ePublishing

Investigating the child's world

Vol 13 (2014)

Special Issue

THE PORTFOLIO AS A MEANS OF ASSESSMENT OF DRAWING ABILITY CHILDREN PRESCHOOL

Τρισεύγενη Σαϊπά (Trisevgeni Saipa), Δόμνα-Μίκα Κακανά (Domna-Mika Kakana), Φωτεινή Μπονώτη (Fotini Mponoti)

doi: 10.12681/icw.17993

Copyright © 2018, Investigating the child's world

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0.

To cite this article:

Σαϊπά (Trisevgeni Saipa) T., Κακανά (Domna-Mika Kakana) Δ.-Μ., & Μπονώτη (Fotini Mponoti) Φ. (2014). THE PORTFOLIO AS A MEANS OF ASSESSMENT OF DRAWING ABILITY CHILDREN PRESCHOOL. *Investigating the child's World*, *13*, 428–441. https://doi.org/10.12681/icw.17993

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 25/01/2026 01:59:08

Σαϊπά Τρισεύγενη, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπονώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΤΟ PORTFOLIO ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης του portfolio ως μέσου αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας και της πιθανής επίδρασής του στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Γι' αυτό σχεδιάστηκε ένα πειραματικό σχέδιο, με 36 προνήπια στα οποία εφαρμόσαμε παρέμβαση (portfolio) και άλλα 29 προνήπια, τα οποία ακολούθησαν το κανονικό πρόγραμμα. Προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της εφαρμογής του portfolio στη σχεδιαστική ικανότητα, τα παιδιά εξετάστηκαν πριν και μετά την παρέμβαση σε δυο ανεξάρτητες μετρήσεις, και πιο συγκεκριμένα: (α) στο τεστ «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο» (Goodenough, 1926) και (β) σε ένα έργο μερικής απόκρυψης (Freeman, 1980). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη σχεδιαστική επίδοση ανάμεσα στις δυο ομάδες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ
Portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, σχεδιαστική ικανότητα

THE PORTFOLIO AS A MEANS OF ASSESSMENT OF DRAWING ABILITY CHILDREN PRESCHOOL

ABSTRACT
The main goal of the research is to investigate the possibility of using a portfolio as a means of evaluating and assessing preschool children's drawing ability and the possible impact this might have on their performance. To achieve this we created a pilot project. Initially, we selected 36 preschool children in which we applied the method of the portfolio. Afterwards, we chose another 29 preschool children, who followed the regular program. In order to test the effect of the portfolio on drawing ability, children were examined before and after "intervention" in two different tasks: (α) Goodenough's Draw-a-man Test (1926) and b) Freeman's partial occlusion task. (1980). Results revealed significant differences in drawing performance between the two groups.

KEY WORDS
Portfolio, self-assessment, peer-assessment, drawing ability

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση έχει τα τελευταία χρόνια εξέχοντα και δυναμικό ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης, καλλιεργώντας εύφορο πεδίο για μελέτες και συζητήσεις τόσο σε διεθνή όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Ειδικότερα, έπειτα από βιβλιογραφική μελέτη βρέθηκε ότι μια από τις πιο ενδεδειγμένες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, η οποία ταιριάζει στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι το portfolio (Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki & Robin, 2004. Ζωγράφου, Καμπέρη & Μπιρμπίλη, 2006). Κατά τους Arter και Spandel portfolio (1992, σελ. 36) είναι «η σκόπιμη συλλογή της δουλειάς των παιδιών η οποία αφηγείται την ιστορία της προσπάθειάς τους, της προόδου ή της επιτυχίας τους σε συγκεκριμένες περιοχές».

Στόχος του portfolio είναι η αξιολόγηση της προόδου και της ανάπτυξης των ικανοτήτων από τον ίδιο το μαθητή. Πρόκειται για ένα μέσο το οποίο παρέχει πληροφορίες για το τι οι μαθητές ξέρουν αλλά και τι είναι ικανοί να κάνουν (Herman & Winters, 1994). Το portfolio προωθεί τη μάθηση και την

αξιολόγηση των μαθητών, αφού αποτελεί ένα εργαλείο συλλογής αυθεντικών έργων για μεγάλο χρονικό διάστημα (Moss et al., 1992).

Κάποια από τα βασικά πλεονεκτήματα του portfolio είναι η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της αξιολόγησης μέσω της αυτοαξιολόγησής του (Dotson & Henderson, 2009. Ocak & Ulu, 2009). Επίσης, υποστηρίζεται ότι δεν προάγει τον ανταγωνισμό αλλά τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη (Dotson & Henderson, 2009) ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και των γονιών τους (Ocak & Ulu, 2009). Κατά τους Ζωγράφου κ.ά. (2006) το portfolio σέβεται τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και για το λόγο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αποτελεί ένα καλό μέσο επικοινωνίας και για γονείς με διαφορετικό πολιτισμό και γλώσσα, αλλά κατάλληλο και για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αφετηρία της μεθόδου αυτής είναι οι ικανότητες του παιδιού και όχι οι αδυναμίες του (Ζωγράφου κ.ά., 2006).

Τα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου αξιολόγησης είναι πολύ συγκεκριμένα. Πρόκειται για μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία αξιολόγησης, αφού ο εκπαιδευτικός καλείται να μάθει νέες αξιολογικές πρακτικές και πιο συγκεκριμένα να σχεδιάζει, να οργανώνει, να θέτει στόχους και κριτήρια και στο τέλος να αξιολογεί το κάθε παιδί σε ξεχωριστά πλαίσια (Herman & Winters, 1994).

Έρευνες σχετικές με το portfolio

Μια σημαντική έρευνα που ρίχνει φως στον τρόπο που οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται είναι αυτή του Wolf (1989), ο οποίος σε μια τάξη παιδιών δημοτικού δημιούργησε portfolios για τη Γλώσσα και συγκεκριμένα για τη γραφή ποιημάτων. Οι τεχνικές που χρησιμοποίησε ήταν αυτές του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές επέλεγαν την καλύτερή τους δουλειά αφού πρώτα συζητούσαν με τον εκπαιδευτικό για τους λόγους που επιθυμούσαν να τη συμπεριλάβουν στο φάκελό τους. Έπειτα από αυτήν τη διαδικασία, φάνηκε ότι τα παιδιά βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στο γραπτό λόγο.

Ο Howard (1990, όπως αναφέρεται στο Moss et al., 1992) σε έρευνα που πραγματοποίησε ενθάρρυνε μαθητές δημοτικού να επιλέγουν την εργασία τους βασιζόμενοι στους δικούς τους στόχους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, δημιούργησαν κριτήρια για την αξιολόγησή τους, τα οποία στη συνέχεια και αξιολογούσαν και τέλος, ανέπτυξαν την ικανότητα να επιλύουν μόνοι τους τα προβλήματα. Αντίστοιχα, έρευνες έχουν δείξει ότι η αναστοχαστική διαδικασία και η αυτοαξιολόγηση βελτίωσαν τις επιδόσεις των μαθητών στο δημοτικό στα μαθηματικά και στη γλώσσα, δημιουργώντας κίνητρα για μάθηση στους μαθητές, καθώς και αισθήματα αυτοεκτίμησης, αισιοδοξίας και υπευθυνότητας (Kuhs, 1994, όπως αναφέρεται στο Simon και Forgette-Giroux, 2000).

Μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στόχευε να διερευνήσει εάν το portfolio βοηθά στη μάθηση και αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών της πρώτης και της δευτέρας τάξης του Δημοτικού (Dotson & Henderson, 2009). Ο εκπαιδευτικός σημείωνε τους στόχους που κάθε φορά έθετε για τη Γλώσσα, συζητούσε για το περιεχόμενο των εργασιών, τα παιδιά εργάζονταν στις εργασίες τους και έπειτα επέλεγαν τις καλύτερες δουλειές τους, μέσα από την αυτοαξιολόγηση, η οποία συνόδευε τη δουλειά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά μπόρεσαν να θέσουν τους δικούς τους στόχους, κατανοώντας σε βάθος το περιεχόμενο του μαθήματος.

Σε μια ελληνική πιλοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2008-2009 σε δύο τάξεις Νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την αυτοαξιολόγηση και τα portfolios ως μέθοδο αξιολόγησης των παιδιών (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφιανίδου, 2010). Στο φάκελο των παιδιών συμπεριλαμβάνονταν έργα που συλλέγονταν από διάφορες γνωστικές περιοχές, αυτοαξιολογήσεις και φύλλα παρατήρησης των νηπιαγωγών. Στόχος αυτής της συλλογής ήταν η αποτύπωση των επιτευγμάτων των παιδιών στις διάφορες γνωστικές περιοχές. Μέσα από τη μελέτη αυτή βρέθηκε ότι τα παιδιά κατανόησαν τη

διαδικασία δημιουργίας των portfolios και της αυτοαξιολόγησης, συνεργάστηκαν και ανέπτυξαν την επιχειρηματολογία τους.

Τέλος, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες μελετούσαν τις απόψεις των εμπλεκομένων για το portfolio τα ευρήματα δείχνουν ότι όλοι οι ενδιαφερόμενοι συμφωνούν σε μια σειρά από θέματα, όπως ότι το portfolio αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, ελαχιστοποιεί το άγχος και εντοπίζει τις κλίσεις και τις αδυναμίες του. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι, ανεξάρτητοι και ικανοί να αξιολογήσουν τη δουλειά τους, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη και ικανότητα (Juniewicz, 2003. Ocak & Ulu, 2009).

Όπως γίνεται φανερό οι ερευνητικές μελέτες για την αποτελεσματικότητα του portfolio στην εκπαίδευση και μάλιστα στην προσχολική είναι ιδιαίτερα περιορισμένες ειδικά στη χώρα μας, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να το εφαρμόσουν στην τάξη τους. Για το λόγο αυτό θελήσαμε να πραγματοποιήσουμε μια έρευνα, για το portfolio της οποίας το αντικείμενο ήταν το παιδικό σχέδιο ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο η εμπλοκή παιδιών προσχολικής ηλικίας με portfolios επικεντρωμένα στο παιδικό σχέδιο, μπορούν να χρησιμεύσουν ως εργαλείο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητάς τους. Πριν προχωρήσουμε όμως στην παρουσίαση της έρευνας θα παρουσιάσουμε κάποια βασικά θέματα για το παιδικό σχέδιο.

Το Σχέδιο στην Προσχολική Ηλικία

Το σχέδιο αποτελεί μια σχεδόν καθημερινή ενασχόληση των παιδιών, που στόχο έχει τη ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας και η οποία επιλέγεται κυρίως για λόγους ευχαρίστησης και διασκέδασης (Luquet, 1913/2001). Σύμφωνα με το Luquet (1913/2001), ο οποίος προσέφερε την πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία σχεδιαστικής ανάπτυξης και στον οποίο στηρίχθηκαν και επόμενοι μελετητές, τα στάδια του παιδικού σχεδίου διακρίνονται στον τυχαίο ρεαλισμό, στο συμβολικό ρεαλισμό ή τη συνθετική ανικανότητα, στο νοητικό ρεαλισμό και στον οπτικό ρεαλισμό.

Η απεικόνιση της ανθρώπινης φιγούρας αποτελεί μία από τις πρώτες επιλογές στα σχέδια των παιδιών και εμφανίζεται γύρω στα τρία έτη. Αρχικά, αποτελείται από ένα κύκλο και δύο γραμμές για πόδια (Silk & Thomas, 1986). Με το πέρασμα του χρόνου αλλά και με την εξάσκηση των παιδιών στο σχέδιο, οι μορφές αυτές αλλάζουν και εμπλουτίζονται με περισσότερες λεπτομέρειες. Η εξέλιξη της ανθρώπινης μορφής ξεκινά από το γυρίνο, συνεχίζει στη μεταβατική φιγούρα και καταλήγει στην τυπική ανθρώπινη φιγούρα (Cox, 1997).

Στα περισσότερα σχέδια των παιδιών προσχολικής ηλικίας εμφανίζονται κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Τα κυριότερα από αυτά και τα οποία αποτελούν σημεία μελέτης στην παρούσα έρευνα, είναι η διαφάνεια, η επιπέδωση, η οργάνωση του γραφικού χώρου, η διαβάθμιση των αντικειμένων και η αναγνωρισιμότητά τους (Thomas & Silk, 1997).

Πολλές φορές τίθενται ερωτήματα για το κατά πόσο τα παιδιά είναι ευχαριστημένα από τα σχέδιά τους ή κατά πόσο μπορούν να εκτιμήσουν την αισθητική ενός πίνακα. Απαντήσεις προσπαθεί να δώσει η θεωρία που ανέπτυξε ο Parsons (1976, 1994) για την αισθητική εκτίμηση των εικόνων από τα παιδιά και η οποία διακρίνεται σε τέσσερα βασικά στάδια ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρητική αυτή πρόταση, κατά το πρώτο στάδιο οι απαντήσεις που τα παιδιά δίνουν για την εκτίμηση ενός σχεδίου είναι κυρίως μη επαρκείς και σχετίζονται με το περιεχόμενό του και το χρώμα που επικρατεί σε αυτό (Parsons, 1976). Κατά το δεύτερο και τρίτο στάδιο οι απαντήσεις που τα παιδιά δίνουν κατά την αξιολόγησή τους είναι κυρίως ιδιοσυγκρασιακές ενώ κατά το τέταρτο στάδιο οι κρίσεις τους τείνουν να σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης (Parsons, 1976).

ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο γενικός σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η δημιουργία portfolios, με θέμα το παιδικό σχέδιο, προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα χρήσης του ως αξιολογικού εργαλείου της σχεδιαστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα στόχευε να μελετήσει α) την πιθανή βελτίωση στα σχέδια που παρήγαγαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης β) την πιθανή αλλαγή στις αυτοαξιολογήσεις και ετεροαξιολογήσεις των παιδιών, κατά τη διαδικασία επιλογής του έργου τους και γ) αν η εφαρμογή του portfolio μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών.
Τα ερευνητικά ερωτήματα που θελήσαμε να διερευνήσουμε μέσα από αυτή τη μελέτη είναι:

1) Παρατηρείται βελτίωση στα σχέδια των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;
2) Βελτιώνεται η επιχειρηματολογία των παιδιών κατά την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση;
3) Θα διαφέρουν οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ με αυτές της ΟΕ;

Με βάση λοιπόν τη βιβλιογραφική μελέτη και στηριζόμενοι στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διατυπώσαμε τις παρακάτω υποθέσεις:

1) Τα σχέδια των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης θα εμπλουτιστούν με περισσότερες λεπτομέρειες και χαρακτηριστικά (Luquet, 1913/2001. Thomas & Silk, 1997).
2) Τα κριτήρια επιλογής των σχεδίων θα εξελιχθούν από μη επαρκείς απαντήσεις, σε ιδιοσυγκρασιακές και στη συνέχεια σε πιο ρεαλιστικές απαντήσεις (Parsons, 1976, 1994).
3) Οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ, θα βελτιώνονται σταδιακά και θα είναι υψηλότερες σε σχέση με αυτές της ΟΕ, η οποία δεν είχε λάβει παρέμβαση (Arter & Spandel,1992. Fontana & Fernandez, 1994).

Μέθοδος

Η μεθοδολογία που επιλέξαμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας ήταν η έρευνα δράσης, η οποία διευκολύνει την αναζήτηση και μελέτη αυθεντικών καταστάσεων μέσα στη σχολική τάξη, παρέχοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να βελτιώσει την πρακτική του (Αυγητίδου, 2005. Κουτσελίνη, 2010. McNiff & Whitehead, 2002). Σε μια προσπάθεια συγκερασμού και συνδυασμού της ποιοτικής με την ποσοτική μεθοδολογία και για τη λήψη πιο αξιόπιστων δεδομένων, αξιοποιήθηκε, η εμπειρική μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, για να εξετάσουμε αν έχουμε πετύχει τους στόχους μας αναπτύξαμε ένα Πειραματικό σχέδιο με Πειραματική Ομάδα, την τάξη της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και Ομάδα Ελέγχου, μια άλλη τάξη ενός αντίστοιχου ιδιωτικού Παιδικού Σταθμού της ίδιας περιοχής, ώστε να υπάρξουν συγκρίσιμα δεδομένα.

Συμμετέχοντες

Το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 65 προνήπια, από 2 ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς του Βόλου. Η ΠΟ ήταν 36 προνήπια, 20 αγόρια και 16 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας τα 4 έτη και 10 μήνες, με την οποία αναπτύξαμε το portfolio. Η ΟΕ ήταν 29 προνήπια, 17 αγόρια και 12 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας τα 4 έτη και 11 μήνες.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα δράσης αποτελεί περισσότερο μια προσέγγιση παρά μια μεμονωμένη μέθοδο συλλογής δεδομένων, που επιτρέπει τη χρήση διάφορων ερευνητικών εργαλείων για τη διεξαγωγή της. Κατά τους Phillip και Carr (2006) τρεις είναι οι κυριότερες μέθοδοι συλλογής δεδομένων, η παρατήρηση, η συνέντευξη και τα αυθεντικά έργα που παράγονται από τα ίδια τα παιδιά. Τα σχέδια που δημιουργούν τα παιδιά αποτελούν μια τέτοια τεχνική (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009, όπως αναφέρεται στο Σοφού, 2011).

Για το λόγο αυτό τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν μια σχάρα ανάλυσης σχεδίων, μια σχάρα κατάταξης των απαντήσεων των παιδιών για την αισθητική εκτίμηση των εικόνων από τα παιδιά (Parsons, 1976, 1994) και δύο ανεξάρτητες μετρήσεις, της Goodenough (1926) για τον άνθρωπο και του Freeman (1980) για τη μερική απόκρυψη, προκειμένου να αξιολογηθεί η σχεδιαστική τους ικανότητα με αξιόπιστα και σταθμισμένα εργαλεία.

Στο έργο του ανθρώπου της Goodenough (1926), κάθε στοιχείο που υπάρχει στο σχέδιο βαθμολογείται με 1 βαθμό (73 βαθμοί για τον άντρα και 71 για τη γυναίκα). Στο έργο μερικής απόκρυψης (Freeman, 1980), η βαθμολογία σχετίζεται με τις χωρικές σχέσεις που τα παιδιά αποτύπωναν στα σχέδιά τους σε σχέση με τις μπάλες. Πιο συγκεκριμένα ο βαθμός 1 δίνονταν όταν η μια μπάλα ήταν δίπλα στην άλλη, ο βαθμός 2 όταν η μια μπάλα ήταν πάνω από την άλλη, ο βαθμός 3 όταν υπήρχε αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στις δυο μπάλες που δημιουργούσε διαφάνεια και ο βαθμός 4 όταν επιτυγχάνονταν η μερική απόκρυψη.

Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα δράσης διεξήχθη, σε ιδιωτικό σχολείο του Βόλου από τις 18 Σεπτέμβρη του 2012 έως τις 4 Απριλίου 2013, όπου η ερευνήτρια εργαζόταν ως εκπαιδευτικός. Αρχικά αποφασίστηκε με τα παιδιά να δημιουργήσουν τα portfolios, στα οποία θα συλλέγονταν τα καλύτερά τους σχέδια (showcase portfolio) προκειμένου να μπορούν να παρατηρούν την εξέλιξή τους. Στις 19-21 Σεπτεμβρίου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εφάρμοσε τις δύο ανεξάρτητες μετρήσεις. Στόχος ήταν ο έλεγχος του αρχικού σχεδιαστικού επιπέδου των παιδιών, πριν χρησιμοποιηθεί το portfolio προκειμένου να διερευνηθεί στη συνέχεια αν η ακολουθούμενη διαδικασία βοήθησε τα παιδιά να εξελιχθούν σχεδιαστικά.

Ως προς το portfolio η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε αρχικά, συμπεριελάμβανε μια αρχική συζήτηση με την κάθε ομάδα για το θέμα με το οποίο θα ασχολούνταν. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίαζε στα παιδιά το θέμα χρησιμοποιώντας εποπτικό υλικό. Έπειτα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μοίραζε στα παιδιά κόλλες Α4 και χρωματιστούς χοντρούς μαρκαδόρους, για να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με το θέμα που είχαν συζητήσει προηγουμένως. Όταν κάποιο παιδί τελείωνε εξηγούσε τι είχε σχεδιάσει και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια το σημείωνε πάνω στην κόλλα του με μολύβι, μαζί με το όνομά του και την ημερομηνία σχεδίασης.

Μια συγκεκριμένη ημέρα την εβδομάδα, η διαδικασία διέφερε, γιατί ήταν η ημέρα της αξιολόγησης. Τα παιδιά επέλεγαν τα ίδια, από το σύνολο των έργων που είχαν σχεδιάσει μέσα στην εβδομάδα, το έργο που τους άρεσε περισσότερο, αυτοαξιολογώντας τον εαυτό τους και αιτιολογώντας την επιλογή τους ώστε να το συμπεριλάβουν στο portfolio τους. Μετά από 3 μήνες συμμετοχής των παιδιών της ΠΟ στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και δεδομένου ότι τα παιδιά έδειξαν κάποια σημεία κόπωσης και μη εξέλιξης, αποφασίσαμε να περάσουμε στη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης. Τέλος, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός με τη βοήθεια μιας σχάρας ανάλυσης που είχε σχεδιαστεί για τις ανάγκες τις παρούσας έρευνας, με βάση τα στάδια του Luquet (1913/2001), ανέλυε τα σχέδια που είχαν επιλεγεί από τα παιδιά για να συμπεριληφθούν στο portfolio τους.

Στη συνέχεια εφαρμόσαμε ένα πειραματικό σχέδιο, το οποίο περιελάμβανε τις λήψεις των 2 ανεξάρτητων μετρήσεων. Στην ΠΟ έγιναν 3 λήψεις (αρχική-διαμορφωτική-τελική) και 2 στην ΟΕ (αρχική-τελική). Η σύγκριση των αποτελεσμάτων (pre και post test) έγινε με την 1η και την τελευταία λήψη για την κάθε ομάδα. Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των μετρήσεων, χρησιμοποιήθηκε και δεύτερος εξεταστής που εξέτασε και βαθμολόγησε όλα τα σχέδια. Η συμφωνία μεταξύ κριτών ήταν ικανοποιητική (93% στο σχέδιο του ανθρώπου και 98% στο σχέδιο της μερικής απόκρυψης).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αξιολόγηση των εβδομαδιαίων σχεδίων της ΠΟ από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια

Ο συνολικός αριθμός των θεμάτων που διαπραγματευτήκαμε ήταν 24 και το σύνολο των σχεδίων που μελέτησε η εκπαιδευτικός ήταν 769. Η σχάρα ανάλυσης περιελάμβανε τα βασικά χαρακτηριστικά που μπορούν να εμφανιστούν σε ένα παιδικό σχέδιο, όπως μουτζουρώματα, ο γυρίνος, η μεταβατική και η τυπική φιγούρα, η διαφάνεια, η επιπέδωση, η οργάνωση του γραφικού χώρου, η διαβάθμιση των αντικειμένων και η αναγνωρισιμότητα, καθώς και αν σχεδίαζαν κάποιο άλλο θέμα από αυτό της οδηγίας. Επιπλέον, στη σχάρα περιλαμβάνονταν και οι απαντήσεις που τα παιδιά έδιναν κατά την επιλογή των έργων τους (αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση).

Από τη σχάρα ανάλυσης βρέθηκε ότι τα παιδιά ήδη από το 12^{ο} σχέδιο, άρχισαν να εμπλουτίζουν τα σχέδιά τους με περισσότερα χαρακτηριστικά και όσο τα μουτζουρώματα μειώνονταν, τόσο αυξάνονταν τα άλλα χαρακτηριστικά, ειδικά η ανθρώπινη μορφή. Παρακάτω παρουσιάζεται ο συγκεντρωτικός πίνακας με τα αποτελέσματα από τις σχάρες ανάλυσης όλων των παιδιών.

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων από τις σχάρες ανάλυσης

	Μουτζουρώματα	Γυρίνος	Μεταβατική φιγούρα	Τυπική ανθρώπινη φιγούρα	Διαφάνεια	Επιπέδωση	Αναγνωρισιμότητα	Οργάνωση γραφικού χώρου	Διαβάθμιση αντικειμένων	Άλλο θέμα	Σύνολο
1^{ο} Οικογένεια 19/9/12	**75%**	**47,2%**	**11,1%**	**2,8%**	**2,8 %**	**0%**	**41,7%**	**5,6%**	**0%**	**0%**	**36**
2^{ο} Ελεύθερο σχέδιο 20/9/12	**88,9%**	**18,5%**	**14,8%**	**0%**	**11,1 %**	**0%**	**29,6%**	**7,4%**	**3,7%**	**0%**	**27**
3^{ο} Ελεύθερο Σχέδιο 28/9/12	**75%**	**31,3%**	**12,5%**	**0%**	**3,1 %**	**0%**	**34,4%**	**12,5%**	**3,1%**	**0%**	**32**
4^{ο} Ημέρα Τρίτης Ηλικίας 3/10/12	**44,1%**	**55,9%**	**20,6%**	**8,8%**	**8,8 %**	**0%**	**73,5%**	**20,6%**	**2,9%**	**11,8%**	**34**
5^{ο} Ημέρα των Ζώων 11/10/12	**68,6%**	**34,3%**	**17,1%**	**2,9%**	**8,6 %**	**2,9%**	**45,7%**	**14,3%**	**2,9%**	**17,1%**	**35**
6^{ο} Ημέρα Διατροφής 15/10/12	**80%**	**14,3%**	**2,9%**	**2,9%**	**20%**	**17,1 %**	**14,3%**	**0%**	**2,9%**	**20%**	**35**
7^{ο} 28^{η} Οκτωβρίου 24/10/12	**69,7%**	**27,2%**	**15,2%**	**11,1%**	**15,2 %**	**0%**	**51,5%**	**9,1%**	**3%**	**27,3%**	**33**
8^{ο} Ημέρα Αποταμίευσης 1/11/12	**63,3%**	**23,3%**	**3,3%**	**23,4%**	**30%**	**3,3%**	**56,7%**	**10%**	**6,7%**	**10%**	**30**
9^{ο} Ελιά 5/11/12	**54,5%**	**12,1%**	**15,2%**	**15,2%**	**15,2 %**	**3%**	**54,5%**	**18,2%**	**9,1%**	**18,2%**	**33**
10^{ο} Πολυτεχνείο 12/11/12	**58,1%**	**22,6%**	**25,8%**	**19,3%**	**35,5 %**	**6,5%**	**58,1%**	**9,7%**	**6,5%**	**25,8%**	**31**
11^{ο} Μ.Μ.Ε 19/11/12	**54,5%**	**15,2%**	**39,4%**	**24,3%**	**36,4 %**	**3%**	**60,6%**	**12,1%**	**9,1%**	**18,2%**	**33**
12^{ο} Οικογενεια 26/11/2012	**2,8%**	**47,2%**	**58,3%**	**33,4%**	**25%**	**2,8%**	**97,2%**	**16,7%**	**36,1%**	**0%**	**36**
13^{ο} Χριστούγεννα 17/12/2012	**26,5%**	**26,5%**	**20,6%**	**29,5%**	**29,4 %**	**5,9%**	**70,6%**	**20,6%**	**3%**	**8,8%**	**34**
14^{ο} Χειμωνας 9/1/2013	**12,9%**	**29%**	**35,5%**	**48,5**	**61,3 %**	**0%**	**93,5%**	**32,3%**	**3,2%**	**9,7%**	**31**
15^{ο} Ρολόι 16/1/2003	**12,1%**	**33,3%**	**21,2%**	**18%**	**27,3 %**	**3%**	**97%**	**18,2%**	**:0%**	**6,1%**	**33**
16^{ο} Οι άθλοι του Ηρακλή 21/1/2013	**12%**	**32%**	**32%**	**48%**	**48%**	**8%**	**100%**	**32%**	**20%**	**4%**	**25**
17^{ο} Ο μύθος της Αλκυόνης 30/1/2013	**9,1%**	**15,2%**	**33,3%**	**57,5%**	**33,3 %**	**15,2 %**	**90,9%**	**42,4%**	**3%**	**6,1%**	**33**
18^{ο} Το σώμα 6/2/2013	**3,2%**	**6,5%**	**9,7%**	**90,3%**	**45,2 %**	**0%**	**100%**	**25,8%**	**12,9%**	**0%**	**31**

19ο Συναισθήματα 13/2/2013	**6,5%**	**9,7%**	**3,2%**	**90,4%**	**32,3 %**	**6,5%**	**93,5%**	**35,5%**	**16,1%**	**3,2%**	**31**
20ο Αισθήσεις 20/2/2013	**6,5%**	**3,2%**	**9,7%**	**87,1%**	**45,2 %**	**3,2%**	**96,8%**	**35,5%**	**42%**	**3,2%**	**31**
21ο Οι φυλές 25/2/2013	**6,5%**	**3,2%**	**3,2%**	**93,5%**	**54,8 %**	**0%**	**96,8%**	**48,4%**	**19,4%**	**3,2%**	**31**
22ο Απόκριες 4/3/2013	**11,8%**	**3%**	**8,8%**	**91,2%**	**55,9 %**	**8,8%**	**94,1%**	**50%**	**29,4%**	**3%**	**34**
23ο Άνοιξη 11.3.2013	**9,7%**	**0%**	**0%**	**54,8%**	**51,6 %**	**3,2%**	**90,3%**	**61,3%**	**51,6%**	**9,7%**	**31**
24ο 25η Μαρτίου 20/3/2013	**6,9%**	**3,4%**	**0%**	**96,5%**	**69%**	**0%**	**96,6%**	**44,8%**	**34,5%**	**3,4%**	**29**

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά τη σχεδιαστική εξέλιξη ενός μαθητή κατά τη σχεδίαση κάποιων εβδομαδιαίων σχεδίων.

4ο σχέδιο: Παππούς και γιαγιά 31/10/2012 **10ο σχέδιο: Πολυτεχνείο 12/11/2012**

11ο σχέδιο: ΜΜΕ 19/11/2012 **14ο σχέδιο: Χειμώνας 7/1/2013** **16ο σχέδιο: Άθλοι του Ηρακλή 21/1/2013**

17ο σχέδιο: Αλκυόνη 28/1/2013 **24ο σχέδιο: 25η Μαρτίου 20/3/2013**

Εικόνα 1. Ενδεικτικά σχέδια ενός μαθητή κατά τη διάρκεια της χρονιάς

Οι απαντήσεις των παιδιών κατά την αυτοαξιολόγηση

Η διάκριση στις απαντήσεις των παιδιών έγινε σε μη επαρκείς αιτιολογήσεις, σε ιδιοσυγκρασιακές και σε απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης. Οι απαντήσεις που τα παιδιά έδιναν κατά την αυτοαξιολόγηση αρχικά ήταν κυρίως μη επαρκείς (52,9%) «*Γιατί έτσι ή γιατί είναι η πιο ωραία ή γιατί μου αρέσει»* κτλ. Από το 9^{ο} σχέδιο τα παιδιά χρησιμοποίησαν περισσότερο ιδιοσυγκρασιακές απαντήσεις (74,2%) «*Γιατί έχω κάνει πιο όμορφα τα μαλλιά ή γιατί έχω βάλει στέμμα ή γιατί αυτά τα δέντρα μου αρέσουν πιο πολύ* κτλ». Κατά την αυτοαξιολόγηση οι απαντήσεις που σχετίζονταν με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης ήταν σχεδόν ανύπαρκτες.

Οι απαντήσεις των παιδιών κατά την ετεροαξιολόγηση

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μη επαρκείς αιτιολογήσεις παρουσίασαν μια φθίνουσα πορεία, καθώς και ότι στα τελευταία σχέδια εκλείπουν τελείως (πχ από το ίδιο παιδί). Ωστόσο, αυξάνονται οι απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης (76%) «*Γιατί το παιδάκι του φοράει ρούχα και παπούτσια ή γιατί φαίνονται τα δόντια της μέσα από το στόμα*». Οι απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης επικρατούν έναντι της ιδιοσυγκρασιακής αιτιολόγησης σε 8 από τις 10 θεματολογίες σχεδίων, κατά την ετεροαξιολόγηση.

Διαφορές στη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ κατά τις φάσεις εξέτασης

Προκειμένου να επιβεβαιωθούν και να συγκριθούν οι επιδόσεις των παιδιών και των δύο ομάδων, στα έργα του ανθρώπου και της μερική απόκρυψης, χρησιμοποιήσαμε t- test για συζευγμένα δείγματα.Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαφορές ανάμεσα στις 2 ομάδες κατά την 1^{η} φάση της εξέτασης δεν ήταν στατιστικά σημαντικές σε κανένα από τα 2 έργα (5.02 και 6.44 για το έργο του ανθρώπου και 1.25 και .96 για το έργο με τις μπάλες αντίστοιχα). Η στατιστική διερεύνηση των διαφορών στη σχεδιαστική επίδοση των 2 ομάδων, μετά την παρέμβαση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στα 2 έργα (t (63)= 9.74, $p < .001$ για το έργο του ανθρώπου και t (63)= 4.92, $p < .001$ για το έργο με τις μπάλες).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών και στις δύο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση

	Άνθρωπος		*Μπάλες*	
	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά
Πειραματική ομάδα	5.02 *(3.41)*	22.00 *(6.35)*	1.25 *(.69)*	2.58 *(1.05)*
Ομάδα ελέγχου	6.44 *(4.01)*	9.03 *(3.68)*	.96 *(1.56)*	1.44 *(.73)*

Παρακάτω παρουσιάζουμε ενδεικτικά κάποια σχέδια παιδιών και των δύο ομάδων για το έργο του ανθρώπου αρχικά και στη συνέχεια της μερικής απόκρυψης.

Μαθητής ΠΟ 1

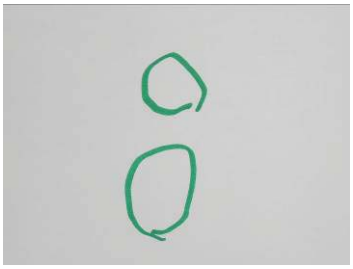
Μαθητής ΠΟ 2

Εικόνα 2. Αρχικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο του ανθρώπου

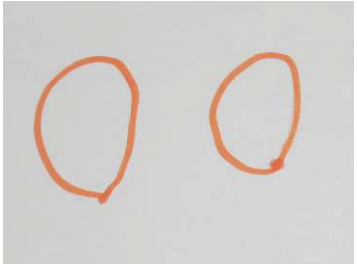
Μαθητής ΟΕ 1

Μαθητής ΟΕ 2

Εικόνα 3. Αρχικά σχέδια των παιδιών της ΟΕ για το έργο του ανθρώπου



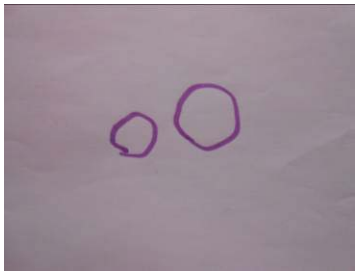
Μαθητής ΠΟ 5



Μαθητής ΠΟ 6

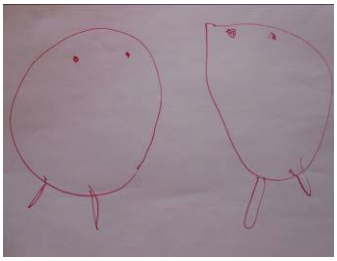
Μαθητής ΠΟ 7

Εικόνα 4. Αρχικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο της μερικής απόκρυψης



Μαθητής ΟΕ 5

Μαθητής ΟΕ 6



Μαθητής ΟΕ 7

Εικόνα 5. Αρχικά σχέδια των παιδιών της ΟΕ για το έργο της μερικής απόκρυψης

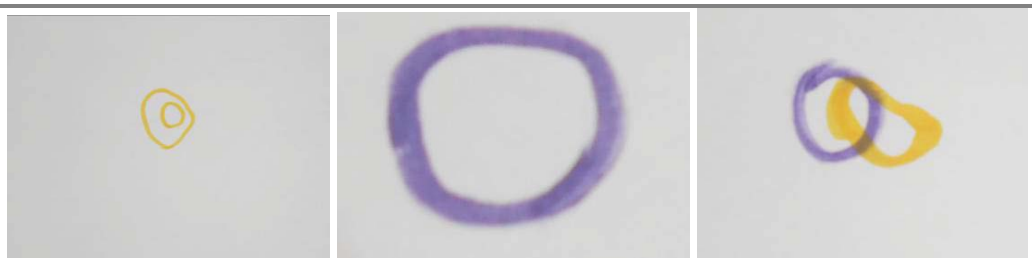
Μαθητής ΠΟ 3

Μαθητής ΠΟ 4

Εικόνα 6. Τελικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο του ανθρώπου

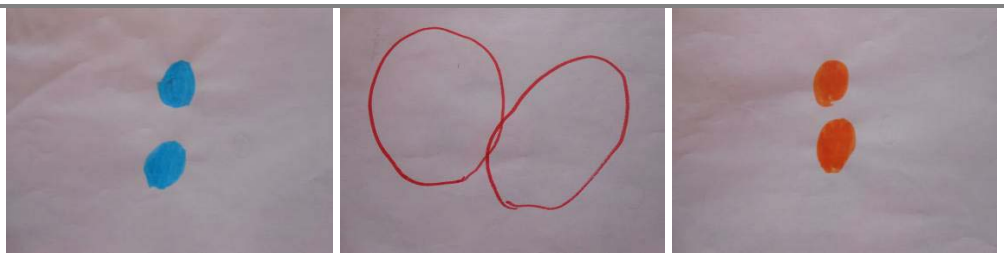
Μαθητής ΟΕ 3 Μαθητής ΠΟ 4

Εικόνα 7. Τελικά σχέδια των παιδιών της ΟΕ για το έργο του ανθρώπου



Μαθητής ΠΟ 5 Μαθητής ΠΟ 6 Μαθητής ΠΟ 7

Εικόνα 8. Τελικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο της μερικής απόκρυψης



Μαθητής ΟΕ 5 Μαθητής ΟΕ 6 Μαθητής ΟΕ 7

Εικόνα 9. Τελικά σχέδια των παιδιών της ΟΕ για το έργο της μερικής απόκρυψης

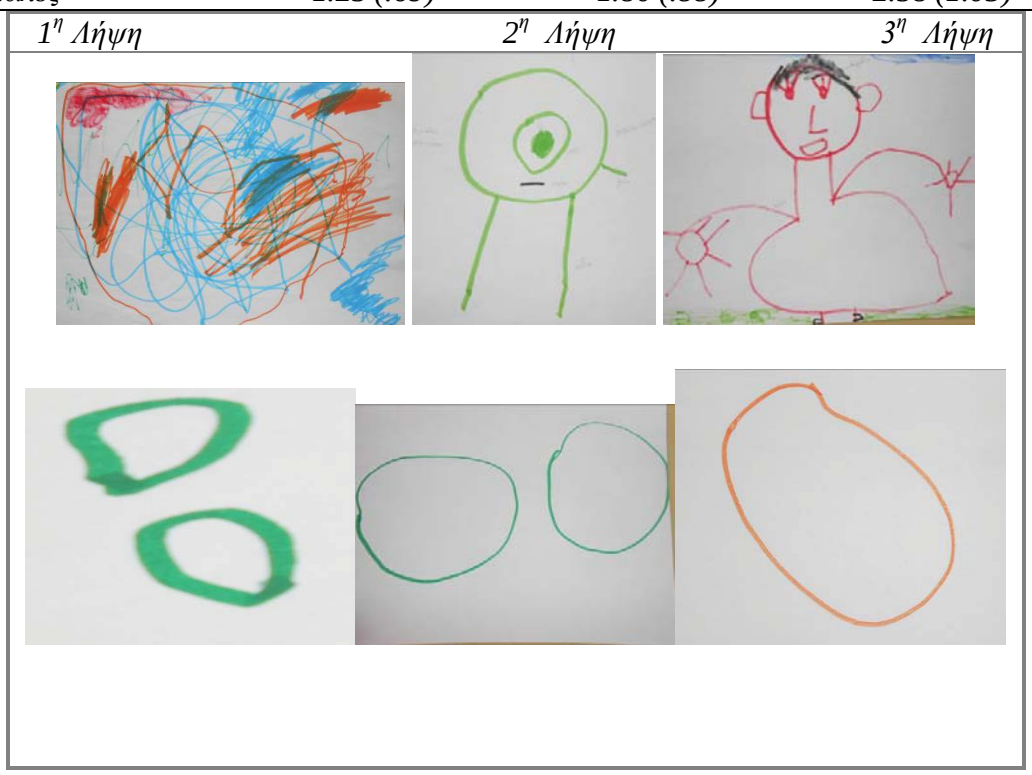
Οι επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ κατά τις 3 φάσεις εξέτασης

Προκειμένου να εξετάσουμε την επίδραση του παράγοντα χρόνου στα παιδιά της ΠΟ κατά τις 3 φάσεις εξέτασης εφαρμόσαμε ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Η επίδραση του παράγοντα χρόνου βρέθηκε στατιστικά σημαντική στο έργο του ανθρώπου ($F(2, 70)= 356.16$, $p < .001$) και στο έργο με τις μπάλες ($F(2, 70)= 20.54$, $p < .001$). Η εφαρμογή στη συνέχεια της μεθόδου πολλαπλών συγκρίσεων έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην $1^η$ και στη $2^η$ εξέταση ($p < .001$), στην $1^η$ και στην $3^η$ ($p < .001$), αλλά και ανάμεσα στη $2^η$ και στην $3^η$ ($p < .001$) για το έργο του ανθρώπου. Αντίστοιχα στο έργο της μερικής απόκρυψης βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην $1^η$ και στη $2^η$ εξέταση ($p < .05$), στην $1^η$ και στην $3^η$ ($p < .001$), αλλά και ανάμεσα στη $2^η$ και στην $3^η$ ($p < .001$).

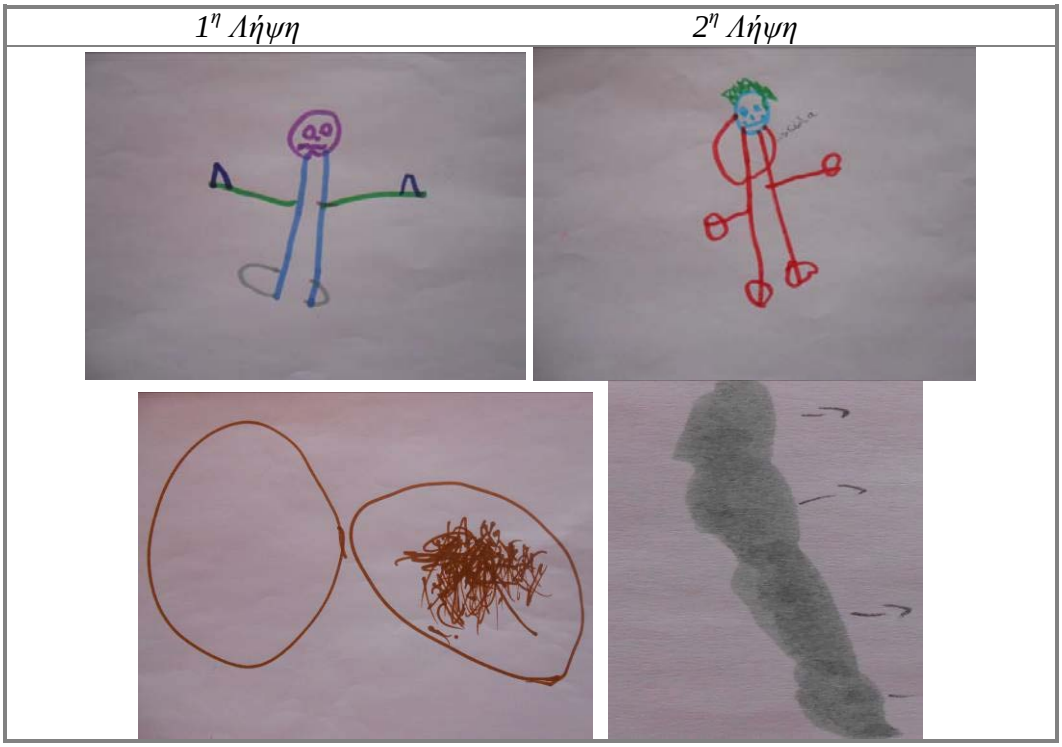
Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και στις τρεις φάσεις εξέτασης.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και στις τρεις φάσεις εξέτασης.

	1η Φάση/Λήψη	*2η Φάση*	*3η Φάση*
Άνθρωπος	5.02 *(3.41)*	10.0 *(3.70)*	22.00 *(6.35)*
Μπάλες	1.25 *(.69)*	1.80 *(.88)*	2.58 *(1.05)*



Εικόνα 10. Σχέδια ανθρώπου/μερικής απόκρυψης στις τρεις φάσεις εξέτασης (ΠΟ)



Εικόνα 11. Σχέδια ανθρώπου/μερικής απόκρυψης στις δυο φάσεις εξέτασης (ΟΕ)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποδεικνύουν ότι το portfolio μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης για τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις σχάρες ανάλυσης παρατηρήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η σχεδιαστική βελτίωση των παιδιών τόσο στην απεικόνιση της ανθρώπινης φιγούρας και στην οργάνωση γραφικού χώρου, όσο και στα επίπεδα αναγνωρισιμότητας του σχεδίου τους, επιβεβαιώνοντας την πρώτη υπόθεσή μας. Ακόμη, οι απαντήσεις των παιδιών κατά την αυτοαξιολόγηση εξελίχθηκαν σύμφωνα με τα στάδια του Parsons (1976, 1994) από μη επαρκείς σε ιδιοσυγκρασιακές. Στην ετεροαξιολόγηση οι μη επαρκείς αιτιολογήσεις σχεδόν εξαλείφτηκαν, οι ιδιοσυγκρασιακές μειώθηκαν και αυξήθηκαν οι απαντήσεις που σχετίζονταν με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι κατά την ετεροαξιολόγηση τα παιδιά ήταν πιο αντικειμενικά και αυστηρά με τους συμμαθητές τους (Rooman & Luberto, 1994).

Παράλληλα, η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ, έδειξε σαφή υπεροχή των παιδιών που συμμετείχαν στη διαδικασία του portfolio, επιβεβαιώνοντας την τρίτη υπόθεσή μας και αναδεικνύοντας τη δυνατότητα χρήσης του portfolio ως μέσου ανάπτυξης της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών. Οι παράγοντες που φαίνεται ότι συνετέλεσαν σε αυτήν τη σχεδιαστική βελτίωση των παιδιών ήταν η καθημερινή ενασχόληση τους με το σχέδιο σε διάφορα θέματα, η συζήτηση, ο αναστοχασμός και η παρατήρηση πάνω σε αυτά, η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στις διαδικασίες της αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση) και η συστηματική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών μέσω της σχάρας ανάλυσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Dotson & Henderson, 2009. Ocak & Ulu, 2009).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας προσπαθήσαμε να οδηγήσουμε τα παιδιά σε διαδικασίες συνειδητής επιλογής μέσω της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, να δημιουργήσουμε κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνονταν η αξιολόγηση και να αυξήσουμε το ενδιαφέρον τους με στόχο τη βελτίωση των σχεδίων τους.

Μέσα από την έρευνα δράσης η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να βελτιώσει τις στρατηγικές και τις πρακτικές που ακολουθούσε, γνωρίζοντας καλύτερα μια εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, η έρευνα δράσης έδωσε τη δυνατότητα του αναστοχασμού, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια να μπορεί καθημερινά να βελτιώνει τις μεθόδους που χρησιμοποιούσε με τα παιδιά αλλά και να επανασχεδιάζει τις επόμενες δράσεις της. Είναι επίσης σαφές ότι η έρευνα δράσης αποτέλεσε για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ένα πολύτιμο εργαλείο ανατροφοδότησης τόσο του σχεδιασμού, όσο και της πορείας εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using Portfolio of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.

Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 39, 39-65.

Cox, M. V. (1997). *Drawings of people by the Under-5s*. London: Falmer Press.

Dotson, R. K., & Henderson, M. (2009). Using student portfolios to guide instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 37(4), 14-19.

Epstein, A., Schweinhart, L., DeBruin-Parecki, A. & Robin, K. (2004). Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *Preschool Policy Matters, 7*. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου από http://nieer.org/resources/policybriefs/7.pdf

Fontana, D., & Fernandez, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology,* 64(3), 407-417.

Freeman, N. H. (1980). *Strategies of Representation in Young Children*. London: Academic Press.

Goodenough, F.L. (1926). *The measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt, Brace & World.

Herman, J. L., & Winters, L. (1994). Portfolio Research: A slim Collection. *Educational Leadership,* 52(2), 48-55.

Juniewicz, K. (2003). Student Portfolio with a Purpose. *The Clearing House,* 77(2), 73-77.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education,* 1, 4-9. Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου 2012 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf

Luquet, G. H. (1913/2001). *Children's drawings*. (Le Dessin Enfantin). Translated by Alan Costall. London and New York: Free Association Books. (Original work published 1913).

McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and Practice*. London: Routledgefalmer.

Moss, P. A., Beck, J. S., Ebbs, C., Matson, B., Muchmore, J., Steele, D., & Taylor, C. (1992). Portfolios, Accountability, and an Interpretive Approach to Validity. *Educational Measurement: Issues and Practice,* 11(3), 12-21.

Ocak, G., & Ulu, M. (2009). The views of students, teachers and parents and the use of portfolio at the primary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1, 28-36.

Parsons, M. J. (1976). A Suggestion Concerning the Development of Aesthetic Experience in Children. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism,* 34(3), 305-314.

Parsons, M. J. (1994). Can Children Do Aesthetics? A Developmental Account. *Journal of Aesthetic Education,* 28(3), 33-45.

Phillips, D. K., & Carr, K. (2006). *Becoming a teacher through action research. Process, context, and self-study*. New York: Routledge.

Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφιανίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων,* 16, 22-38.

Rooman, K., & Luberto, K. (1994). User-friendly Portfolios: the search goes on. *Teaching pre K-8,* 25(3), 105-107.

Silk, A. M. J., & Thomas, G. V. (1986). Development and differentiation in children's figure drawings. *Journal of Psychology,* 77, 399-410.

Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a Content Selection Framework on Portfolio Assessment at the Classroom Level. *Assessment in Education,* 7(1), 83-100.

Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού». *Action Researcher in Education, 2*, 6-17. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2012 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_02_p06-17.pdf

Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου* (μτφ. Φ. Μπονώτη). Αθήνα: Καστανιώτη.

Wolf, D. P. (1989). Portfolio assessment: Sampling students' work. *Educational Leadership,* 46(7), 35-39.

Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε., Μπιρμπίλη, Μ. (2006). Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (239-246). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Στοιχεία Επικοινωνίας:
Τρισεύγενη Σαϊπά, trsepa@uth.gr
Δόμνα-Μίκα Κακανά, dkakana@uth.gr
Φωτεινή Μπονώτη, fbonoti@uth.gr