Το portfolio ως εργαλείο μάθησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού

Δ. Λουκέρης – Π. Μαντάς – Δ. Μπαμπίλης – Ι. Συρίου

Περιληψη

Το άρθρο διερευνά το ρόλο του portfolio ως δυναμικού εργαλείου μάθησης και ανατροφοδότησης στη διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της διαδικασίας αξιολόγησής τους χαρακτηρίζονται από έντονη αμφιβολία και δυσπιστία γεγονός που επιβάλλει τη μετατόπιση από την αθροιστική σε μια διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση που θα δίνει έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού. Το κυρίαρχο ερώτημα αυτής της βιβλιογραφικής έρευνας είναι αν το portfolio εξυπηρετεί με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο την ανάγκη για βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγησή του με ένα συνεχή και μη-απειλητικό τρόπο στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Οι περισσότερες μελέτες αναδεικνύουν τον αναστοχασμό και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ως τα βασικότερα πλεονεκτήματα του portfolio ως εργαλείου συστημικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μπορούν να διασφαλιστούν με τη θέσπιση αντικειμενικών ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων αξιολόγησης, τα οποία συνδιαμορφώνονται με τον εκπαιδευτικό. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προτείνεται η διαμεσολάβηση ενός μέντορα που μέσα από εποικοδομητικό διάλογο θα τον στηρίζει στην προσπάθειά του για συνεχή επαγγελματική ανανέωση.

Εισαγωγή

Κάθε πρωτοβουλία βελτίωσης του σχολείου πρέπει να έχει ως επίκεντρο, κυρίως, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση του έργου του εκπαιδευτικού (Stronge and Tucker, 2003 · Tucker et al., 2003). Η ανάγκη αυτή υπαγορεύει την αξιοποίηση του portfolio ως δυναμικού εργαλείου μάθησης και ανατροφοδότησης και στον εκπαιδευτικό χώρο. Το

portfolio θεμελιώνεται στις αρχές της οργανωσιακής μάθησης που επιτυγχάνεται μέσα από την καλλιέργεια της κουλτούρας της ομάδας και την ανάπτυξη διαλόγου και αποτελεί, κυρίως, εξελικτική διαδικασία που στοχεύει στην προαγωγή της μάθησης του εκπαιδευτικού μέσα από την ανατροφοδότησή του (Campbell et al., 2000).

Το portfolio είναι μια δυναμική διαδικασία αναστοχασμού που εξελίσσεται κατά τη διάρκεια μιας δράσης, αφορά αυτή τη δράση και δίνει έναυσμα για παραπάνω δράση (Frederick et al., 2000). Ως εκ τούτου, το portfolio δεν έχει πληροφοριακό χαρακτήρα. Η προστιθέμενη αξία του έγκειται στην ανάδειξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών του εκπαιδευτικού μέσα από την συνεχή εποπτεία της εξέλιξής του, στον εντοπισμό των αντιθέσεων στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές του, στην μάθηση μέσα από αναλυτικό στοχασμό αναφορικά με τα λάθη του στη διδακτική διαδικασία και στην ενίσχυση της ευθύνης του για την κατάκτηση της μάθησης από τους μαθητές του (Campbell et al., 2000).

Επιπλέον, ο διαμορφωτικός χαρακτήρας λειτουργίας του portfolio αποτελεί αφενός κοινοποίηση ενός εσωτερικού διαλόγου που διεξάγει ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας με τον εαυτό του και αφετέρου συνεχή αναστοχαστικό διάλογο με τους/τις συναδέλφους με τους/τις οποίους/ες μοιράζεται σκέψεις και προβληματισμούς αναφορικά με τη διδακτική πράξη (Campbell et al., 2000· Korthagen and Wubbels, 1995). Το μαθησιακό portfolio εμπλέκει τον εκπαιδευτικό σε διάλογο με τους συναδέλφους με στόχο τη συνεργασία και την ανάπτυξη κατανόησης και καινοτόμων ιδεών αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Klenowski, 2002: σελ. 25).

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει το ρόλο του portfolio ως δυναμικού εργαλείου μάθησης και ανατροφοδότησης που έχει ως τελικό στόχο τη διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του σχολείου. Στην πρώτη ενότητα δίνεται μια συνοπτική περιγραφή του portfolio εκπαιδευτικού και, στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τη συνεισφορά του portfolio στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στην επόμενη ενότητα προτείνεται ένα ενδεικτικό περιεχόμενο του portfolio και ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στα κριτήρια ποιότητάς του. Η εργασία ολοκληρώνεται με συμπεράσματα από την επισκόπηση των διεθνών πρακτικών και με ενδεικτικές προτάσεις για την αξιοποίηση του portfolio στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η πιο βασική μορφή του portfolio παρουσιάζεται ως μια συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις πρακτικές ενός εκπαιδευτικού (Wolf et al., 1997). Ο Doolittle (1994) αναφέρει σχετικά:

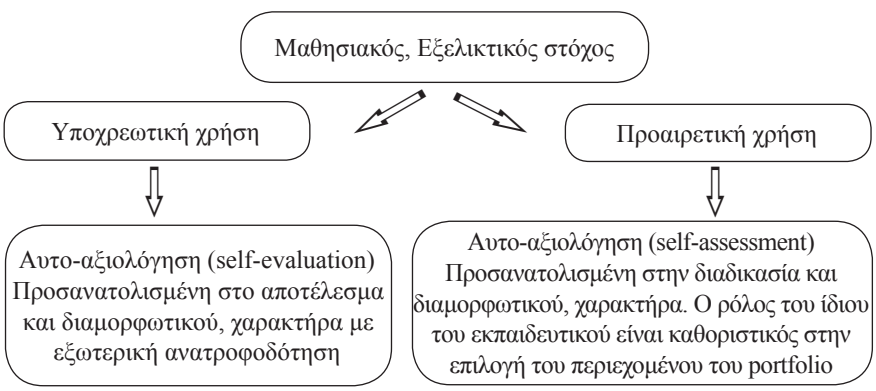
> *ακριβώς όπως ένας καλλιτέχνης χρησιμοποιεί το portfolio των επιλεγμένων έργων του για να επιδείξει το ταλέντο του, το portfolio δασκάλου σχεδιάζεται για να δείξει το ταλέντο του δασκάλου.*

Ο Wheeler (1993) διατυπώνει την άποψη ότι το portfolio είναι μια εσκεμμένη συλλογή επιλεγμένων υλικών από, και / ή για τον δάσκαλο. Αντιστοίχως, ο Oakley (1998) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδεικνύουν τις ικανότητές τους στη διδασκαλία μέσω του portfolio, που εμπεριέχει αποδεικτικά στοιχεία από πολλαπλές πηγές, που συλλογικά απεικονίζουν την προσέγγιση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών. Τέλος, ο Shulman (1988), κινούμενος μέσα στο ίδιο εννοιολογικό πλαίσιο, θεωρεί ότι το portfolio έχει τη δυνατότητα τόσο της τεκμηρίωσης της προόδου της μάθησης και της διδασκαλίας στην πάροδο του χρόνου όσο και του συνδυασμού αυτής της τεκμηρίωσης με ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην ανάλυση του τι αυτοί και οι μαθητές τους έχουν κάνει.

Το portfolio εκπαιδευτικού στη μαθησιακή του διάσταση μπορεί να έχει υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα σύμφωνα με τους Smith and Tillema (1998) (Σχήμα 1).

Σχήμα 1

Αξιοποίηση του portfolio αναφορικά με το στόχο που επιδιώκεται



Σύμφωνα με τη διάσταση που λειτουργεί ως υποχρεωτικό εργαλείο αυτο-αξιολόγησης το αναστοχαστικό-μαθησιακό portfolio είναι προσανατολισμένο στο αποτέλεσμα, έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και αποβλέπει, κυρίως, στην εξωτερική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, ως προαιρετικό εργαλείο αυτο-αξιολόγησης, είναι προσανατολισμένο στην διαδικασία, ενώ ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στην επιλογή του περιεχομένου του (Smith and Tillema, 1998). Οι ίδιοι ερευνητές σε μετέπειτα σχετική μελέτη τους (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εθελοντική χρήση του portfolio θεωρείται πολύ δύσκολο να συνεχισθεί, αλλά, όταν συνεχίζεται, ενθαρρύνει την άτυπη αυτο-αξιολόγηση που συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη.

Το portfolio είναι, ίσως, ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία αξιολόγησης και υπηρετεί τη διαμορφωτική αξιολόγηση, εφόσον καθιστά τον εκπαιδευτικό υπεύθυνο για την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του με την συνεχή επιλογή και συλλογή στοιχείων που τεκμηριώνουν την επαγγελματική του εξέλιξη (Smith and Tillema, 1998). Το αναστοχαστικό-μαθησιακό portfolio είναι ιδιαίτερα κατάλληλο για την συνεχή αξιολόγηση της μαθησιακής και διδακτικής πορείας του, εφόσον τα σχετικά στοιχεία συλλέγονται κατά την διάρκεια μεγάλων χρονικών περιόδων, και προσφέρει στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα για ουσιαστικό έλεγχο στην σύνθεση και συγκέντρωση της σχετικής πληροφορίας (Smith and Tillema, 1998). Συνιστά ένα είδος ανάδειξης των ικανοτήτων του επαγγελματία εκπαιδευτικού μέσα από και παράλληλα με τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετεί, συμπεριλαμβάνει την εξέλιξη της σκέψης και των δραστηριοτήτων του και καθοδηγείται από τους ατομικούς στόχους και τις μαθησιακές ανάγκες του (Smith and Tillema, 2001).

Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών

Οι περισσότερες μελέτες σχετικά με την χρήση του portfolio αναδεικνύουν τον αναστοχασμό ως το βασικότερο όφελος αυτού του εργαλείου αξιολόγησης. Η ανάθεση στον εκπαιδευτικό της πλήρους ευθύνης σύνθεσης του portfolio προσφέρει στον ίδιο την ευχέρεια για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κατά την οποία ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τους στόχους και τις στρατηγικές μάθησης του (Oslon, 1991· Fisher and King, 1995). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αξιολόγησης η αυτοαξιολόγηση και η πρόοδος του εκπαιδευτικού συμπληρώνονται, επίσης, με την λήψη αξιόπιστης ανατροφοδότησης και πληροφοριακής στήριξης (Peterson, 1995) μέσα από την οποία προσλαμβάνει την πραγματική εικόνα και από την οποία εξαρτάται η επιτυχία του portfolio ως στοχαστικό και προσανατολισμένο στην μάθηση εργαλείο αξιολόγησης.

Επιπροσθέτως, το portfolio μπορεί σε μεγάλο βαθμό να συνεισφέρει στην ανίχνευση των μαθησιακών αναγκών του (Wiggins, 1989), ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός μέσα από την διαδικασία δημιουργίας του portfolio παρακολουθεί την ατομική του πρόοδο, ανατροφοδοτείται σε συνεχή βάση (Butler and Winne, 1995) και αποκτά υπευθυνότητα και ευσυνειδησία που αξιοποιεί για την απόκτηση αυξημένης επίγνωσης. Επιπλέον, αποκαλύπτεται οποιαδήποτε ασυμφωνία υπάρχει ανάμεσα στην αυτοαντίληψή του και την εξωτερική πληροφόρηση σχετικά με τις ικανότητες και δεξιότητές του (Haertel, 1990).

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά στη αξιοποίηση του portfolio στην εκπαίδευση, το οποίο θεωρούν ότι μπορεί να επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα και να δώσει μορφή και περιεχόμενο στη διαδικασία της εκπαιδευτικής εξέλιξής τους κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (De Rijdta C., Tiquetb E., Dochyb F. και Devolder M., 2006).

Συγκεκριμένα, στην ποιοτική έρευνα των Stone και Mata (1996) σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους μέσα από το portfolio προέκυψαν τα παρακάτω εν δυνάμει οφέλη:

- Εκπαιδευτικοί και διευθυντές θεωρούν την διαδικασία ως αναστοχασμό σχετικά με τη διδακτική διαδικασία.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το portfolio ως ένα καλύτερο τρόπο προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μακρο- και μικροεπίπεδο.
- Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται να ενδυναμώνονται και να υποστηρίζονται από την διαδικασία και, ειδικότερα, από την εποικοδομητική κριτική που συνιστά μέρος του διαλόγου με τους συναδέλφους.
- Οι διευθυντές ενθάρρυναν την κριτική αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών τους, καθώς και τον αναστοχασμό και την αυτο-αξιολόγησή τους.

Ανάμεσα στα πολλαπλά οφέλη του portfolio οι Tucker, Stronge, Gareis and Beers (2003) αναφέρουν:

- Το διευρυμένο πορτραίτο του έργου του εκπαιδευτικού: Συστημική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, εφόσον περιλαμβάνει στοιχεία για την δραστηριότητα του εντός και εκτός της σχολικής τάξης.
- Την αυξημένη αξιοπιστία: Αποτελεί αξιόπιστο μέτρο της πραγματικής προσπάθειας του εκπαιδευτικού και περιλαμβάνει πληροφορίες για όλες τις πτυχές του έργου του.
- Την αυξημένη εγκυρότητα: Προσφέρει ένα καλύτερο και μεγαλύτερο δείγμα της στάσης του εκπαιδευτικού μέσα από πολλαπλές οπτικές.
- Την επίτευξη βελτίωσης του στόχου: Το portfolio αποτελεί το μέσο για να συνδέσουμε:

- Τις γνώσεις και το πρόγραμμα σπουδών με τον διδακτικό σχεδιασμό.
- Τον διδακτικό σχεδιασμό ως θεωρία με τη διδακτική πράξη.
- Τη διδακτική πράξη με την αξιολόγηση του μαθητή.
- Την αξιολόγηση του μαθητή με το τι πραγματικά έχει μάθει.

Επιπροσθέτως, το portfolio συνεισφέρει στη συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης και της ατομικής εξέλιξης με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων τους (Rogers and Danielson 1996· Riggs and Sandlin, 2000 and Conrad, 2008). Η σύνδεση του portfolio με την αξιολόγηση βελτιώνει, επίσης, την ικανότητα των εκπαιδευτικών για αυτο-αξιολόγηση (Tucker et al., 2003), ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους, την αφοσίωση στο εκπαιδευτικό τους έργο, την επαγγελματική τους ανανέωση, το εσωτερικό τους κίνητρο για καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψη. Συνεπώς, βελτιώνει τη στάση τους προς τη δια βίου μάθηση (Perkins and Gelfer, 1993 · Jacobson, 1997 και Liu, 2007) και συνεισφέρει στην ανάπτυξη της ατομικής ικανοποίησης και της ανανέωσης των διδακτικών πρακτικών τους, εφόσον δίνει την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να αναλάβει ο ίδιος την ευθύνη προσδιορισμού των στόχων και των αναγκών του για εκπαιδευτική ανάπτυξη (Costantino and Lorenzo, 2004).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Attinello, Lare και Waters (2006) σε μια σχολική περιφέρεια των Νοτιοανατολικών ΗΠΑ επιβεβαίωσαν την σπουδαιότητα του portfolio εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και επαγγελματική του εξέλιξη. Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευτικοί γενικά θεωρούν ότι το portfolio αποτελεί μια ακριβή και πιο περιεκτική απεικόνιση της πορείας του εκπαιδευτικού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απεικονίζει κατ΄ ανάγκη όλες τις πτυχές της διδασκαλίας.

Επιπλέον, συνιστά ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο ενθαρρύνει τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με το έργο που προσφέρει και τον βοηθά να εντοπίζει τις ανάγκες του και τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα στην διδακτική πρακτική του, ώστε να επιφέρει αλλαγές και μέσα από αυτή την διαδικασία να προάγει την επαγγελματική του ανάπτυξη (Riggs and Sandlin, 2000).

Ωστόσο, παράλληλα με τις παραπάνω θέσεις έχουν εκφρασθεί και ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με τη χρήση του portfolio ως εργαλείου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ενδεικτικά, η Tucker και οι συνεργάτες της (2002) υποστηρίζουν ότι ο χρόνος για αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, για την ανάπτυξη του portfolio καθώς και για την αξιολόγηση και την συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενό του αποτελεί κρίσιμο ζήτημα καθώς συνιστά χρο-

νοβόρα διαδικασία σε σχέση με άλλες πρακτικές αξιολόγησης, όπως η παρατήρηση του εκπαιδευτικού στην τάξη.

Το περιεχόμενο του portfolio εκπαιδευτικού

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με τη δομή του portfolio ενισχύει την άποψη πως υπάρχει μια κοινή αντίληψη σχετικά με το περιεχόμενό του, η οποία στηρίζεται σε τρία ουσιώδη αξιώματα (Lyons, 2002· Klenowksi, 2002):

- Επιλογή του υλικού από τον εκπαιδευτικό
- Συνεργασία με τους άλλους
- Κριτικός αναστοχασμός

Οι Tucker και οι συνεργάτες της (2003) σε έρευνά τους διαπίστωσαν την αναγκαιότητα συμπερίληψης των παρακάτω στοιχείων στο portfolio εκπαιδευτικού για την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του στη σχολική τάξη:

Στοιχεία που απεικονίζουν τις διαδικασίες της διδασκαλίας, όπως σχέδια μαθήματος, διδακτικές στρατηγικές, υλικό αξιολόγησης και κλίμακες διαβάθμισης αξιολόγησης.

Στοιχεία που απεικονίζουν την επίδραση ή το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, όπως δείγματα της εργασίας των μαθητών με σχόλια από τον εκπαιδευτικό που απεικονίζουν την σχέση ανάμεσα στην μάθηση του μαθητή και την συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

Στοιχεία που απεικονίζουν τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για την διδασκαλία, όπως σχολιασμός ή επεξήγηση όλων των στοιχείων που συμπεριλαμβάνονται για να περιγράψει πως και γιατί σχετίζονται με την διδασκαλία και την σπουδαιότητά τους.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) δίνεται ενδεικτικά μια περιγραφή του περιεχομένου του portfolio εκπαιδευτικού, η οποία μπορεί να αποτελέσει τον οδηγό ενός εκπαιδευτικού στην επιλογή και συλλογή των στοιχείων που τεκμηριώνουν την επαγγελματική του εξέλιξη (Seldin, Miller and Seldin, 2010).

Πίνακας 1

Περιεχόμενο του portfolio εκπαιδευτικού (Seldin, Miller and Seldin, 2010)

Υλικό προερχόμενο από τον εκπαιδευτικό
Δήλωση του διδακτικού αντικειμένου, του αριθμού των μαθητών και μια σύντομη περιγραφή του μαθήματος
Περιγραφή της προσωπικής φιλοσοφίας διδασκαλίας, των στρατηγικών, των στόχων και των μεθοδολογιών
Αντιπροσωπευτικό δείγμα περιεχομένου μαθήματος με λεπτομερή αναφορά στο περιεχόμενο του μαθήματος και τους στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις εργασίες των μαθητών.
Συμμετοχή σε προγράμματα σχετικά με επιμόρφωση στις δεξιότητες διδασκαλίας
Περιγραφή βελτιώσεων ή προσθηκών στα προγράμματα σπουδών, συμπεριλαμβανομένων νέων project, υλικού και εργασιών μαθητών.
Εκπαιδευτικές καινοτομίες και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Περιγραφή των στόχων διδασκαλίας για τα επόμενα πέντε χρόνια. Περιγραφή των μέτρων που λαμβάνονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας (αυτο-αξιολόγηση, χρόνος μελέτης βιβλιογραφίας για τη βελτίωση της διδασκαλίας κλπ).
Υλικό προερχόμενο από άλλους
Έντυπα παρατήρησης από τους συναδέλφους που έχουν διεξάγει παρατήρηση του εκπαιδευτικού στην τάξη.
Έντυπα αξιολόγησης μέσων διδασκαλίας, όπως διδαχθείσα ύλη, εργασίες των μαθητών, αξιολόγηση γραπτών δοκιμασιών μαθητών και από τους συναδέλφους.
Δεδομένα αξιολόγησης του μαθήματος ή της διδασκαλίας που δίνουν μια συνολική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας ή προτείνουν βελτιώσεις.
Τιμητικές διακρίσεις ή άλλη αναγνώριση από συναδέλφους, όπως ένα βραβείο για διακεκριμένη διδασκαλία ή για καθοδήγηση των μαθητών.
Τεκμηρίωση της βελτίωσης της διδασκαλίας μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα.
Έντυπα αξιολόγησης της ποιότητας της διδασκαλίας των μαθητών.
Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης
Αποτελέσματα μαθητών σε εξετάσεις πριν και μετά τα μαθήματα.

Υλικό προερχόμενο από τον εκπαιδευτικό
Παραδείγματα βαθμολόγησης των εργασιών των μαθητών μαζί με τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης.
Κατάλογος μαθητών που επιτυγχάνουν σε θέματα προχωρημένου επιπέδου δυσκολίας.
Παρουσιάσεις εργασιών μαθητών σχετικά με το μάθημα.
Διαδοχικά σχέδια εργασιών των μαθητών μαζί με τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης του σχεδίου.
Πληροφορίες σχετικά με την επίδραση του εκπαιδευτικού και των μαθημάτων του / της σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών ή βοήθεια που δίνεται από τον εκπαιδευτικό για την εξασφάλιση επαγγελματικής απασχόλησης των μαθητών ή μεταπτυχιακών σπουδών.
Άλλα στοιχεία που μπορεί να εμφανίζονται στο portfolio
Αποδεικτικά στοιχεία για την βοήθεια που δίνεται στους συναδέλφους σε σχέση με την βελτίωση της διδασκαλίας τους.
Μια βιντεοταινία του εκπαιδευτικού με δειγματική διδασκαλία σε μια τυπική τάξη.
Προσκλήσεις για εισήγηση σχετικά με την διδασκαλία της επιστήμης του.
Αυτο-αξιολόγηση δραστηριοτήτων σχετικών με την διδασκαλία.
Συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός σχολείου που αφορούν τη διδασκαλία.
Έντυπο αξιολόγησης από τον Διευθυντή του σχολείου σχετικά με τη συμβολή της διδασκαλίας του στο σχολείο.
Περιγραφή του τρόπου που υπολογιστές, ταινίες, και άλλο μη-έντυπο υλικό χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία.
Συμβολή στην δημιουργία ενός επιστημονικού περιοδικού
Αξιολόγηση της συμβολής του ως συμβούλου των μαθητών στο σχολείο.

Κριτήρια ποιότητας του portfolio

Η ποιότητα του portfolio αξιολόγησης σύμφωνα με τους Smith και Tillemma (2007) πρέπει να καθορίζεται από κριτήρια, τα οποία δεν πρέπει να είναι αυθαίρετα ή κανονιστικού χαρακτήρα αλλά να συντελούν στην κριτική αξιολόγηση του portfolio. Σε αυτή την ιδανική περίπτωση, το portfolio αξιολογείται όχι μόνο ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας για την επίτευξη συγκεκριμένων

σκοπών, αλλά λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο σύνθεσής του, η προέλευση, καθώς και η ίδια η διαδικασία. Τα κριτήρια αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και κατασκευάζονται σύμφωνα με τους στόχους των εμπλεκόμενων στη διαδικασία αξιολόγησης -αξιολογητές και αξιολογούμενους- και αποβλέπουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση του portfolio στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι συνδεδεμένες με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της διαδικασίας (Van der Schaaf, Stokking and Verloop, 2005), οι οποίες μπορούν να διασφαλιστούν μέσα από τη θέσπιση αντικειμενικών ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων αξιολόγησης. Η αξιοπιστία αναφέρεται στην ακρίβεια και τη συνέπεια του εργαλείου αξιολόγησης σε σχέση με σαφή και λεπτομερώς καταγεγραμμένα κριτήρια, ενώ η εγκυρότητα αφορά στην καταλληλότητα του για ένα συγκεκριμένο άτομο ή ομάδες ατόμων. Τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας σύμφωνα με τους Stokking, Van der Schaaf, Jaspers και Erkens (2004) αφορούν:

- στο περιεχόμενο: απαιτείται επαρκής κάλυψη του έργου που πρόκειται να αξιολογηθεί,
- στη διαδικασία: η αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται σε στοιχεία που περιγράφουν το έργο του εκπαιδευτικού και να αντικατοπτρίζει τις ανάλογες ικανότητες,
- στην αξιολόγηση: το μοντέλο και οι κανόνες αξιολόγησης πρέπει να αντικατοπτρίζουν το έργο του,
- στην εξειδικευμένη και σαφή ερμηνεία των αποτελεσμάτων: Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αφορά μόνο τις αξιολογούμενες ικανότητες και δεν επηρεάζεται από άλλους παράγοντες ώστε να γίνεται σαφής διάκριση των ικανότερων από τους λιγότερο ικανούς εκπαιδευτικούς,
- στη σύγκλιση: οι διαφορετικές μετρήσεις του ίδιου έργου πρέπει να συμφωνούν όσο το δυνατό περισσότερο, και
- στη γενίκευση: ο βαθμός στον οποίο τα αποτελέσματα είναι αξιόπιστα για μια ευρύτερη ομάδα έργων, συνθηκών ή πληθυσμών.

Η αποδοχή των συμπερασμάτων από την αξιολόγηση του portfolio εξαρτάται από τον εθελοντικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα του. Οι Smith και Tillema (2001) διαπίστωσαν ότι όταν ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τους στόχους και την στρατηγική σύνθεσής του, το portfolio αποτελεί εργαλείο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε ατομικό επίπεδο. Η πρακτική αυτή οδηγεί στην ανεπιφύλακτη αποδοχή της ανατροφοδότησης που προέρχεται από το portfolio. Επιπλέον, ο καθορισμός αυστηρών στόχων για την σύνθεση του

portfolio, η τεκμηρίωση της προσπάθειας και η δεκτικότητα για έλεγχο μέσα από τον διάλογο και την επικοινωνία αποτελούν πρότυπα χρήσης που υποστηρίζουν την εξέλιξη, την ανανέωση και τις αλλαγές στην απόδοση. Επίσης, υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση του portfolio για να είναι αυθεντική πρέπει να στηρίζεται όχι μόνο στον συνθέτη του, αλλά και σε άλλους αξιολογητές. Η βιώσιμη μάθηση και αξιοποίηση του portfolio απαιτεί την αντιπαράθεση των αντιλήψεων του συνθέτη του portfolio με αυτές των άλλων. Ο διάλογος πάνω στο περιεχόμενο του portfolio μπορεί να προκαλέσει επίγνωση των μειονεκτημάτων τους και την ανάγκη για αλλαγή και μάθηση. Συμπερασματικά, συντάσσονται με την άποψη ότι η βιώσιμη αξιοποίηση του portfolio έχει ως αποτέλεσμα την βαθμιαία αύξηση των οφελών ξεκινώντας από την τεκμηρίωση των επιτευγμάτων και κινούμενοι προς μια χρήση προσανατολισμένη στην μάθηση ή αποδοχή του λάθους μέσα από την συλλογική συζήτηση και συστηματικό αναστοχασμό. Η χρήση του portfolio ως εργαλείο αυτορρύθμισης και μάθησης χωρίς υπερβολικό εξωτερικό έλεγχο και κανόνες μπορεί να το καταστήσει έναν αυθεντικό καθρέπτη ικανοτήτων.

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι η χρήση του portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν επηρεάζει όλους τους εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο και, ίσως, δεν αποτελεί το ιδανικό εργαλείο αξιολόγησης για όλους. Είναι πιθανό κάποιοι εκπαιδευτικοί να παρωθούνται στον αναστοχασμό αναφορικά με τις επαγγελματικές δραστηριότητες και τις γνώσεις, δεξιότητες και αξίες τους και στη βελτιστοποίηση της διδακτικής τους πιο αποτελεσματικά με άλλα εργαλεία αξιολόγησης (De Rijdta C. et al., 2006).

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το portfolio, επειδή καθιστά τον εκπαιδευτικό υπεύθυνο και πιο δραστήριο μέτοχο της αξιολόγησής του έργου του και προάγει την αυτο-αξιολόγηση και τον αυτοστοχασμό, που οδηγούν στην αναζήτηση αποτελεσματικότερων διδακτικών πρακτικών και την στήριξη της μάθησης (Hunter, 1998), έχει αποκτήσει την αποδοχή των εκπαιδευτικών ως μέσο για μια πιο αυθεντική αξιολόγηση της προόδου τους και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Zepeda, 2002).Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του portfolio είναι ότι δίνει στον εκπαιδευτικό την ευχέρεια ελέγχου των δικών του μαθησιακών στρατηγικών, αναδεικνύοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία του με ένα συνεχή και μη-απειλητικό τρόπο, καθιστώντας έτσι την αξιολόγηση ένα εργαλείο γεφύρωσης των μαθησιακών αναγκών του με το πραγματικό επίπεδο ικανοτήτων του (Smith and Tillema, 1998).

Επομένως, η αξιοποίηση του portfolio ως εργαλείο για την αξιολόγηση και επαγγελματική πρόοδο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του σχολείου συνιστά προστιθέμενη αξία στην διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Attinello, Lare και Waters 2006). Προϋπόθεση για την επιτυχή αξιοποίησή του είναι η ανάπτυξη σαφών και συνεκτικών κατευθυντήριων γραμμών και κριτηρίων για την αξιολόγησή του, η επαρκής και συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η αξιοποίηση της διαδικασίας ως μέρος ενός πολυδιάστατου συστήματος συλλογής δεδομένων που συμπεριλαμβάνει πολλαπλές επισκέψεις στην τάξη και τακτική ανατροφοδότηση και υποστήριξη (Attinello et al., 2006).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, προτείνεται η διαμεσολάβηση ενός μέντορα που θα αναλαμβάνει την στήριξη του εκπαιδευτικού στη δόμηση του portfolio. Ρόλο μέντορα μπορεί να έχει ένας πιο έμπειρος συνάδελφος εκπαιδευτικός, ένας επιστήμονας ειδικός στο portfolio ή άλλο έμπειρο μέλος της σχολικής κοινότητας εφόσον έχει ειδικές γνώσεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και, ειδικότερα, του portfolio (Smith and Tillema, 2001).

Η παραπάνω πρόταση μπορεί να υιοθετηθεί σε πιλοτική βάση σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπου δεν έχει εφαρμοσθεί ο θεσμός του μέντορα και του portfolio ως εργαλείου μάθησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του μέντορα πρέπει να είναι, κυρίως, συμβουλευτικός, καθώς η αξιοποίηση του θεσμού μπορεί να συνεισφέρει στην άρση των αμφιβολιών και της δυσπιστίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών μέσα από τον εποικοδομητικό διάλογο και στην στήριξή τους κατά τη διαδικασία σύνθεσης του portfolio. Τέλος, ο μέντορας μπορεί να αξιοποιήσει τη δυναμική του portfolio για την ανάπτυξη μηχανισμών που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να συνδέσει τον αναστοχασμό αναφορικά με το έργο του με την ανάληψη δραστηριοτήτων για τη βελτίωση της διδακτικής του πρακτικής και να του καλλιεργήσει την επιθυμία για εμπειρική μάθηση μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Attinello, J. R., Lare, D., and Waters, F. (2006). "The value of teacher portfolios for evaluation and professional growth", NASSP Bulletin, 90(2), σ. 132-152.

Butler, D.L. and Winne, P.H. (1995). "Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis", Review of Educational Research, 65(3), σ. 245-281.

Campbell, D. M., Melenyzer, B. J., Nettles, D. H. and Wyman, R. M. (2000). Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education, Allyn & Bacon, Boston.

Conrad, D. (2008). "Building knowledge through portfolio learning in prior learning assessment and recognition (PLAR)", Quarterly Review of Distance Education 9(2), σ. 139-150.

Costantino, P & Lorenzo, M. (2004). Developing a professional teaching portfolio: A guide for succesς, University of Maryland, College Park.

De Rijdta C., Tiquetb E., Dochyb F., Devolder M. (2006). "Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study", Teaching and Teacher Education, 22, σ. 1084–1093

Doolittle, P. (1994). "Teacher portfolio assessment", Practical Assessment, Research and Evaluation, 4(1). http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=1 . Προσπελάστηκε στις 10 Ιουλίου, 2012.

Fisher, C.F. and King, R.M. (1995). Authentic Assessment: A Guide to Implementation, Thousand Oaks, Corwin.

Frederick, L; Mcmahon, R and Shaw, E. (2000). "Preservice teacher portfolios as autobiographies", Education, 120 (4), σ. 634 - 639.

Heartel, E.H. (1990). "Performance Tests, Simulations and Other Methods", στο J. Millman and L. Darling-Hammond (eds), The New Handbook of Teacher Evaluation. Newbury Park, CA: Sage.

Hunter, A. (1998). "The power, production, and promise of portfolios for novice and seasoned teachers", στο McLaughlin M., Vogt M., Anderson J., DuMez J., Peter M. G., and Hunter A. (eds.), Professional portfolio models: Applications in education (σσ. 157-201). Norwood, MA: Christopher-Gorden.

Jacobson, L. (1997). "Portfolios playing increasing role in teacher hiring, study finds", Education, Vol. 16 (23), σ. 12-14.

Klenowski, V. (2002). Developing Portfolios for Learning an Assessment Processes and Principles, Abingdon, Oxon: RoutledgeFalmer

Korthagen, F.A. and Wubbels, T., (1995). "Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection", Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1 (1), σ. 51-72.

Liu, E (2007). "Developing a personal and group-based learning portfolio system", British Journal of Educational Technology, 38 (6), σ. 1117-1121

Lyons, N. (2002). "The Personal Self in a Public Story: The Portfolio Presentation Narrative", στο Lyons, N. and La Boskey, V A. (eds), Narrative inquiry in practice: advancing the knowledge of teaching, New York: Teachers College Press

Lyons, N. (ed.). (1998). With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism. New York: Teachers College Press

Olson, M.W. (1991). "Portfolios: Education Tools", Reading Psychology: An International Quarterly, 12, σ. 73–80

Perkins, P. and Gelfer, J.(1993). "Portfolio assessment of teachers", Clearing House, 66 (4), σ. 235-238.

Peterson, K.D. (1995). Teacher Evaluation, Thousand Oaks: Corwin Press

Riggs, I and Sandlin, R.(2000). "Teaching portfolios for support of Teachers' Professional Growth", NASSP Bulletin, 84 (618), σ. 22-28.

Rogers, S. and Danielson, K. (1996). Teacher portfolios: Literacy artifacts & themes. Heinemann, NH, USA

Schaaf, M. and Stokking, K. (2008). "Developing and validating a design for teacher portfolio assessment", Assessment and Evaluation in Higher Education, 33 (3), σ. 245-262.

Schaaf, M., Stokking, K and Verloop, N.(2008). "Teacher beliefs and teacher behavior in portfolio assessment", Teaching and Teacher Education, 24 (7), σ. 1691-1704
Seldin P., Miller J. E., Seldin C. A. (2010). The Teaching Portfolio – A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions, 4 ed., Bolton: Anker Pub. Co. Inc.
Shulman, L. S. (1988). A union of insufficiencies: Strategies for teacher assessment in a period of reform. Educational Leadership, 46(3), σ. 36-41
Smith, K and Tillema, H. (2001). "Long-term influences of portfolios on professional development", Scandinavia Journal of Educational Research, 45 (2), σ. 183-203
Smith, K. and Tillema, H. (1998). "Evaluating Portfolio Use as a Learning Tool for Professionals", Scandinavian Journal of Educational Research, 42 (2), σ. 193-205
Stokking, K., Van der Schaaf, M., Jaspers, J., & Erkens, G. (2004). "Teachers' assessment of students' research skills", British Educational Research Journal, 30 (1), σ. 93-116.
Stone, B., and Mata, S. (1996). Capturing the whole picture: Portfolios and professional conversations in teacher evaluation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York
Tillema, H.H. and Smith, K. (2007). "Portfolio assessment: In search of criteria", Teaching and Teacher Education, 23(4), σ. 442-456
Tucker, P. D., Stronge, J. H., and Gareis, C. R. (2002). Handbook on teacher portfolios for evaluation and professional development. Larchmont, NY: Eye on Education.
Tucker, P., Stronge, J., Gareis, C., and Beers, C. (2003). "The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: do they make a difference?", Educational Administration Quarterly, 39 (5), σ. 572-602
Van der Schaaf, M.F., Stokking, K.M., and Verloop, N. (2005). Designing teacher portfolios using a chain model of construct validation.
Wheeler, P. H. (1993). "Using portfolios to assess teacher performance" (EREAPA Publication Series No. 93-7; ERIC Document Reproduction Service No. ED 361 967). Berkeley, CA: The Owl Press
Wiggins, G. (1989). "A true test: Toward more authentic and equitable assessment", Phi Delta Kappan, 79 (7), σ. 703-713
Wolf, K., Lichtenstein, G., and Stevenson, C. (1997). Portfolios in teacher evaluation. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Zepeda, S. J. (2002). "Linking portfolio development to clinical supervision: A case study", Journal of Curriculum and Supervision, 1, σ. 83-102

Abstract

This article explores the role of portfolio as a potential tool for learning and feedback in the context of formative evaluation of teaching. Perceptions and attitudes of teachers about the reliability and validity of the evaluation process are characterized by intense doubt and disbelief which prompt for a shift from the summative to a formative teacher evaluation focused on teaching improvement. The overarching question of this literature research is whether the portfolio can serve the need for a valid and reliable improvement of teaching through formative assessment in a continuous and non-threatening way in the context of lifelong learning.

At first, a brief description of the teaching portfolio and a literature review of studies conducted regarding the portfolio contribution to the improvement of educational work are provided. Most studies demonstrate reflection and self-regulatory learning as being the main advantages of portfolio as a tool for systemic teacher evaluation. The portfolio is a dynamic process of reflection based on the principles of organizational learning which is achieved through the cultivation of team culture and the development of dialogue. The portfolio aims to enhance teachers' knowledge, skills and values through continuous monitoring of his/her evolution making him/her responsible and more active shareholder of his evaluation. It is claimed that reflection which leads in more efficient teaching practices and support for learning, constructive criticism which is part of the dialogue with his/her colleagues and self-assessment are potential benefits of the portfolio.

The next sections refer to the content and quality criteria of the portfolio. A description of an indicative teaching portfolio content is given which can be a teacher's guide to the selection and collection of data documenting his/her professional development. This can include evidence of the teaching process, the effects of teaching on students' learning and the teacher's philosophy on teaching. Regarding the quality of the teaching portfolio, it must be determined by criteria which must not be arbitrary but should contribute to a critical evaluation of the portfolio and, also, consider the context of its composition, its origin as well as the process itself. The criteria should be negotiated between evaluators and evaluees and should aim to improve the quality of the educational process.

The paper ends with conclusions from the review of international practices and recommendations for the use of portfolio in the Greek educational system. In general, the survey results show that teachers react positively to the use of portfolio in education, which they consider could bring about significant positive results and give form and substance to the process of their educational development during their career. The teaching portfolio can guarantee reliability and validity of the procedure by establishing objective quantitative and qualitative criteria in collaboration with the teacher. What's more, the mediation of a mentor who through constructive dialogue will support them in their quest for continuous professional renewal is proposed as a means of teachers' reservations withdrawal. In the context of portfolio formative evaluation, the mentor will help teachers develop mechanisms that will help them link reflection on their work with their commitment to undertaking activities to improve their teaching practices and cultivate a desire for experiential learning through reflective practice.