρμόζει ελάχιστα το e - portfolio. Παρόλα πάνω από τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών θεωρούν πως είναι και αρκετά σημαντική εφαρμογή του eportfolio ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή και κυρίως οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν απαραίτητη τη χρήση των NT. Οι απόψεις της πλειοψηφίας των

ερωτηθέντων αναφορικά με την εφαρμογή του eportfolio αναδεικνύουν ως κυριότερους λόγους τη συμβολή των επιμορφώσεων και την αλλαγή της κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί που είναι μεγαλύτερης ηλικίας, που έχουν πολλά χρόνια στην εκπαίδευση, που δεν έχουν άλλους τίτλους σπουδών, που δεν διαθέτουν πιστοποίηση στις ΝΤ, δε θεωρούν το eportfolio τόσο σημαντικό, ώστε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- ✓ Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα από τη χρήση του eportfolio η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ευνοϊκή αλλά και επιφυλακτική, αφού αναγνωρίζουν ως κύρια πλεονεκτήματα την διαφορετική προσέγγιση των εργασιών και την απελευθέρωσή τους από το χαρτί. Οι εκπαιδευτικοί επίσης που έχουν υψηλότερο επίπεδο σπουδών, πιστοποίηση στις ΝΤ καθώς και όσοι θεωρούν αναγκαία τη χρήση των ΝΤ στην εκπαίδευση, συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τα πλεονεκτήματα από τη χρήση του eportfolio.
- ✓ Οι απόψεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος όσον αφορά τα μειονεκτήματα από τη χρήση eportfolio αναδεικνύουν ως κυριότερους λόγους τη συμβολή της μη βοήθειας από την οικογένεια, καθώς και τον κατάλληλο εξοπλισμό που απαιτείται και τις εξειδικευμένες γνώσεις που χρειάζονται να έχουν. Βέβαια οι συμμετέχοντες του δείγματος που έχουν πιστοποιηθεί στο Β' επίπεδο στις ΤΠΕ δε θεωρούν ότι τα μειονεκτήματα του eportfolio είναι τόσο σημαντικά. Από την άλλη οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καθώς και οι εκπαιδευτικοί που το σχολείο τους δε διαθέτει εργαστήριο Η/Υ θεωρούν ότι τα μειονεκτήματα σχετικά με τη χρήση του eportfolio είναι πάρα πολύ σημαντικά.
- ✓ Όσον αφορά τις δυσκολίες και τα εμπόδια της αξιοποίησης του eportfolio η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ιεραρχεί πολύ υψηλά στην κλίμακα της αξιολόγησης σημαντικότητας προβλημάτων σχετικά με την αξιοποίηση του eportfolio την επιφυλακτικότητα, την έλλειψη κουλτούρας, την αποφυγή εφαρμογής καινοτομιών, την διαφοροποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενώ τονίζουν την έλλειψη στήριξης εκ μέρους των γονέων και της σχολικής κοινότητας. Από την άλλη η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δέχεται ως πάρα πολύ σημαντικά προβλήματα την έλλειψη των κατάλληλων υποδομών στις τάξεις και τη απουσία ανάλογων επιμορφώσεων σχετικών με το αντικείμενο του eportfolio. Τα προαναφερθέντα τονίζονται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι έχει αναβαθμιστεί πλέον η ποιότητα της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας από

τη χρήση των Η/Υ θεωρούν πάρα πολύ σημαντικά τα προβλήματα οργανωτικής φύσης σχετικά με την αξιοποίηση του eportfolio.

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προτείνουν ότι θα πρέπει να υπάρξει ολοκληρωμένη επιμόρφωση πάνω στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης γενικότερα και σαν χρήση του eportfolio ειδικότερα, ώστε σε συνδυασμό με τις κατάλληλες υποδομές να είναι σε θέση να μπορεί να εφαρμόσουν το eportfolio.

## 7.2 Προτάσεις

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί έναν υπό έμφαση στόχο των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών σε πολλές χώρες του κόσμου, καθώς η ραγδαία διείσδυσή τους σε όλους τους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής συνοδεύεται από αισιόδοξες εκτιμήσεις ως προς τη συμβολή τους στην αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας και στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης (Μικρόπουλος, 2011: 11). Δεν είναι απλά ένα εργαλείο επικοινωνίας και πληροφόρησης, έχουν γίνει αναπόσπαστο και αναγκαίο κομμάτι της καθημερινής ζωής όλων των ανθρώπων (Prensky, 2004).

Στη σημερινή εποχή υπάρχει ένα ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι μαθητές από πολύ μικρή ηλικία, εξοικειώνονται με τις ΝΤ, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στερούνται ακόμη και βασικών δεξιοτήτων χειρισμού των Η/Υ (Miller, 1998).

Η τεχνολογία βέβαια στη χώρα μας δεν έγινε αποδεκτή με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό από όλους τους εκπαιδευτικούς (Τάσση, 2014: 200). Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η χρήση των ΝΤ συμβάλει στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι για να ενσωματωθούν αρμονικά οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρξει ο κατάλληλος πολιτικός κι εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Νικολοπούλου, 2009).

Οι Τζιμογιάννης και Κόμης, (2007) διακρίνουν τους εκπαιδευτικούς σε θετικά, αρνητικά και ουδέτερα προσκείμενους, ενώ οι Goodwyn, Clarke, Adams, (1997) σε φοβικούς, αναποφάσιστους και τους αισιόδοξους. Αν και αρκετοί είναι φιλικά προσκείμενοι στις ΤΠΕ, δεν δείχνουν απροθυμία να τις ενσωματώσουν λόγω έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων (Lawless & Pellegrino, 2007), χαμηλής αποτελεσματικότητας (Mueller et al, 2008), μη αλλαγής υπάρχουσών στάσεων και αντιλήψεων (Ertmer, 2005, Hew & Brush, 2007, Subramaniam, 2007). Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα να παρεμποδίζονται καινοτόμες προσπάθειες στην εκπαίδευση (Roehrig, Kruse, & Kern, 2007, Somekh, 2008).

Ο ψηφιακός φάκελος εργασιών μαθητή (eportfolio) μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο αξιολογικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Όμως για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει το εργαλείο αυτό προς όφελος των μαθητών θα πρέπει να επιμορφωθεί κατάλληλα (McKenzie, 1994). Ο εκπαιδευτικός που δεν έχει αναπτύξει δεξιότητες χειρισμού του Η/Υ είναι ψηφιακά αναλφάβητος και στην σύγχρονη κοινωνία εμφανίζεται ως λειτουργικά αναλφάβητος εν δυνάμει κοινωνικά αποκλεισμένος (Βρυνιώτη & Κελπανίδης, 2004). Αυτό συνεπάγεται πως το κράτος θα πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο ώστε οι επιμορφώσεις να είναι ουσιώδεις, να ανανεώνονται και να συμβαδίζουν με τις καινοτομίες και τις εφαρμογές λογισμικών και άλλων εργαλείων στην εκπαίδευση.

Είναι πολύ σημαντικό επίσης να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών και να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αφού αποτελεί πάγιο αίτημα της πλειονότητας των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει επίσης η υλικοτεχνική υποδομή που υπάρχει στα σχολεία να ανανεωθεί, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να δημιουργήσει μέσω της χρήσης των κατάλληλων εργαλείων.

Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός ανασταλτικός ή προωθητικός παράγοντας για την επίτευξη ή μη στόχων. Κατά τον Schein (1985) υπάρχουν τρία επίπεδα κουλτούρας: τα πρότυπα, οι υιοθετημένες αξίες και πεποιθήσεις, οι βαθύτερες παραδοχές.

Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

- να άρει τις προκαταλήψεις. Το eportfolio αποτελεί ένα εργαλείο προώθησης της αξιολόγησης του μαθητή κι όχι αυτοσκοπός.
- να μην είναι επιφυλακτικός σε καθετί καινούριο. Θα πρέπει να είναι ανοιχτός σε προκλήσεις της εποχής που αφορούν την εκπαίδευση, να μην είναι «τεχνοφοβικός».
- να αλλάξει κουλτούρα όσον αφορά την προσέγγιση του eportfolio και των ΤΠΕ γενικότερα.

### **7.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Η έρευνα με ερωτηματολόγια υπόκειται στους μεθοδολογικούς περιορισμούς που κατά τον Bowling (1997) σχετίζονται με ζητήματα όπως:

- Η πλήρης κατανόηση από τους παραλήπτες των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να περιοριστούν τα προβλήματα αυτά παραθέτοντας έναν σαφή ορισμό του e – portfolio. Από την επεξεργασία των

απαντήσεων φάνηκε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν αρκετά σαφές καθώς δεν υπήρξαν κενά ούτε κάποιες διευκρινίσεις ή απορίες στις ελεύθερες ερωτήσεις.

- Ο βαθμός ανταπόκρισης του δείγματος. Η χρήση ηλεκτρονικού και έντυπου ερωτηματολογίου εμφανίζει το πρόβλημα του χαμηλότερου βαθμού ανταπόκρισης του δείγματος σε σχέση με τη χρησιμοποίηση συνεντευκτών. Παρόλα αυτά το ερωτηματολόγιο έτυχε θερμής υποδοχής από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν.

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία ως μέθοδος επιλογής για την εξασφάλιση αντιπροσωπευτικού δείγματος. Όσον αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σύμφωνα με τον Neuman (1997) για πληθυσμό μικρότερο από 2000 άτομα αρκεί το 30% του πληθυσμού ενώ από 10.000 - 100.000 άτομα το 10%. Δεδομένου ότι το πύσπε Α΄ Αθήνας αριθμεί πάνω από 4.000 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων μονίμους ή αναπληρωτές το επιθυμητό το ποσοστό είναι κοντά στο 15%. Κατά τον Ανδρεαδάκη (2015) το ποσοστό πρέπει να είναι περίπου ανάμεσα στο 25 - 30%. Τα 215 ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν αντιστοιχούν στο 5,4% του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Α΄ Αθήνας. Από τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι δεν μπορεί να υπάρξει γενίκευση της έρευνας όμως το ποσοστό και ο αριθμός των ερωτηματολογίων είναι αρκετά για τη διεξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Η έρευνα περιορίστηκε σε μια συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας, δεν διενεργήθηκε πανελλαδικά. Άλλο ένα ζήτημα το οποίο μπορεί ενδεχομένως να λειτουργεί ανασταλτικά και να δίνει διαφορετικά αποτελέσματα στην έρευνα είναι η κοινωνική διαστρωμάτωση των περιοχών που ανήκουν στην περιφέρεια της Α΄ Αθήνας. Για παράδειγμα εκπαιδευτικοί οι οποίοι δουλεύουν σε περιοχές με υψηλό ποσοστό μεταναστών και οι υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου είναι ελάχιστες, είναι αναμενόμενο να δίνουν διαφορετικές απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε περιοχές οι οποίες έχουν υψηλό βιοτικό επίπεδο και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου είναι πολύ μεγαλύτερη (στην οποία μάλιστα πολλές φορές συνδράμουν οικονομικά και οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων).

#### **7.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Ως αποτέλεσμα αυτής της μελέτης, έχουν προκύψει αρκετές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Αυτές συνοψίζονται στις εξής:

- ✓ Θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μία παρόμοια ερευνα στους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερη κλίμακα (ίσως και πανελλαδικά), η οποία να αποτυπώσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη χρήση του eportfolio ως εργαλείου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών.
- ✓ Θα πρέπει να υπάρξει μία ουσιαστική διαχρονική μελέτη (τρία έως πέντε έτη) που να διερευνά τις συγκεκριμένες χρήσεις και τα οφέλη των συνεργατικών διαδικτυακών χώρων και των ηλεκτρονικών χαρτοφυλακίων.
- ✓ Να εφαρμοστεί στην πράξη σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου πιλοτικά το eportfolio, ώστε να διερευνηθεί στην πράξη η αποτελεσματικότητά του. Η εφαρμογή του eportfolio να ξεκινήσει από κάποια βασικά μαθήματα και έπειτα να συμπεριλάβει όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Αποτελεί μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία, αλλά μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία σχετίζονται όχι μόνο με την αξιολόγηση αλλά και με την ανάπτυξη άλλων μεταγνωστικών ικανοτήτων.
- ✓ Μέσω της πιλοτικής εφαρμογής μπορούν να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών που εφάρμοσαν το eportfolio.
- ✓ Η μελλοντική έρευνα πρέπει να επικεντρωθεί σε κοινωνικά αποτελέσματα όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση και οι τρόποι με τους οποίους η ατομική και συλλογική δημιουργικότητα μπορεί να υποστηριχθεί από συστήματα ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου.
- ✓ Θα πρέπει να πραγματοποιηθεί έρευνα που να αποτυπώνει τις αντιλήψεις των γονέων και το κατά πόσο είναι έτοιμη η κοινωνία να δεχθεί μία εναλλακτική πρόταση αξιολόγησης των μαθητών όπως είναι το eportfolio .

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνική**

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς*. ΟΕΠΕΚ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Αλαχιώτης, Σ. (2009, 25-27 Δεκεμβρίου). *Το βιβλίο και ο υπολογιστής*. Το Βήμα, Α44||80.

Αλεξίου, Α. (2011). *E-portfolio: αυτορρυθμιζόμενη μάθηση*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Αλιμήσης, Δ. (2003). *Ο Υπολογιστής ως Εργαλείο Παραγωγικότητας, Πληροφόρησης και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Εργαστηριακός Οδηγός για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Αθήνα: ΙΩΝ.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2005β). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε.

Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. κ.ά. (2005γ). *Αυτοαξιολόγηση μαθητή ως διαδικασία αυτοπροσδιορισμού του στο σχολείο*. Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα : Ατραπός.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2015). *Σημειώσεις στο μάθημα του χειμερινού εξαμήνου 2015 «Μεθοδολογία Έρευνας»*. Ρόδος.

Αρβανίτης Ν. (2007). *Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή*. Επιστημονικό Βήμα, 6, 168-181.

Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. (8<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Δελφοί.

Βαρσαμίδου, Α., & Ρές, Γ. (2007). *Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Βελεγράκη, Α. (2016). *Περιγραφική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση με Βαθμούς: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών*. Στο Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής, 6-27.

Βελενίδου, Α. (2016). *Το portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων: Μια πιλοτική εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα, Ιούνιος 2016.

Βεργίδης, Δ. & Θ. Καραλής (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Γκασούκα, Μ., Φώκιαλη, Π., Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ., Βασιλειάδης, Α., Ευθυμίου, Η., Δουκάκης, Σ., Ζυμπίδης, Δ., & Σιωμάδης, Β. (2007). *Μελέτη με θέμα: «Τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή – αξιολόγηση»*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.

- Βλαχάβας Ι., Δαγδιλέλης Β., Ευαγγελίδης Γ., Παπαδόπουλος Γ., Σατρατζέμη Μ., και Ψύλλος Δ., (επιμελητές) (2004). *Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην ελληνική Εκπαίδευση: απολογισμός και προοπτικές*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). *Πώς Μαθαίνουν οι Μαθητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Αχ. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανού, Α. (2007). *Ηλεκτρονικός Φάκελος Μαθητή eportfolio*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Γεωργόπουλος Α., Λιθοξοΐδου Λ. (2006). *Αναζητώντας ένα μοντέλο αξιολόγησης για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία*. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 561-567.
- Γεωργούσης, Π. (1998). *Η Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού: portfolio assessment, μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Δελφοί.
- Γναρδέλλης, Χ., (2003). *Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γουβιάς, Δ. (2002). *Δια Βίου Μάθηση; Ευχαριστώ, Δεν θα Πάρω!» - Η Σημασία της Δημιουργίας «Ζήτησης» για Εκπαίδευση Ενηλίκων με Χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και Επικοινωνιών*. Ανακοίνωση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας, Θεσ/νίκη.
- Γούπος, Θ. (2007). *Ο αντισταθμιστικός θεσμός των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα, 92 - 98.
- Γρηγοράτου, Ε., Μήνας, Α., Μυλωνά, Σ. (2007). *Το Νομοθετικό Πλαίσιο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού στην Ελλάδα*.
- Γρόσδος, Σ. (2006). *Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση Αξιολόγηση ή βαθμολογία; Στο Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Δενδρινός, Ν. (2012). *Δημιουργία και Διαχείριση Ηλεκτρονικών Φακέλων Επιτευγμάτων Μαθητών (eportfolios) με το Εργαλείο Ανοιχτού Λογισμικού Mahara*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημουλάς, Χ. (2010). *Εργαλεία Δημιουργίας και Διαχείρισης Ηλεκτρονικών Φακέλων Επιτευγμάτων Μαθητών (eportfolios)*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Δουκάκης, Σ. (2006). *Η συνεισφορά των φακέλων εργασιών (portfolios) και των eportfolios στη διδασκαλία Μαθηματικών εννοιών στο Λύκειο*. Στο Β. Κατσαργύρης, Ε. Παναγιώτου, Α.

Δέμης, Χ. Μηλιώνης, Ι. Ζάχος, Ι. Λυγάτσικας, & Ε. Καραγκούνη (Επιμ.) Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας Η Διδασκαλία των Μαθηματικών στο Λύκειο, 115-122, Βαρβάκειος Σχολή, Αθήνα.

Ζαράνης, Ν. & Οικονομίδης, Β. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση. Θεωρητική επισκόπηση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Εμβλωτής, Α., Κατσίης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Εμβλωτής, Α. & Κατσίης, Α. (2008). *Α. Εναλλακτικό Διδακτικό Υλικό: Αξιοποίηση των Δυνατοτήτων του SPSS for Windows στην Επεξεργασία & Ανάλυση Ερευνητικού Υλικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (DVD)

Εφραιμίδης Π. (2009). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγ-γική πράξη*. Πρόσβαση [on line]: [http://www.taekpaideutika.gr/ekp\\_89-90/pdf/011.pdf](http://www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/011.pdf) [12/11/10].

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία;* Αθήνα: Κριτική.

Ηλίου, Μ. (1991). *Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών*. Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση 57, 58 – 63.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κακανά Δ. Μ, Μπότσογλου Κ., Χανιωτάκης Ν., Καβαλάρη Ε. (2006). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Αφοί Κυριακίδη.

Καπαχτσή Β. (2008). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καπετανίδου, Μ. (2010). *Το Portfolio Γλωσσικής Αγωγής, ως πρακτική αξιολόγησης του μαθητή στα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης και γραμματισμού αλλοδαπών μαθητών*. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 1. Ημερομηνία ανάκτησης 21 Μαρτίου 2017. [http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Kapetanidou\\_Maria\\_Efarmpaid.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Kapetanidou_Maria_Efarmpaid.pdf).

Καραλής, Θ. (1999). *Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης*. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων», 128-142. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καρτσιώτου, Θ., Ρούσσο, Π. (2011). *Κατασκευή και ψυχομετρικός έλεγχος εργαλείου μέτρησης της χρήσης υπολογιστή από εκπαιδευτικούς για διδασκαλία*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση. 4(1-3), 117-130.

Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία - Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

- Κασσωτάκης Μ.(1981). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεων των Μαθητών, Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης Μ.(Επιμ.) (2002). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 3-8.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε. (2012). *Ερευνητική εργασία και αξιολόγηση του μαθητή με τη χρήση του portfolio*. Ημερίδα με θέμα «Ερευνητικές Εργασίες: Καλές πρακτικές προγραμματισμού και υλοποίησης», 3ο Γυμνάσιο Ρεθύμνου, Σάββατο, 28 Ιανουαρίου 2012.
- Καψάλης, Γ. Α. (1998). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ., Βруνιώτη, Κ. (2004). *Δια βίου μάθηση: Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες: Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Θεωρία Μάθησης και Διδακτική Πράξη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Κόνσολας, Μ.Ν. (2010). *Η αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: Μια προσέγγιση με βάση το φάκελο εργασιών του μαθητή (portfolio)*. 10ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας, Θεσσαλονίκη 15 – 17 Ιανουαρίου 2010 με θέμα: «Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης, σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών».
- Κουλουμπαρίτση, Χ. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία*. Στο Αγγελίδης, Π.Α. Μαυροειδής, Γ. Γ. (2004), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* 1, 55-83. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Κουτσούκου, Π. (2014). *Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών του δημοτικού αναφορικά με τη διδακτική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας*.
- Κρασσάς, Στ. (2003). *Μορφές και κριτήρια αξιολόγησης*. Εισαγωγική Επιμόρφωση Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – 3<sup>ο</sup> ΠΕΚ Αθηνών 2003/ 2004.
- Κυνηγός Χ., Δημαράκη Ε.(2002), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη γενική παιδεία*. Στο βιβλίο «Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα», Επιμέλεια Κυνηγός Χ. – Δημαράκη Ε., Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα,σελ. 18-19.

- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου Χ. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 37-51.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή*. Στο: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου Χ., (2013). *Αποτυπώματα της ελληνικής κρίσης στην εκπαίδευση, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Άρθρο στο Alfavita.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Εκδόσεις Αθήνα: Art of Text.
- Λάμνιαν, Κ.& Σατσαρώνη, Α. (1999). *Σχολική Γνώση και Πρακτικές Αξιολόγησης: Ο Ρόλος τους σε σχέση με την Αποτυχία στο Σχολείο και τον Κοινωνικό Αποκλεισμό*, στο Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, 125-154, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π., & Μέλλα, Α. (2010). *Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του*. Μέντορας, 12, 77-86.
- Λιοναράκης Α. (2001). «*Τέσσερις Γάμοι και μια κηδεία*»: οι τέσσερις προϋποθέσεις για την χρήση της πληροφορίας στην εκπαίδευση και μια αιτία για την αποποίησή της, Τσολακίδης Κώστας (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος, 14-15 Δεκεμβρίου 2001, 284-288.
- Λυγίζου Χ. Ι. (2002). *Διδακτική Μεθοδολογία και Στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής: για το Διαγωνισμό του ΑΣΕΠ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Μαντζούκας, Στ. (2007). *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*. Νοσηλευτική, 46(1): 88–98.
- Μανωλάκης, Χ, Αλεξίου, Σ. (2016). *Ένα σύστημα περιγραφικής αξιολόγησης μαθητών με τη χρήση της συνεργατικής πλατφόρμας Google Drive*. 4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας Θεσσαλονίκη 8, 9 & 10 Απριλίου 2016 «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη».
- Μανωλάκος, Π. (2010). *Η Αξιολόγηση του μαθητή*. Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου. Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 1. Τελευταία πρόσβαση 21 Μαρτίου 2017. [http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos\\_Efarmpaid.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf).

- Ματσαγούρας, Η (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ.(2006). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, στο: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τ.ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Μικρόπουλος, Α. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μικρόπουλος, Τ.Α. (2011). *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. Βασικό επιμορφωτικό υλικό Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, τόμος Α΄: γενικό μέρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α., (2005), Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://Athena.pi.ac.cy/2005/erevna/revna\\_evaluation.pdf](http://Athena.pi.ac.cy/2005/erevna/revna_evaluation.pdf)
- Μιχαλόπουλος, Γ. (2013). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική μονάδα*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μοσκοφόγλου-Χιονίδου, Μ., Δουκάκης, Σ., & Μαντζανάρης, Κ. (2005). *Αξιολόγηση με Φάκελο εργασιών (Portfolio και eportfolio). Η Μαθησιακή Αποτίμησή της*. Παρουσίαση στο Συνέδριο Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, Πάτρα.
- Μπαγάκης Γ. (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπότσογλου Κ., Παναγιωτίδου Ε. (2006). *Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας*. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 149-154.
- Νημά Α. Ε., Καψάλης, Γ. Κ. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Νικολοπούλου, Κ. (2009). *Φύλο και ΤΠΕ στη σχολική εκπαίδευση: θεματολογία και προσεγγίσεις των ερευνών για τις διαφορές φύλου στις τρεις τελευταίες δεκαετίες*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 2(1-2), 79-101. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Νικολού, Α., & Γεωργόπουλος, Α. (2012). *Εγκατάσταση και Αξιοποίηση του ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου Mahara στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Στο Α. Λούβρης, Στ. Πανώργιος & Σπ. Φατούρος (Επιμ.), Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, με θέμα «Πληροφορική και νέο σχολείο», Πάτρα.
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ (2007). *Τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή – Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: EURICON Ε.Π.Ε .
- Παγγέ Τ., Κυριαζή Μ. (1998). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών Ηπείρου, 162-165.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Εισήγηση ομάδας εργασίας για την αξιολόγηση του μαθητή στο Τμήμα Επιμόρφωσης – Αξιολόγησης του Π.Ι.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2002). *Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, η υγιεινή και η προστασία του χρήστη: μια συνολική προσέγγιση.* Αθήνα: Περιοδικό «Νέα Παιδεία», 103, 126-145.
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική παιδαγωγική: Προβληματισμοί – Προτάσεις.* Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες.* Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαθανασίου, Γ. Α., & Μανούσου, Ε. (2011). *Ο Ψηφιακός Φάκελος Μαθητή (Ψ.Φ.Μ.) ως εργαλείο εφαρμογής συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.* 6<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6, 153-165.
- Παπακωνσταντίνου, Π., Πετρόγιαννης, Κ., & Σβολόπουλος, Β. (2005). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης. Απαντήσεις σε Δραστηριότητες.* Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπαχαράλαμπος, Π. (2008). *Υποστήριξη τηλεκπαίδευσης με χρήση ePortfolio.* Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας.* Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2004). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις.* Στο Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία4(1). Τελευταία πρόσβαση 21 Μαρτίου 2017. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/0>
- Παρούτσας, Δ. Κ. (2011). *Ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο: Σπουδές στην Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παύλου, Β. (2007). *Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, και πρακτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στις νέες τεχνολογίες.* Μονογραφία – Ερευνητικό Πόρισμα του ερευνητικού προγράμματος ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ ΙΙ, στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (Γ' ΚΠΣ). Ρόδος.
- Πετροπούλου, Ο. Κασσιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών.* Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Πολυζώη, Γ. (2012). *Η δυναμική της αυτοαξιολόγησης και ο μαθητής: συνοπτική θεώρηση. Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές. Β' τόμος, 773-781.*
- Πόρποδας, Κ. (2005). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών μαθητών του δημοτικού σχολείου.* ΕΠΕΑΕΚ: Πάτρα.
- Πουπάκη Ε. (2001). *Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας στο Ελληνικό Σχολείο του 2001- Αποτύπωση, δυσκολίες, προοπτική,* Τσολακίδης Κώστας (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση

Εκπαιδευτικών», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος, 290-298.

Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ. 88/1995, *Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου*.

Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ. 86/2001, όπως τροποποιήθηκε με τα Π.Δ.26/2002 και 80/2003).

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α'.* Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.

Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφινίδου, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών.* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16, 22-38.

Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης.* Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Ρόντος, Κ., Παπάνης, Ε. (2007) *Οι τεχνικές του καλού ερωτηματολογίου.* Αθήνα: Σιδέρη.

Ρούσσο, Π., & Πολίτης, Π. (2004). *Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ.* Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.), Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», 177-186. Αθήνα.

Ρούσσο, Π.Α., & Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες.* 2η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκανδαλάκη Ν., Βιβιλάκη Β., Λιονής Χ. (2008). *Ανασκόπηση των κυριότερων εργαλείων για την αξιολόγηση των μεταπτυχιακών μαθημάτων.* Ανασκόπηση Νοσηλευτική, 47/4: 489-496.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σοφός, Α. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση μέσων.* Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά μέσα. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σοφός, Α., & Λιάπη, Β. (2007). *Η Σημασία των Νέων Τεχνολογιών και της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης στη Δημιουργία Ενός Ψηφιακού Φακέλου Εργασιών του Μαθητή (Eportfolio): Μια Νέα Πρόκληση.* 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο 2ου των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος.

Σταματοπούλου, Ι. (1998). *Portfolio – βοηθώντας τους μαθητές μας στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.* Προσανατολισμός, 3.

Σταματοπούλου, Ι. (1998). *Το Portfolio και η εφαρμογή του στο σχολείο.* ΕΛΕΣΥΠ, 46-47.

Στυλιανού, Μ. (2008) . *Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση το Φάκελο Εργασιών (Portfolio assessment), ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ειδικότερα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.* Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στυλιανού, Μ. (2013). *Ψηφιακός φάκελος εργασιών (ePortfolio Assessment)*. Διπλωματική εργασία, Άνοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σωτηρόπουλος, Γ. (2012). *Αξιοποίηση Ηλεκτρονικής Μάθησης με εξειδικευμένα σενάρια χρήσης του συστήματος Mahara στην Ιατρική Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τάσση, Ο. (2014). *Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 1, 200-215.

Τσαγκαρλή-Διαμαντή Ε. (2003). *Αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.

Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου Μ., Τσατσαρώνη, Α., Κούρου, Μ., Μαυρίκης, Γ., Δημόπουλος, Κ., Τζιμογιάννης, Α., Σιόρεντα, Α., Χατζηνικήτα, Β., & Αναγνωστοπούλου, Κ. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.

Τσίνας, Ε. (2006). *Αυτοαξιολόγηση του μαθητή: Συγκριτική μελέτη απόψεων μαθητών, δασκάλων, γονιών*. Διδακτορική διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσούτσου, Δ. (2011). *Αξιοποίηση των ηλεκτρονικών φακέλων επιτευγμάτων eportfolios για την υποστήριξη του διαθεματικού προγράμματος σπουδών στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Τσούτσου, Δ., & Μπέρτσου, Σ. (2013). *Πειραματική Μελέτη για την Αξιοποίηση του Ηλεκτρονικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Eportfolio) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής, «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Προκλήσεις και Προοπτικές», Θεσσαλονίκη.

Φύλιας, Β. & συν. (Επιμ.) (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών (Β' συμπληρωμένη έκδοση)*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Φρύδα Χ. (2008). *Το Portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης. Εφαρμογές στην περίπτωση της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Φωτιάδου, Τ. (2001). *Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 5, 128-138.

Φωτοπούλου, Χ. (2012). *Το ePortfolio ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Χανιωτάκης, Ν. (2006). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο*. Στο: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρίσης Α. Ε. (2006α). *Αξιολόγηση της Σχολικής Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χοντολίδου, Ε. (2007). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων, Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. & Γουργιώτου, Ε. (2009). *Στάσεις των νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για τη χρήση του υπολογιστή στην προσχολική τάξη*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, 148-165.

Χριστοφορίδου Μ. (2015). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του μαθητή: Εξετάζοντας την προοπτική της Δυναμικής Προσέγγισης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Διά Βίου Μάθησης με διεθνή συμμετοχή-Πρόγραμμα Συνεδρίου, Χανιά.

### **Μεταφρασμένη**

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους (μετ. Μ. Δεληγιάννη)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας (Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες)* (Μτφ.: Α.Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην Πράξη*. Πάτρα, Ε.Α.Π.

Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μητσοπούλου, Χ. Φιλοπούλου, Μ. (μτφ.). Αθήνα: Έκφραση.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Herbert, M. (1988). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας* (Ι.Ν. Παρασκευόπουλος, Εποпт. Ελ. Έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Javeau C. (1996). *Η Έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Javeau C. (2000). *Η Έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Klafki, W. (1987). *Η αποστολή και η μεταρρύθμιση του Δημοτικού σχολείου*. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 6, 47-80.

MacBeath J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο*. Στο Α. Ε. Χαρίσης, Αξιολόγηση σχολικής μάθησης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jacobsen L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Seebauer, R. & Hellus, Z. (2002). *Χαρτοφυλάκια και λοιπές εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης*. Στο Κολιάδης, Ε. (μτφ - επιμ.) «Μέτρηση και Αξιολόγηση της Επίδοσης για τη Διασφάλιση της Επιτυχίας - Πρόγραμμα: Qual-Impact». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Woolfolk A. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία* (μτφρ. Ε. Μακρή-Μπότσαρη, Μ. Μπαρπάτση). Αθήνα: Έλλην.

### Ξενογλώσση

AAHE - American Association for Higher Education (2003). *Electronic Portfolio Use: Learning Principles and Effects*. Synthesizer Reports for Communities of Practice, Role, and Identity, Community Leader Darren Cambridge.

Abrami, P.C. & Barrett, H. (2005). *Directions for research and development on electronic portfolios*. Canadian Journal of Learning and Technology, 31(3), 1-15. Activity. International Journal of Technology and Design Education, 16(2), 177-191.

Absolum, M., Flockton, I., Hattie, J., Hipkins, R., & Reid, I. (2009). *Directions for assessment in New Zealand*. (DANZ): Developing students' assessment capabilities. Wellington: Ministry of Education.

Ahn, J. (2004). *Electronic portfolios: Blending technology, accountability and assessment*. The Journal, 31(9).

Anderson, J., Weert, T. (2002). *Information and Communication Technology in Education: A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development*. UNESCO, Paris.

Andrade, H., and Du, Y. (2007). *Student responses to criteria-referenced self-assessment*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 32 (2), 159-181.

Andrade, H. and Valtcheva, A. (2009). *Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment*. Theory Into Practice, 48, 12-19.

Angeli, C. (2004). *The effects of case-based learning on early childhood pre-service teachers' beliefs about the pedagogical uses of ICT*. Journal of Educational Media, 29(2), 139-151.

Arter, J. & Spandel, V. (1992). *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*. Educational Measurement Issues and Practice, Spring, Pp. 36-44.

Ash, L.E. (2000). *Electronic Student Portfolios*. Arlington Heights: Skylight Professional Development.

Ashton, H.S. & Thomas, R.C. (2006). *Bridging the gap between assessment, learning and teaching*. In Proceedings of the 10th International Computer Assisted Assessment Conference, Loughborough.

- Baki, A. (1994). *Breaking with Tradition: Turkish Student Teachers' Experiences within a Logo-Based Environment*. (Unpublished PhD Thesis, Institute Of Education, University Of London).
- Bailey, K. (1998). *Social ecology and living systems theory*. In *Systems Research and Behavioral Science*, 15(5), 421–428.
- Bailey, K.M. (1998). *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions and directions*. Boston: Heinle & Heinle.
- Barrett, H., & Knezek, D. (2003). *Eportfolios: Issues in assessment, accountability and preservice teacher preparation*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, Chicago, IL.
- Barrett, H. C. (2007). *Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436-449.
- Bartlett, C.A. (1997). *McKinsey & Company: Managing Knowledge and Learning (TN)*. Harvard Business School Teaching Note 398-465.
- Barton, J., & Collins, A. (1993). *Portfolios in teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 44, 200-210.
- Baume, D. & Yorke, M. (2010). *The Reliability of Assessment by Portfolio on a Course to Develop and Accredite Teachers in Higher Education*. In *Studies in Higher Education*, 27(1), 7-25.
- Belanoff, P. & Dickson, M. (1991) *Portfolios : Process and Product*. Portsmouth,. NH: Boynton/Cook Heineman.
- Bennett, RE (2002). *Inexorable and inevitable: the continuing story of technology and assessment*. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 1(1). Τελευταία πρόσβαση 21 – 03 – 17. <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/download/1667/1513>.
- Beresford, W. & Cobham, D. (2011). *Undergraduate students: Interactive, online experiences and eportfolio development*. In *International Conference on Information and Education Technology (ICIET)*.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (2006). *Inside The Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Granada Learning.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5-31.
- Black, P. (1998). *Testing: Friend of Foe? Theory and Practice of Assessment Learning*. London: Falmer Press.
- Bloom, B., Hastings, t., Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. USA: National Art Education Association.

- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1981). *Evaluation to improve learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bolliger, D. U.; Shepherd, C. E. (2010). *Student Perceptions of ePortfolio Integration in Online Courses*. In: *Distance Education*, 31(3), 295-314.
- Bowling, A. (1997). *Research Methods in Health*. Buckingham: Open University Press.
- Brickley, D., Schwartz, A. I., & Suen, H. K. (2000). *Web-based assessment: Validation of electronic portfolios*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Brown, A. (1978). *Knowing When, Where and How to Remember: a problem of metacognition* In R. Glaser (Ed.) *Advances in Instructional Psychology*, vol. 1. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J.D. (1998). *New Ways of Classroom Assessment*, revised. TESOL Press.
- Brown, J. D. & Hudson, T. (1998). *The alternatives in language assessment*. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Brown, S. (2004). *Assessment for Learning, in Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Brown, Gavin T. L., Harris, Lois R. (2014). *The Future of Self-Assessment in Classroom Practice: Reframing Self-Assessment as a Core Competency*. *Frontline Learning Research*, 2(1), 22-30.
- Brown, Gavin T. L., Andrade, Heidi L.; Chen, Fei (2015). *Accuracy in Student Self-Assessment: Directions and Cautions for Research*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 444-457.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996.
- Bryman, A. (2015). *Social Research Methods*. England: Oxford University Press.
- Bull J. & McKenna C. (2004). *Blueprint for Computer-assisted Assessment*. London: Routledge Falmer.
- Burton, J., Nunan, D. (1986). *Using Learner in Designing Language Courses: Workshop Guide*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Butler, F. (2006). *A Review Of The' Literature On Portfolios And Electronic Portfolios*. eCDF ePortfolio Project, Massey University College of Education.
- Buzzetto-More, N. (2010). *Assessing the Efficacy and Effectiveness of an Eportfolio Used for Summative Assessment. Interdisciplinary*. *Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6, 61-85.
- Callison , D (1998). *Authentic Assessment*. Originally published *School Library Media Activities Monthly* 14(5), 42-43.

- Cambridge, B. L. (2001). *Electronic portfolios as knowledge builders*. In B. L. Cambridge, S. Cambridge, B. L., Kahn, S., Tompkins, D. P., & Yancey, K. B. (Eds.). (2001). *Electronic portfolios: Emerging practices in student, faculty, and institutional learning*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Canada, M. (2002). *Assessing e-folios in the online class*. *New Directions for Teaching and Learning* (91), 69-75.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Carney, J. (2001). *Electronic and Traditional Portfolios as Tools for Teacher Knowledge Representation*. Unpublished Dissertation, PhD, University of Washington, Seattle, WA.
- Carr S. C, Punzo R. P. (1993). *The effects of self-monitoring of academic accuracy and productivity on the performance of students with behavioral disorders*. *Behavioral Disorders*, 18: 241–250.
- Cartelli, A. (2006). *Encyclopedia of Information Communication Technology*. Hershey. PA : Information Science Pub.
- Challis, D. (2005). *Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), τελευταία ενημέρωση 21-03-17. <https://www.learntechlib.org/d/43166>.
- Chan C.(2009). *Assessment: Portfolio, Assessment Resources@HKU*. University of Hong Kong.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002 ). *Classroom assessment for learning*. *Educational Leadership*, 60(1), 40-43.
- Chen, J., & Chang, C. (2006). *Using computers in early childhood classrooms: teachers' attitudes, skills and practices*. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2), 169-188.
- Chen, Y., & Tsai, C. (2009). *An educational research course facilitated by online peer assessment*. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1), 105-117.
- Chen, H. L., & Black, T. C. (2010). *Using eportfolios to support an undergraduate learning career: An experiment with academic advising*. *EDUCAUSE Quarterly*, 33(4).
- Chionidou-Moskofoglou M., Doukakis Sp., Zibidis D., (2007). *Students' portfolio assessment in mathematics for grades 10th to 12th: The case of eportfolio*. 5th Mediterranean Conference, Rhodes, Greece, 409-420.
- Clarke S. (2005). *Formative Assessment in the Secondary Classroom*. London: Hodder Murray.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. 2nd edition. Boston, MA: Heinle and Heinle.

- Cordova, D. I. & Lepper, M. R. (1996). *Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice*. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730.
- Coutinho, C. & Bottentuit, J. (2008b). *The use of Web 2.0 tools to develop eportfolios in a teacher training program: An exploratory survey*. Proceedings of 53th World Assembly of the International Council on Education for Teaching. University of Minho.
- Craig, C. J. (2003). *School portfolio development: A teacher knowledge approach*. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 122-134.
- Crisp, G. T. (2012). *Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33-43.
- Dann R. (2002). *Promoting Assessment as Learning: Improving the Learning Process*. London and New York: Routledge Falmer.
- Denzin, N. K. (1988). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. *Contemporary Sociology* 17(3): 430-432.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. (Eds.) (1988). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Department of Education, Washington, DC. (1999). *Assessment, Articulation, and Accountability Foreign Language Project*. North Carolina State Dept. of Public Instruction, Raleigh. Div. of Languages.
- Dermo, J. (2009). *E-Assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessment*. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 203-214.
- DiBiase, D. et al. (2002). *Using e-Portfolios at Penn State to Enhance Student Learning Status, Prospects, and Strategies*. Penn State University.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Dochy, F. (2001). *A new assessment era: different needs, new challenges*. *Research Dialogue in Learning and Instruction* 10, 11-20.
- Duhachek, A., Coughlan, A. and Iacobucci, D. (2005). *Results on the Standard Error of the Coefficient Alpha Index of Reliability*. *Marketing Science*, 24(2), 294-301.
- Dunning D., Heath C., Suls J.M. (2004). *Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace*. *Psychol Sci Public Interest*, 5(3), 69-106.
- Evans D, Townsend B, Duchnowski A, Hocutt A (1996). *Addressing the challenges of inclusion of children with disabilities*. *Teacher Educ. Special Educ.* 19, 180–191.
- Ertmer, P. (2005). *Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?* *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
- Falchikov, N, Boud, D. (1989). *Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis*. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-430.

- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J., & Wellman, H. (1977). *Metamemory*. In R. Kail and J. Hagen (Eds.), «Perspectives on the development of memory and metacognition». Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H. (1979). *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry*. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Forster, M. & Masters, G. (1996). *Portfolios*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Fuglik, V. (2013). *Use of e – portfolios in education*. *ICTE Journal*, 2, 5-16.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Garrett, N. (2011). *An eportfolio design supporting ownership, social learning, and ease of use*. In: *Journal of Educational Technology and Society*, Volume 14, (1), 187-202.
- Gaytan, J., & McEwen, B. (2009). *Effective online instructional and assessment strategies*. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 117-132.
- Geeslin K. L. (2003). *Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom*. *Hispania*, 86(4), 857-868.
- Genesee, F. & J. Upshur (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gipps, C.V. (2005). *What is the role for ICT-based assessment in universities?* *Studies in Higher Education* 30 (2), 171-180.
- Goodwyn, A., Adams, A., Clarke, S. (1997). *The Future of Literacy*. *The Journal of Information Technology in Teacher Education*, 6 (3), 227-239.
- Gronlund, N. & Waugh, K. (2009). *Assessment of Student Achievement*. Late of University of Illinois at Urbana-Champaign: Pearson.
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Hallam, G. C. & Creagh, T. (2010). *ePortfolio use by university students in Australia: A review of the Australian ePortfolio Project*. In: *Higher Education Research and Development*, 29(2), 179-193.
- Halpern, D. (2003). *Thought and Knowledge*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamayan, E. V. (1995). *Approaches to Alternative Assessment*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15: 212-226.
- Hamp-Lyons L., Condon W. (2000). *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory and Research*. USA: Hampton Press.

- Hancock C., Brooks-Brown S. (1994). *Teaching, Testing, and Assessment: Making the Connection*. National Textbook Company.
- Haney, W., & Madaus, G. (1989). *Searching for alternatives to standardized tests: Whys, whats, and whithers*. Phi Delta Kappan, 70, 683-687.
- Harlen, W. & James, M. (1997). *Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 4(3), 365-379.
- Harlen, W. & R. Deakin-Crick (2003). *Testing and Motivation for Learning*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 10(2), 169-208.
- Harlen, W. (2008). *Assessment of Learning*. Bristol University.
- Harris, M. & McCann, P. (1994). *Handbooks for the English Classroom: Assessment*. Macmillan Publishers Ltd.
- Harris, M. (1997). *Self-assessment of language learning in formal settings*. ELT Journal, 51(1), 12 - 20. Oxford: Oxford University Press.
- Hartnell-Young, E., Harrison, C., Crook, C., Pemberton, R., Joyes, G., Fisher, T., et al. (2007). *The impact of eportfolios on learning*. Coventry, England: BECTA.
- Hasson, H. and Arnetz, J. (2007) *Nursing Staff Competence, Work Strain, Street and Satisfaction in Elderly Care: A Comparison of Home-Based Care and Nursing Homes*. Journal of Clinical Nursing, 44, 468-481.
- Health, M. (2005). *Are you ready to go digital? The pros and cons of electronic portfolio development*. Library Media Connection, 23(7), 66-70.
- Heilenman, L.K. (1990). *Self-assessment of second language ability: The role of response effects*. Language Testing, 7(2), 174-201.
- Henderson, J. M., Pollatsek, A., & Rayner, K. (1987). *Effects of foveal priming and extrafoveal preview on object identification*. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 13, 449-463.
- Hendrickson, K. (2012). *Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluation Practices*. Mid-Western Educational Researcher, 25(1/2), 33-43.
- Hewitt G. (1995). *A Portfolio Primer: Teaching, Collecting, and Assessing Student Writing*. London: Heinemann.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). *Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research*. Education Technology Research and Development, 55, 223-252.
- Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Authentic reading assessment; Practices and possibilities*, . Newark, DE: International Reading Association.

- Hoffman, J. V., Assaf, L. C., Paris, S. G. (2001). *High-stakes testing in reading: Today in Texas, tomorrow? The Reading Teacher* 54(5), 482-492.
- Holmgren, L. (2010). *The Advantages of Portfolio Assessments*.
- Howard, K. & Sharp, J. (1983). *The Management of a Student Research Project*. Gower.
- Howell, K. W., & Nolet, V. (2000). *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Hsieh, Lee & Chen (2015). *Students' Perspectives on Eportfolio Development and Implementation: A Case Study in Taiwanese Higher Education*. In: Australasian Journal of Educational Technology, 31(6), 641-656.
- Janisch, C., Liu, X., Amma Akrofi, A. (2007). *Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles*. The Educational Forum, 71, 221-230.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Jordan, S. (2013). *E-assessment: past, present and future*. New Directions, 9(1), 87-106.
- Jovanovic, M. (2016). *Individualisation Of Teaching In The Process Of Descriptive Assessment*. Journal Of Educational And Instructional Studies In The World June 2016, Volume: 6(1), 28-37.
- Klampfer, A. & Köhler, T.Prof. (2013). *Eportfolios@Teacher Training: An Evaluation Of Technological And Motivational Factors*. Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on e-Learning, 126-134.
- Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. Routledge Falmer, London.
- Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). *Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 31(3), 267-286.
- Knight, W.E., Hakel, M.D. & Gromko, M. (2006). *The Relationship between Electronic Portfolio Participation and Student Success*. Presented at Association for Institutional Research Annual Forum.
- Koca, SA & Lee HJ (1998). *Portfolio assessment in Mathematics Education*. Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education Columbus OH.
- LaBoskey, V. K. (2000). *Portfolios here, portfolios there...* Phi Delta Kappan, 81
- Lambert D., Lines, D. (2000). *Understanding Assessment: Purposes, Perceptions, Practice*. London and New York: Routledge Falmer.

- Landis, C. M., Scott, S. & Kahn, S. (2015). *Examining the Role of Reflection in ePortfolios: A Case Study*. In: International Journal of ePortfolio, 5(2), 107 - 121.
- Learning for All (2013). *A Guide to Effective Assessment and Instruction for All Students, Kindergarten to Grade 12*. Canada: Ontario.
- Lier, L. Van (1996). *Interaction in the Language Classroom: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Linn, R.L. & Gronlund, N.E. (2000). *Measurement and Assessment in Teaching*. Pearson.
- Lorenzo, G. & Ittelson, J. (2005a). *An overview of eportfolios*. Educause Learning Initiative Paper 1.
- Loughran, J., & Corrigan, D. (1995). *Teaching portfolios: A strategy for developing learning and teaching in preservice education*. Teaching and Teacher Education, 1(6), 565-577.
- Louw, J. (2003). *History of the International Union of Psychological Science (IUPsyS)*. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 39(2), 115–217.
- Love, T. & Cooper, T. (2004). *Designing online information systems for portfolio-based assessment: Design criteria and heuristics*. Journal of Information Technology Education, 3, 65-81.
- Ma, X & Rada, R. (2005). *Building a web – based accountability system in a teacher education program*. Interactive Learning Environments, 13(1 – 2), 93-119.
- Mackenzie, D. (2003) *Assessment for e-learning : what are the features of an ideal eassessment system?* In Proceedings of the 7th International Computer-Assisted Assessment Conference, University of Loughborough.
- Makrakis, V. & Kostoulas-Makrakis, N. (2005). *Techno-sciences and Mathematics: Vehicles for a sustainable future and global understanding*. Proceedings of the 2nd International Conference on Hands-on Science, HSci, University of Crete 103-108.
- Makrakis, V. (2006). *Preparing United Arab Emirates Teachers for Building a Sustainable Society*. E-Media. Publications: University of Crete.
- Martínez, Marc Lafuente; Valdivia, Ibis M. Álvarez (2016). *Promoting Student Metacognition through the Analysis of Their Own Debates. Is It Better with Text or with Graphics?* Educational Technology & Society, 19(4), 167 - 177.
- Maher, M., & Gerbic, P. (2009). *Eportfolios as a pedagogical device in primary teacher education: The AUT University experience*. Australian Journal of Teacher Education, 34(5), 43-53.
- Marzano, R. (2006). *Classroom assessment and grading that work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mason, R. D., Pegler, C. A. and Weller, M. J. (2004). *Eportfolios: An assessment tool for online courses*. British Journal of Educational Technology, 35, 6, 717–727.

- Mason, R. & Williams, B. (2016). *Using ePortfolio's to Assess Undergraduate Paramedic Students: A Proof of Concept Evaluation*. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 146 – 154.
- McAlpine, Mhairi. (2002). *The Principles of Assessment*. University of Luton: CAA Centre.
- McDonald, J. P. (1992). *Dilemmas of planning backwards: Rescuing a good idea*. *Teachers College Record*, 94, 152-169.
- McMillan, James H.; Hearn, Jessica (2008). *Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement*. *Educational Horizons*, 87(1), 40 – 49.
- Mc Millan, JH (2004). *Classroom assessment: principles and practice for effective instruction, 3rd edn*, MA: Pearson, Boston.
- McNamara, M. J., D. Deane (1995). *Self-assessment activities: Towards autonomy in language learning*. *TESOL Journal*, 5(1), 17–21.
- McWhorter, R. R., Delello, J. A., Roberts, P. B., Raisor, C. M., & Fowler, D. A. (2013). *A cross-case analysis of the use of web-based eportfolios in higher education*. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 12, 253-286.
- Melograno, V.J. (2000). *Designing a Portfolio System for K-12 Physical Education: A Step-By-Step Process*. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 4(2), 97-116.
- Meuller, J. (2008). *Authentic Assessment Toolkit*. Τελευταία ανάκτηση 21-03-2017. <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm>
- Meyer, C. A. (1992). *What's the difference between authentic and performance assessment?* *Educational Leadership*, 49, 39-40.
- Milman, N.B. & Kilbane, C.R. (2005). *Digital teaching portfolios: Catalysts for fostering authentic professional development*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), online version. Τελευταία ανάκτηση 21-03-2017. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073690.pdf>.
- MOSEP – More Self-Esteem with my eportfolio (2007). *Grab your future with an eportfolio!* Leonardo Da Vinci – the European Program for Vocational Education and Training Pilot project August 2006 - August 2008.
- Navarete, C., Wilde, J., Nelson, C., Martínez, R., Hargett, G. (1990). *Informal Assessment in educational evaluation: Implications for bilingual education programs*. *NCBE Program Information Guide Series*, 3, 1-14.
- Neuman, W. L. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Newman, C. & L. Smolen (1993). *Portfolio Assessment in our Schools: Implementation, Advantages and Concerns*. *Mid-Western Educational Researcher*, 6: 28-32.
- Nitko, A., Brookhart, S. (2007). *Educational assessment of students*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall, 13, 548.

- Nodoye, A., Ritzhaupt, A., Parker, M. (2012). *Use Of Eportfolios In K-12 Teacher Hiring In North Carolina: Perspectives Of School Principals*. International Journal of Education Policy & Leadership, September 4, 2012. 7(4), 1-10.
- Nor Azlan Mohamad, S., Amin Embi, M., & Mohd Nordin, N. (2015). *Are Students Ready to Adopt Eportfolio? Social Science and Humanities Context*. Asian Social Science, 11(13), 269-275.
- O'Malley, J. M., Pierce, L.V. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers*. New York: Addison-Wesley Publishing.
- Österholm, Magnus (2015). *What Is the Basis for Self-Assessment of Comprehension When Reading Mathematical Expository Texts?* Reading Psychology, 36(8), 673 - 699.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York, NY, USA: Basic Books, Inc.
- Papp, R. (2014). *Assessment and assurance of learning using eportfolios*. Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment, 3, 1-6.
- Paulson, F. L.& Paulson, P.R. (1994). *Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 142-150.
- Paris S. G., Ayres L. R. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment*. Washington: American Psychological Association.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., Wixson, K. K. (1983). *Becoming a strategic reader*. Contemporary Educational Psychology.
- Parker J. (2005). *Should you Encourage Students to Assess Themselves in Practice Learning? A Guided Self-Efficacy Approach to Practice Learning Assessment*. Journal of Practice Teaching, 6(3), 8-30.
- Parker, M., Nodoye, A., Ritzhaupt, A. (2012). *Qualitative Analysis of Student Perceptions of Eportfolios in a Teacher Education Program*. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 28(3), 99-107.
- Pecheone R., Pigg, M., Chung, R.,& Souviney, R. (2005). *The Impact of Performance Assessment and Electronic Portfolios on Teacher Learning and Education*. University of California, San Diego.
- Pedder, D. & James, M. (2012). *Professional learning as a condition for Assessment for Learning*, in J. Gardner (Ed) *Assessment and Learning: Second edition*, 3, 33 – 48.
- Pikulski, J.J. (1990). *Assessment: The role of tests in a literary assessment program*. The Reading Teacher, 44, 686-688.
- Poehner, M.E., & Lantolf, J. P. (2005). *Dynamic assessment in the language classroom*. Language Teaching Research 9, 233–265.
- Poehner, M.E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting Second Language Development*. Berlin: Springer Publishing.

Popham, J. (2006). *Defining and enhancing formative assessment*. University of California, Los Angeles.

Race, P. (1995) *The Art of Assessing*, *The New Academic*. 5(3). 3-6.

Rebeck, G. (2008). *Effective Practice with eportfolios*. e-Learning Coordinator, Thanet College, quoted in JISC.

Reese, M., Levy, P. (2009). Assessing the Future: E-Portfolio Trends, Uses, and Options in Higher Education. In Educause, Center for Applied Research, 4.

Regis, (2003). Regis University Electronic Portfolio Project. EPortfolio Basics. <http://academic.regis.edu/LAAP/eportfolio/basics.htm>.

Ritzhaupt, A. D., Singh, O., & Seyferth, T. (2008). *Development of the electronic portfolio student perspective instrument: an eportfolio integration initiative*. In: *Journal of Computing in Higher Education*, 19(2).

Ridgway, J., McCusker, S., Pead, D. (2004). *Literature review of e-assessment*. NESTA Futurelab: Bristol.

Roehrig, G. H., Kruse, R. A., & Kern, A. (2007). *Teacher and school characteristics and their influence on curriculum implementation*. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 883-907.

Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The Portfolio Organizer: Succeeding with Portfolios in Your Classroom*. ASCD.

Rolheiser, C. & Ross, J. A. (2001). *Student self-evaluation: What research says and what practice shows*. In R. D. Small & A. Thomas (Eds.), *Plain talk about kids*, 43–57. Covington, LA: Center for Development and Learning.

Roussos, P. (2007). *The Greek computer attitudes scale: construction and assessment of psychometric properties*. *Computers in Human Behavior*. 23, 578-590.

Ryan, C (1994.). *Authentic Assessment*. Teacher Created Materials Inc, USA.

Scriven, M. (1991). *Beyond Formative and Summative Evaluation*. In *Evaluation and Education: At Quarter Century*, (Ed.) M.W. McLaughlin and D.C. Phillips Chicago: University of Chicago Press, 19 – 64.

Segers, M.S.R. (1999). *Assessment in student – centered education: does it make a difference?* *Uniscene Newsletter*, 2, 6 – 9.

Sherry, A.C. & Bartlett, A. (2005). *Worth of electronic portfolios on education majors: A 'two by four' perspective*. *Journal of Educational Technology Systems*, 33(4), 399 – 419.

Shepard, L. A. (1989). *Why we need better assessments*. *Educational Leadership*, 46(7), 4-9.

Shepard, L.A. (2005). *Linking formative assessment to scaffolding*. *Educational Leadership*, 63(3), 66–70.

Shohamy, E. (1998). *Critical language testing and beyond*. *Studies in Educational Evaluation*. 24, 4, 331-345.

Short, D. J. (1993). *Assessing Integrated Language and Content Instruction*. TESOL Quarterly 27(4): 627-656.

Siemens, G. (2004). *ePortfolios. eLearnSpace: Everything ELearning*. Τελευταία ανάκτηση 21-03-17. <http://www.elearnspace.org/Articles/eportfolios.htm>.

Simmons, J. (1990). *Portfolios as large scale assessment*. Language Arts, 67, 262-267.

Šinkovec Urša (2008). *Advantages and Disadvantages of Portfolio through a Prism of Indexed Characteristics of Evaluation*. Innovative Issues and Approaches in Social Sciences, 1(2), 67-94,

Sitzman, T., Ely, K., Brown, K.G., Bauer, K.N. (2010). *Self-Assessment of Knowledge: A Cognitive Learning or Affective Measure*. Academy of Management Learning & Education, 9 (2), 169-191.

Strudler, N., & Wetzal, K. (2005). *The diffusion of electronic portfolios in teacher education: Issues of initiation and implementation*. Journal of Research on technology in Education, 37, 411-433.

Slater, T.F. (1996). *Portfolio Assessment Strategies for Grading First-year University Physics Student in the USA*. Physics Education, 31, 82-86.

Sluijsmans D., Dochy F., Moerkerke G. (1999). *Creating a Learning Environment by Using Self- Peer- and Co-Assessment*. Learning Environment Research, 1, 293-319.

Smith, K., & Tillema, H. (2003). *Clarifying different types of portfolio use*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 28(6), 625-648.

Somekh, B., Lewin, C. (2005). *Research Methods in the Social Sciences*. SAGE Publications Ltd.

Spooren, P., Mortelmans, D., & Denekens, J. (2007). *Student Evaluation of Teaching Quality in Higher Education: Development of an Instrument Based on 10 Likert-Scales*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 32(6), 667-679.

Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Macmillan Publishing Company.

Stiggins, R J. (2001). *Student-Involved Classroom Assessment (3rd ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Stiggins, R., (2007) *Five assessment myths and their consequences*. Education Week, 27(8), 28-29.

Strudler, N., & Wetzal, K. (2005). *The diffusion of electronic portfolios in teacher education: Issues of initiation and implementation*. Journal of Research on technology in Education, 37, 411-433.

Subramaniam, K. (2007). *Teachers' mindsets and the integration of computer technology*. In British Journal of Educational Technology, 38(6), 1056–1071.

Thanaraj, A. (2012). *Student engagement with eportfolios: purpose, benefits and problems*. UK: University of Cumbria.

- Theodosiadou, D. & Konstantinidis, A. (2015). *Introducing e-portfolio use to primary school pupils: response, benefits and challenges*. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14, 17-38.
- Tierney R. J., Carter M. A., Desai L. E. (1991). *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Torrance H., Pryor J. (2002). *Investigating Formative Assessment: Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Tosh, D., Light, T. P., Fleming, K., & Haywood, J. (2005). *Engagement with electronic portfolios: Challenges from the student perspective*. In: *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), 1-15.
- Tsagari, D. (2011). *Investigating the 'assessment literacy of EFL state school teachers in Greece*. In Tsagari, D. & I. Csépes (eds.) *Classroom-based language assessment*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 169-190.
- Tsitouridou, M., & Vryzas, K. (2003). *Early childhood teachers' attitudes towards computer and information technology: the case of Greece*. *Information Technology in Childhood Education*, 187-207.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain.
- Valencia, S. W. & Place, N. (1994). *Literacy portfolios for teaching, learning, and accountability: The Bellevue literacy assessment project*. In S. W. Valencia, E. H. Hiebert & P.P. Afflerback (eds) *Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities*, 134-156. Newark, DE: International Reading Association.
- Vavrus, L. (1990). *Put Portfolios to the Test*. *Instructor*, 100(1), 48-53.
- Vendlinski, T. & Stevens R. (2000). *The use of artificial neural nets (ANN) to help evaluate student problem solving strategies*. In B. Fishman & S. O'Connor- Divelbiss (Eds.), *Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences*, 108–104. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Venn, J. J. (2000). *Assessing students with special needs(2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). *Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education?* *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63-79.
- Wade, A., Abrami, P. C., & Sclater, J. (2005). *An electronic portfolio to support learning*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), online version. Τελευταία ανάκτηση 21-03-17. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073692.pdf>.
- Wall, K., Higgins, S., Miller, J., & Packard, N. (2006). *Developing digital portfolios: Investigating how digital portfolios can facilitate pupil talk about learning*. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(3), 261-273.

- Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002). *Assessment: What's in it for schools?* London/New York: RoutledgeFalmer.
- Weir R., Roberts J. (1994). *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Wiggins, G. (1993). *The case for authentic assessment*. Eric: Digest.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- WNCP (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.
- Wong, Hwei Ming (2016). *I Can Assess Myself: Singaporean Primary Students' and Teachers' Perceptions of Students' Self-Assessment Ability*. *Education*, 44(4),442-457.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. (2006). *Teachers' knowledge, beliefs, and thinking*. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. (2008). *Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct*. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-834.
- Wortham, S.C. (2008). *Assessment in Early Childhood Education*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Worthen, B.R., & Sanders, J.R. ( 1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. White Plains, NY: Longman.
- Wuetherick, B. & Dickinson, J. (2015). *Why eportfolios? Student Perceptions of ePortfolio Use in Continuing Education Learning Environments*. *International Journal of ePortfolio*, 5(1), 39-53.
- Yancey, K.B. (2001b). *General patterns and the future*. In B.L. Cambridge, S. Kahn, D.P. Tompkins & K.B. Yancey (Eds.), *Electronic portfolios: Emerging practices in student, faculty and institutional learning*, 83-87). Washington, dc: American Association for Higher Education.
- Young, J.R. (2002). *Eportfolios could give students a new sense of their accomplishments*. *Chronicles of Higher Education*, 48(26), A31 – A32.
- Young, D. & Lipczynski, K. (2007) *Transferability of eportfolios in Education*. In Solstice Conference 2008 at Edge Hill University.
- Zeichner, K. & S. Wray (2001). *The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know*. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.

## **Παράρτημα**

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Το Ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή**

Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στην ηλεκτρονική του μορφή στη διεύθυνση:  
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScrGYiP6e1UGELts6aMyipFZA4xmmuD9RapLwg6QJLtlg8vSQ/viewform>).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Το Ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

*Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δ.Π.Ε Α΄Αθήνας. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση του Ηλεκτρονικού Φακέλου Εργασιών Μαθητή (e – portfolio) ως εργαλείου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών/τριών καθώς και στην αποτελεσματικότητά του στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρακάτω παρατίθεται ένας ορισμός του e – portfolio, ο οποίος παρατίθεται επίσης και στη συνέχεια του ερωτηματολογίου.*

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Άγγελος Χαραλάμπους,

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Ημερομηνία ...../...../...

### **Ο ηλεκτρονικός φάκελος εργασιών μαθητή (eportfolio)**

Ο ηλεκτρονικός φάκελος εργασιών μαθητή (eportfolio) μπορεί να οριστεί ως μια συλλογή από ψηφιακά αντικείμενα που μπορεί να περιλαμβάνει: έγγραφα, φωτογραφίες, βίντεο, σύνθεση μουσικής, παρουσιάσεις, λύσεις ασκήσεων που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν μια σειρά από παιδαγωγικές διαδικασίες και σκοπούς αξιολόγησης (Abrami and Barrett, 2005). Όλα αυτά αναρτώνται είτε σε ιστοσελίδες, είτε σε παρόχους που ειδικεύονται στα eportfolios. Αποτελεί ουσιαστικά την ηλεκτρονική έκδοση του παραδοσιακού φακέλου εργασιών (portfolio).

## A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Οργανικότητα σχολείου: ...../θέσιο

## B. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

2.Ηλικία: α.30 και κάτω  β.31-40  γ.41-50  δ.51 -60  ε.61 και άνω

3.Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

α. συνολικά: 0-5  6-10  11-20  21-30  31και άνω

β. στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα: 0-5  6-10  11-20  21-30  31και άνω

4.Οικογενειακή κατάσταση α. έγγαμος  β. άγαμος  γ. άλλο

5.Ειδικότητα: .....

6.Θέση στο σχολείο α. οργανική  β. απόσπαση  γ. αναπληρωτής/τρια

7.Τίτλοι Σπουδών / επίπεδο γνώσεων (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού):

- α. Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ
- β. Μεταπτυχιακός Τίτλος
- γ. Διδακτορικό
- δ. Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)

8.Επιμορφώσεις: α. Στο αντικείμενό μου  β. Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε).....

9.Έχετε πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες;  Ναι  Όχι

10. Αν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε:

Α' Επιπέδου  Β' Επιπέδου Άλλο (προσδιορίστε π.χ. ECDL, ΚΕΚ κ.τ.λ.):  
.....

11. Αν όχι, σε ποιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με τις νέες τεχνολογίες;

Πάρα πολύ καλό  Πολύ καλό  Αρκετά καλό  Λίγο καλό  Καθόλου καλό

## Γ. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

12. Το σχολείο σας διαθέτει οργανωμένο εργαστήριο Η.Υ;  Ναι  Όχι

13. Εάν ναι, πόσο συχνά το χρησιμοποιείτε;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

14. Αν η απάντησή σας είναι «Πάρα πολύ – Αρκετά», σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει αναβαθμιστεί η ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας από τη χρησιμοποίηση των ΗΥ;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

15. Θεωρείτε ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας;  Ναι  Όχι

16. Εάν ναι, για ποιους από τους παρακάτω λόγους τη θεωρείτε απαραίτητη; (Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1,2,3,4 τους παρακάτω λόγους).

α.	για λόγους εξοικονόμησης χρόνου	
β.	για την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας	
γ.	για λόγους καλύτερης επικοινωνίας	
δ.	για λόγους προβολής του εκπαιδευτικού έργου	
ε.	άλλο (προσδιορίστε).....	

**Δ.ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ Ε – PORTFOLIO ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

**17. Θεωρείτε πως το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών είναι το καταλληλότερο;**

Ναι  Όχι

**18. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών;**

α/α	Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ εν μέρει	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ απόλυτα
<b>α.</b>	η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει μία σαφή και ικανοποιητική εικόνα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών					
<b>β.</b>	η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας					
<b>γ.</b>	η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης θα πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά					
<b>δ.</b>	θα πρέπει να καταργηθεί η αριθμητική (ποσοτική) αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό και να υπάρχει μόνο περιγραφική αξιολόγηση					
<b>ε.</b>	θα πρέπει να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή					
<b>στ.</b>	η αξιολόγηση των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει μία αξιόπιστη μορφή αξιολόγησης					

**19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε για την αξιοποίηση του eportfolio<sup>1</sup> ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή;**

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

**20. Αν η απάντησή σας είναι «Πάρα πολύ-Αρκετά», από που έχετε γνωρίσει τον όρο; (Σημειώστε με X ό,τι από τα παρακάτω ισχύει).**

<b>α.</b>	από επιμορφωτικές ημερίδες	
<b>β.</b>	από επιμορφωτικά σεμινάρια	
<b>γ.</b>	από επιμόρφωση στις ΤΠΕ	
<b>δ.</b>	από προσωπική αναζήτηση	
<b>ε.</b>	από άλλους συναδέλφους	
<b>στ.</b>	άλλο(προσδιορίστε).....	

<sup>1</sup> Ο ηλεκτρονικός φάκελος εργασιών μαθητή (eportfolio) μπορεί να οριστεί ως μια συλλογή από ψηφιακά αντικείμενα που μπορεί να περιλαμβάνει: έγγραφα, φωτογραφίες, βίντεο, σύνθεση μουσικής, παρουσιάσεις, λύσεις ασκήσεων που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν μια σειρά από παιδαγωγικές διαδικασίες και σκοπούς αξιολόγησης (Abrami and Barrett, 2005). Όλα αυτά αναρτώνται είτε σε ιστοσελίδες, είτε σε παρόχους που ειδικεύονται στα eportfolios. Αποτελεί ουσιαστικά την ηλεκτρονική έκδοση του παραδοσιακού φακέλου εργασιών (portfolio).

21. Έχετε εμπειρία από συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης αναφορικά με την αξιοποίηση του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή;

Ναι  Όχι

22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εφαρμόζετε το eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

23. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το eportfolio, ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή, είναι σημαντική;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Καθόλου

24. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι:

α/α	Η συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	Το e – portfolio μπορεί να εφαρμοστεί ως αξιολογικό εργαλείο στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα					
β.	Η χρήση του e – portfolio είναι εφικτή, αν υπάρξει μία ολοκληρωμένη επιμόρφωση					
γ.	Το e – portfolio μπορεί να αποτελέσει μία σημαντική εναλλακτική πρόταση για την αξιολόγηση των μαθητών					
δ.	Το e – portfolio μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών					
ε.	Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio δύναται να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική					
σ τ.	Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio συνδέεται άμεσα με ζητήματα αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας					

## E. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ E – PORTFOLIO

25. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα της χρήσης του e – portfolio;

a/a	Αξιολόγηση σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ εν μέρει	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ απόλυτα
α.	Η μάθηση επικεντρώνεται στον μαθητή					
β.	Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγηση της προόδου του					
γ.	Δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή					
δ.	Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα					
ε.	Οι εργασίες μπορούν να μοιραστούν, να αναπτυχθούν, να αναζητηθούν και να παρουσιαστούν από διαφορετικές προοπτικές					
στ.	Η εργασία απελευθερώνεται από το χαρτί					
ζ.	Αυξάνει την συμμετοχή και την επιμέλεια του μαθητή					

26. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τα μειονεκτήματα της χρήσης του e – portfolio;

a/a	Αξιολόγηση σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ εν μέρει	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ απόλυτα
α.	Η αξιολόγηση του e – portfolio αποτελεί μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία					
β.	Απαιτείται κατάλληλος εξοπλισμός και εξειδικευμένη βοήθεια σε ορισμένες περιπτώσεις					
γ.	Τονίζει τα δυνατά σημεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες του					
δ.	Εστιάζει στην αξιολόγηση των προϊόντων του μαθητή και όχι των διαδικασιών που οδηγούν στα προϊόντα αυτά					
ε.	Η αξιοπιστία της βαθμολογίας του μαθητή					
στ.	Η διαφορετικότητα των αξιολογικών κριτηρίων ανά αξιολογητή					
ζ.	Η μειονεκτική θέση των μαθητών που δεν έχουν βοήθεια από την οικογένεια					

## ΣΤ. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ Ε – PORTFOLIO

27. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω προβλήματα αναφορικά με την αξιοποίηση του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή είναι σημαντικά;

α/α	Αξιολόγηση σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	Ο φόρτος εργασίας που απαιτεί η χρήση του eportfolio					
β.	Τα προβλήματα στον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος					
γ.	Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών					
δ.	Ο φόβος ότι θα συμβάλει στη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών					
ε.	Η έλλειψη κουλτούρας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης					
στ.	Η έλλειψη στήριξης εκ μέρους των γονέων και της σχολικής κοινότητας					
ζ.	Η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το νόημα ή την αξία της αξιολόγησης μέσω του e – portfolio					
η.	Θεωρείται ότι είναι πρόωρη και τολμηρή η χρήση του e – portfolio στο δημοτικό					
θ.	Η αποφυγή ανάληψης ρίσκου και εφαρμογής καινοτομιών					
ι.	Άλλο (προσδιορίστε): .....					

28. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες που σχετίζονται με οργανωτικής φύσης ζητήματα είναι σημαντικοί αναφορικά με την εφαρμογή του e – portfolio ως εργαλείου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών;

α/α	Αξιολόγηση σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	Η έλλειψη κατάλληλων υποδομών στις τάξεις					
β.	Η απουσία επιμόρφωσης σχετικά με το αντικείμενο					
γ.	Η μη ύπαρξη εργαστηρίου Η/Υ στο σχολείο					
δ.	Τα προβλήματα σύνδεσης των αιθουσών στο διαδίκτυο					
ε.	Οι δυσκολίες χρήσης λόγω μη εξοικείωσής σας με τις νέες τεχνολογίες					
στ.	Άλλο (προσδιορίστε);.....					

**Z. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**29. Τι έχετε να προτείνετε αναφορικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση του e – portfolio ως εργαλείου αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**30. Άλλο: (Μπορείτε να αναφέρετε ό,τι άλλο θεωρείτε σημαντικό αναφορικά με την αξιοποίηση του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή και δεν περιλαμβάνεται στις προηγούμενες ενότητες).**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ': Πίνακες

*Πίνακας 46: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει μία σαφή και ικανοποιητική εικόνα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών	10,87	10,634	,463	,623
Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας	11,17	10,835	,492	,612
Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης θα πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά (Ανεστραμένη Κωδικοποίηση)	11,26	10,932	,555	,594
Θα πρέπει να καταργηθεί η αριθμητική αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό και να υπάρχει μόνο περιγραφική αξιολόγηση (Ανεστραμένη Κωδ.)	11,07	10,359	,458	,626
Θα πρέπει να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή (Ανεστραμένη Κωδικοποίηση)	11,77	12,158	,543	,616
Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει μία αξιόπιστη μορφή αξιολόγησης (Ανεστραμένη Κωδικοποίηση)	10,80	14,357	,043	,746

*Πίνακας 47: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει μία σαφή και ικανοποιητική εικόνα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών	8,28	9,092	,538	,690
Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας	8,58	9,347	,562	,681
Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης θα πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά (Ανεστραμένη Κωδικοποίηση)	8,67	9,746	,574	,679
Θα πρέπει να καταργηθεί η αριθμητική αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό και να υπάρχει μόνο περιγραφική αξιολόγηση (Ανεστραμένη Κωδ.)	8,48	9,335	,450	,730
Θα πρέπει να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή (Ανεστραμένη Κωδικοποίηση)	9,18	11,345	,472	,721

*Πίνακας 48: Cronbach's Alpha στη συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Το eportfolio, ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή, είναι σημαντική;	19,94	21,866	,764	,887
Το eportfolio μπορεί να εφαρμοστεί ως αξιολογικό εργαλείο στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα	19,98	21,514	,646	,900
Η χρήση του eportfolio είναι εφικτή, αν υπάρξει μία ολοκληρωμένη επιμόρφωση	19,43	21,172	,728	,890
Το eportfolio μπορεί να αποτελέσει μία σημαντική εναλλακτική πρόταση για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών	19,60	20,839	,847	,877
Το eportfolio μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών	19,65	21,574	,709	,892
Η αξιολόγηση μέσω του eportfolio δύναται να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική	19,73	21,097	,839	,879
Η αξιολόγηση μέσω του eportfolio συνδέεται άμεσα με ζητήματα αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας	19,16	22,324	,544	,912

*Πίνακας 49: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η μάθηση επικεντρώνεται στον/ην μαθητή/τρια	23,02	16,925	,676	,870
Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγηση της προόδου του	22,95	16,581	,713	,865
Δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή	23,03	16,719	,667	,871
Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα	23,01	15,822	,757	,859
Με το e – portfolio, οι εργασίες μπορούν να μοιραστούν, να αναπτυχθούν, να αναζητηθούν και να παρουσιαστούν από διαφορετικές προοπτικές	22,76	17,147	,667	,871
Με τη χρήση του e – portfolio, η εργασία απελευθερώνεται από το χαρτί	22,77	17,195	,544	,887
Η χρήση του e – portfolio, αυξάνει την συμμετοχή και την επιμέλεια του μαθητή	23,21	16,166	,725	,863

*Πίνακας 50: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η αξιολόγηση του eportfolio αποτελεί μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία	22,32	11,565	,363	,682
Για τη χρήση του e – portfolio, απαιτείται κατάλληλος εξοπλισμός και εξειδικευμένη βοήθεια σε ορισμένες περιπτώσεις	21,53	12,661	,323	,689
Το e – portfolio, τονίζει τα δυνατά σημεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες του	22,56	12,070	,308	,695
Το e – portfolio, εστιάζει στην αξιολόγηση των προϊόντων του μαθητή και όχι των διαδικασιών που οδηγούν στα προϊόντα αυτά	22,35	11,284	,448	,659
Η αξιοπιστία της βαθμολογίας του μαθητή, αποτελεί μειονέκτημα του e-portfolio.	22,64	11,306	,412	,668
Η διαφορετικότητα των αξιολογικών κριτηρίων ανά αξιολογητή, αποτελεί μειονέκτημα του e-portfolio.	22,43	10,638	,581	,623
Το e – portfolio φέρνει σε μειονεκτική θέση τους μαθητές που δεν έχουν βοήθεια από την οικογένεια	21,91	11,165	,453	,657

*Πίνακας 51: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ο φόρτος εργασίας που απαιτεί η χρήση του eportfolio, αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	28,29	26,872	,490	,769
Τα προβλήματα στον προγρ. της διδακτέας ύλης λόγω .του Αναλυτικού Προγράμματος, αποτελούν σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	28,25	26,149	,545	,761
Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	27,94	26,959	,483	,770
Ο φόβος ότι θα συμβάλλει στη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών, αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	28,92	26,372	,431	,777
Η έλλειψη κουλτούρας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	27,91	26,010	,534	,762
Η έλλειψη στήριξης εκ μέρους των γονέων και της σχολικής κοινότητας, πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	28,31	25,982	,503	,766

Η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το eportfolio δημιουργεί πρόβλημα στη χρήση του.	28,25	27,000	,490	,769
Θεωρείται ότι είναι πρόωρη και τολμηρή η χρήση του eportfolio στο δημοτικό	28,83	25,601	,488	,769
Η αποφυγή ανάληψης ρίσκου και εφαρμογής καινοτομιών αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	28,37	26,805	,367	,787

*Πίνακας 52: Cronbach's Alpha στην Αξιολόγηση σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η έλλειψη κατάλληλων υποδομών στις τάξεις, αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	15,96	9,298	,581	,659
Η απουσία επιμόρφωσης σχετικά με το αντικείμενο, αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	15,93	9,271	,559	,663
Η μη ύπαρξη εργαστηρίου Η/Υ στο σχολείο, αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	16,48	7,858	,572	,645
Τα προβλήματα σύνδεσης των αιθουσών στο διαδίκτυο, αποτελούν σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	16,34	8,115	,557	,652
Οι δυσκολίες χρήσης λόγω μη εξοικείωσής σας με τις Νέες Τεχνολογίες, αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.	16,64	9,195	,279	,778

**Πίνακας 53: Συνδυασμός των πιστοποιήσεων**

	Συχνότητα	Ποσοστό
A' επίπεδο	78	52.0
A' επίπεδο - Άλλο	4	2.7
A' - B' επίπεδο	51	34.0
A' - B' επίπεδο - Άλλο	3	2.0
A' - B' επίπεδο - Άλλο	1	0.7
Άλλο	13	8.6
Σύνολο	150	100.0

**Πίνακας 54: Προσδιορισμός Άλλης Πιστοποίησης**

	Συχνότητα	Ποσοστό
ACTA	1	3.6
ECDL	17	60.6
ECDL EXPERT	1	3.6
ECDL Progress	1	3.6
ΚΕΚ	1	3.6
MED in ICT in Education University of Manchester	1	3.6
UNICERT	1	3.6
Ένωση Ελλήνων Φυσικών	1	3.6
Πρόγραμμα ΗΡΩΝ	1	3.6
Πτυχίο Πληροφορικής	3	10.6
Σύνολο	28	100.0

**Πίνακας 55: Εξοικονόμηση χρόνου**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1	34	15.8	17.4	17.4
2	61	28.4	31.3	48.7
3	50	23.3	25.6	74.4
4	46	21.4	23.6	97.9
5	4	1.9	2.1	100.0
Σύνολο	195	90.7	100.0	
System Missing	20	9.3		
Σύνολο	215	100.0		

**Πίνακας 56: Καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1	92	42.8	47.7	47.7
2	46	21.4	23.8	71.5
3	38	17.7	19.7	91.2
4	11	5.1	5.7	96.9
5	6	2.8	3.1	100.0
Σύνολο	193	89.8	100.0	
System Missing	22	10.2		
Σύνολο	215	100.0		

**Πίνακας 57: Καλύτερη επικοινωνία**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1	30	14.0	15.6	15.6
2	58	27.0	30.2	45.8
3	73	34.0	38.0	83.9
4	28	13.0	14.6	98.4
5	3	1.4	1.6	100.0
Σύνολο	192	89.3	100.0	
System Missing	23	10.7		
Σύνολο	215	100.0		

**Πίνακας 58: Προβολή του εκπαιδευτικού έργου**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1	25	11.6	13.0	13.0
2	14	6.5	7.3	20.3
3	39	18.1	20.3	40.6
4	104	48.4	54.2	94.8
5	10	4.7	5.2	100.0
Σύνολο	192	89.3	100.0	
System Missing	23	10.7		
Σύνολο	215	100.0		

**Πίνακας 59: Επιλογή κατηγορίας «Άλλο»**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1	5	2.3	25.0	25.0
2	6	2.8	30.0	55.0
3	2	0.9	10.0	65.0
5	7	3.3	35.0	100.0
Σύνολο	20	9.3	100.0	
System Missing	195	90.7		
Σύνολο	215	100.0		

**Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών****Πίνακας 60: Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει μία σαφή και ικανοποιητική εικόνα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών.**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	3	1.4	1.4	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	61	28.4	28.4	98.6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	34	15.8	15.8	70.2
Διαφωνώ εν μέρει	63	29.3	29.3	54.4
Διαφωνώ απόλυτα	54	25.1	25.1	25.1
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 61: Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	4	1.9	1.9	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	32	14.9	14.9	98.1
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	39	18.1	18.1	83.3
Διαφωνώ εν μέρει	72	33.5	33.5	65.1
Διαφωνώ απόλυτα	68	31.6	31.6	31.6
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 62: Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης θα πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	59	27.4	27.4	53.0
Συμφωνώ εν μέρει	101	47.0	47.0	100.0
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	28	13.0	13.0	25.6
Διαφωνώ εν μέρει	22	10.2	10.2	12.6
Διαφωνώ απόλυτα	5	2.3	2.3	2.3
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 63: Θα πρέπει να καταργηθεί η αριθμητική (ποσοτική) αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό και να υπάρχει μόνο περιγραφική αξιολόγηση**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	70	32.6	32.6	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	69	32.1	32.1	67.4
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	27	12.6	12.6	35.3
Διαφωνώ εν μέρει	36	16.7	16.7	22.8
Διαφωνώ απόλυτα	13	6.0	6.0	6.0
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 64: Θα πρέπει να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	110	51.2	51.2	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	85	39.5	39.5	48.8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	13	6.0	6.0	9.3
Διαφωνώ εν μέρει	6	2.8	2.8	3.3
Διαφωνώ απόλυτα	1	0.5	0.5	0.5
<b>Σύνολο</b>	<b>215</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

**Πίνακας 65: Η αξιολόγηση των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει μία αξιόπιστη μορφή αξιολόγησης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	23	10.7	10.7	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	84	39.1	39.1	89.3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	77	35.8	35.8	50.2
Διαφωνώ εν μέρει	20	9.3	9.3	14.4
Διαφωνώ απόλυτα	11	5.1	5.1	5.1
<b>Σύνολο</b>	<b>215</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

## Η συμβολή του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή

**Πίνακας 66: Το e – portfolio μπορεί να εφαρμοστεί ως αξιολογικό εργαλείο στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα.**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	17	7.9	7.9	100.0
Πολύ	42	19.5	19.5	92.1
Αρκετά	81	37.7	37.7	72.6
Λίγο	60	27.9	27.9	34.9
Καθόλου	15	7.0	7.0	7.0
<b>Σύνολο</b>	<b>215</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

**Πίνακας 67: Η χρήση του e – portfolio είναι εφικτή, αν υπάρξει μία ολοκληρωμένη επιμόρφωση.**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	32	14.9	14.9	100.0
Πολύ	81	37.7	37.7	85.1
Αρκετά	66	30.7	30.7	47.4
Λίγο	31	14.4	14.4	16.7
Καθόλου	5	2.3	2.3	2.3
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 68: Το e – portfolio μπορεί να αποτελέσει μία σημαντική εναλλακτική πρόταση για την αξιολόγηση των μαθητών.**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	20	9.3	9.3	100.0
Πολύ	72	33.5	33.5	90.7
Αρκετά	82	38.1	38.1	57.2
Λίγο	38	17.7	17.7	19.1
Καθόλου	3	1.4	1.4	1.4
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 69: Το e – portfolio μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών.**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	23	10.7	10.7	100.0
Πολύ	60	27.9	27.9	89.3
Αρκετά	88	40.9	40.9	61.4
Λίγο	39	18.1	18.1	20.5
Καθόλου	5	2.3	2.3	2.3
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 70: Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio δύναται να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική.**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	18	8.4	8.4	100.0
Πολύ	51	23.7	23.7	91.6
Αρκετά	105	48.8	48.8	67.9
Λίγο	36	16.7	16.7	19.1
Καθόλου	5	2.3	2.3	2.3
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 71: Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio συνδέεται άμεσα με ζητήματα αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας.**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	57	26.5	26.5	100.0
Πολύ	82	38.1	38.1	73.5
Αρκετά	48	22.3	22.3	35.3
Λίγο	22	10.2	10.2	13.0
Καθόλου	6	2.8	2.8	2.8
Σύνολο	215	100.0	100.0	

### Αξιολόγηση σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του eportfolio

**Πίνακας 72: Η μάθηση επικεντρώνεται στον μαθητή**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	33	15.3	15.3	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	118	54.9	54.9	84.7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	50	23.3	23.3	29.8
Διαφωνώ εν μέρει	10	4.7	4.7	6.5
Διαφωνώ απόλυτα	4	1.9	1.9	1.9
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 73: Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγηση της προόδου του**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	45	20.9	20.9	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	106	49.3	49.3	79.1
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	52	24.2	24.2	29.8
Διαφωνώ εν μέρει	9	4.2	4.2	5.6
Διαφωνώ απόλυτα	3	1.4	1.4	1.4
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 74: Δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	40	18.6	18.6	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	102	47.4	47.4	81.4
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	59	27.4	27.4	34.0
Διαφωνώ εν μέρει	10	4.7	4.7	6.5
Διαφωνώ απόλυτα	4	1.9	1.9	1.9
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 75: Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	51	23.7	23.7	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	85	39.5	39.5	76.3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	63	29.3	29.3	36.7
Διαφωνώ εν μέρει	13	6.0	6.0	7.4
Διαφωνώ απόλυτα	3	1.4	1.4	1.4
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 76: Οι εργασίες μπορούν να μοιραστούν, να αναπτυχθούν, να αναζητηθούν και να παρουσιαστούν από διαφορετικές προοπτικές**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	65	30.2	30.2	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	99	46.0	46.0	69.8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	45	20.9	20.9	23.7
Διαφωνώ εν μέρει	5	2.3	2.3	2.8
Διαφωνώ απόλυτα	1	0.5	0.5	0.5
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 77: Η εργασία απελευθερώνεται από το χαρτί**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	71	33.0	33.0	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	95	44.2	44.2	67.0
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	36	16.7	16.7	22.8
Διαφωνώ εν μέρει	8	3.7	3.7	6.0
Διαφωνώ απόλυτα	5	2.3	2.3	2.3
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 78: Αυξάνει την συμμετοχή και την επιμέλεια του μαθητή**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	32	14.9	14.9	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	85	39.5	39.5	85.1
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	79	36.7	36.7	45.6
Διαφωνώ εν μέρει	14	6.5	6.5	8.8
Διαφωνώ απόλυτα	5	2.3	2.3	2.3
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Αξιολόγηση σημαντικότητας μειονεκτημάτων του eportfolio****Πίνακας 79: Η αξιολόγηση του e – portfolio αποτελεί μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	42	19.5	19.5	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	86	40.0	40.0	80.5
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	57	26.5	26.5	40.5
Διαφωνώ εν μέρει	27	12.6	12.6	14.0
Διαφωνώ απόλυτα	3	1.4	1.4	1.4
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 80: Απαιτείται κατάλληλος εξοπλισμός και εξειδικευμένη βοήθεια σε ορισμένες περιπτώσεις**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	121	56.3	56.3	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	68	31.6	31.6	43.7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	22	10.2	10.2	12.1
Διαφωνώ εν μέρει	4	1.9	1.9	1.9
Διαφωνώ απόλυτα	0	0.0	0.0	0.0
<b>Σύνολο</b>	<b>215</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

**Πίνακας 81: Τονίζει τα δυνατά σημεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες του**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	23	10.7	10.7	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	77	35.8	35.8	89.3
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	84	39.1	39.1	53.5
Διαφωνώ εν μέρει	24	11.2	11.2	14.4
Διαφωνώ απόλυτα	7	3.3	3.3	3.3
<b>Σύνολο</b>	<b>215</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

**Πίνακας 82: Εστιάζει στην αξιολόγηση των προϊόντων του μαθητή και όχι των διαδικασιών που οδηγούν στα προϊόντα αυτά**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	34	15.8	15.8	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	91	42.3	42.3	84.2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	67	31.2	31.2	41.9
Διαφωνώ εν μέρει	18	8.4	8.4	10.7
Διαφωνώ απόλυτα	4	2.3	2.3	2.3
<b>Σύνολο</b>	<b>215</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

**Πίνακας 83: Η αξιοπιστία της βαθμολογίας του μαθητή**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	19	8.8	8.8	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	78	36.3	36.3	91.2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	81	37.7	37.7	54.9
Διαφωνώ εν μέρει	26	12.1	12.1	17.2
Διαφωνώ απόλυτα	11	5.1	5.1	5.1
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 84: Η διαφορετικότητα των αξιολογικών κριτηρίων ανά αξιολογητή**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	27	12.6	12.6	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	91	42.3	42.3	87.4
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	71	33.0	33.0	45.1
Διαφωνώ εν μέρει	21	9.8	9.8	12.1
Διαφωνώ απόλυτα	5	2.3	2.3	2.3
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 85: Η μειονεκτική θέση των μαθητών που δεν έχουν βοήθεια από την οικογένεια**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	82	38.1	38.1	100.0
Συμφωνώ εν μέρει	79	36.7	36.7	61.9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	38	17.7	17.7	25.1
Διαφωνώ εν μέρει	14	6.5	6.5	7.4
Διαφωνώ απόλυτα	2	0.9	0.9	0.9
Σύνολο	215	100.0	100.0	

## 5.2.5 Δυσκολίες και εμπόδια στη χρήση του e – portfolio

Αξιολόγηση σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio

Πίνακας 86: Ο φόρτος εργασίας που απαιτεί η χρήση του eportfolio

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	43	20.0	20.0	100.0
Πολύ	68	31.6	31.6	80.0
Αρκετά	77	35.8	35.8	48.4
Λίγο	27	12.6	12.6	12.6
Καθόλου	0	0.0	0.0	0.0
Σύνολο	215	100.0	100.0	

Πίνακας 87: Τα προβλήματα στον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	48	22.3	22.3	100.0
Πολύ	68	31.6	31.6	77.0
Αρκετά	75	34.9	34.9	46.0
Λίγο	21	9.8	9.8	11.2
Καθόλου	3	1.4	1.4	1.4
Σύνολο	215	100.0	100.0	

Πίνακας 88: Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	69	32.1	32.1	100.0
Πολύ	84	39.1	39.1	67.9
Αρκετά	42	19.5	19.5	28.8
Λίγο	20	9.3	9.3	9.3
Καθόλου	0	0.0	0.0	0.0
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 89: Ο φόβος ότι θα συμβάλει στη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	19	8.8	8.8	100.0
Πολύ	51	23.7	23.7	91.2
Αρκετά	70	32.6	32.6	67.4
Λίγο	53	24.7	24.7	34.9
Καθόλου	22	10.2	10.2	10.2
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 90: Η έλλειψη κουλτούρας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	83	38.6	38.5	100.0
Πολύ	68	31.6	31.6	61.4
Αρκετά	41	19.1	19.1	29.8
Λίγο	22	10.2	10.2	10.7
Καθόλου	1	0.5	0.5	0.5
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 91: Η έλλειψη στήριξης εκ μέρους των γονέων και της σχολικής κοινότητας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	46	21.4	21.4	100.0
Πολύ	76	35.3	35.3	78.6
Αρκετά	52	24.2	24.2	43.3
Λίγο	37	17.2	17.2	19.1
Καθόλου	4	1.9	1.9	1.9
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 92: Η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το νόημα ή την αξία της αξιολόγησης μέσω του e – portfolio**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	41	19.1	19.1	100.0
Πολύ	78	36.3	36.3	80.9
Αρκετά	76	35.3	35.3	44.7
Λίγο	17	7.9	7.9	9.3
Καθόλου	3	1.4	1.4	1.4
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 93: Θεωρείται ότι είναι πρόωρη και τολμηρή η χρήση του e – portfolio στο δημοτικό**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	31	14.4	14.4	100.0
Πολύ	38	17.7	17.7	85.6
Αρκετά	74	34.4	34.4	67.9
Λίγο	56	26.0	26.0	33.5
Καθόλου	16	7.4	7.4	7.4
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 94: Η αποφυγή ανάληψης ρίσκου και εφαρμογής καινοτομιών**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	51	23.7	23.7	100.0
Πολύ	63	29.3	29.3	76.3
Αρκετά	58	27.0	27.0	47.0
Λίγο	31	14.4	14.4	20.0
Καθόλου	12	5.6	5.6	5.6
Σύνολο	215	100.0	100.0	

### Αξιολόγηση σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio

**Πίνακας 95: Η έλλειψη κατάλληλων υποδομών στις τάξεις**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	122	56.7	56.7	100.0
Πολύ	55	25.6	25.6	43.3
Αρκετά	35	16.3	16.3	17.7
Λίγο	3	1.4	1.4	1.4
Καθόλου	0	0.0	0.0	0.0
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 96: Η απουσία επιμόρφωσης σχετικά με το αντικείμενο**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	130	60.5	60.5	100.0
Πολύ	49	22.8	22.8	39.5
Αρκετά	30	14.0	14.0	16.7
Λίγο	6	2.8	2.8	2.8
Καθόλου	0	0.0	0.0	0.0
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 97: Η μη ύπαρξη εργαστηρίου Η/Υ στο σχολείο**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	88	40.9	40.9	100.0
Πολύ	41	19.1	19.1	59.1
Αρκετά	57	26.5	26.5	40.0
Λίγο	25	11.6	11.6	13.5
Καθόλου	4	1.9	1.9	1.9
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 98: Τα προβλήματα σύνδεσης των αιθουσών στο διαδίκτυο**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	95	44.2	44.2	100.0
Πολύ	52	24.2	24.2	55.8
Αρκετά	45	20.9	20.9	31.6
Λίγο	18	8.4	8.4	10.7
Καθόλου	5	2.3	2.3	2.3
Σύνολο	215	100.0	100.0	

**Πίνακας 99: Οι δυσκολίες χρήσης λόγω μη εξοικείωσής σας με τις νέες τεχνολογίες**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα πολύ	77	35.8	35.8	100.0
Πολύ	49	22.8	22.8	64.2
Αρκετά	48	22.3	22.3	41.4
Λίγο	30	14.0	14.0	19.1
Καθόλου	11	5.1	5.1	5.1
Σύνολο	215	100.0	100.0	

Πίνακας 100: Έλεγχοι συσχετίσεων Pearson μεταξύ εξαρτημένων & ανεξάρτητων μεταβλητών

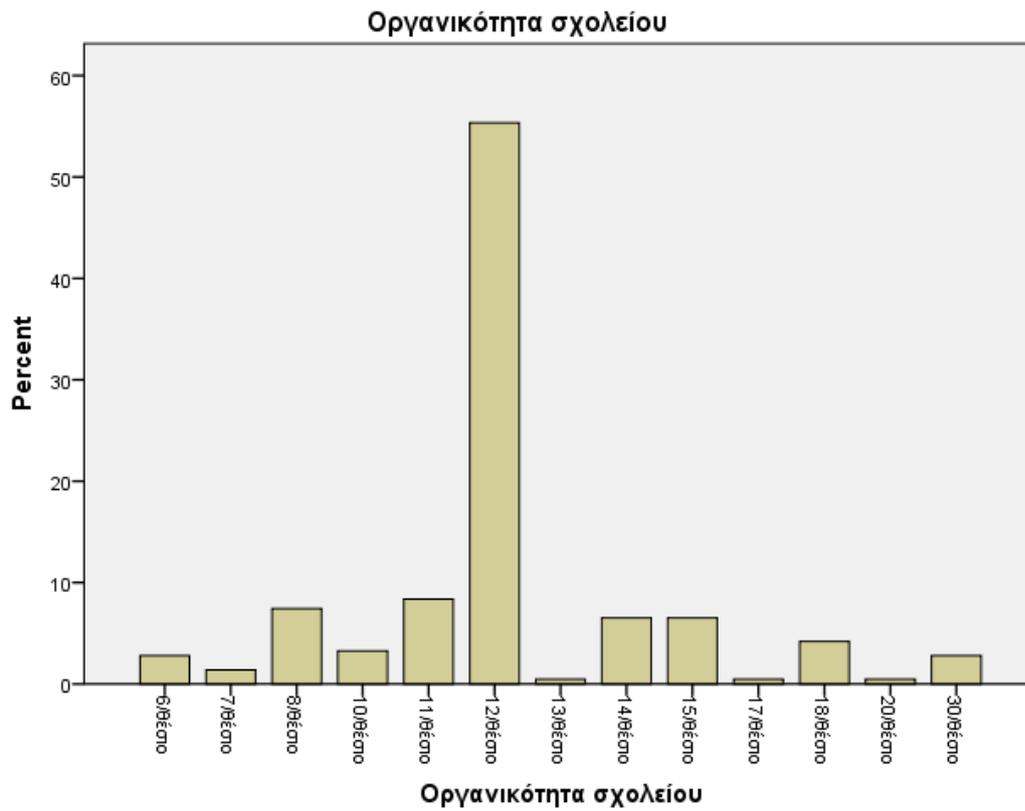
		Κλίμακα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών	Κλίμακα συμβολής του ερrofolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή	Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας πλεονεκτημάτων του ερrofolio	Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του ερrofolio	Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του ερrofolio
Φύλο	Pearson	-,077	-,044	,015	,155*	,132
	Sig. (2-tailed)	,259	,517	,829	,023	,053
	N	215	215	215	215	215
Ηλικία	Pearson	-,095	-,216**	-,090	,037	-,074
	Sig. (2-tailed)	,167	,001	,190	,589	,279
	N	215	215	215	215	215
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Pearson	-,102	-,184**	-,073	,054	-,051
	Sig. (2-tailed)	,137	,007	,285	,430	,455
	N	215	215	215	215	215
Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε	Pearson	-,015	-,076	-,034	,018	,002
	Sig. (2-tailed)	,826	,268	,621	,798	,978
	N	215	215	215	215	215
Τίτλοι Σπουδών/επίπεδο γνώσεων εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού	Pearson	-,052	,216**	,177**	-,028	,068
	Sig. (2-tailed)	,446	,002	,010	,689	,319
	N	214	214	214	214	214
Έχετε Πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες	Pearson	-,049	,114	,144*	,002	,000
	Sig. (2-tailed)	,477	,096	,034	,982	,995
	N	215	215	215	215	215
Πιστοποίηση Α' Επιπέδου	Pearson	-,109	,066	,114	,024	,017
	Sig. (2-tailed)	,111	,336	,094	,722	,806
	N	215	215	215	215	215
Πιστοποίηση Β' Επιπέδου	Pearson	-,103	,113	,133	-,161*	-,035
	Sig. (2-tailed)	,133	,098	,052	,018	,607
	N	215	215	215	215	215
Άλλη Πιστοποίηση	Pearson	,068	,084	,070	-,060	-,038
	Sig. (2-tailed)	,321	,223	,306	,379	,577
	N	215	215	215	215	215
Αν δεν έχετε πιστοποίηση, σε ποιο επίπεδο θα κατατάσατε τις γνώσεις που έχετε σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες;	Pearson	,056	,270*	,198	-,112	-,162
	Sig. (2-tailed)	,642	,022	,096	,348	,174
	N	72	72	72	72	72
Το σχολείο σας διαθέτει οργανωμένο εργαστήριο Η/Υ;	Pearson	,067	-,014	,002	,135*	-,051
	Sig. (2-tailed)	,325	,840	,976	,048	,460

	N	215	215	215	215	215	215
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει αναβαθμιστεί η ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας από τη χρήση των Η/Υ;	Pearson	-,101	,191	,157	,065	,142	,366**
	Sig. (2-tailed)	,368	,087	,162	,567	,207	,001
	N	81	81	81	81	81	81
Θεωρείτε ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας;	Pearson	,000	,216**	,244**	,009	-,001	-,113
	Sig. (2-tailed)	1,000	,001	,000	,896	,989	,098
	N	215	215	215	215	215	215

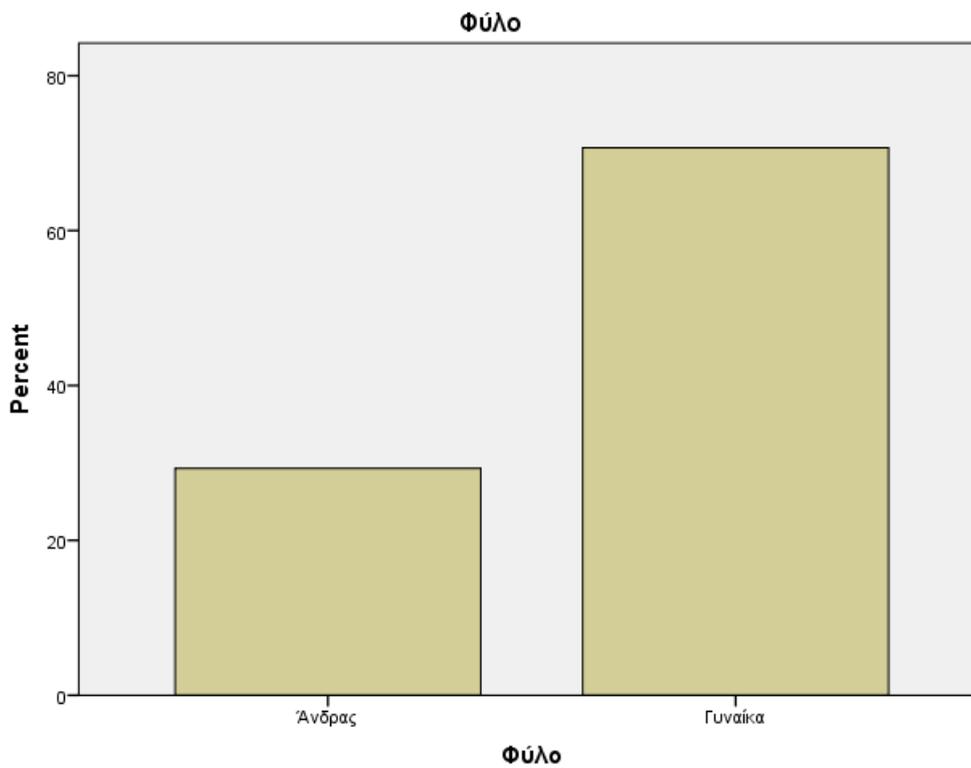
\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

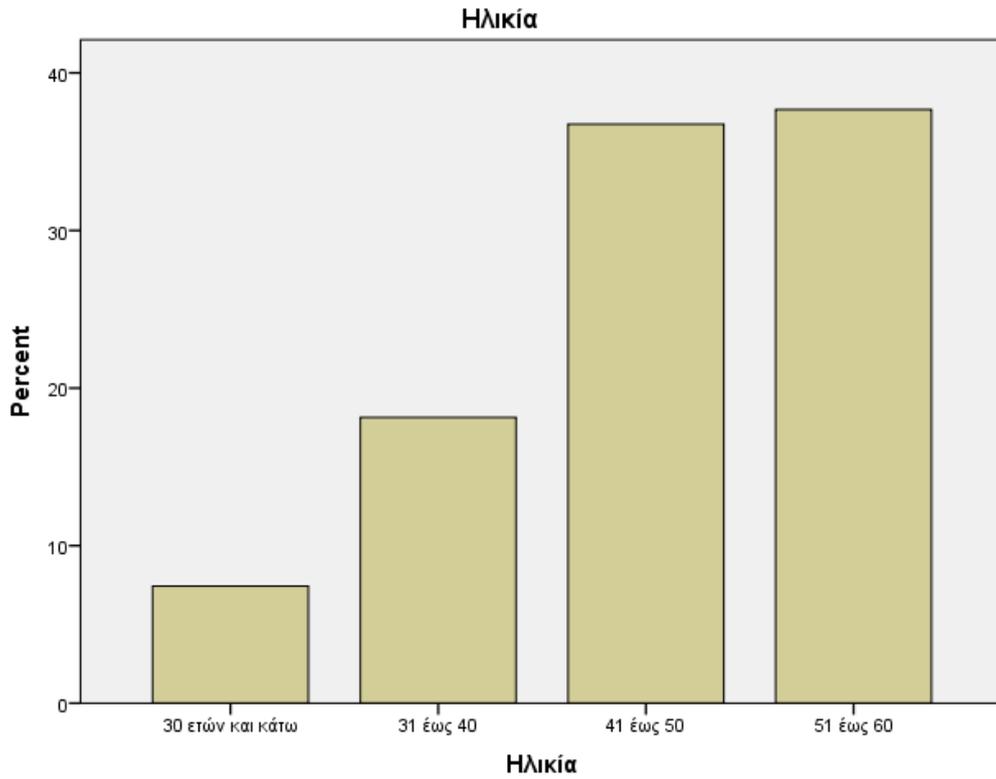
## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ': Διαγράμματα



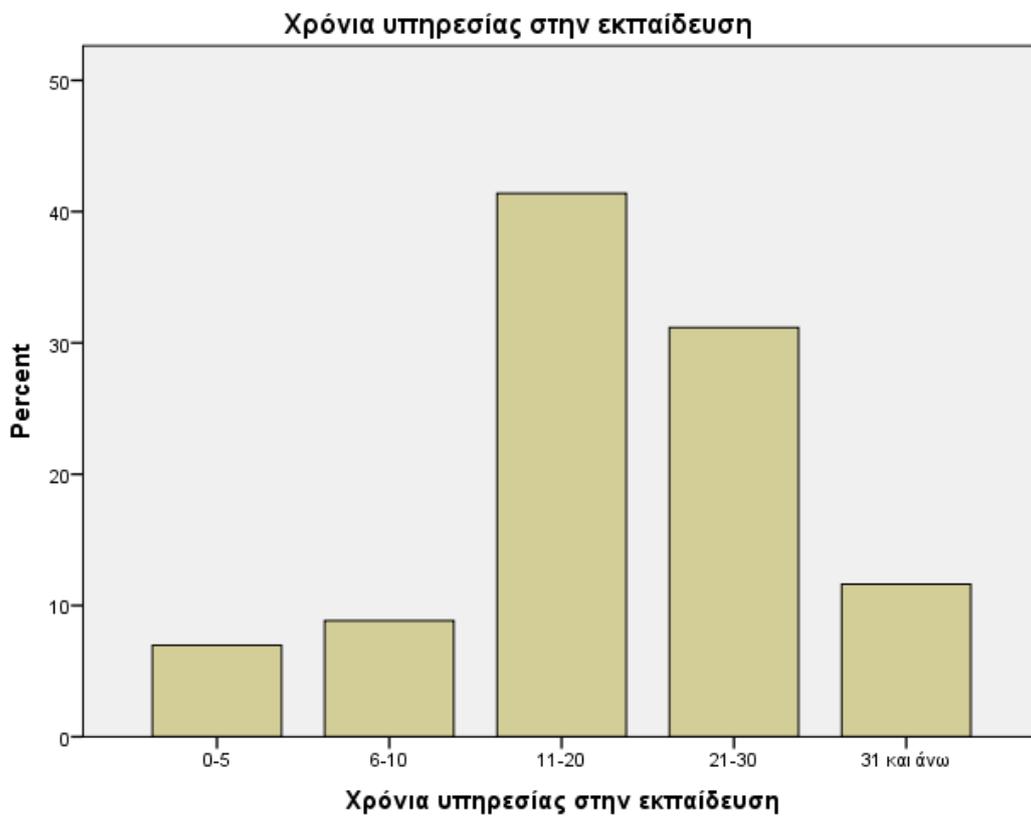
Διάγραμμα 1 : Οργανικότητα σχολείου



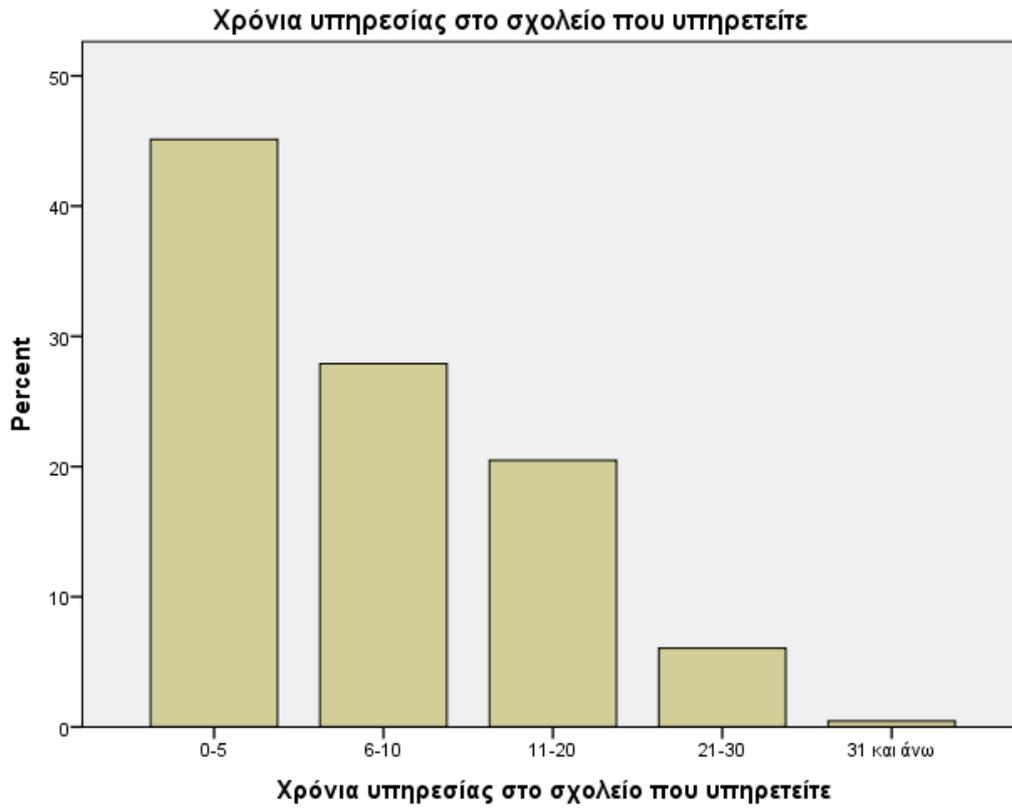
Διάγραμμα 2: Φύλο



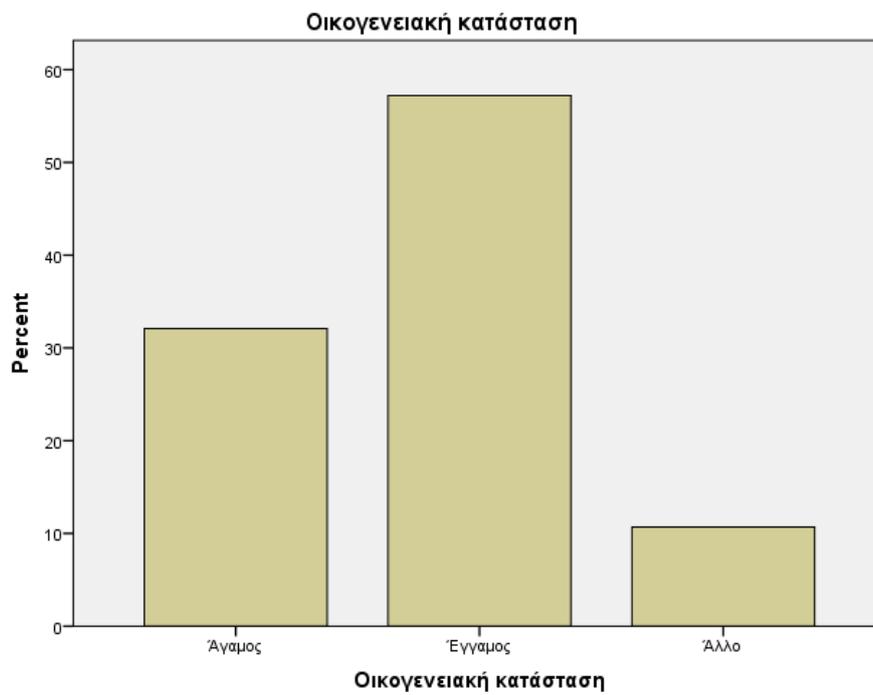
**Διάγραμμα 3: Ηλικία**



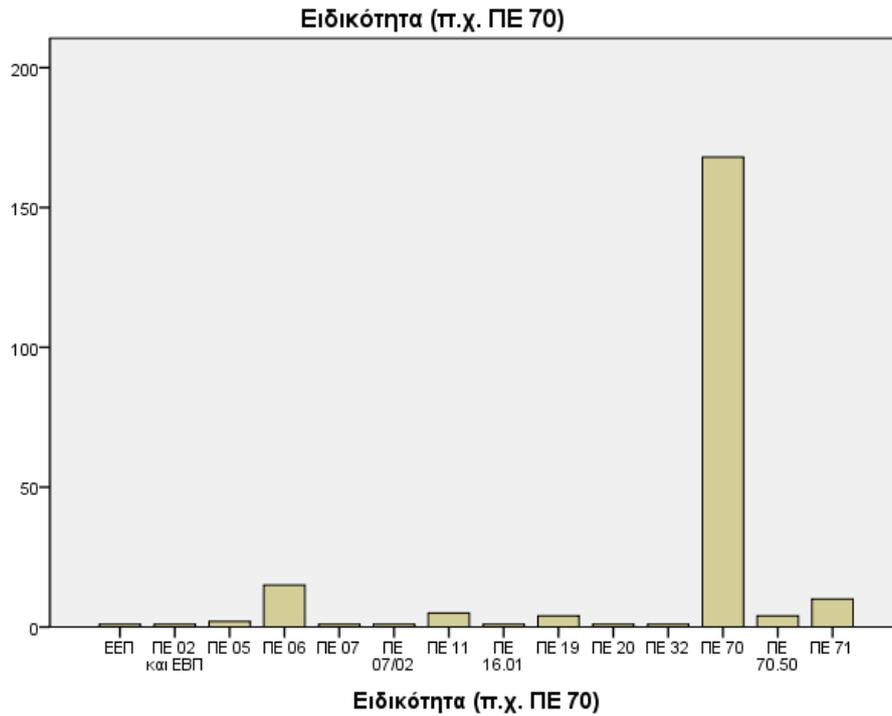
**Διάγραμμα 4: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση**



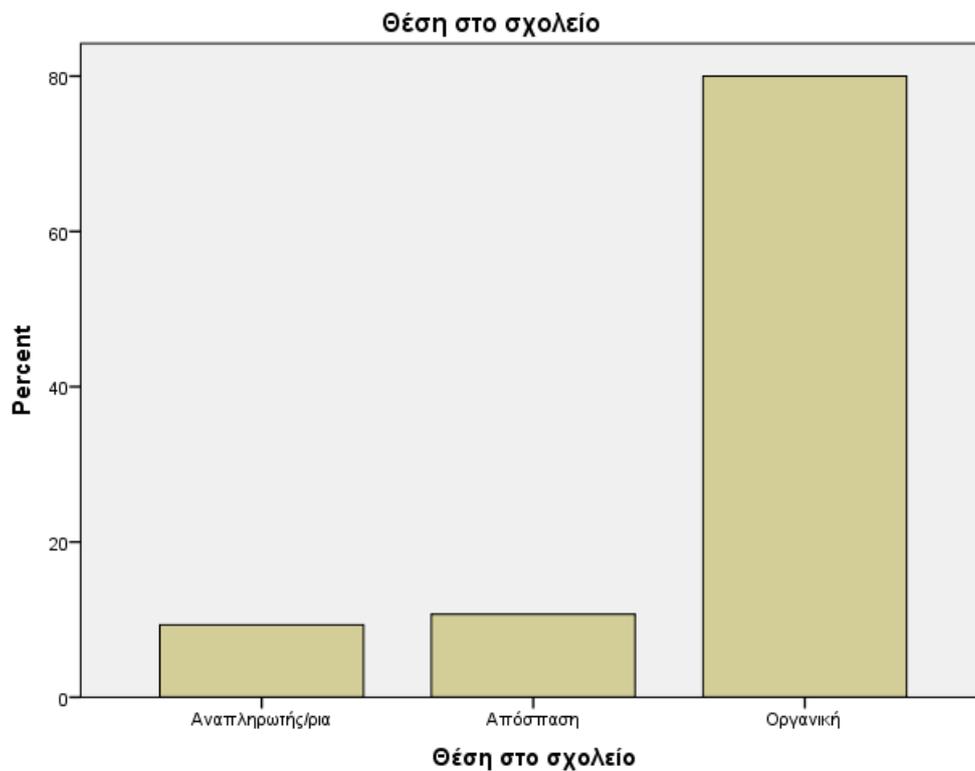
**Διάγραμμα 5: Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα**



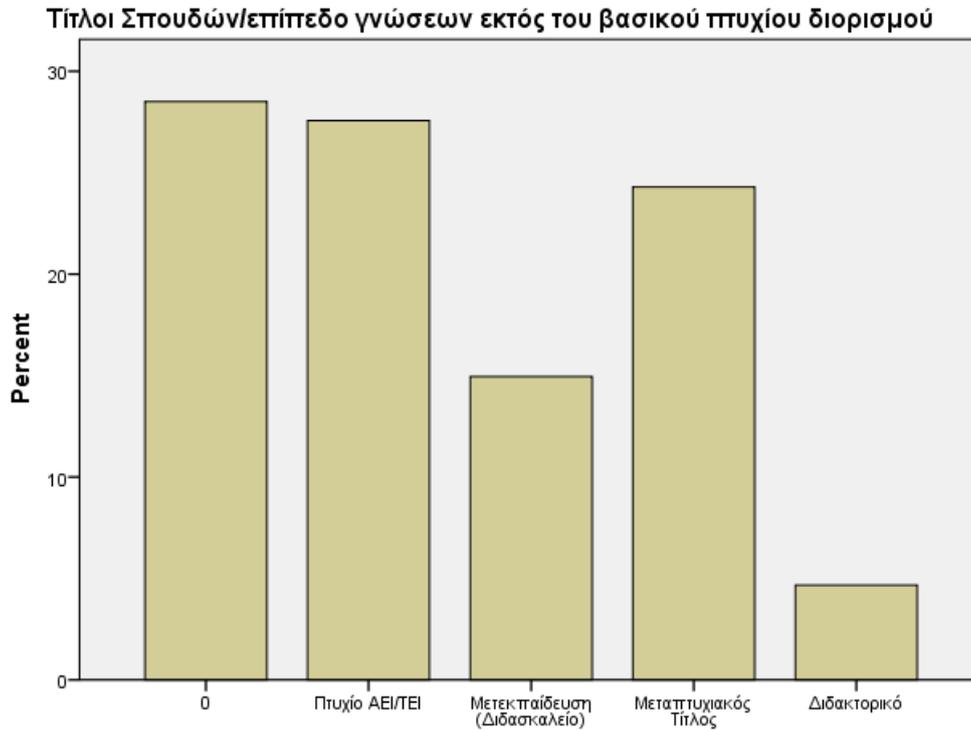
**Διάγραμμα 6: Οικογενειακή κατάσταση**



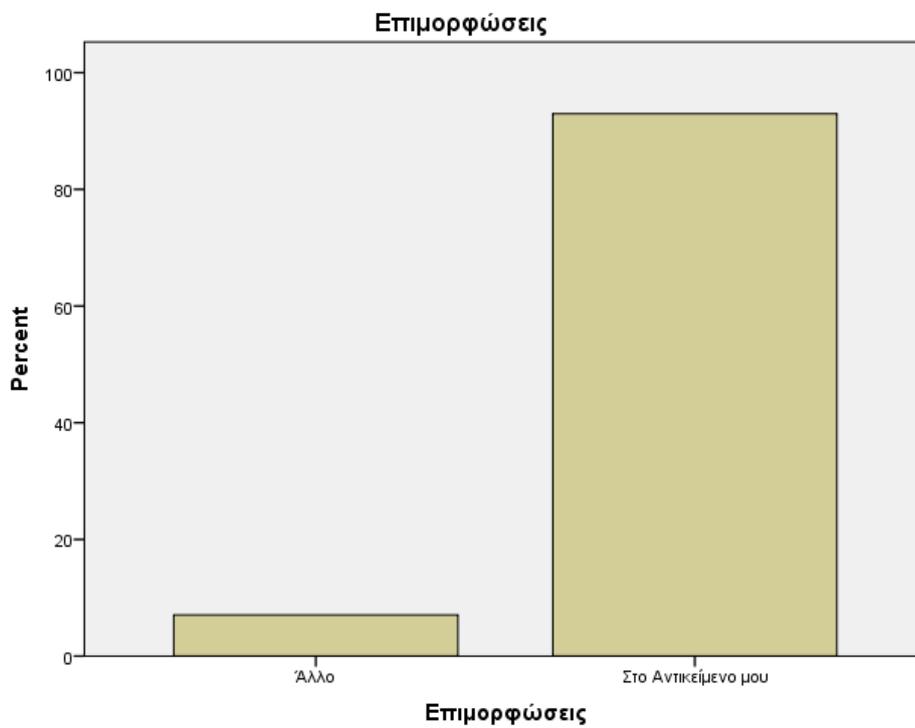
**Διάγραμμα 7: Ειδικότητα συμμετεχόντων**



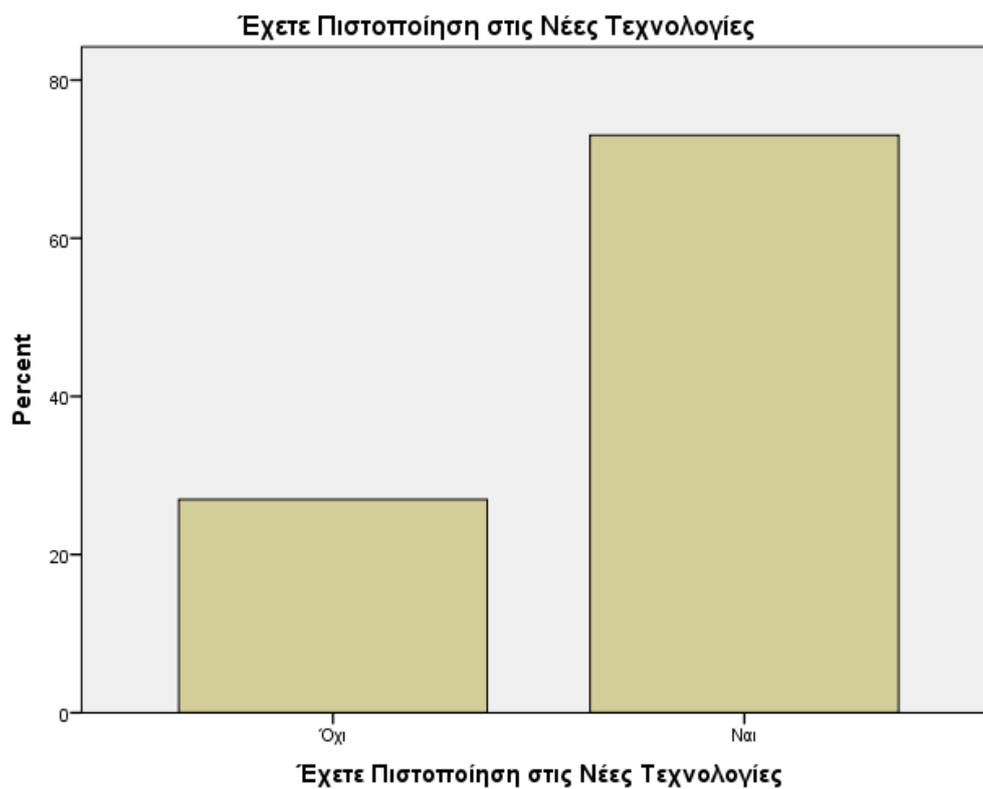
**Διάγραμμα 8: Θέση στο σχολείο**



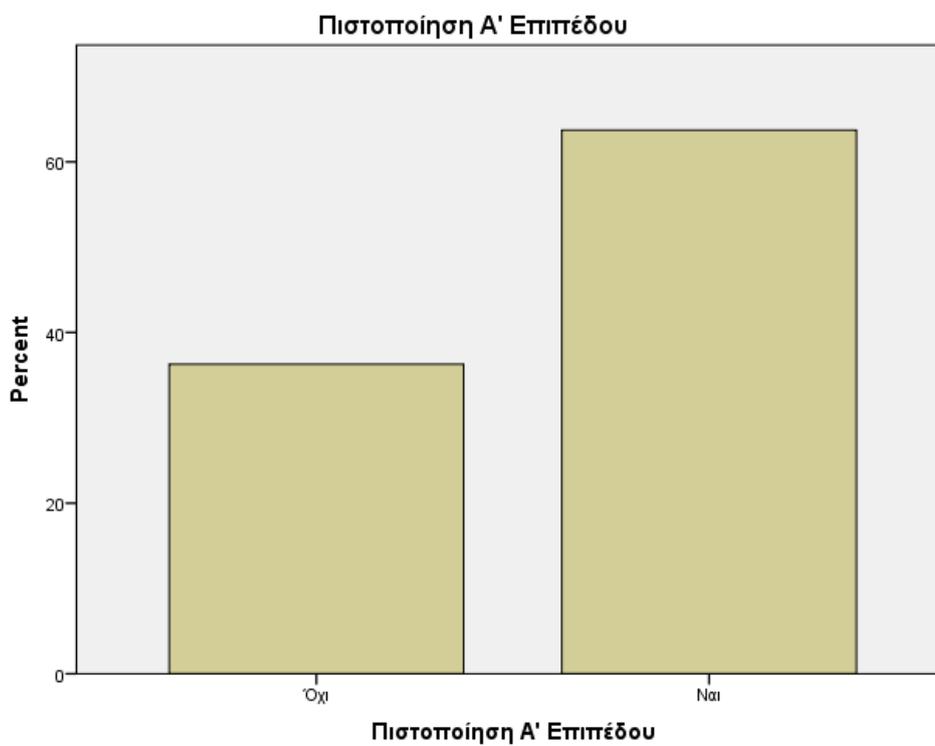
**Τίτλοι Σπουδών/επίπεδο γνώσεων εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού**  
**Διάγραμμα 9: Τίτλοι Σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού**



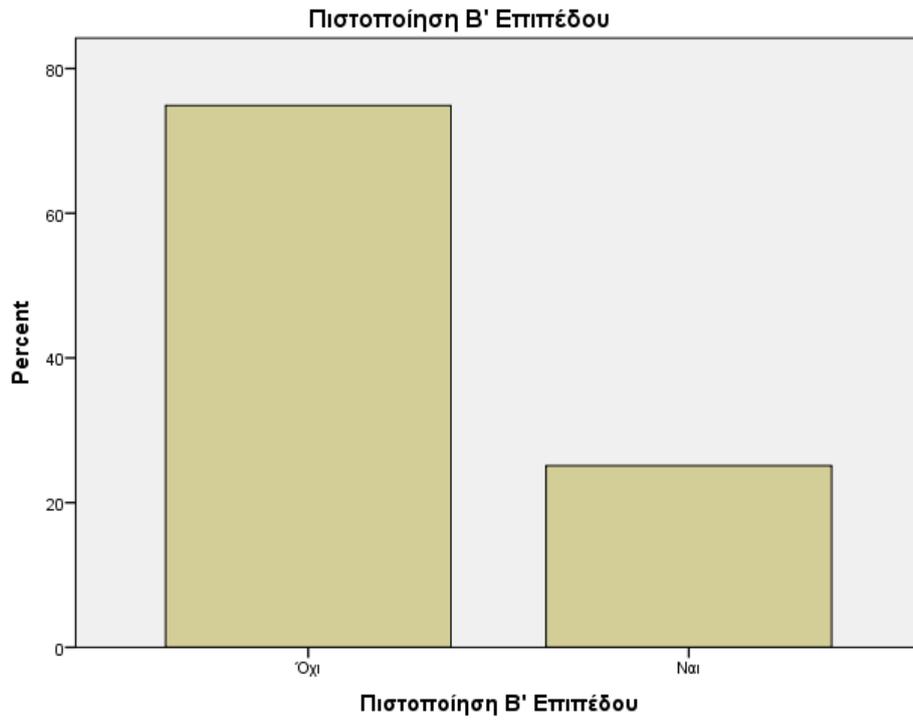
**Διάγραμμα 10: Συμμετοχή σε επιμορφώσεις**



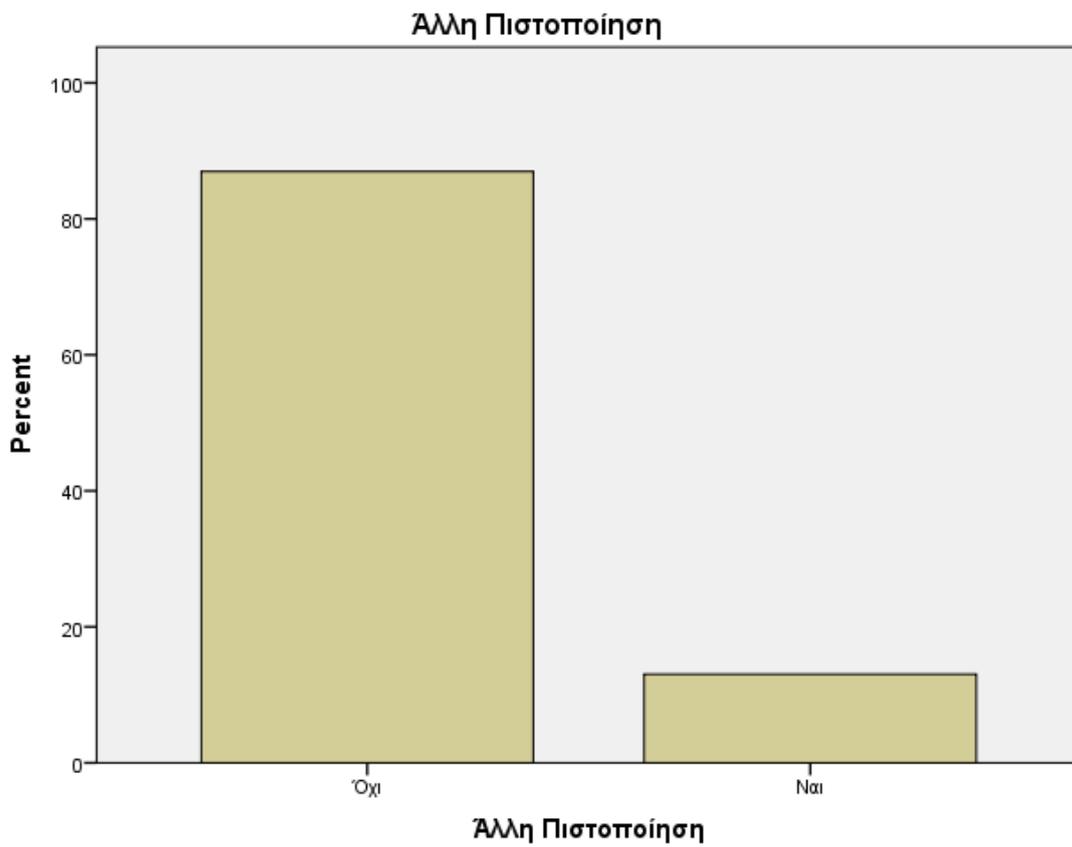
**Διάγραμμα 11: Πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες**



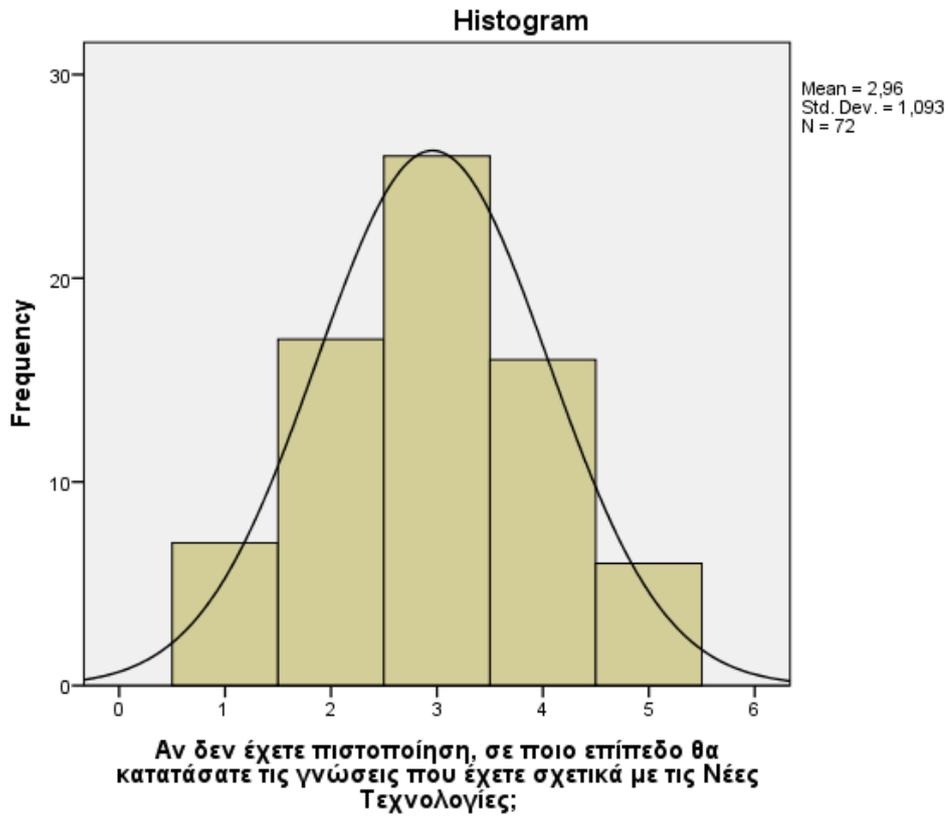
**Διάγραμμα 12: Πιστοποίηση Α' επιπέδου**



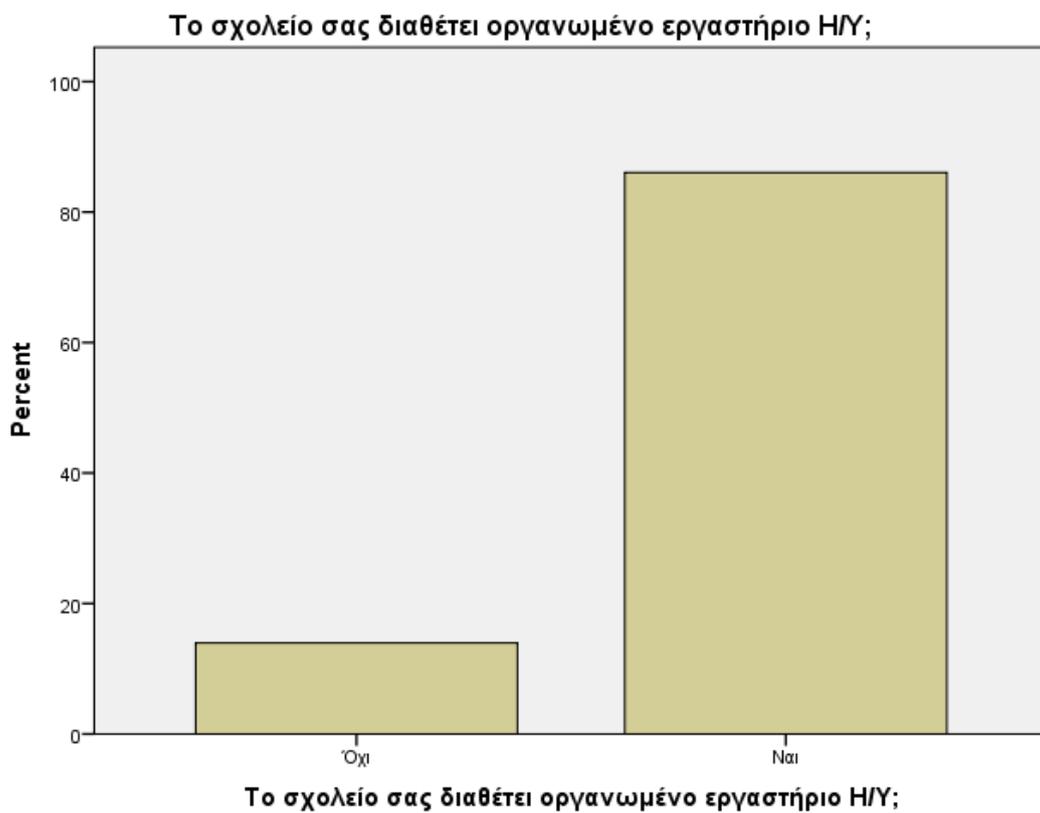
**Διάγραμμα 13: Πιστοποίηση Β' επιπέδου**



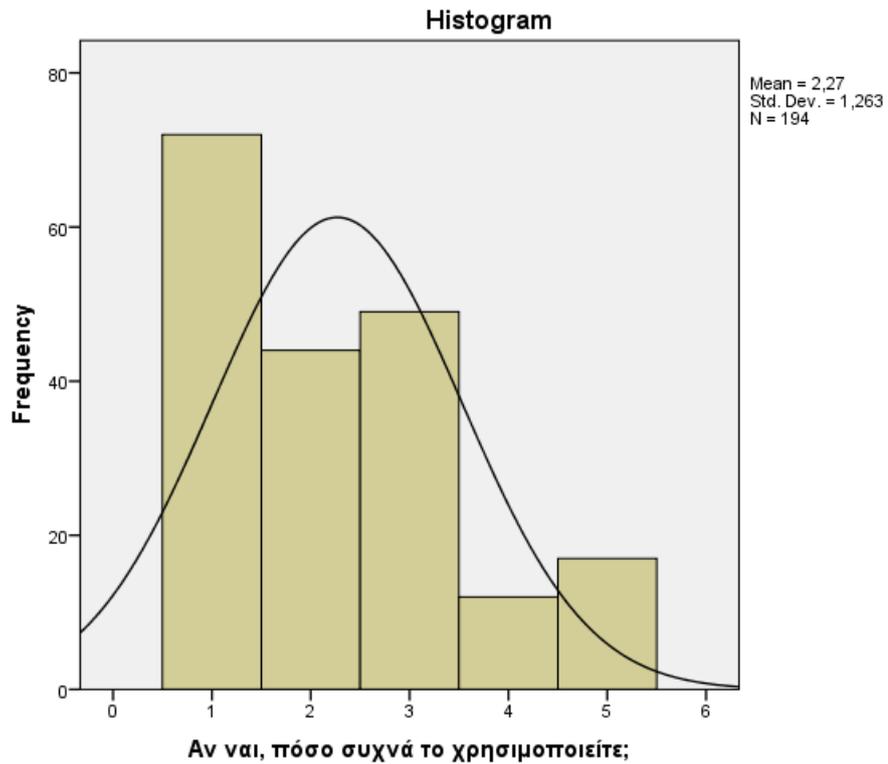
**Διάγραμμα 14: Άλλη Πιστοποίηση**



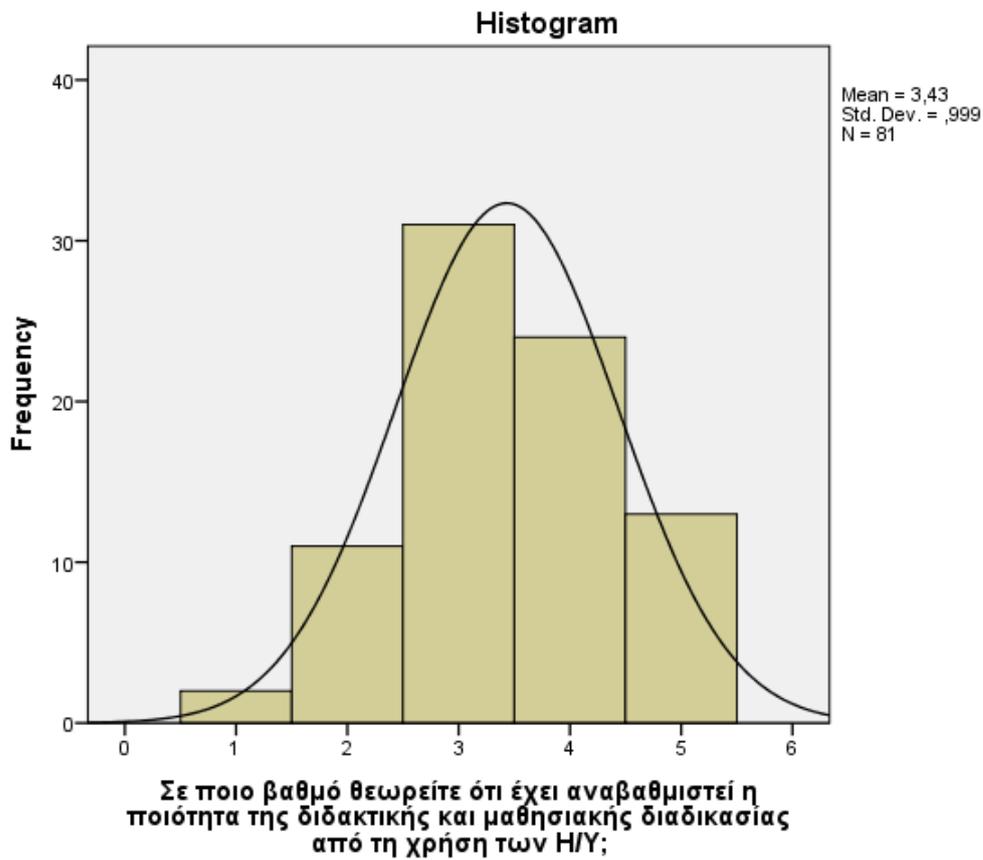
**Διάγραμμα 15:** Επίπεδο γνώσεων όσων δεν έχουν πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες



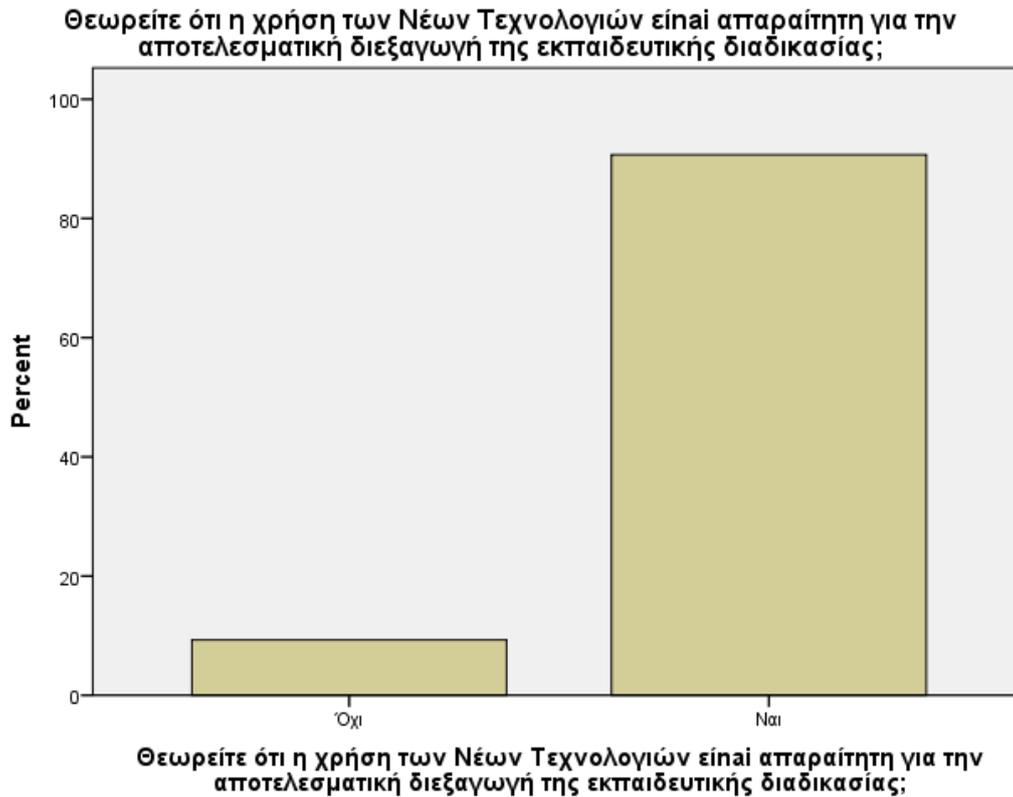
**Διάγραμμα 16:** Ύπαρξη οργανωμένου εργαστηρίου Η/Υ στα σχολεία



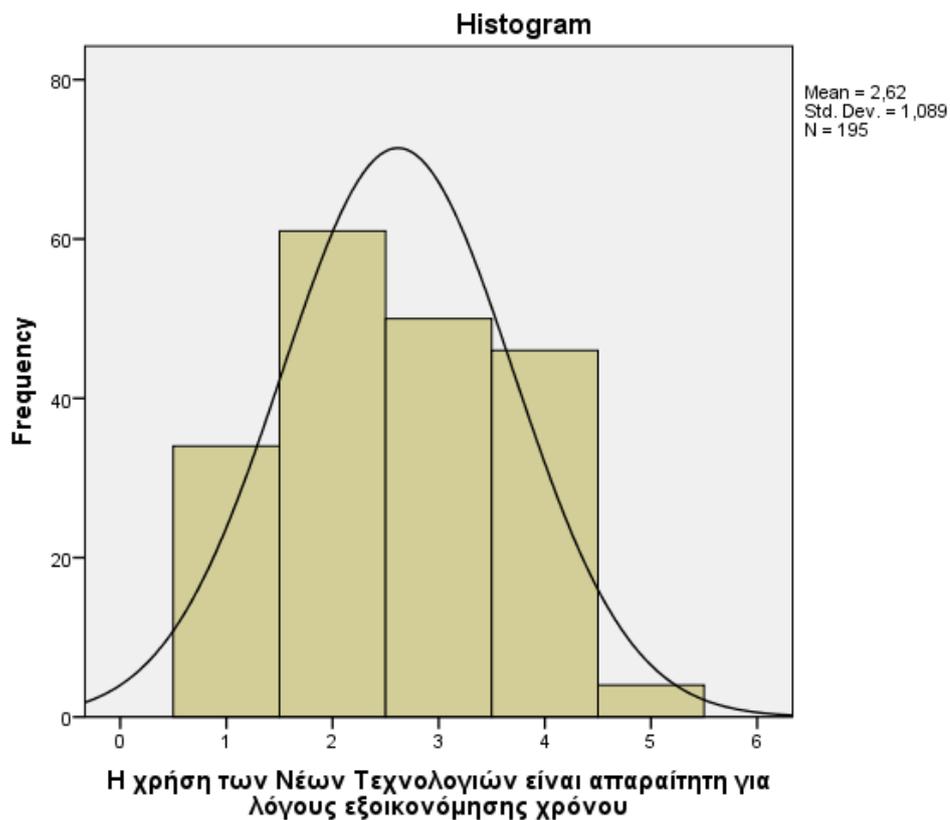
**Διάγραμμα 17: Συχνότητα χρήσης του εργαστηρίου Η/Υ από τους εκπαιδευτικούς**



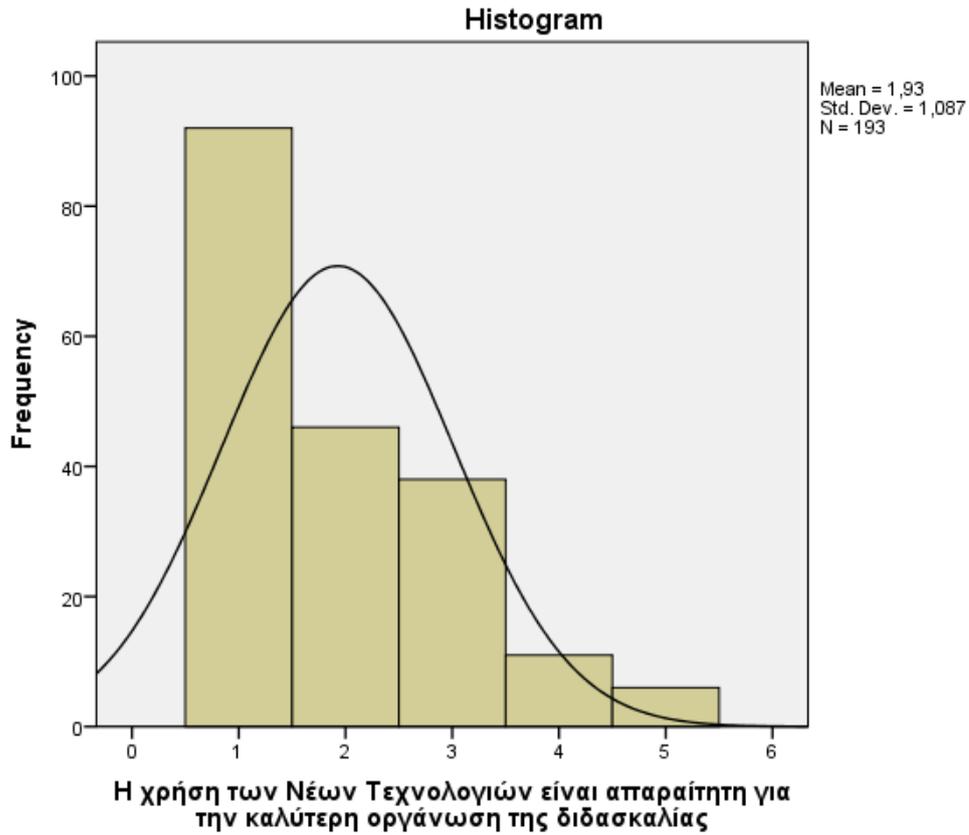
**Διάγραμμα 18: Αναβάθμιση της ποιότητας από τη χρήση των Η/Υ**



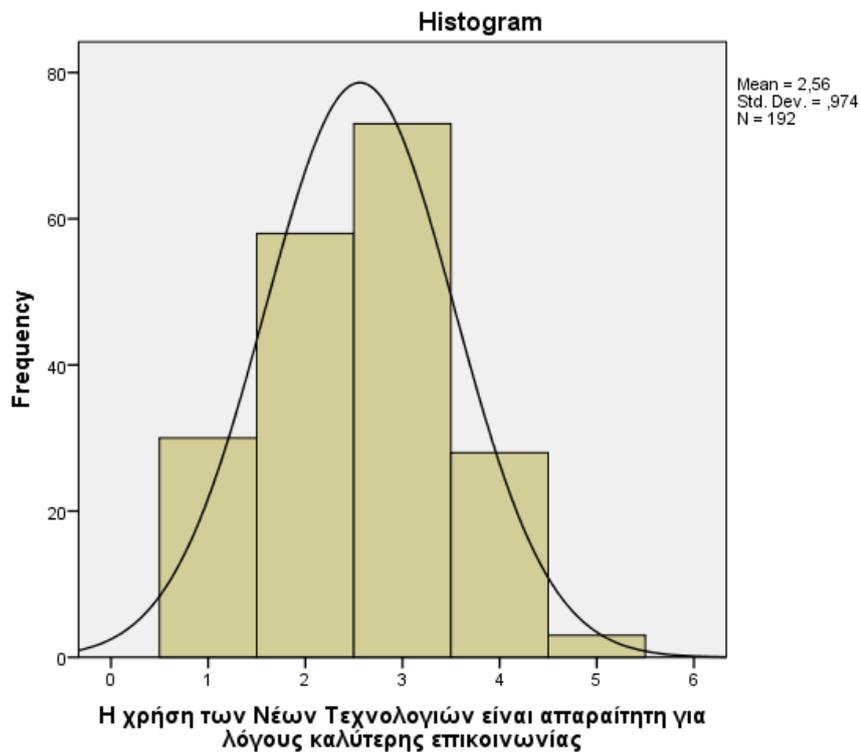
**Διάγραμμα 19: Βαθμός σημαντικότητα της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση**



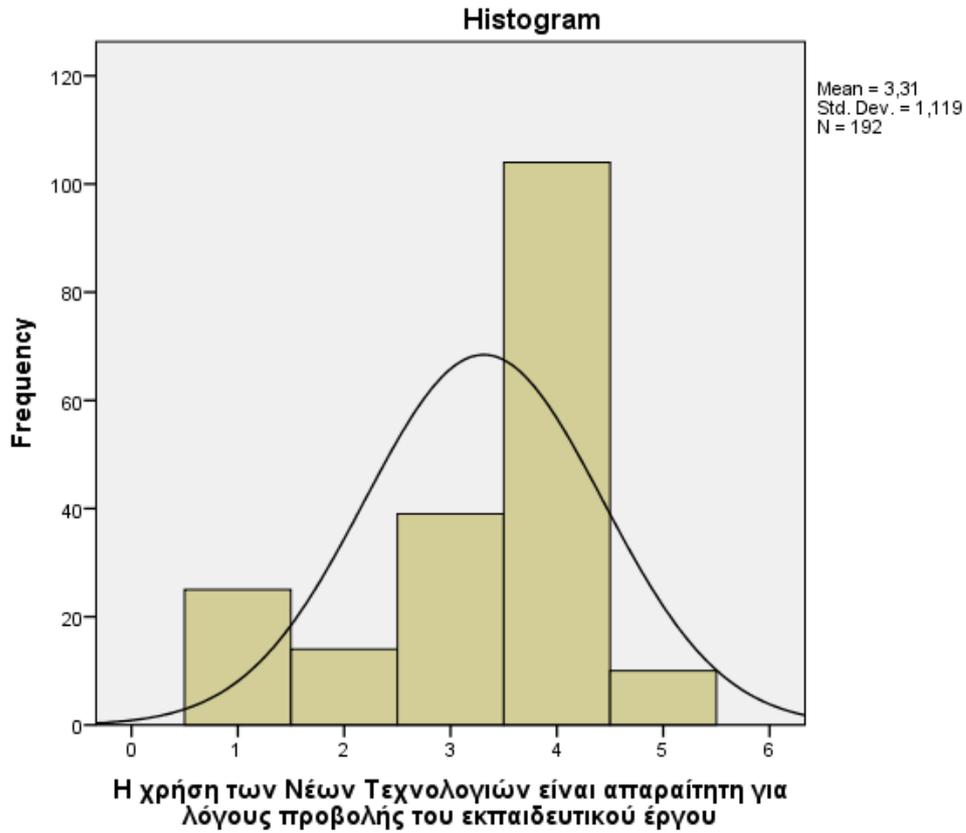
**Διάγραμμα 20: Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για λόγους εξοικονόμησης χρόνου**



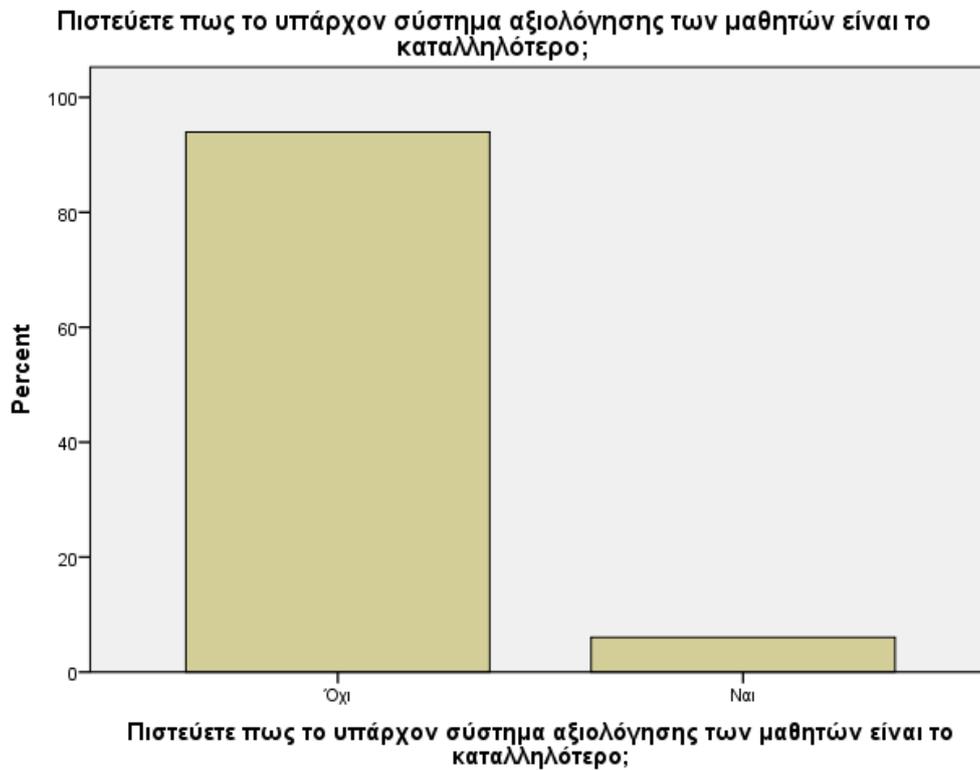
**Διάγραμμα 21: Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για την καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας**



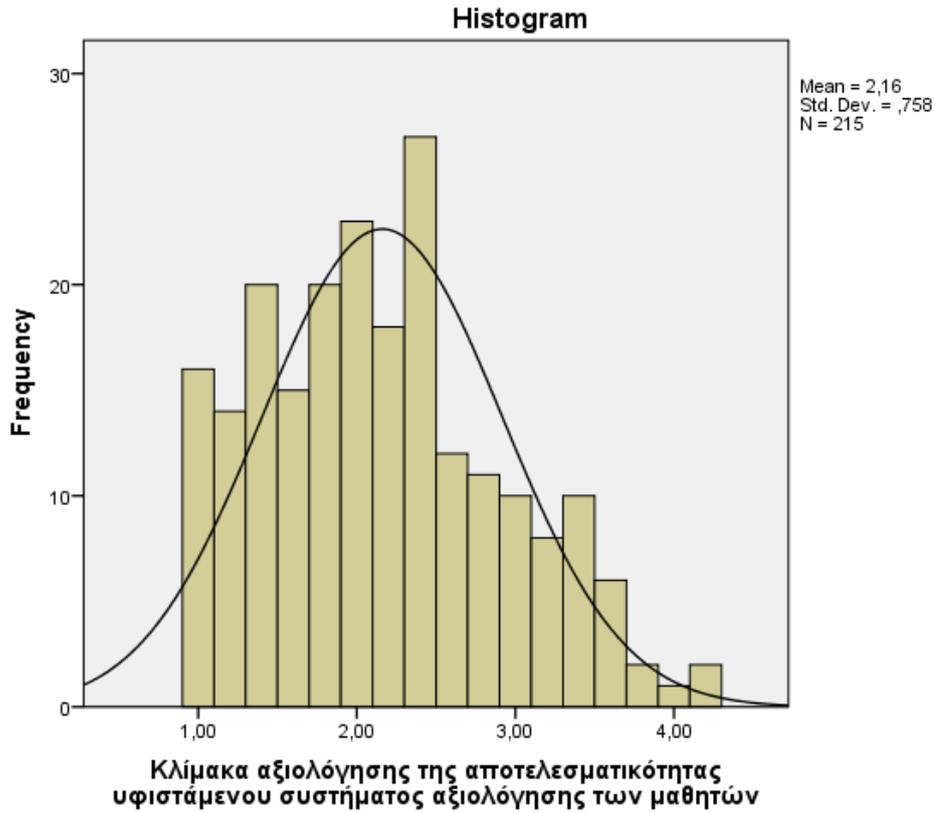
**Διάγραμμα 22: Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για λόγους καλύτερης επικοινωνίας**



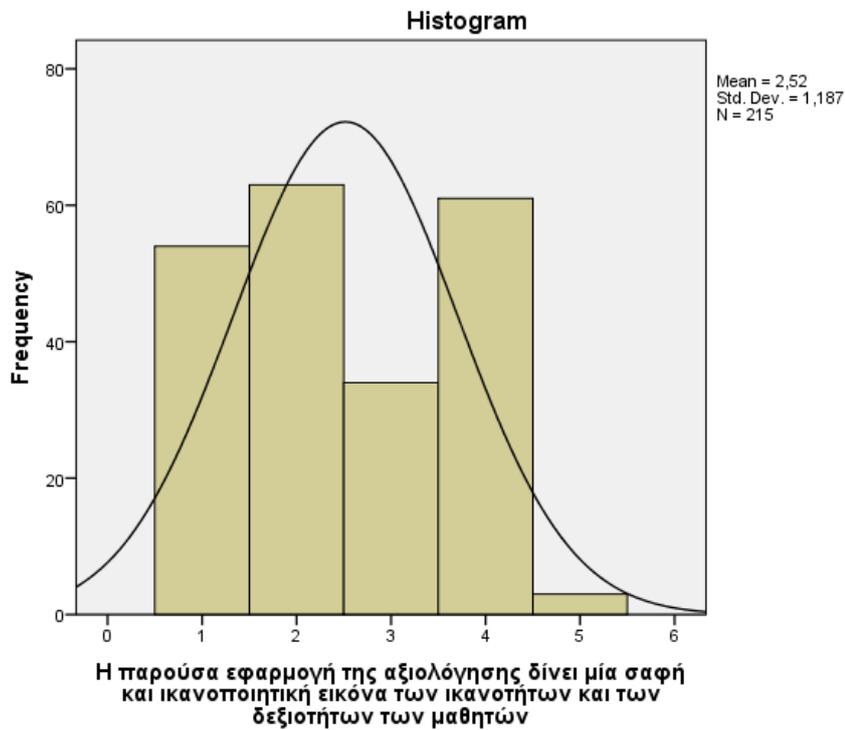
**Διάγραμμα 23:** Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι απαραίτητη για λόγους προβολής του εκπαιδευτικού έργου



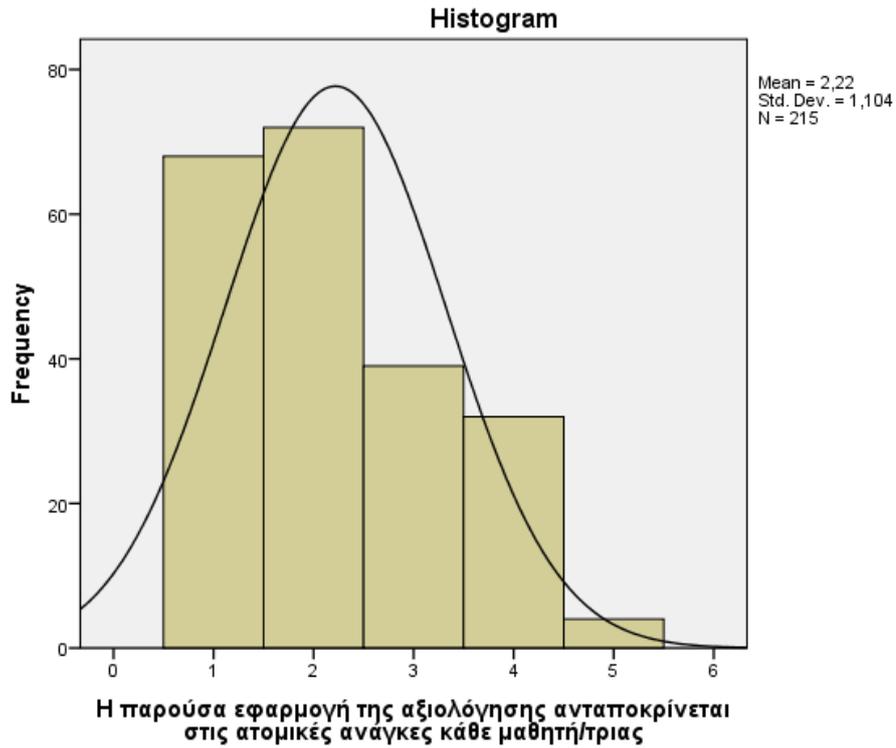
**Διάγραμμα 24** Καταλληλότητα ή όχι του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης μαθητών



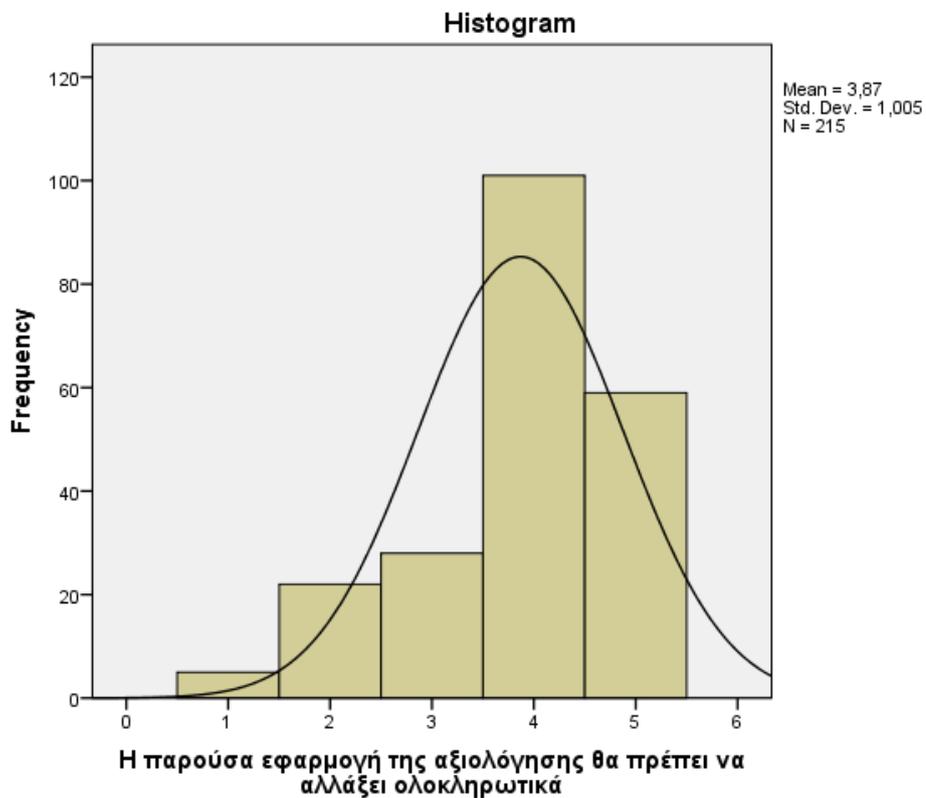
**Διάγραμμα 25: Κλίμακα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών**



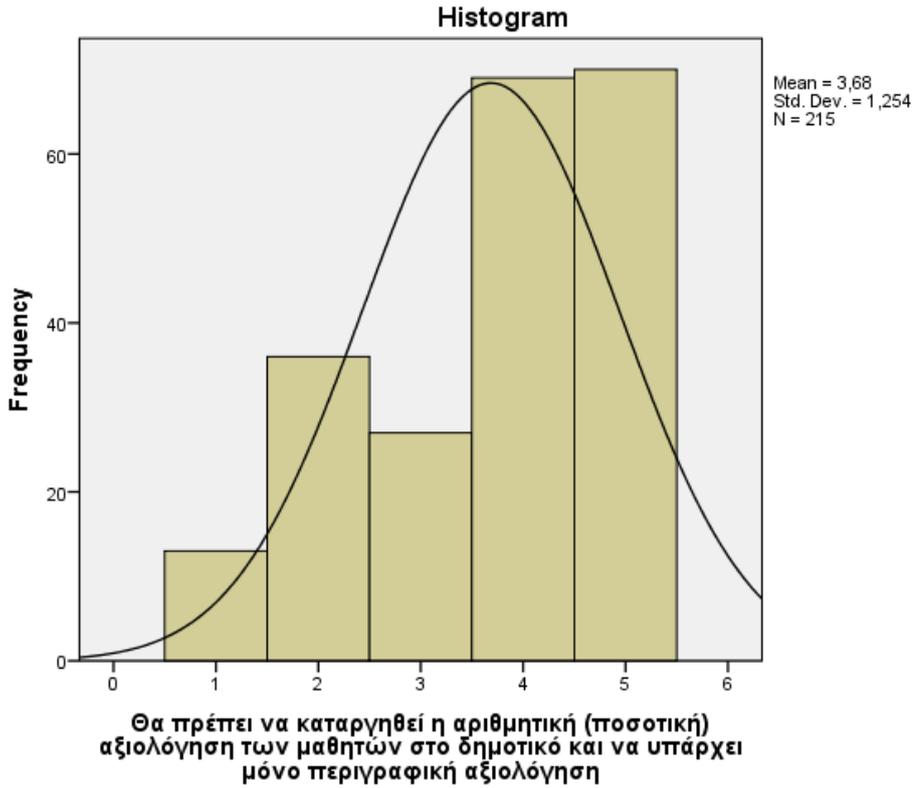
**Διάγραμμα 26: Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει μία σαφή και ικανοποιητική εικόνα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών.**



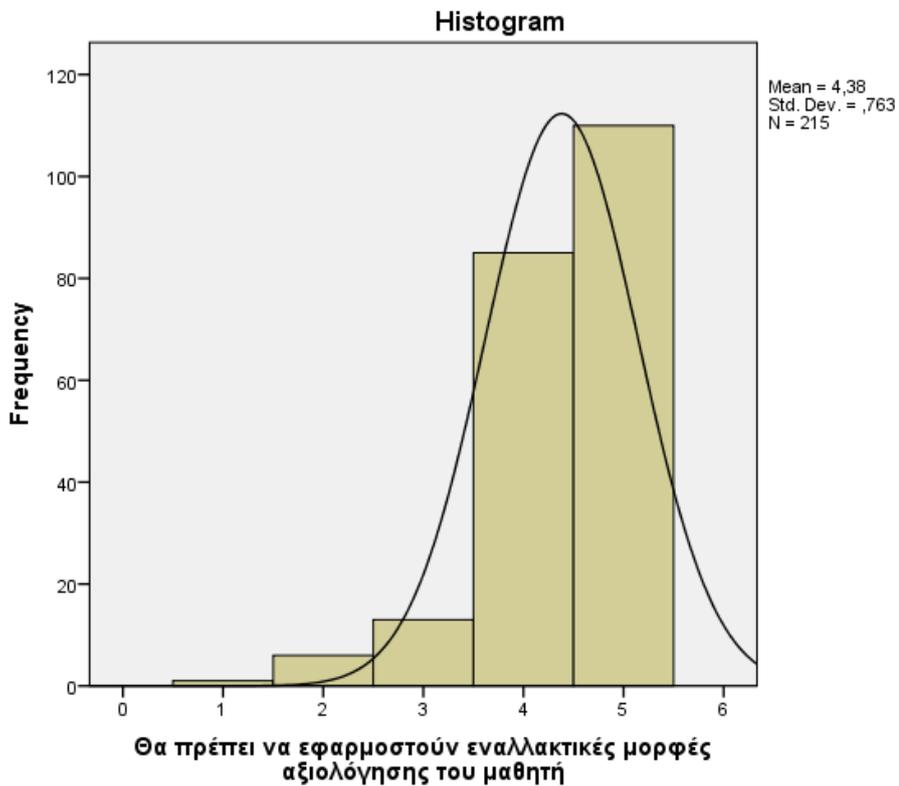
**Διάγραμμα 27:** Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας



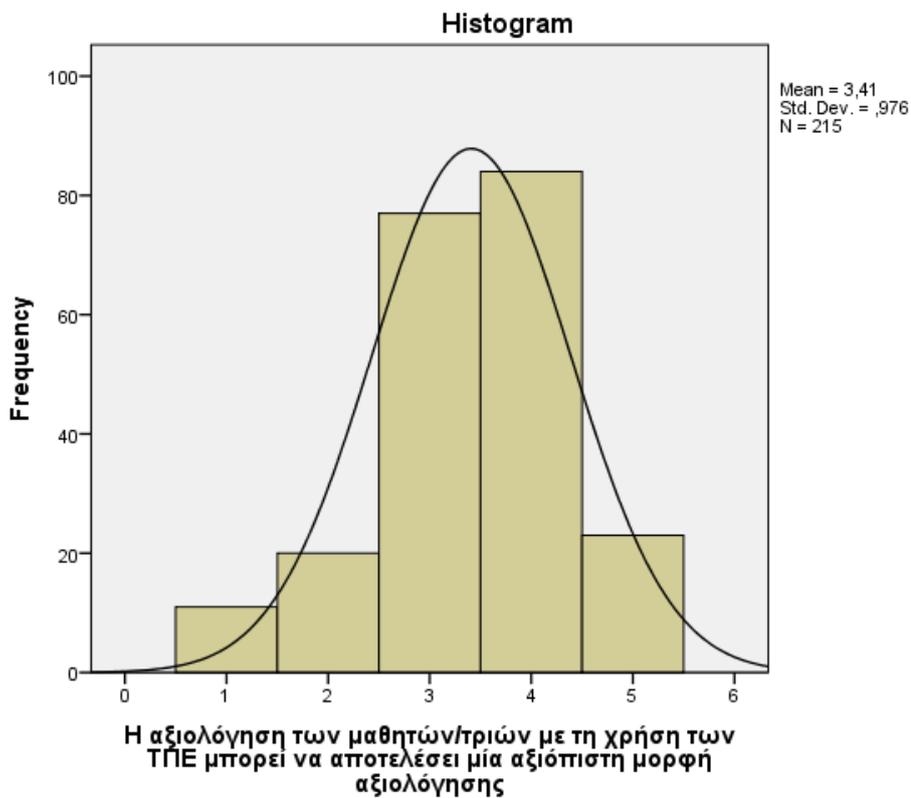
**Διάγραμμα 28:** Η παρούσα εφαρμογή της αξιολόγησης θα πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά



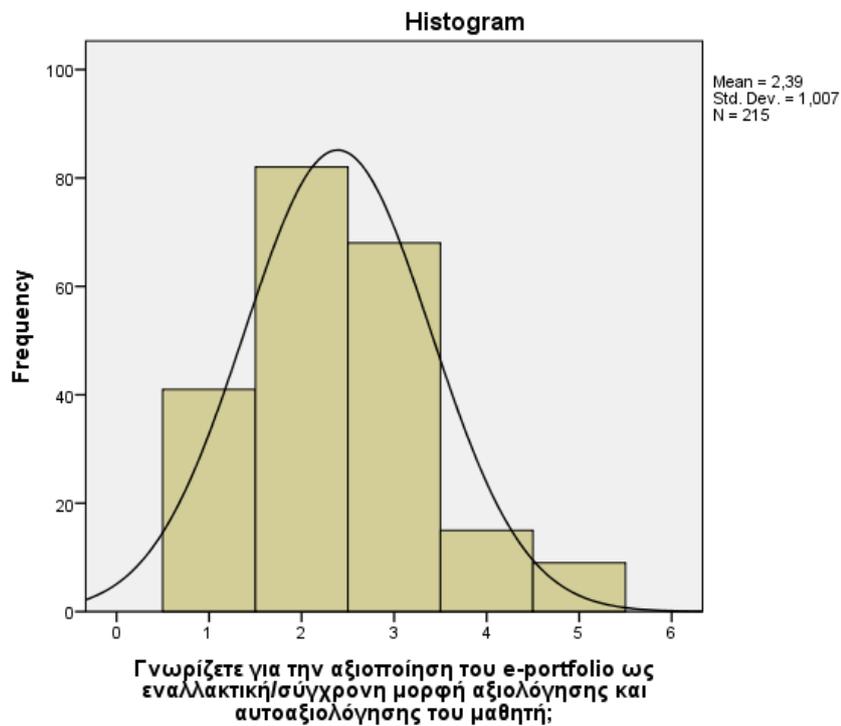
**Διάγραμμα 29: Θα πρέπει να καταργηθεί η αριθμητική (ποσοτική) αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό και να υπάρχει μόνο περιγραφική αξιολόγηση**



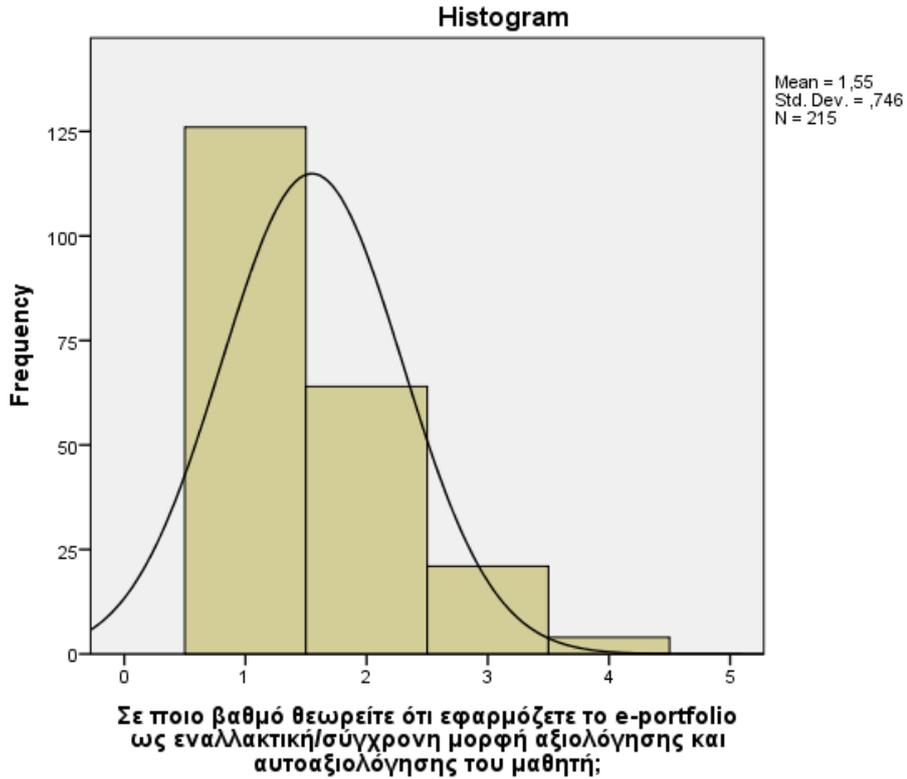
**Διάγραμμα 30: Θα πρέπει να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή**



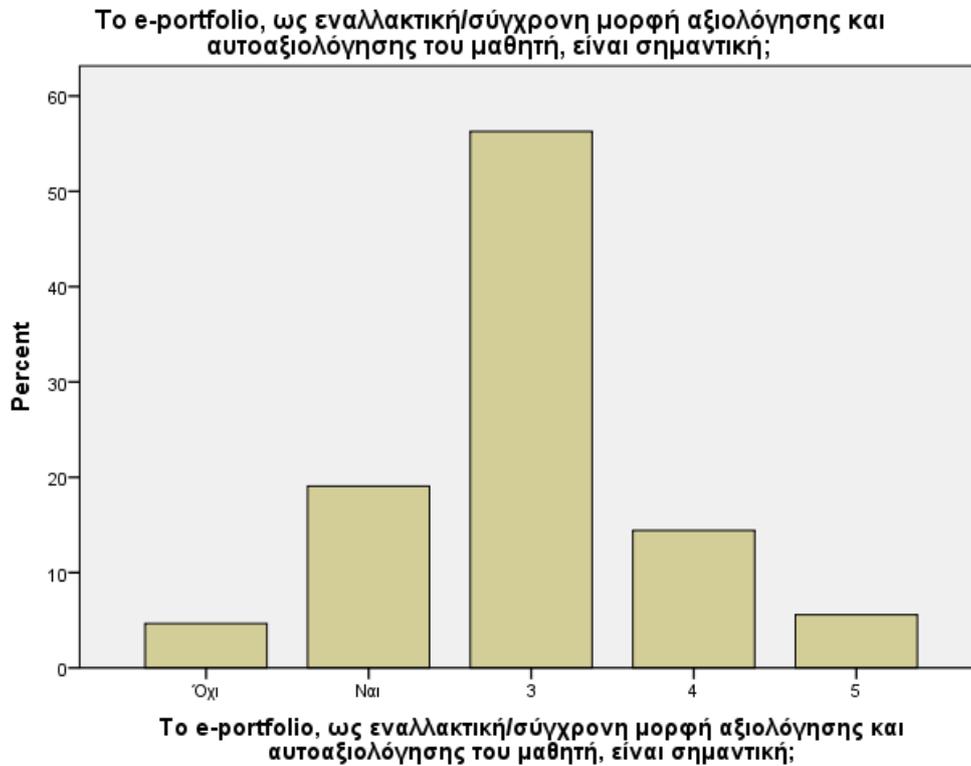
**Διάγραμμα 31: Η αξιολόγηση των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει μία αξιόπιστη μορφή αξιολόγησης**



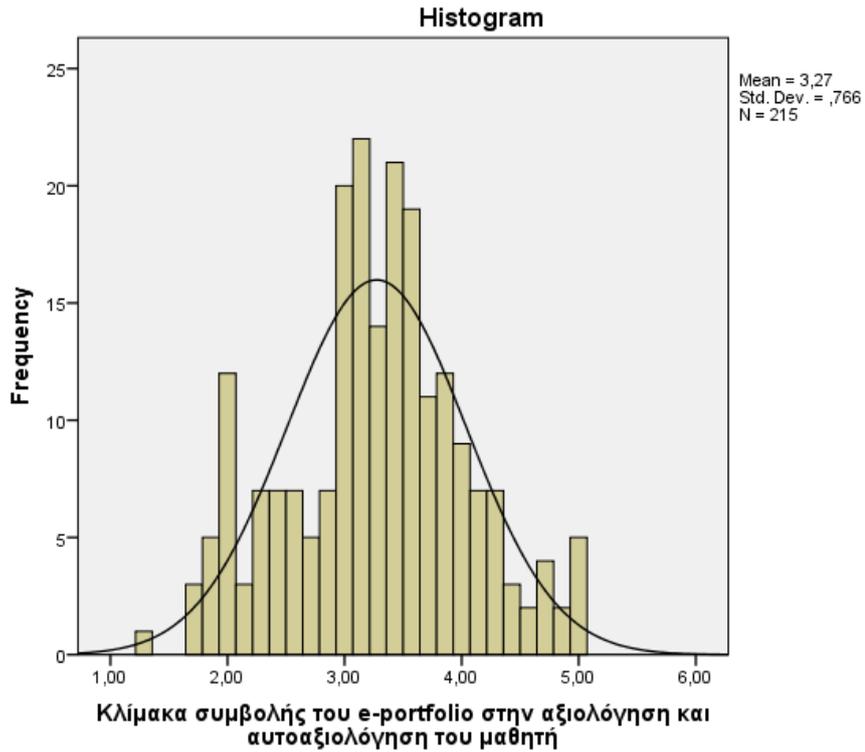
**Διάγραμμα 32: Βαθμός γνώσης της αξιοποίησης του eportfolio**



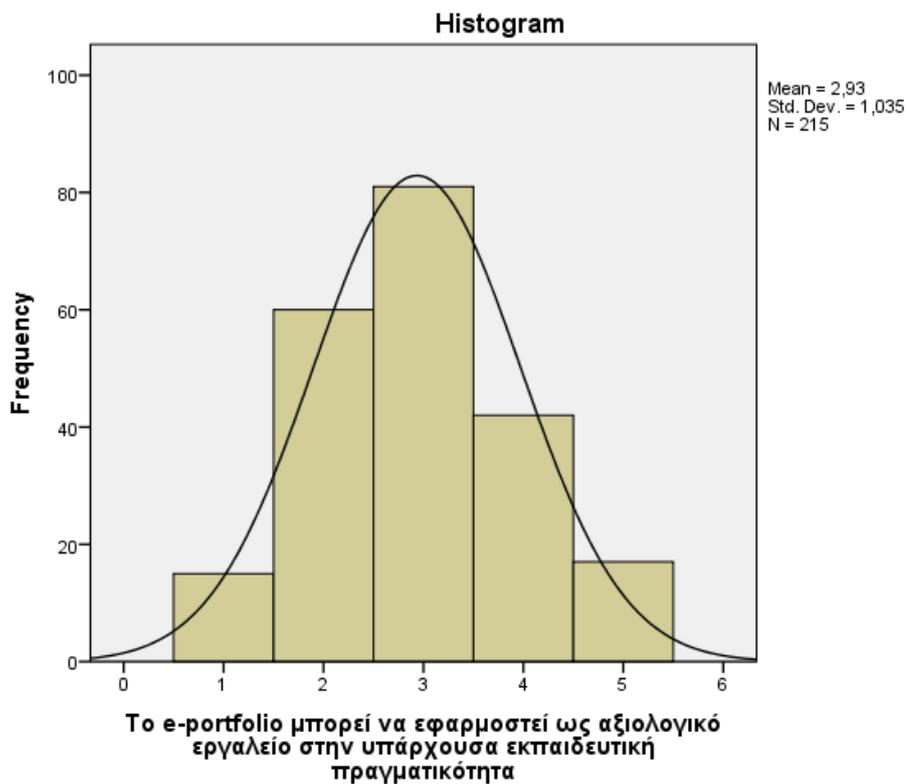
*Διάγραμμα 33: Βαθμός υλοποίησης του eportfolio από τους ερωτώμενους*



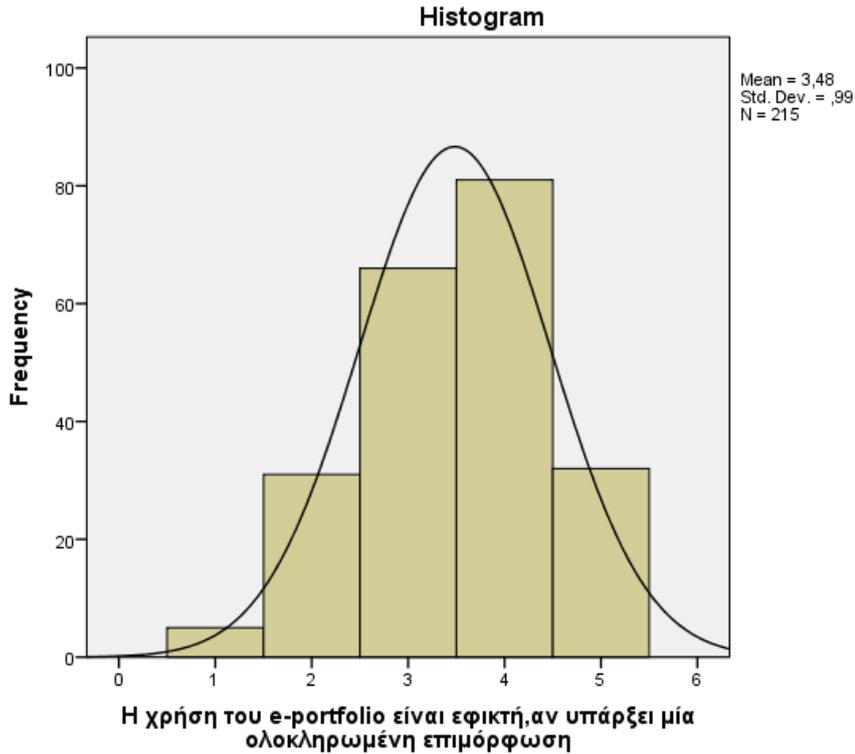
*Διάγραμμα 34: Βαθμός σημαντικότητας του eportfolio ως εναλλακτική/σύγχρονη μορφή αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή*



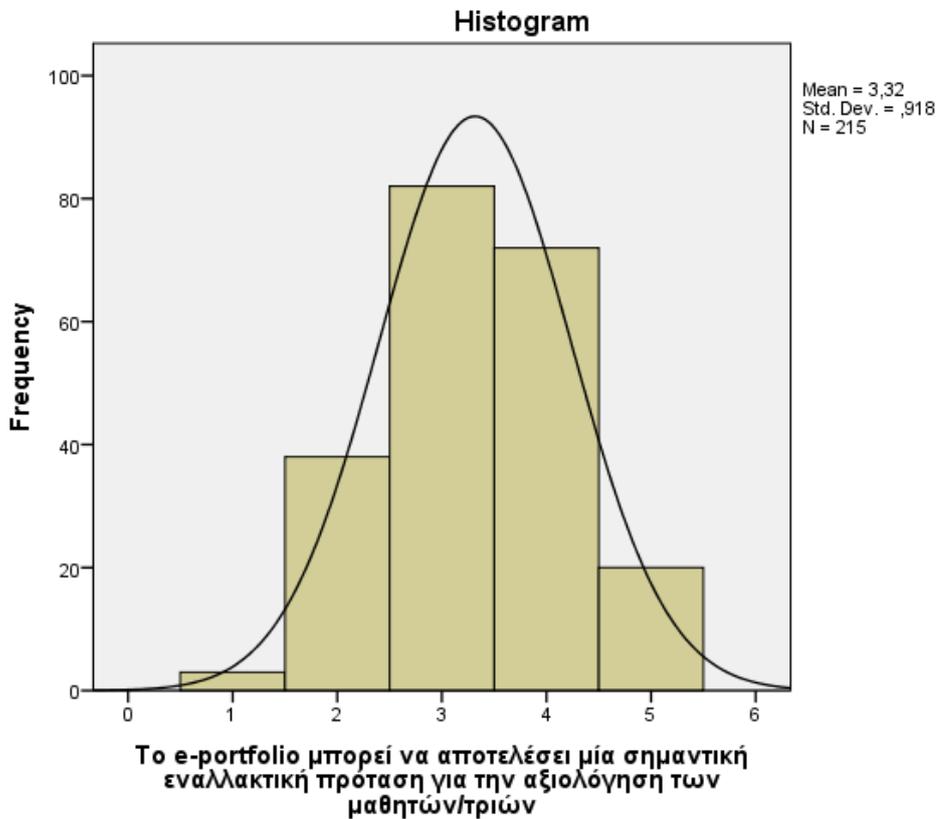
**Διάγραμμα 35: Κλίμακα συμβολής του eportfolio στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση του μαθητή**



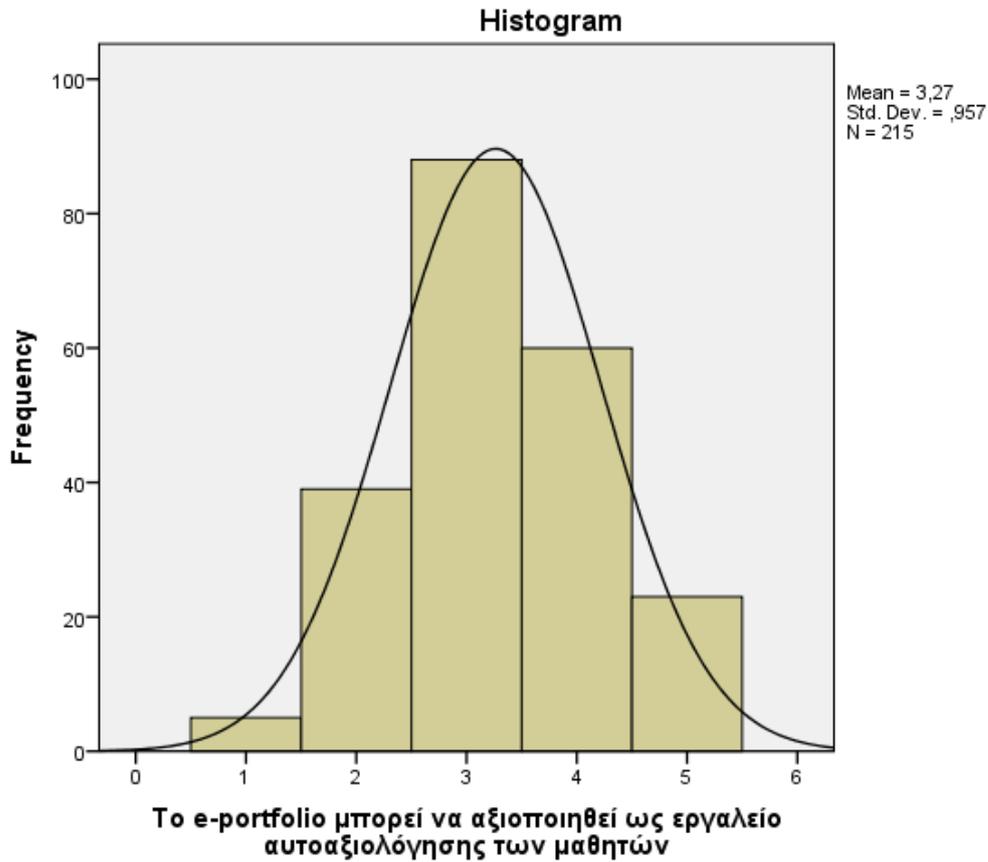
**Διάγραμμα 36: Το e – portfolio μπορεί να εφαρμοστεί ως αξιολογικό εργαλείο στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα.**



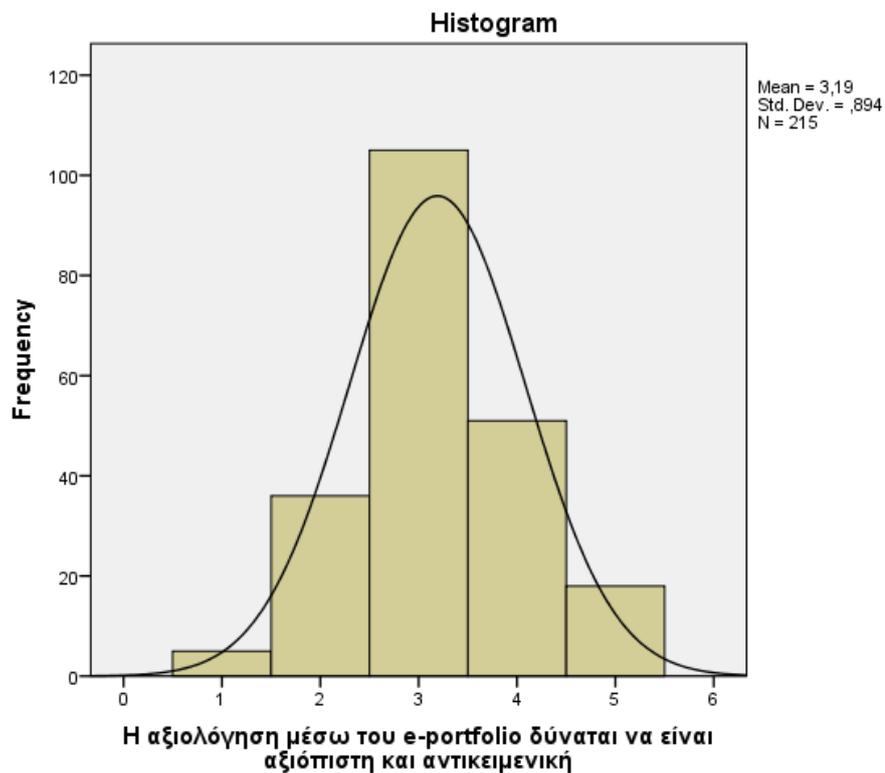
**Διάγραμμα 37: Η χρήση του e – portfolio είναι εφικτή, αν υπάρξει μία ολοκληρωμένη επιμόρφωση.**



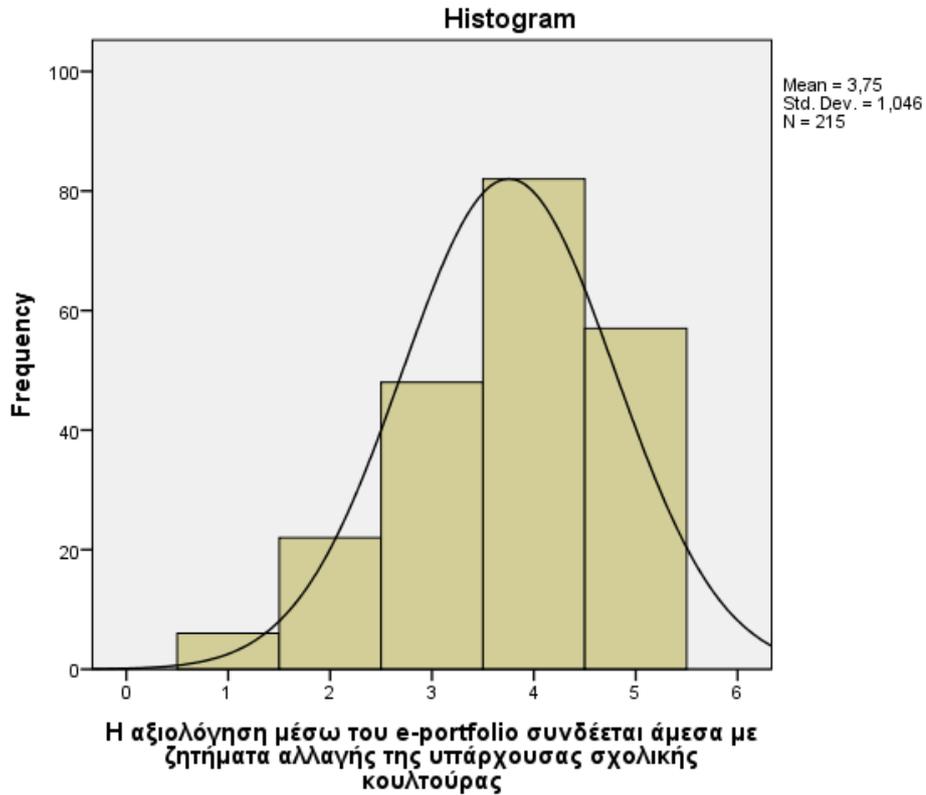
**Διάγραμμα 38: Το e – portfolio μπορεί να αποτελέσει μία σημαντική εναλλακτική πρόταση για την αξιολόγηση των μαθητών.**



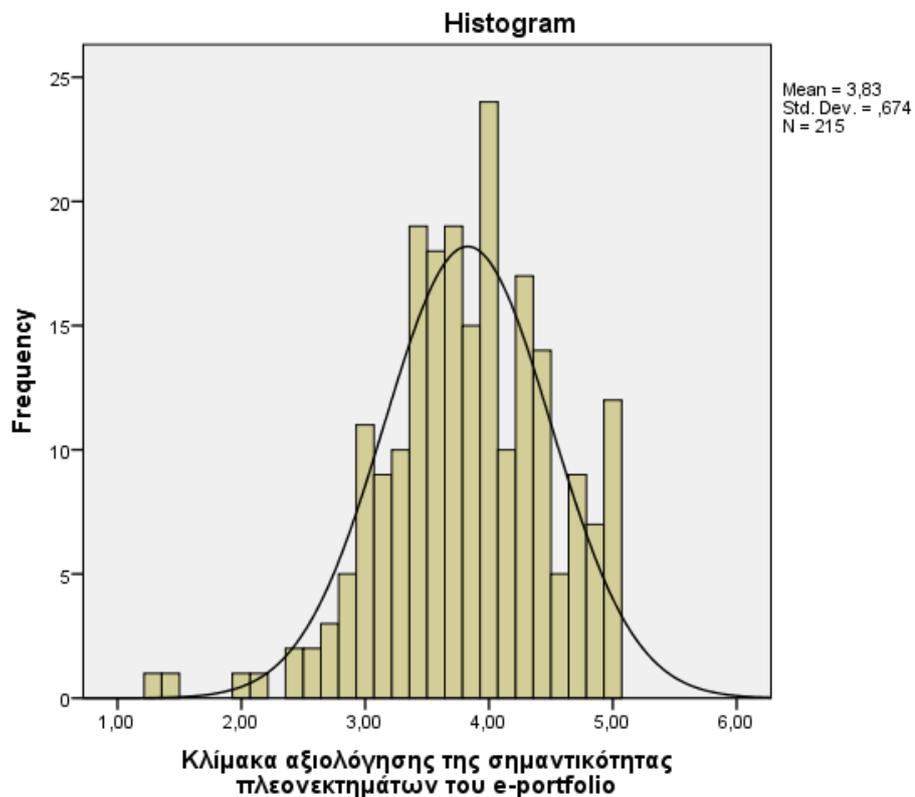
**Διάγραμμα 39:** Το e – portfolio μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών.



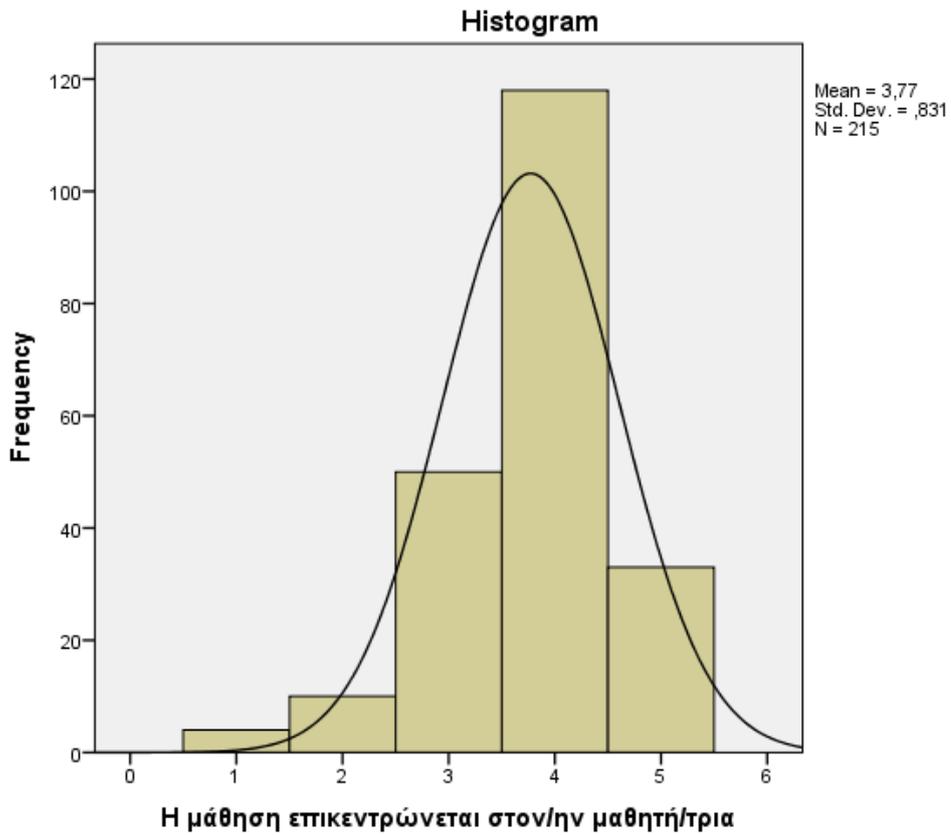
**Διάγραμμα 40:** Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio δύναται να είναι αξιόπιστη και αντικειμενική αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας.



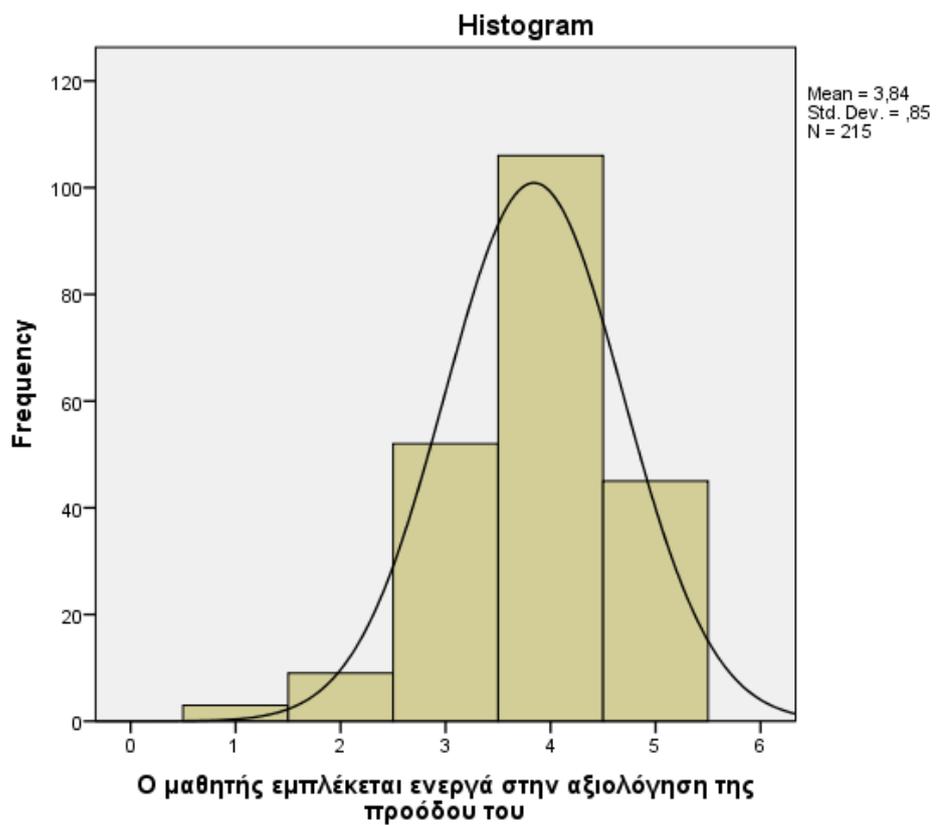
**Διάγραμμα 41: Η αξιολόγηση μέσω του e – portfolio συνδέεται άμεσα με ζητήματα αλλαγής της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας.**



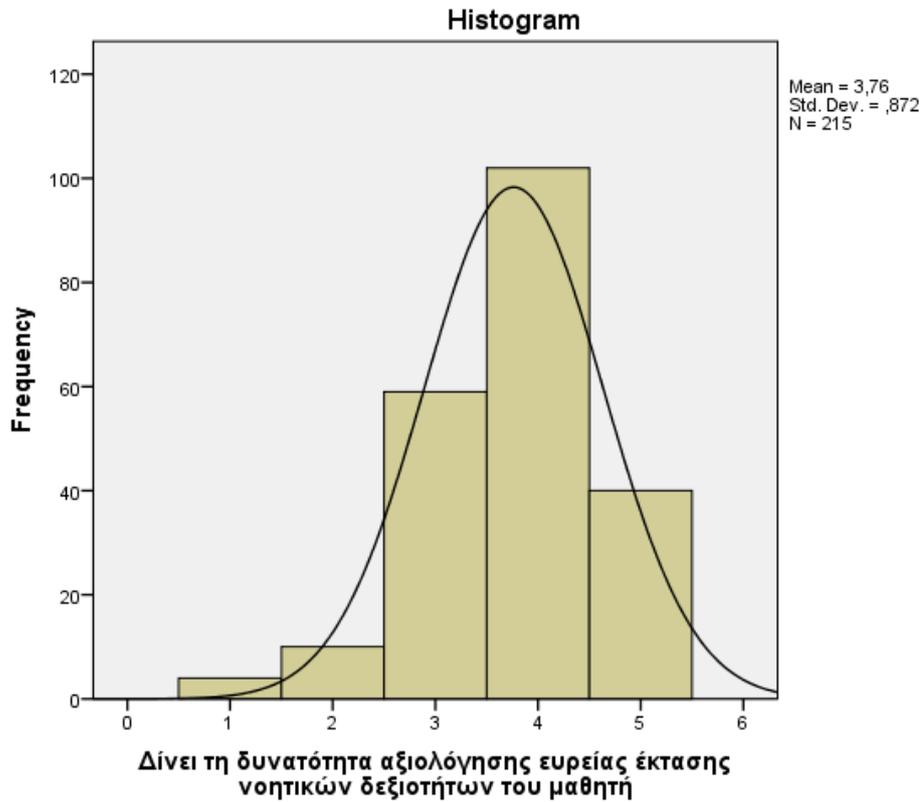
**Διάγραμμα 42: Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των πλεονεκτημάτων του eportfolio**



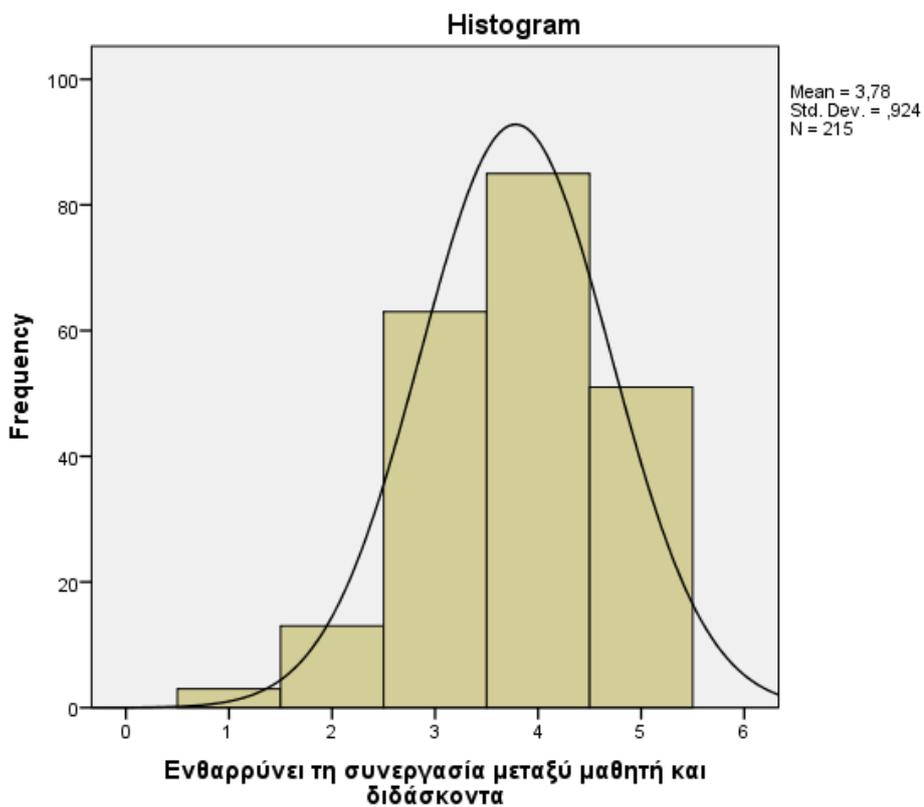
**Διάγραμμα 43: Η μάθηση επικεντρώνεται στον μαθητή**



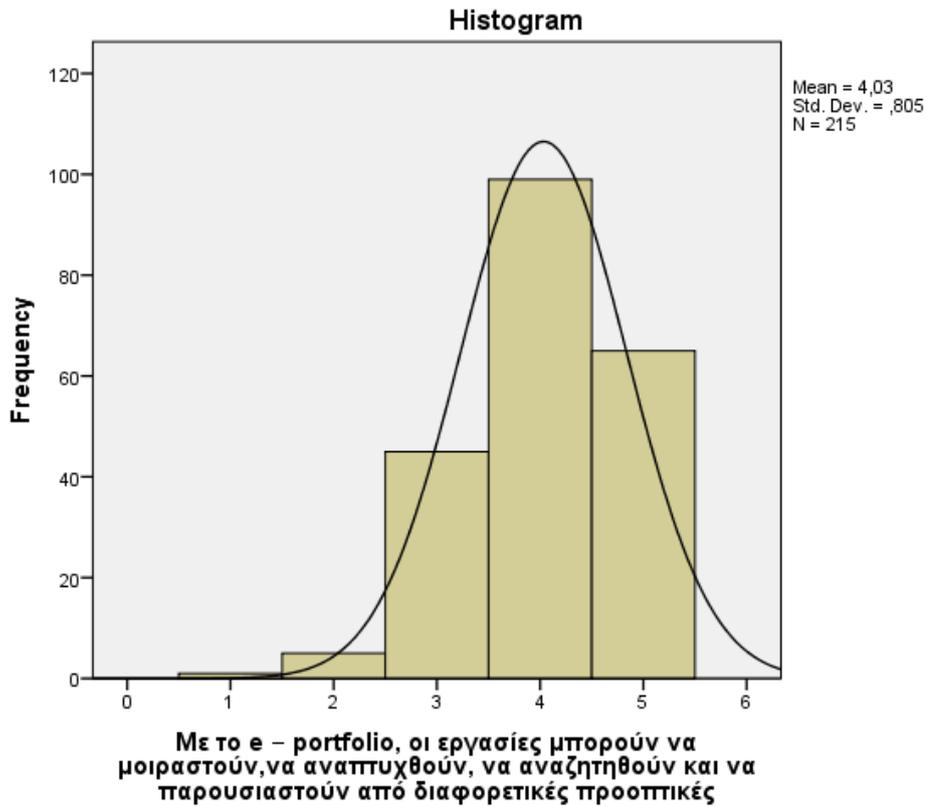
**Διάγραμμα 44: Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγηση της προόδου του**



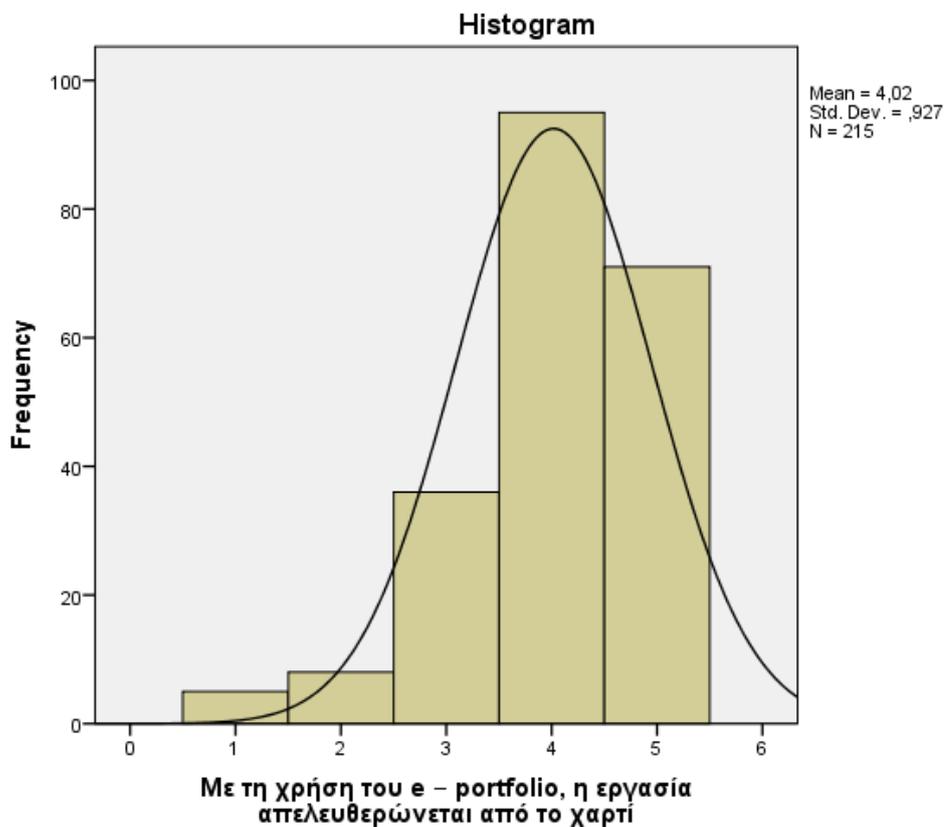
**Διάγραμμα 45: Δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή**



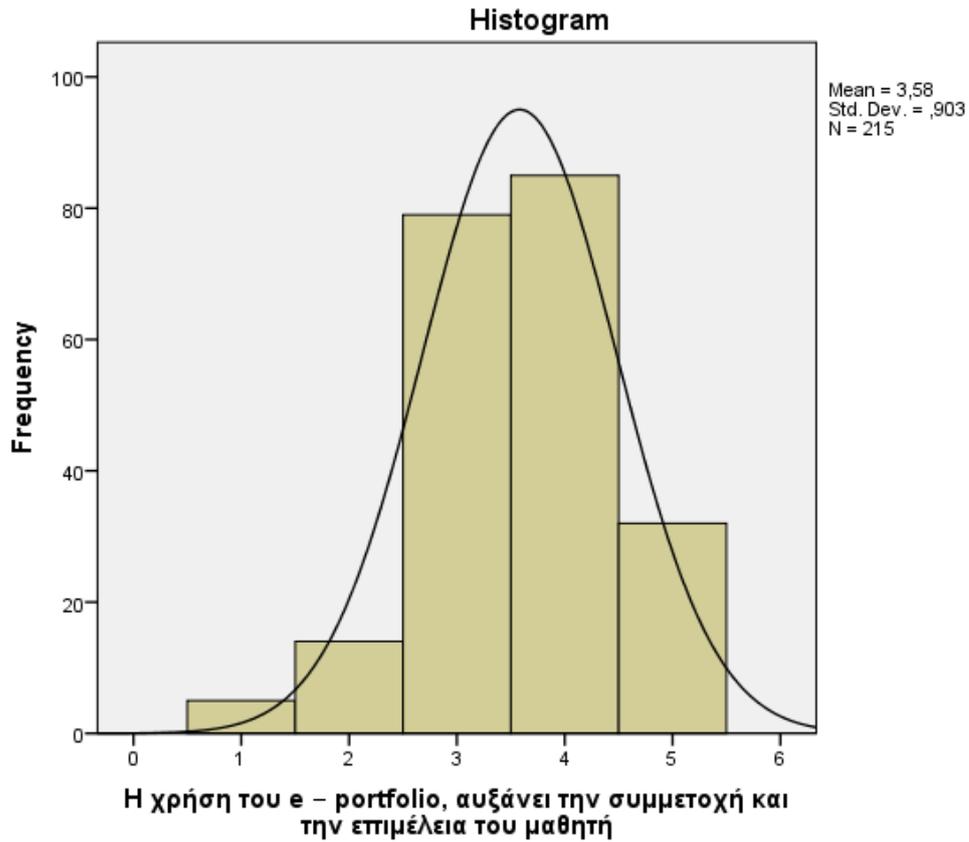
**Διάγραμμα 46: Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα**



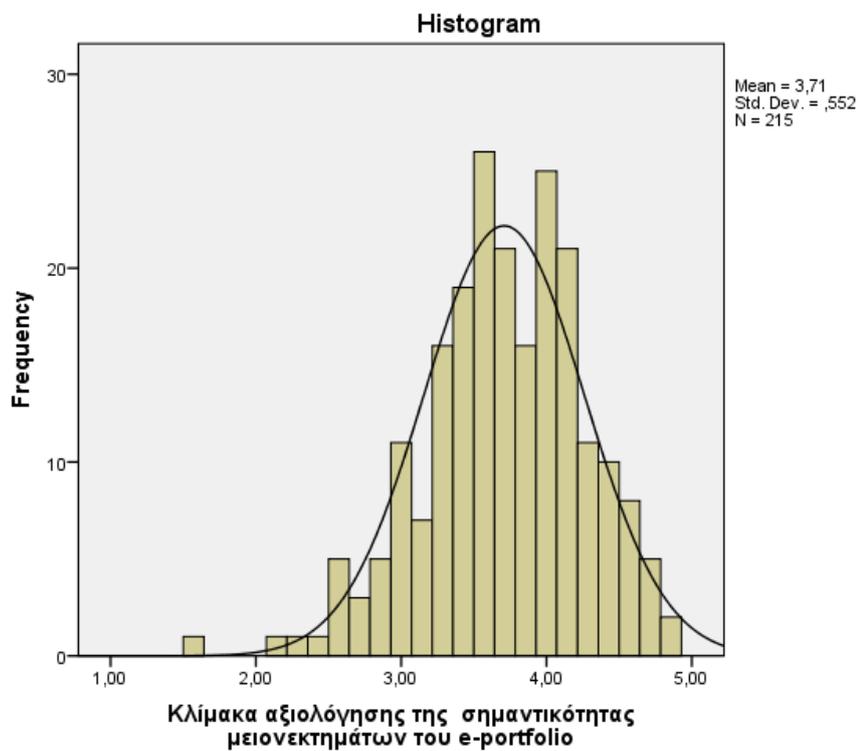
**Διάγραμμα 47:** Οι εργασίες μπορούν να μοιραστούν, να αναπτυχθούν, να αναζητηθούν και να παρουσιαστούν από διαφορετικές προοπτικές



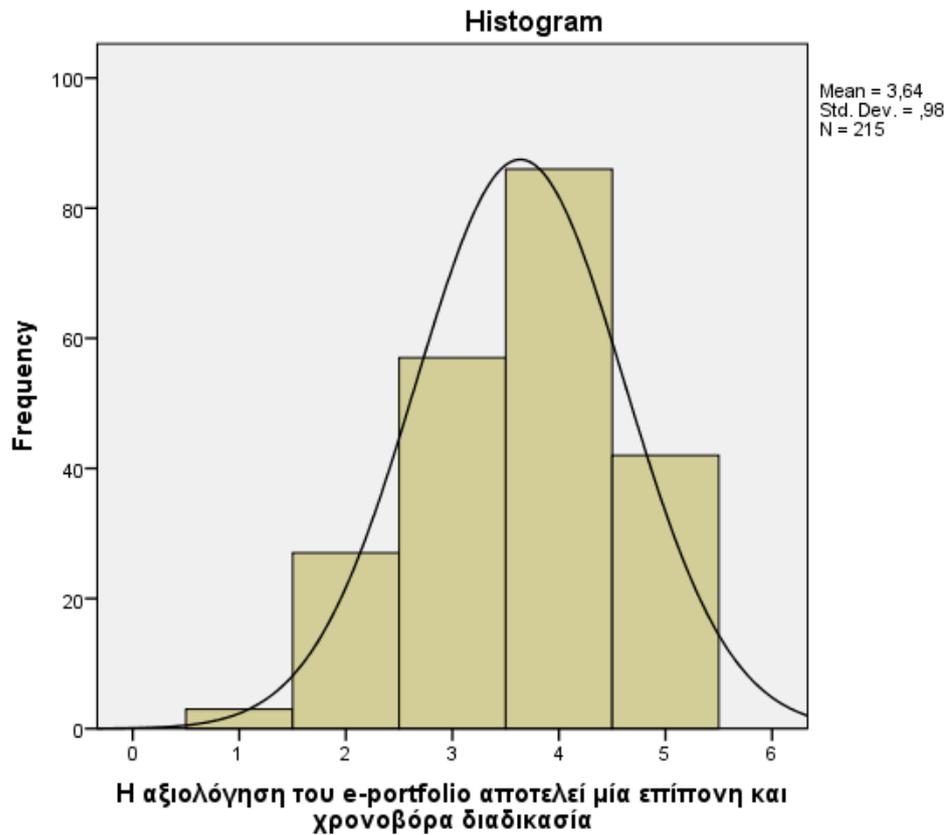
**Εικόνα 48:** Η εργασία απελευθερώνεται από το χαρτί



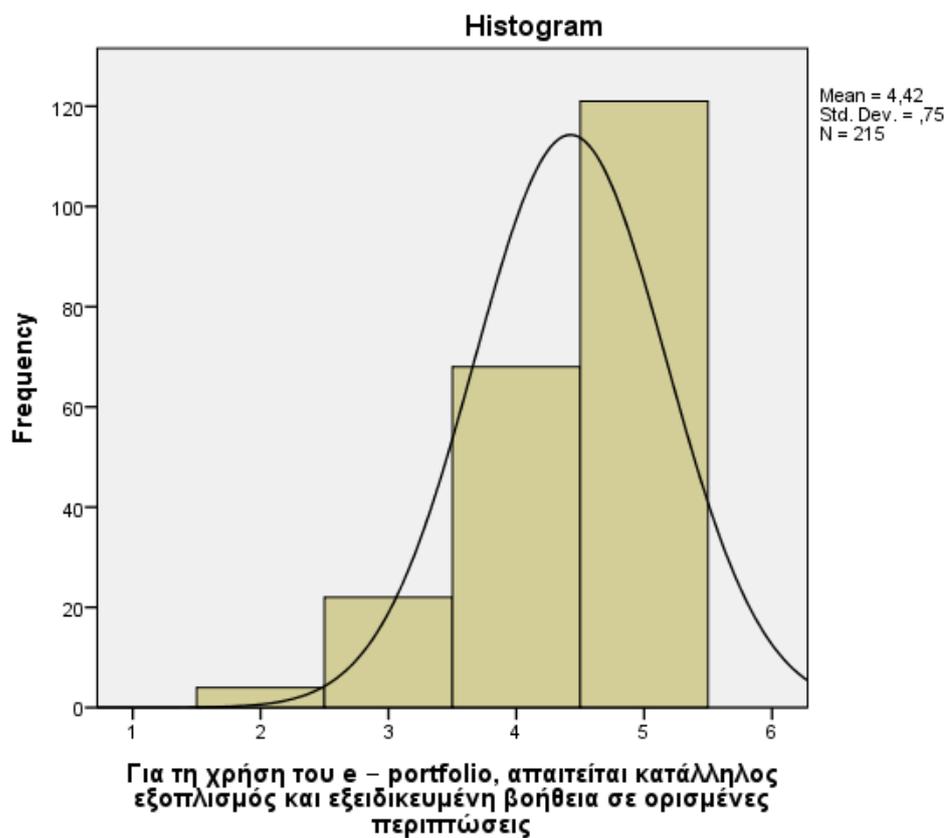
**Διάγραμμα 49: Αυξάνει την συμμετοχή και την επιμέλεια του μαθητή**



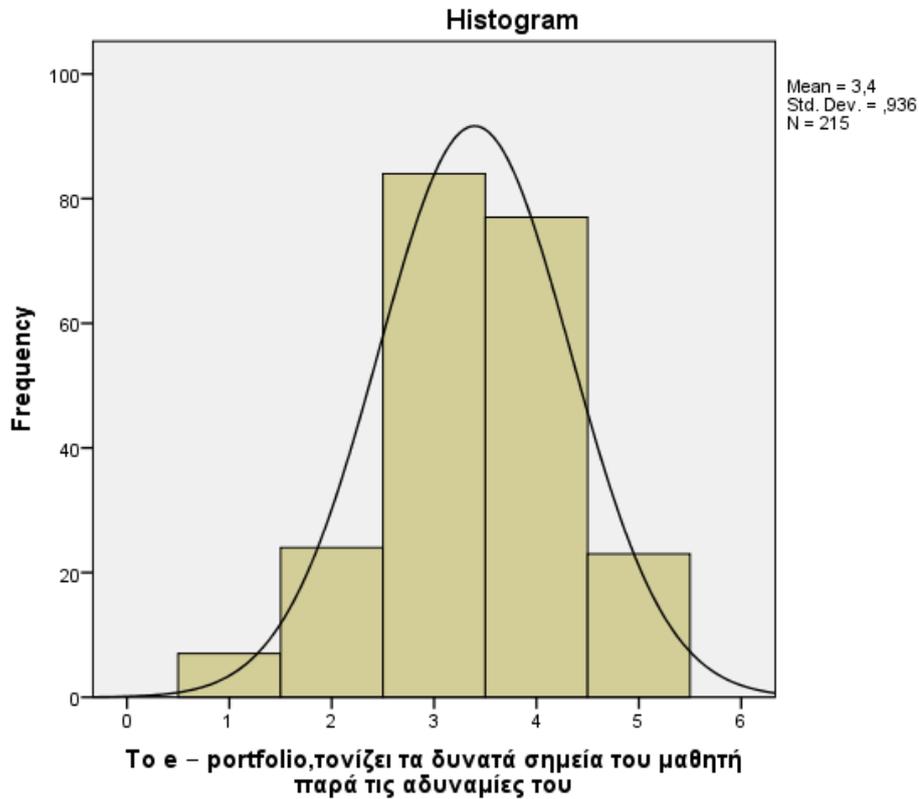
**Διάγραμμα 50: Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των μειονεκτημάτων του eportfolio**



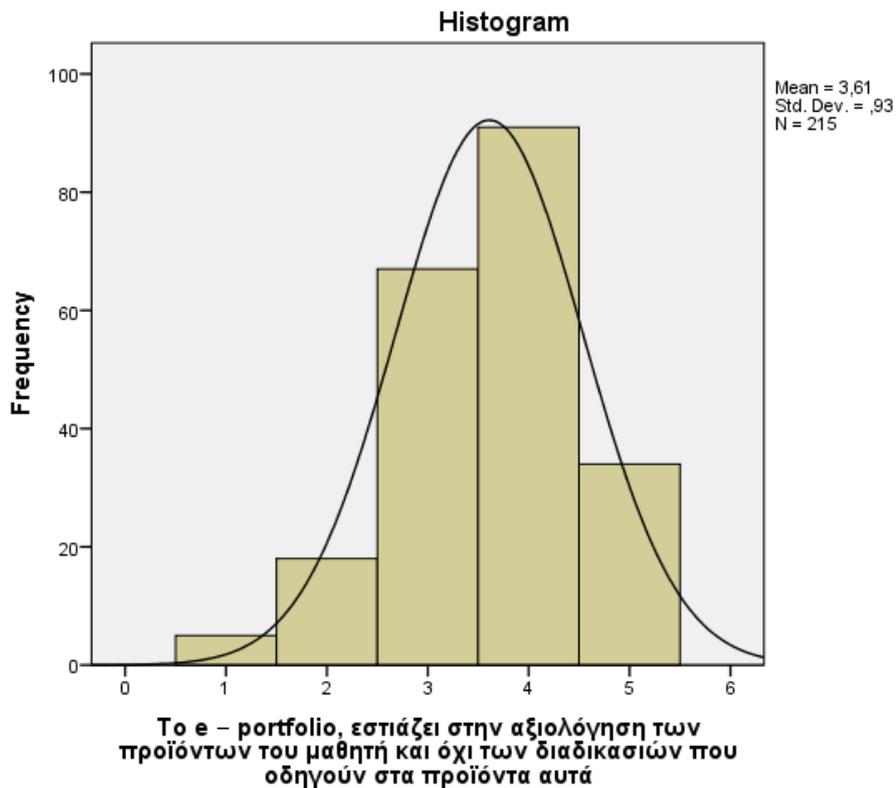
**Διάγραμμα 51: Η αξιολόγηση του e – portfolio αποτελεί μία επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία**



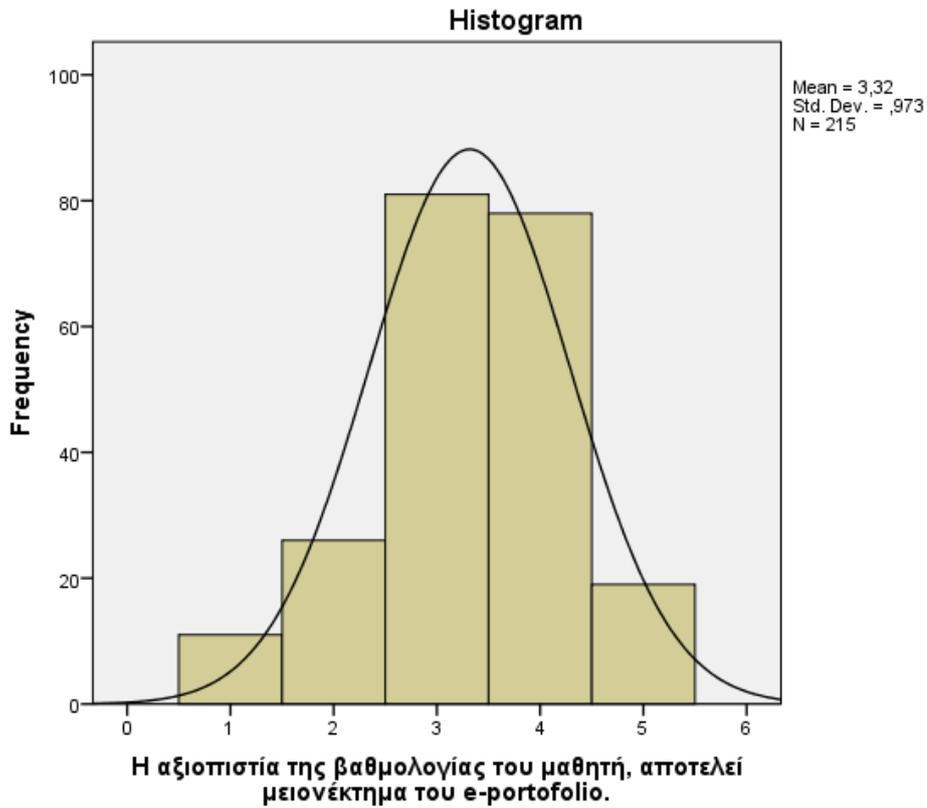
**Διάγραμμα 52: Απαιτείται κατάλληλος εξοπλισμός και εξειδικευμένη βοήθεια σε ορισμένες περιπτώσεις**



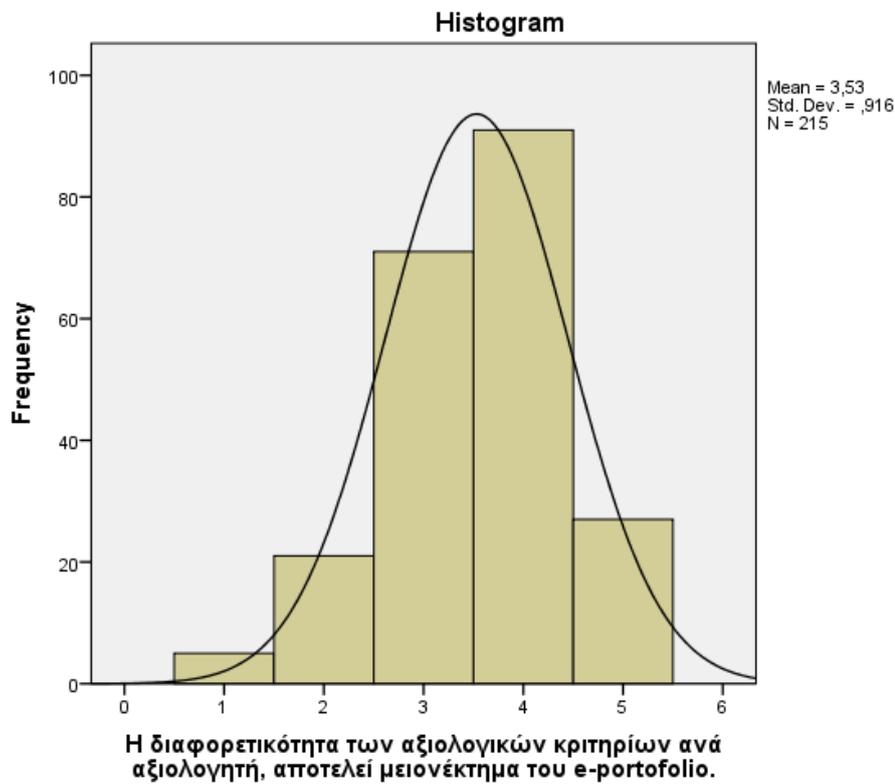
**Διάγραμμα 53: Το eportfolio τονίζει τα δυνατά σημεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες του**



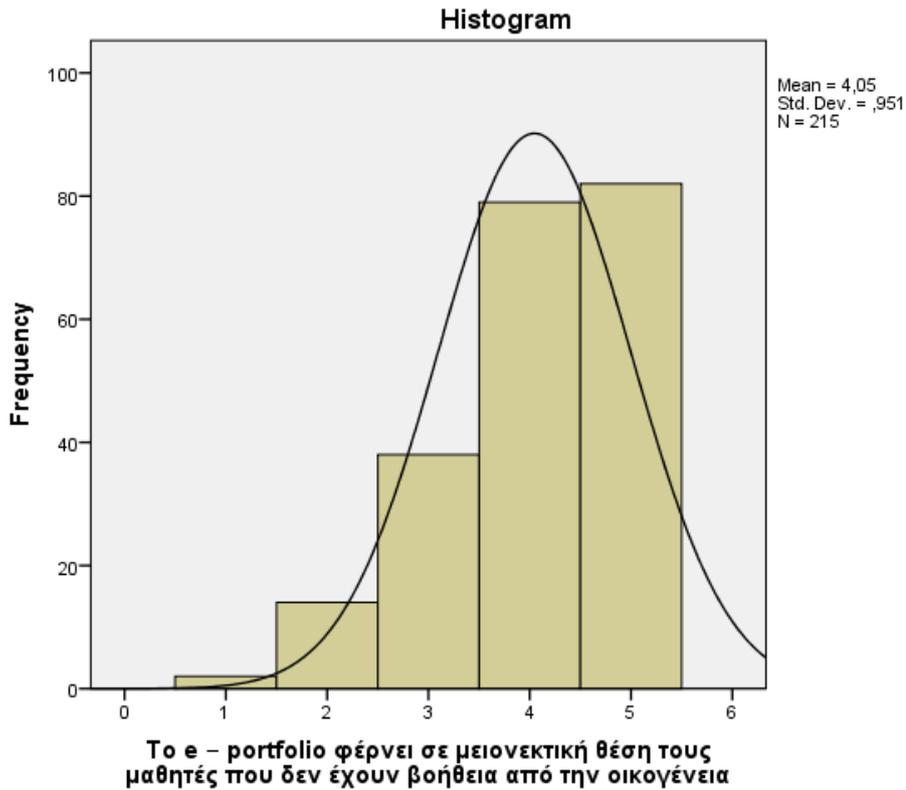
**Διάγραμμα 54: Το eportfolio εστιάζει στην αξιολόγηση των προϊόντων του μαθητή και όχι των διαδικασιών που οδηγούν στα προϊόντα αυτά**



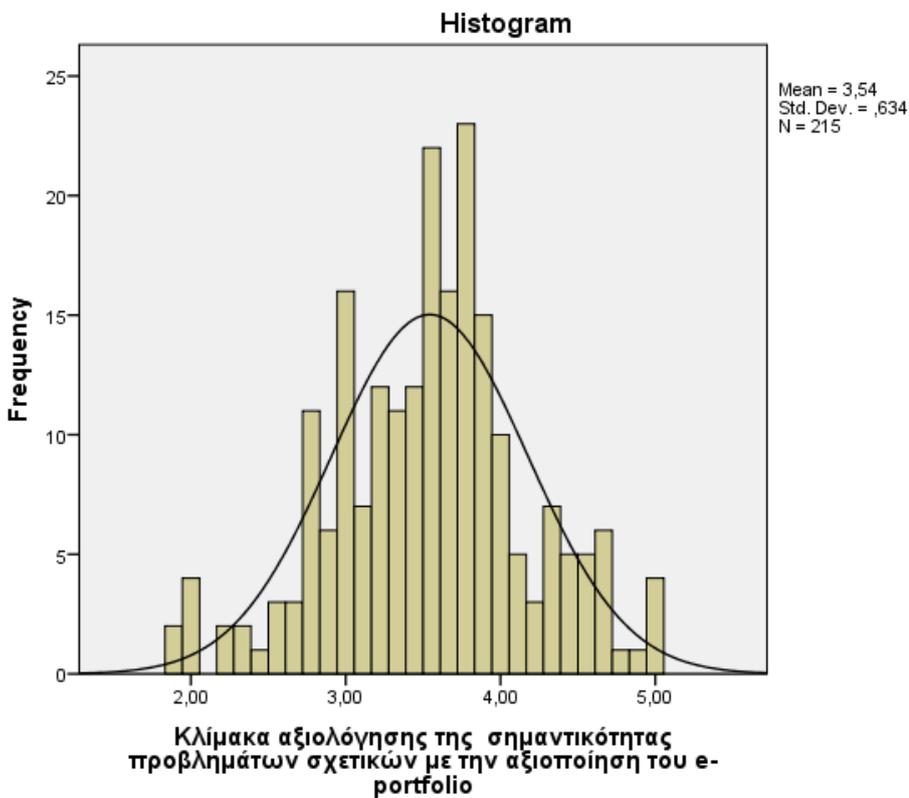
**Διάγραμμα 55: Η αξιοπιστία της βαθμολογίας του μαθητή**



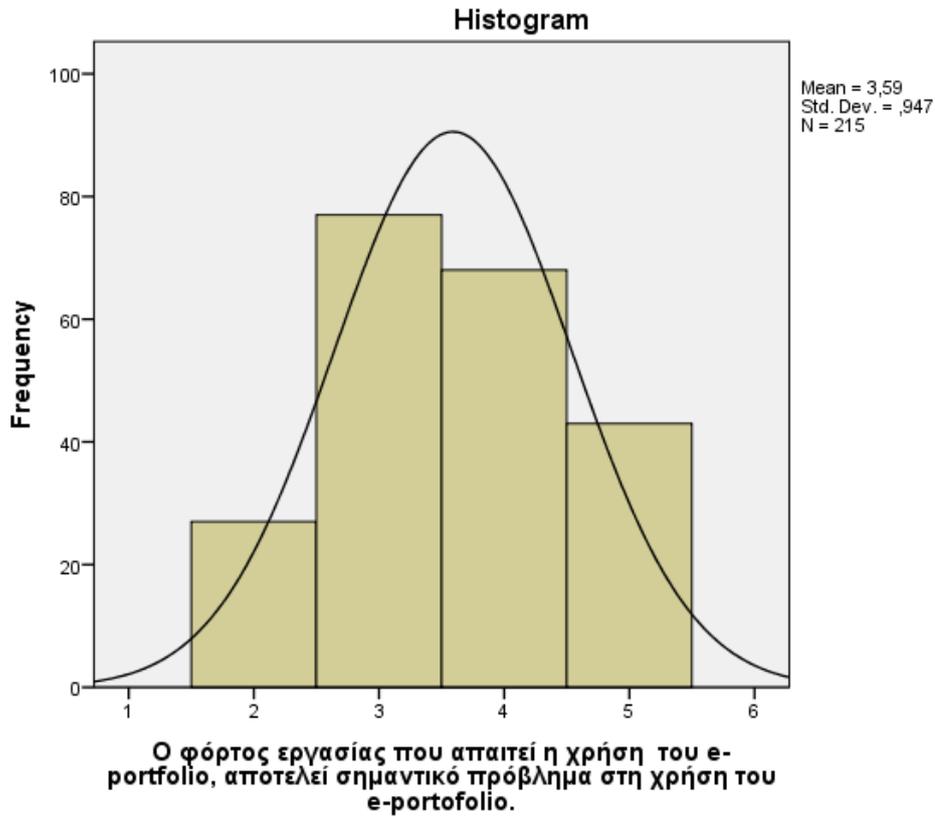
**Διάγραμμα 56: Η διαφορετικότητα των αξιολογικών κριτηρίων ανά αξιολογητή**



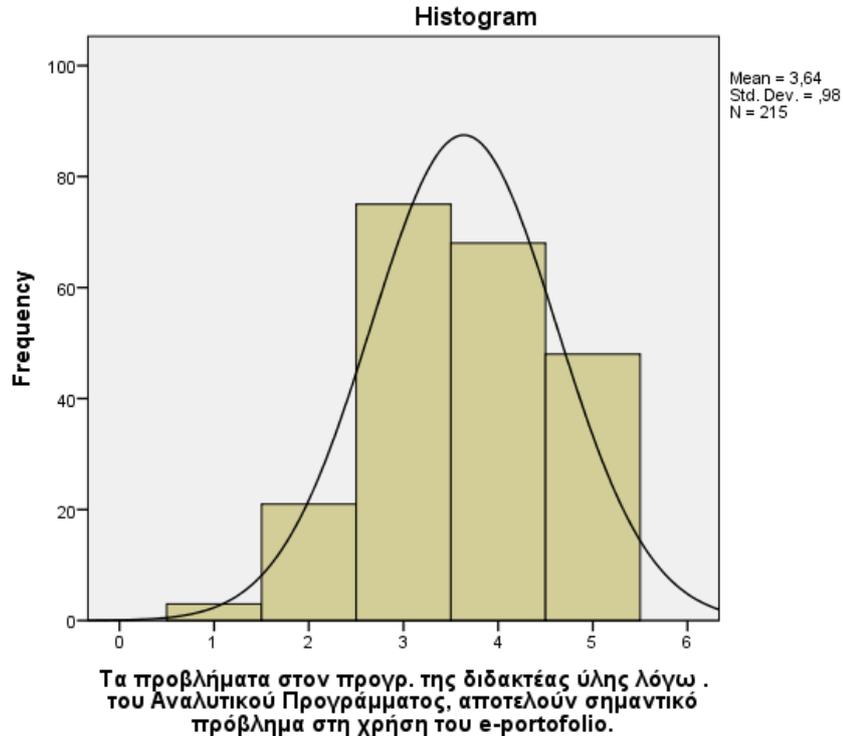
**Διάγραμμα 57:** Η μειονεκτική θέση των μαθητών που δεν έχουν βοήθεια από την οικογένεια



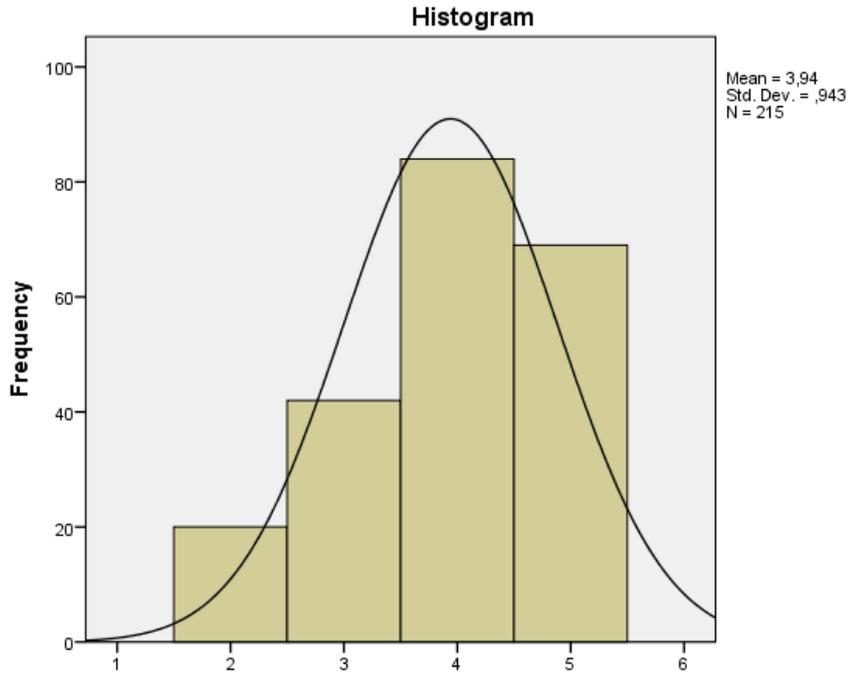
**Διάγραμμα 58:** Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας των προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio



**Διάγραμμα 59: Ο φόρτος εργασίας που απαιτεί η χρήση του eportfolio**

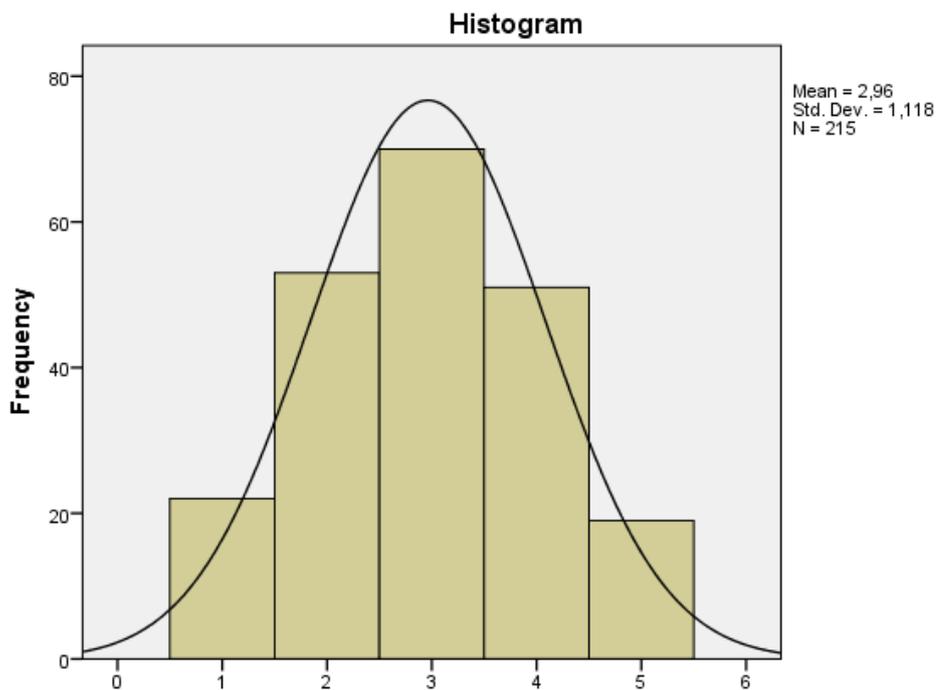


**Διάγραμμα 60: Τα προβλήματα στον προγραμματισμό της διδασκείας ύλης λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος**



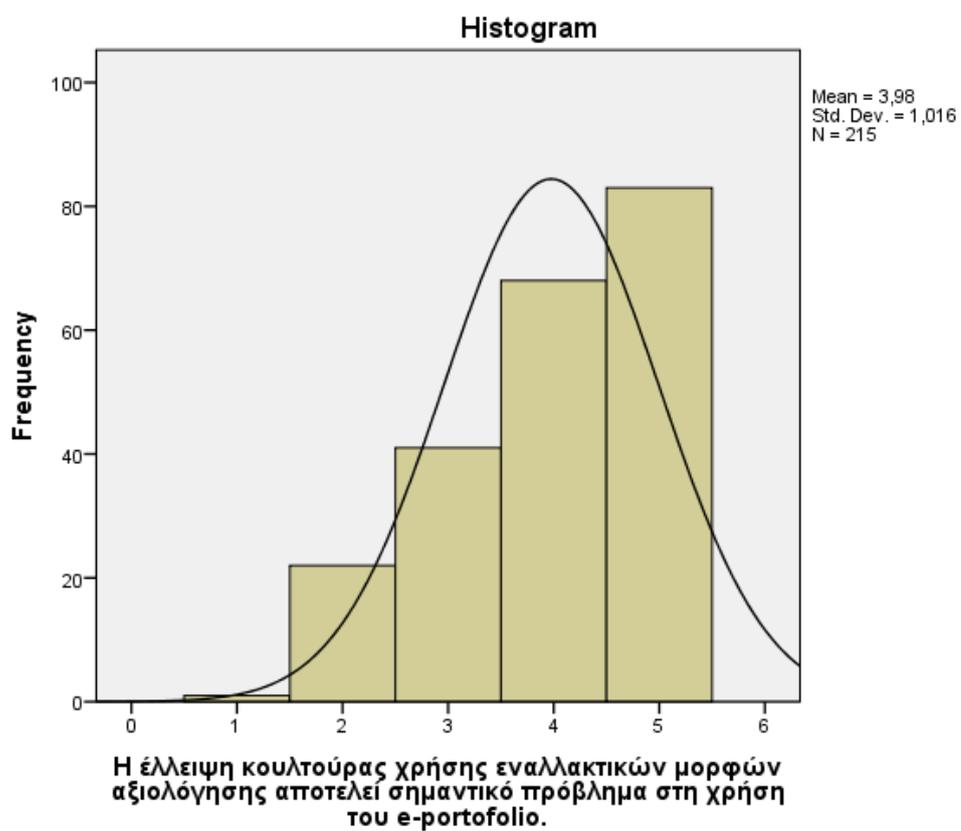
**Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.**

**Διάγραμμα 61: Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών**

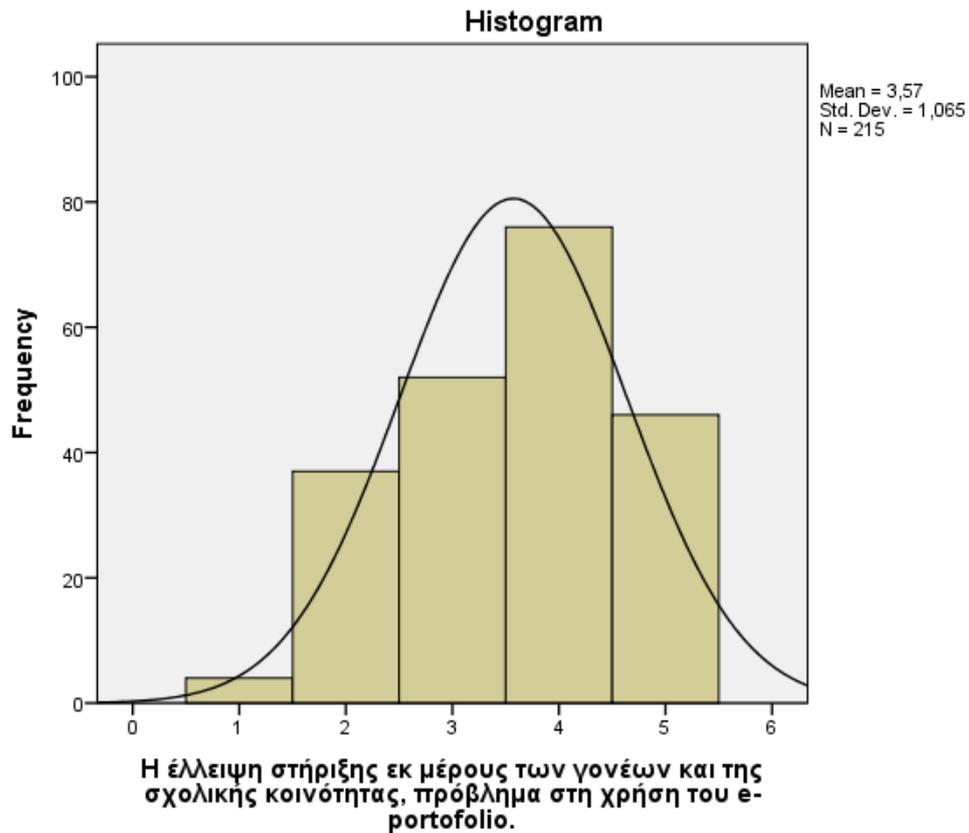


**Ο φόβος ότι θα συμβάλει στη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών, αποτελεί σημαντικό πρόβλημα στη χρήση του e-portfolio.**

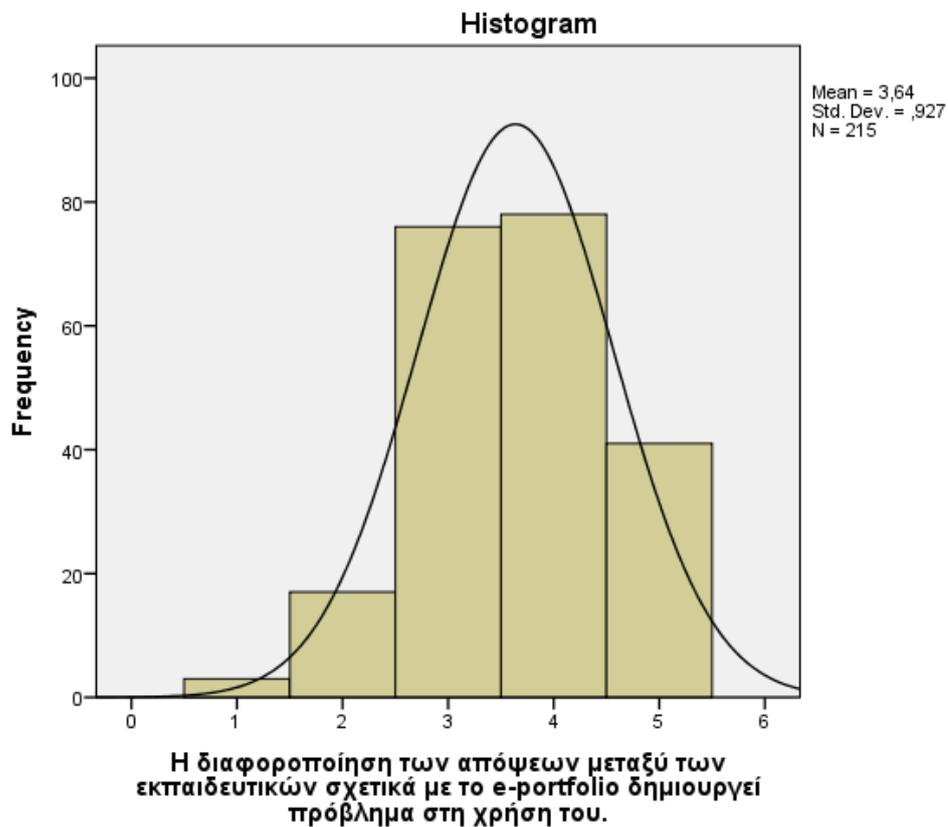
**Διάγραμμα 62: Ο φόβος ότι θα συμβάλει στη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών**



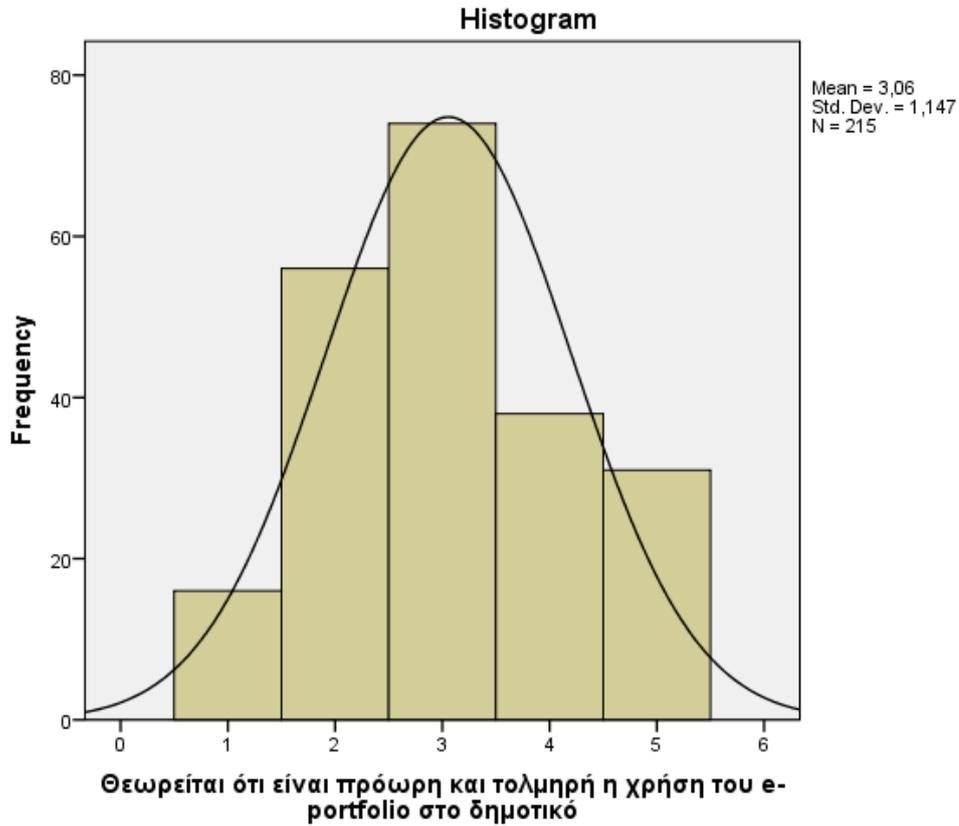
**Διάγραμμα 63: Η έλλειψη κουλτούρας χρήσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης**



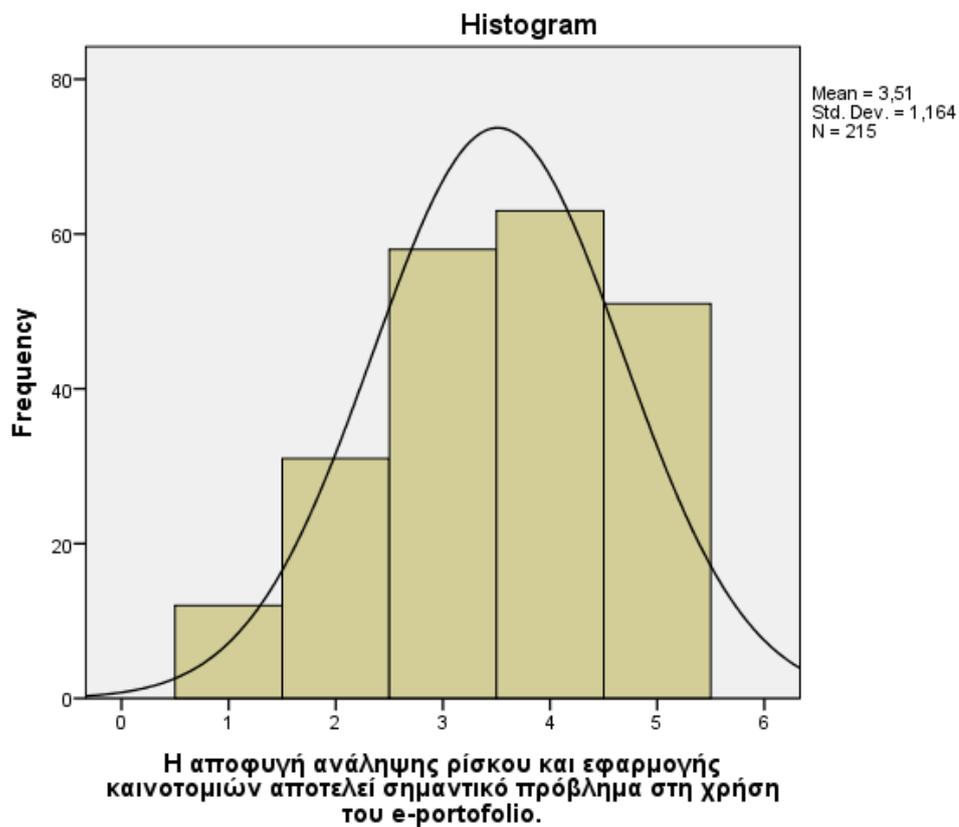
**Διάγραμμα 64:** Η έλλειψη στήριξης εκ μέρους των γονέων και της σχολικής κοινότητας



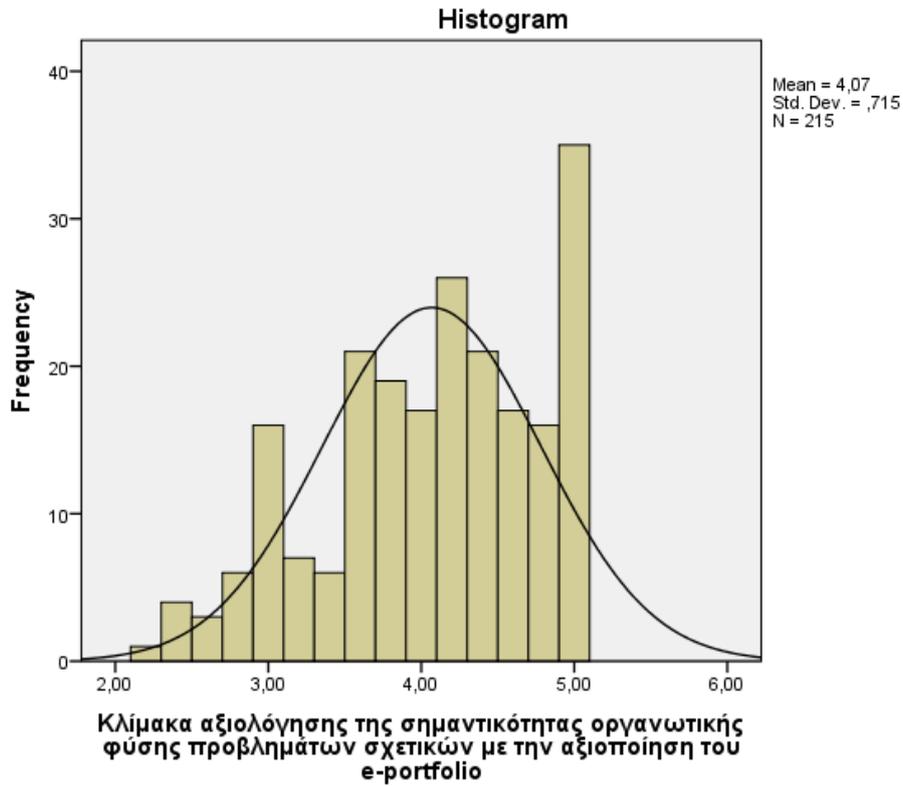
**Διάγραμμα 65:** Η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το νόημα ή την αξία της αξιολόγησης μέσω του e – portfolio



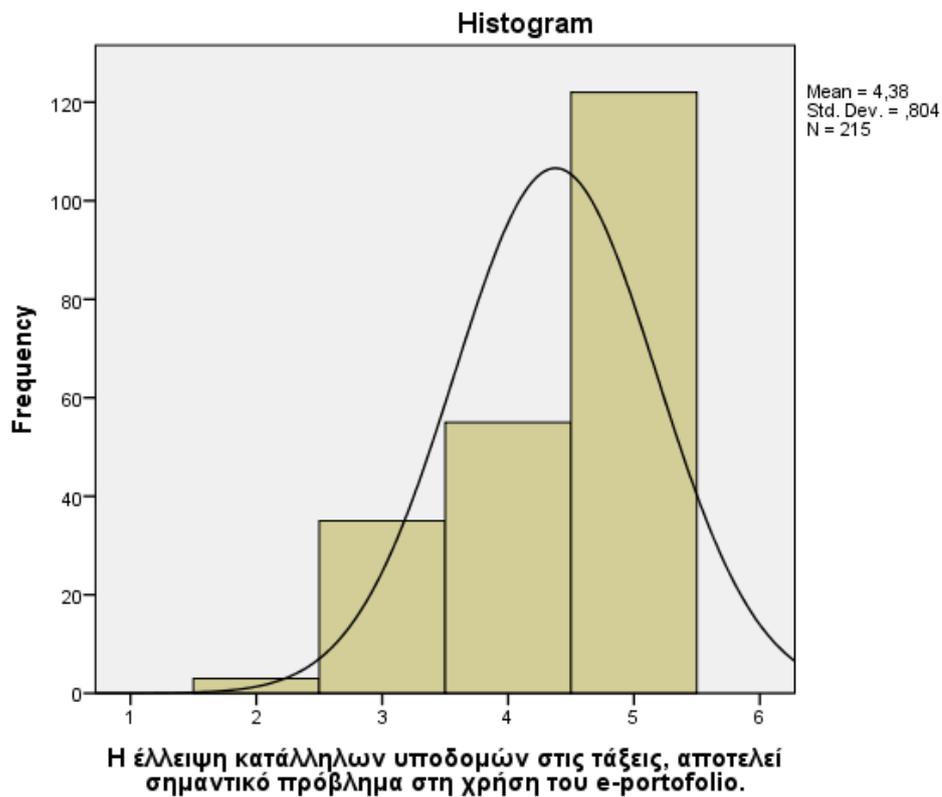
**Διάγραμμα 66: Θεωρείται ότι είναι πρόωρη και τολμηρή η χρήση του e – portfolio στο δημοτικό**



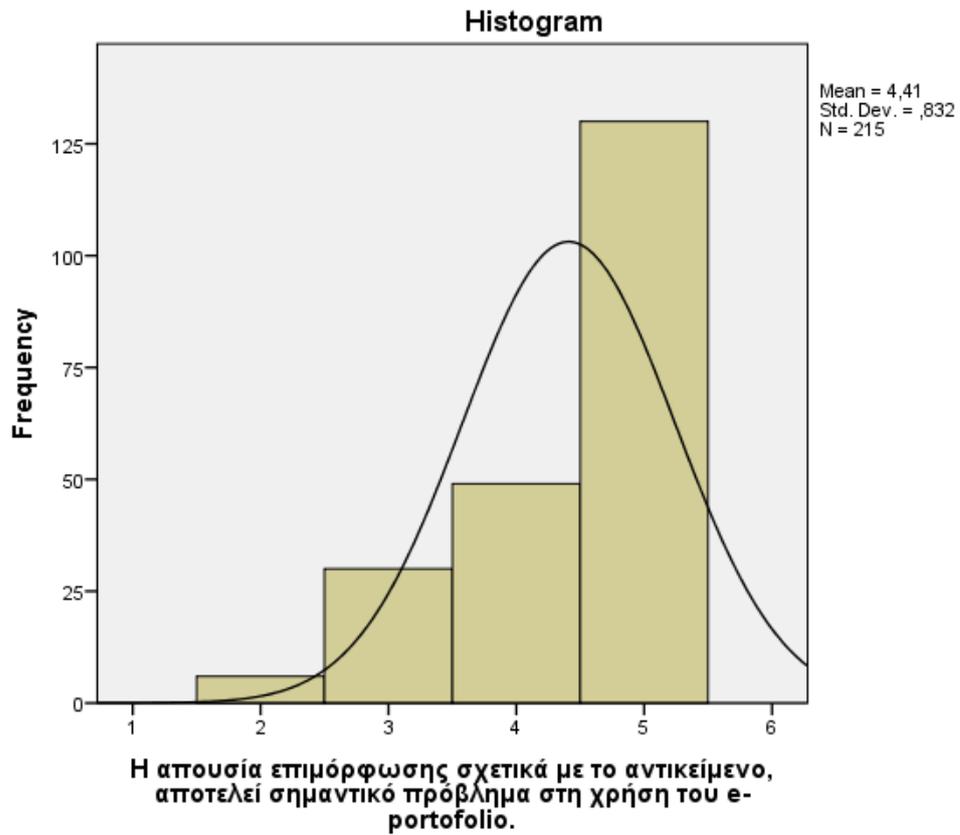
**Διάγραμμα 67: Η αποφυγή ανάληψης ρίσκου και εφαρμογής καινοτομιών**



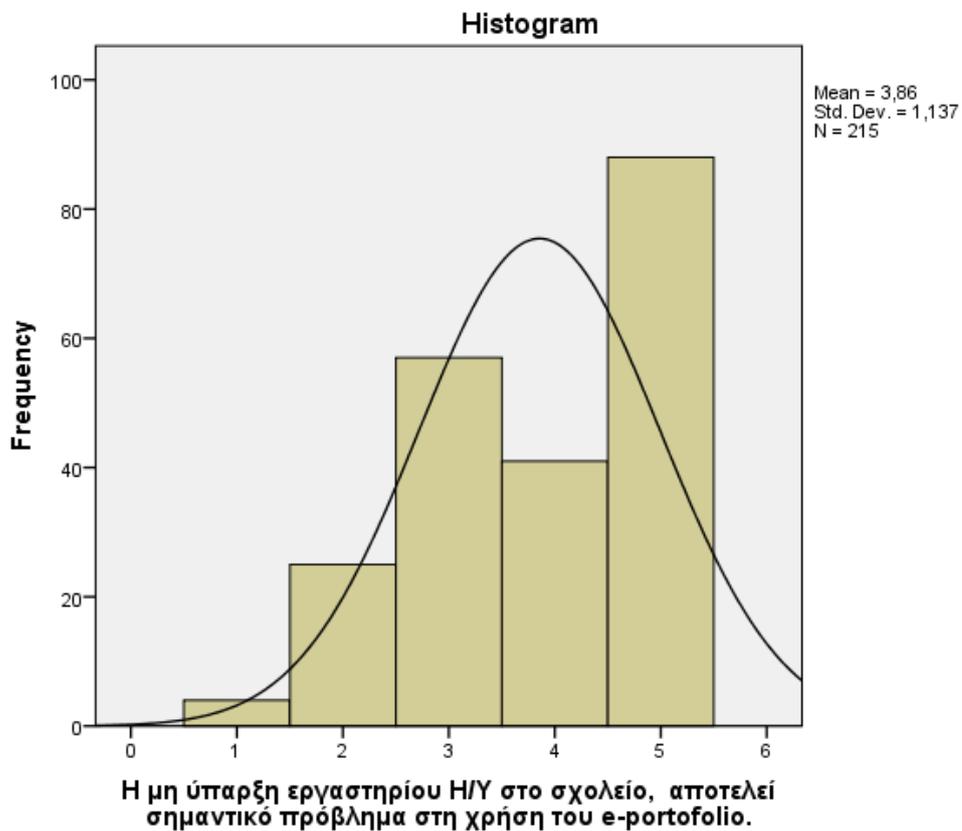
**Διάγραμμα 68: Κλίμακα αξιολόγησης της σημαντικότητας οργανωτικής φύσης προβλημάτων σχετικών με την αξιοποίηση του eportfolio**



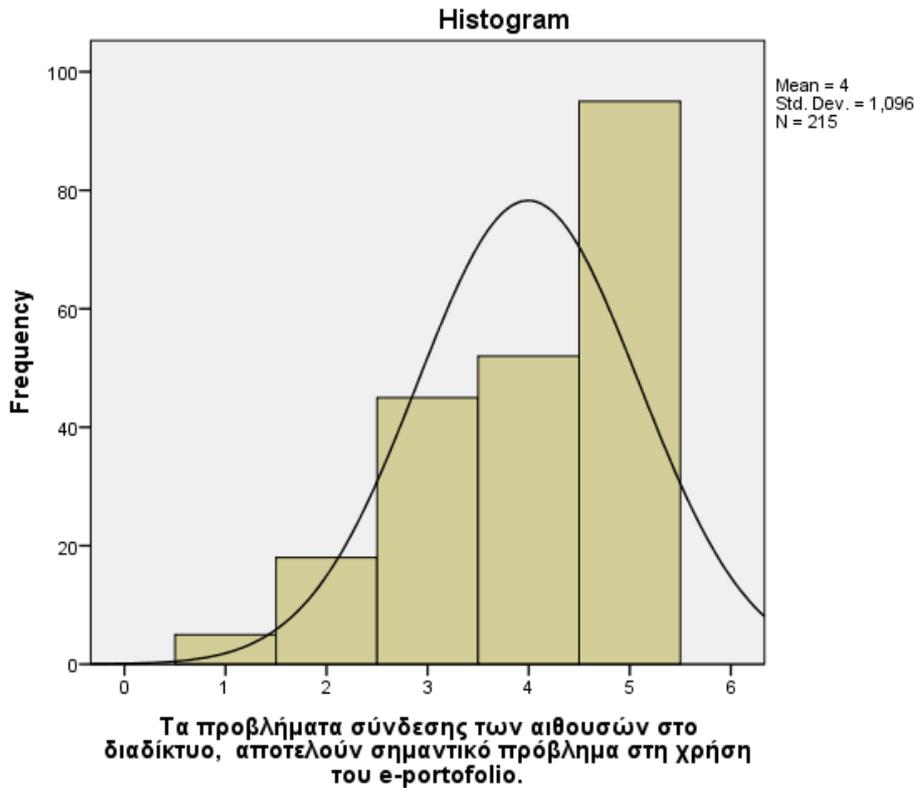
**Διάγραμμα 69: Η έλλειψη κατάλληλων υποδομών στις τάξεις**



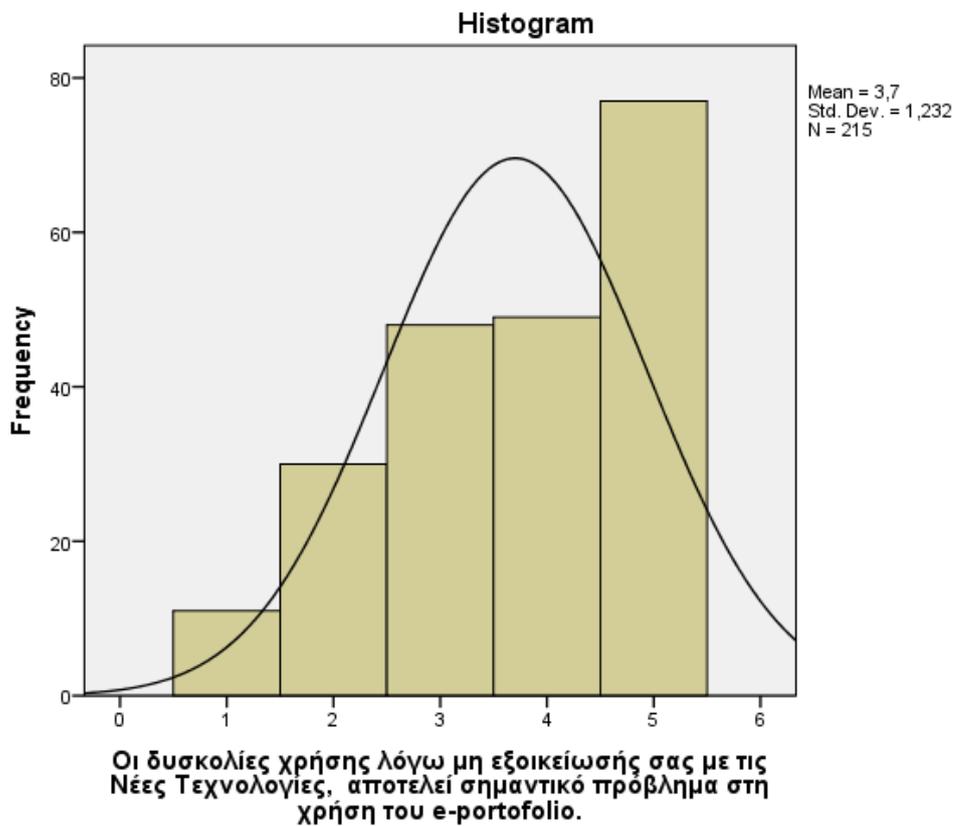
**Διάγραμμα 70: Η απουσία επιμόρφωσης σχετικά με το αντικείμενο**



**Διάγραμμα 71: Η μη ύπαρξη εργαστηρίου Η/Υ στο σχολείο**



**Διάγραμμα 72: Τα προβλήματα σύνδεσης των αιθουσών στο διαδίκτυο**



**Διάγραμμα 73: Οι δυσκολίες χρήσης λόγω μη εξοικείωσής σας με τις νέες τεχνολογίες**