

Η παιδαγωγική τεκμηρίωση ως τεχνική αξιολόγησης στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου

*Θωμάς Κ. Μπαμπάλης, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,
Ελισάβετ Δ. Λαζαράκου*

1. Εισαγωγή

Στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος οι μαθητές της Γ΄ τάξης μελετούν τα ζώα που φιλοξενούνται στους υγρότοπους. Προκειμένου να διερευνηθούν επί τόπου την παραλίμνια ζωοπανίδα, επισκέπτονται τη λίμνη Μπελέτσι στην Πάρνηθα και διενεργούν εκεί προσχεδιασμένη παρατήρηση. Κρατούν σημειώσεις, απαντούν σε ερωτήσεις τις οποίες προετοίμασαν στην τάξη, ζωγραφίζουν σκηνές από τη ζωή των ζώων, συνοδεύουν τα ιχνογραφήματά τους με γραπτά σχόλια, ηχογραφούν ήχους. Ο εκπαιδευτικός φωτογραφίζει σκηνές από τη ζωή στη λίμνη και στιγμιότυπα από τη δράση των μαθητών του κατά την εκτέλεση της εργασίας τους. Όταν επιστρέφουν στην τάξη, επεξεργάζονται συνεργατικά όσα είδαν και έμαθαν στη λίμνη και φροντίζουν να κρατήσουν επιπλέον υλικό και στιγμιότυπα από αυτήν την επεξεργασία. Από το σύνολο του υλικού που συγκέντρωσαν επιλέγουν τεκμήρια τα οποία αναρτούν στο ταμπλό της τάξης τους κάτω από τον γενικό τίτλο «Τα ζώα της λίμνης Μπελέτσι». Το εικονογραφικό υλικό συνοδεύουν με λεζάντες και σχόλια. Στο ίδιο ταμπλό αναρτούν εικόνες και αποσπάσματα από βιβλία ή ηλεκτρονικές πηγές, σημειώσεις των κεντρικών σημείων του μαθήματος και οτιδήποτε άλλο κρίνουν ότι είναι αντιπροσωπευτικό της μαθησιακής εμπειρίας στην οποία συμμετείχαν.

Στην εκπαιδευτική δράση του παραδείγματος ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αποτύπωσαν με οπτικό, γραφικό και ηχητικό τρόπο επιλεγμένα στιγμιότυπα της επιτόπιας διερεύνησης την οποία διενήργησαν στη λίμνη Μπελέτσι. Από το υλικό που συγκέντρωσαν, επέλεξαν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις της μαθησιακής τους εμπειρίας τις οποίες ανάρτησαν στο ταμπλό της τάξης τους. Την εκπαιδευτική αυτή δράση παρουσιάζουμε ως παράδειγμα *τεκμηρίωσης* της μάθησης. Στο πλαίσιό της, οι μαθητές αποτυπώνουν, επιλέγουν και εκθέτουν αντιπροσωπευτικά δείγματα όσων λένε, παρατηρούν, πράττουν και δημιουργούν κατά τη διάρκεια μίας μαθησιακής δράσης στο σχολείο ή σε άλλο πεδίο με σκοπό να τα αξιοποιήσουν αργότερα ως εναύσματα για συνεργατική αναστοχαστική επεξεργασία.

Η τεκμηρίωση της μάθησης απαντάται στη βιβλιογραφία με αναφορά στην εκπαίδευση των μικρότερων κυρίως παιδιών, του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Οι αναφορές σε μεγαλύτερα παιδιά δεν λείπουν μολονότι δεν είναι αρκετά συχνές (Soble & Hogue, 2009). Στην παρούσα εργασία προτείνουμε την ένταξη της τεκμηρίωσης στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου καθώς θεωρούμε ότι συνιστά ένα δυναμικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της μάθησης στην εκπαιδευτική αυτή βαθμίδα. Ιδιαίτερος εστιαζόμαστε στις δυνατότητες τις οποίες προσφέρει η τεκμηρίωση στο πεδίο της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, ερωτήματα τα οποία θα μας απασχολήσουν αφορούν κυρίως στα παρακάτω:

- Σε τι συνίσταται ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της τεκμηρίωσης ως τεχνικής αξιολόγησης;
- Προσφέρει η τεκμηρίωση αξιοποιήσιμα δεδομένα στους μαθητές ώστε να ανατροφοδοτήσουν τις μαθησιακές διεργασίες τους και να προωθήσουν περαιτέρω τη μάθηση που αποκτούν;
- Πώς η τεκμηρίωση της μάθησης μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου ως τεχνική αξιολόγησης διαμορφωτικού τύπου;

2. Η τεκμηρίωση της μάθησης ως «ορατή ακρόαση»: εννοιολογική οριοθέτηση

Η τεκμηρίωση της μάθησης πρωτοεμφανίστηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στα νηπιαγωγεία της περιοχής του Reggio Emilia της Βόρειας Ιταλίας ως τεχνική αποτύπωσης των εμπειριών που αποκόμιζαν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε *αυθεντικές* καταστάσεις μάθησης. Επιστρατεύοντας μία ποικιλία μέσων, οι εκπαιδευτικοί του Reggio Emilia συνέλεξαν τεκμήρια της δράσης των μαθητών τους κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της σχολικής τους εργασίας τα οποία αναρτούσαν στα ταμπλό της τάξης. Τα τεκμήρια αυτά είχαν τον χαρακτήρα σημειώσεων, φωτογραφιών, διαγραμμάτων, ιχνογραφημάτων, αρχείων βίντεο και ήχου, οποιαδήποτε μορφή θεωρούσαν ότι θα ήταν πρόσφορη και αποδοτική. Η συλλογή των τεκμηρίων επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους να αναδημιουργούν σε μεταγενέστερο χρόνο την αρχική εμπειρία μάθησης προκειμένου να την επανεξετάσουν και να την ερμηνεύσουν, να αντλήσουν πληροφορίες από αυτήν και να προβούν σε διαπιστώσεις σχετικά με τη μαθησιακή πρόοδο (Krechevsky, Mardell, Rivard, & Wilson, 2013: 74). Το εκπαιδευτικό μοντέλο του Reggio Emilia προσέφερε στην παιδαγωγική σκέψη ένα εργαλείο αναστοχασμού κα-

θώς έκανε τις μαθησιακές διεργασίες *ορατές* στους συμμετέχοντες και επομένως ανοικτές στην αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση (Edwards, Hamel, Miller & Ren, 2020 McDonald, 2006).

Από την αρχική της σύλληψη μέχρι σήμερα η τεκμηρίωση της μάθησης έχει χρησιμοποιηθεί ως μία παιδαγωγική πρακτική την οποία εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί και ερευνητές σε όλο τον κόσμο προκειμένου να συλλάβουν και να αποτυπώσουν όψεις της μαθησιακής εμπειρίας την οποία αποκτούν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε μία εκπαιδευτική δράση. Τα ποικίλα τεκμήρια συλλέγονται κατά τρόπο εμπρόθετο και συστηματικό μέσω της παρατήρησης, της φωτογράφισης ή της ηχογράφισης ή έχουν τη μορφή εργασιών που εκπονούνται από τους μαθητές, εικόνων και φωτογραφιών, γραφημάτων και σκίτσων, παντός είδους κειμένων και σημειώσεων, παρατηρήσεων και σχολίων. Ως *αυθεντικές* αναφορές της εκπαιδευτικής δράσης, συνιστούν, θα λέγαμε, τα «*οπτικά ίχνη*» τα οποία μαρτυρούν τα βήματα τα οποία ακολούθησαν οι μαθητές στην πορεία τους προς τη μάθηση (Kalliala & Samuelsson, 2014 Rinaldi, 2006: 68). Βλέποντας τις ενέργειές τους σε φωτογραφικές απεικονίσεις, ακούγοντας τον ήχο της φωνής τους ή της φωνής των συμμαθητών τους, διαβάζοντας τα σχόλια του εκπαιδευτικού, οι μαθητές συνειδητοποιούν τις διεργασίες που τους οδήγησαν στη μάθηση. Μέσα από τις διεργασίες της τεκμηρίωσης η μάθηση γίνεται «ορατή» και παρατηρήσιμη (McDonald, 2007 Rinaldi, 2001). Η αναστοχαστική διεργασία που ακολουθεί βοηθά τους μαθητές να διευρύνουν και να βαθύνουν περαιτέρω τη μάθηση που αποκτούν (Rinaldi, 2001: 83). Η ενεργοποίηση των μαθητών σε αυθεντικές διαδικασίες συλλογής και αναστοχαστικής επεξεργασίας τεκμηρίων αποδίδεται μεταφορικά στη βιβλιογραφία με τον όρο «ορατή ακρόαση» (Bowne, Cutler, DeBates, Gilkerson & Stremmel, 2010 Rinaldi, 2006).

3. Η παιδαγωγική τεκμηρίωση ως τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης

Θεωρούμε απαραίτητο να διευκρινίσουμε στο σημείο αυτό ότι κάθε συλλογή και έκθεση μαθητικών έργων δεν συνιστά υποχρεωτικά μία δράση τεκμηρίωσης η οποία συμβάλει στην προαγωγή της μάθησης. Αρκεί να σκεφτούμε τα έργα των μαθητών τα οποία έχουμε δει εκτεθειμένα στις αίθουσες και στους διαδρόμους των σχολείων όπου έχουμε φοιτήσει ή επισκεφθεί. Η έκθεση των μαθητικών έργων στον σχολικό χώρο εξυπηρετεί στην πλειονότητα των περιπτώσεων καλλωπιστικούς σκοπούς χωρίς περαιτέρω προσδοκίες. Αλλά ακόμα και όταν τα εκθέματα εμπεριέχουν ενδείξεις της μάθησης που αποκτήθηκε, αυτές είναι συνήθως αποσπασματικές, ασυντόνιστες, υποκειμενικές και ασφαλώς ανεπαρκείς για να συγκροτήσουν μία περιεκτική και

εμπεριστατωμένη εικόνα. Η τεκμηρίωση της μάθησης εκπληρώνει τον παιδαγωγικό της ρόλο, όταν εφαρμόζεται με συνέπεια ως μία συνεχής, εμπρόθετη, εξελικτική και συστηματική διαδικασία αναπαράστασης των αλληλεπιδράσεων οι οποίες έλαβαν χώρα στο πλαίσιο μίας μαθησιακής εμπειρίας. Κυρίως όμως όταν παρέχει ένα πλαίσιο για ανάλυση, στοχασμό και διάλογο βασισμένο στα τεκμήρια, ο οποίος στοχεύει στη μαθησιακή ενδυνάμωση και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Yilmaz, et al., 2020). Στην παιδαγωγική αυτή λειτουργία, η τεκμηρίωση της μάθησης οφείλει και τον ευρύτερα καθιερωμένο στη βιβλιογραφία προσδιορισμό της ως «παιδαγωγική τεκμηρίωση».

Η σχέση της αξιολόγησης με την τεκμηρίωση φαίνεται αυτονόητη, εάν σκεφτούμε ότι κάθε μορφή αξιολόγησης θεμελιώνεται στη συλλογή και επεξεργασία κάποιου είδους τεκμηρίων. Η αξιολόγηση ωστόσο που διενεργείται με τη συνδρομή της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία την διαφοροποιούν από άλλες γνωστές μορφές της. Προοιμιακά, θα λέγαμε ότι η παιδαγωγική τεκμηρίωση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μία εξατομικευμένη, εξελικτική μορφή αξιολόγησης διαμορφωτικού τύπου. Η διαφορά της προς τις άλλες μορφές διαμορφωτικής ή και αθροιστικής αξιολόγησης έγκειται στο είδος των τεκμηρίων τα οποία συλλέγονται, στον σκοπό τον οποίο υπηρετεί η συλλογή τους καθώς και στον τρόπο αξιοποίησης των τεκμηρίων αυτών. Θα ασχοληθούμε στη συνέχεια με τις τρεις αυτές διαφοροποιήσεις προκειμένου να προσδιορίσουμε σαφέστερα τον ιδιαίτερο διαμορφωτικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης ως πρακτικής αξιολόγησης.

Τα τεκμήρια τα οποία συλλέγονται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης διακρίνονται ειδολογικά από εκείνα τα οποία συγκεντρώνονται σε καθιερωμένες αξιολογήσεις άλλων τύπων, όπως λόγου χάριν σε μία προφορική εξέταση, μία γραπτή δοκιμασία ή ένα τεστ επίδοσης. Βιντεοσκοπήσεις των αλληλεπιδράσεων των μαθητών, φωτογραφικές αποτυπώσεις σκηνών της μαθησιακής δραστηριότητας, δείγματα εργασιών των μαθητών σε διαδοχικές φάσεις εκτέλεσης μίας εκπαιδευτικής δράσης, προφορική ή γραπτή ανάλυση των παραγόμενων έργων, ατομικά ή ομαδικά ιχνογραφήματα, μαγνητοφωνήσεις διαλόγων, γραφήματα και σκίτσα, επεξηγηματικά σχόλια και δελτία παρατήρησης, ηλεκτρονικές παρουσιάσεις και ποικίλα ακόμα τεκμήρια εκτίθενται στα ταμπλό για να αποτυπώσουν τις εν εξελίξει ενέργειες, σκέψεις και δράσεις των μαθητών καθώς εκτελούν την εργασία που τους ανατέθηκε (Rinaldi, 2004). Από τα τεκμήρια αξιολόγησης δεν λείπουν ασφαλώς και τα προϊόντα της εργασίας των μαθητών καθώς αυτά αποτελούν τις ορατές αποδείξεις της μάθησης που έχουν κατακτήσει. Στο πλαίσιο όμως της παιδαγω-

γικής τεκμηρίωσης τα προϊόντα της εργασίας των μαθητών δεν θεωρούνται τα σημαντικότερα τεκμήρια για την αξιολόγησή τους, όπως θα συνέβαινε σε μια συμβατική αξιολόγηση αθροιστικού τύπου. Η παιδαγωγική τεκμηρίωση επικεντρώνεται κυρίως σε τεκμήρια τα οποία αποτυπώνουν τις διεργασίες που οδήγησαν στη μάθηση και λιγότερο στα αποτελέσματα τα οποία παρήχθησαν από τις διεργασίες αυτές (Γουργιώτου, 2014).

Μια δεύτερη διαφοροποίηση της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης από άλλες μορφές αξιολόγησης εντοπίζεται στον σκοπό τον οποίο εξυπηρετεί η συλλογή των τεκμηρίων. Επιδίωξη του εκπαιδευτικού ο οποίος συλλέγει ποικίλα δείγματα της δράσης των μαθητών του είναι να διεισδύσει στις διεργασίες της σκέψης τους προκειμένου να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο εκτελούν τις εργασίες τους, προσεγγίζουν τη μάθηση και αναπτύσσονται (Stacey, 2015· Wien, Guyevskey & Berdoussis, 2011). Ο γραπτός λόγος, η εικόνα, ο ήχος, το σκίτσο προσφέρουν πολυτροπικές αναπαραστάσεις των σκέψεων, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών καθώς και των νοητικών συνηθειών τις οποίες χρησιμοποιούν για να προσεγγίσουν τη μάθηση. Έμπειροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την πρακτική της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης για να γνωρίσουν βαθύτερα και πολύπλευρα τους μαθητές τους και εξατομικεύουν τη γνώση αυτή για να σχεδιάσουν εμπειρίες μάθησης οι οποίες αντιστοιχούν στα ενδιαφέροντα, στις αναπτυξιακές και στις προσωπικές τους ανάγκες (Alvestad & Sheridan, 2015· Sousa, 2019).

Η σημαντικότερη ωστόσο διαφοροποίηση της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης από άλλες μορφές αξιολόγησης έγκειται στη χρήση της ως εργαλείου αναστοχασμού της μαθησιακής εμπειρίας (Carr, 2011· Rinaldi, 2006). Ο αναστοχασμός αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης. Χωρίς αυτόν η συλλογή των τεκμηρίων δεν θα διέφερε από την οργάνωση ενός άλμπουμ ή την ενημέρωση ενός φακέλου υλικού. Ο αναστοχασμός στο πλαίσιο των καθιερωμένων σχολικών αξιολογήσεων -όταν ενεργοποιείται λαμβάνει χώρα κατά κανόνα μετά το πέρας μίας εκπαιδευτικής δράσης για να καλέσει τους μαθητές να επανεξετάσουν την προσωπική τους συμβολή σε αυτήν. Πραγματοποιείται συνήθως με τη μορφή ερωτήσεων, μέσω των οποίων οι μαθητές προτρέπονται να σκεφτούν τι έχουν μάθει και τι χρειάζεται να μάθουν ακόμα. Στο πλαίσιο ωστόσο της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης οι διεργασίες αναστοχασμού δεν ενεργοποιούνται μόνο μετά το πέρας της εκπαιδευτικής δράσης και αφού τα τεκμήρια έχουν αναρτηθεί στο ταμπλό της τάξης, αλλά συμβαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Στις επιμέρους φάσεις αναστοχασμού κάθε μαθητής ενθαρρύνεται να εκθέσει στην ολομέλεια τις εμπειρίες που βίωσε, να εμβαθύνει στη μάθηση που απέκτησε και να αναζητήσει τις προϋποθέσεις που τον βοηθούν να μαθαίνει.

Με την κοινοποίηση των σκέψεών του στην ολομέλεια λαμβάνει εμπλουτισμένη ανατροφοδότηση μέσα από την εμπειρία των άλλων μαθητών της τάξης και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτογνωσία του (Buldu, 2010· McDonald, 2007). Ο αναστοχαστικός αυτός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζει πρακτικές *αξιολόγησης για τη μάθηση* και ενισχύει περαιτέρω τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της διενεργούμενης αξιολόγησης (Earl, 2006· Klenowski, 2009· Swaffield, 2011).

Ο αναστοχασμός ο οποίος λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στα προϊόντα της εργασίας των μαθητών και επομένως στα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία σημείωσαν, αλλά εστιάζεται κυρίως στις διεργασίες με βάση τις οποίες επιτεύχθηκαν τα αποτελέσματα αυτά (Edwards et al., 2020). Η έμφαση στις διεργασίες μάθησης συνιστά την ειδοποιό διαφορά της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης από άλλες μορφές αξιολόγησης αθροιστικού ή διαμορφωτικού τύπου, αλλά ακόμα και από την αξιολόγηση μέσω φακέλου εργασιών (πορτφόλιο). Στην πλειονότητα των καθιερωμένων αξιολογήσεων τα τεκμήρια τα οποία αποτυπώνουν τη μαθησιακή πορεία κάθε μαθητή εκφράζονται με τη μορφή κριτηρίων επίδοσης στο πλαίσιο των οποίων παραλείπονται συνήθως τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της απόδοσης του αξιολογούμενου μαθητή. Επιπροσθέτως, οι αξιολογήσεις αυτών των τύπων περιορίζουν κατά κανόνα την αλληλεπίδραση στη συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον κάθε μαθητή χωριστά, αφήνοντας αναξιοποίητη την εμπειρία των υπόλοιπων μαθητών της τάξης (Alcock, 2000).

Αναφερόμενοι στην τεχνική της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης, δεν θα πρέπει ασφαλώς να παραβλέψουμε τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού (McDonald, 2007). Σε συνεργασία με τους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το υλικό της τεκμηρίωσης για να επανεξετάσει αναδρομικά την εκπαιδευτική εμπειρία από τη δική του οπτική γωνία και να προσδιορίσει τις επόμενες διδακτικές του ενέργειες. Ερωτήσεις αυτοαναστοχασμού τις οποίες θέτει ο εκπαιδευτικός είναι συνήθως: «Τι κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών μου;», «Ποια προϋπάρχουσα γνώση ανέσυραν και αξιοποίησαν;», «Ποιες διαδικασίες ενεργοποίησε ο μαθητής X για να προσεγγίσει το διδασκόμενο;», «Ποιες θεωρίες έχουν σχηματίσει οι μαθητές μου σχετικά με τον κόσμο που τους περιβάλλει;», «Ποιες από τις προσωπικές αυτές θεωρίες συνεισφέρουν στη μάθηση και ποιες την εμποδίζουν;», «Πώς οι μαθητές διαμορφώνουν σχέσεις μεταξύ τους μαθαίνοντας;». Διαπιστώνουμε ότι ο αναστοχασμός ο οποίος λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης απομακρύνει τον εκπαιδευτικό από την αθροιστική λογική της αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία αρκεί να διαπιστώσει εάν οι μαθητές του

επέτυχαν τον προκαθορισμένο μαθησιακό στόχο ή κατέκτησαν την επιδιωκόμενη δεξιότητα. Η παιδαγωγική τεκμηρίωση παρέχει στον εκπαιδευτικό πολυδιάστατη πληροφόρηση ώστε να ανατροφοδοτήσει τις διδακτικές του παρεμβάσεις σύμφωνα με τα ζητούμενα της διδασκαλίας του και τις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών του.

4. Η παιδαγωγική τεκμηρίωση στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί και τα περιεχόμενα διδασκαλίας των αναλυτικών προγραμμάτων του Δημοτικού Σχολείου παραπέμπουν σε εμπειρίες μάθησης οι οποίες κατά κανόνα προσφέρονται για αξιολόγηση μέσω δράσεων παιδαγωγικής τεκμηρίωσης. Μαθήματα προερχόμενα από τις Ανθρωπιστικές και τις Κοινωνικές Σπουδές όπως η Ιστορία και η Λογοτεχνία, η Μελέτη του Περιβάλλοντος και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ζώνες διαθεματικών δράσεων όπως η Ευέλικτη Ζώνη και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, προγράμματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπως αυτά της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της Αγωγής υγείας και των Πολιτιστικών θεμάτων προσφέρουν μαθησιακά περιβάλλοντα συμβατά με την υλοποίηση δράσεων παιδαγωγικής τεκμηρίωσης. Η αξιολόγηση η οποία διενεργείται στο πλαίσιο των διδασκόμενων αυτών αντικειμένων, λόγω της ιδιαίτερης φύσης τους, δεν θα μπορούσε να εξαντλείται στην αθροιστική λογική της αποτίμησης/μέτρησης της τελικής επίδοσης. Μια τέτοια λογική θα οδηγούσε σε απώλεια σημαντικών ποιοτικών δεδομένων τα οποία συνάδουν με τις βασικότερες στοχεύσεις των διδακτικών αυτών αντικειμένων. Απαιτείται λοιπόν η υιοθέτηση διαδικασιών αξιολόγησης οι οποίες, χωρίς να παραβλέπουν το τελικό αποτέλεσμα, θα επικεντρώνονται στις ενέργειες με τις οποίες οι μαθητές επιτυγχάνουν το αποτέλεσμα αυτό και θα εστιάζονται στις νοητικές διεργασίες με τις οποίες οι μαθητές κατακτούν τη μάθηση (Buldu, 2010· Bjartveit, Carston, Baxter, Hart & Greenidge, 2019· Μαλαφάντης & Μουλά, 2015).

Πέραν των γνωστικών αντικειμένων τα οποία αναφέρθηκαν, όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος προσφέρονται για αξιολογήσεις εναλλακτικού τύπου, μεταξύ των οποίων και η παιδαγωγική τεκμηρίωση. Στο μάθημα της Γλώσσας, λόγου χάριν, ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τεκμήρια από τη δράση των μαθητών του καθώς εξασκούνται στο λεξιλόγιο ή στην ανάγνωση, ακρόασεις καθώς συζητούν στις ομάδες ή δείγματα γραπτών εργασιών. Ομοίως, στα μαθήματα της Ιστορίας, της Μελέτης του Περιβάλλοντος ή της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής συλλέγει μία ποικιλία υλικού το οποίο θα αποτελέσει τη βάση για αναστοχασμό και διαμόρφωση νέων στόχων. Ιδιαίτερα πλεονεκτικές είναι οι διδακτικές ενότητες οι οποίες έλκουν το περιεχόμενό τους από αυθε-

ντικές καταστάσεις μάθησης και ενεργοποιούν τους μαθητές σε διερευνητικές διαδικασίες εντός μαθησιακών περιβαλλόντων ενισχυμένης αλληλεπίδρασης (Alcock, 2000· Babalis & Tsoli, 2017· Λαζαράκου, 2011). Ασφαλώς και η αξιολόγηση στο πλαίσιο των *σχεδίων εργασίας* τα οποία προβλέπονται σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος είναι πρόσφορη για την εφαρμογή διαδικασιών παιδαγωγικής τεκμηρίωσης.

Είναι απαραίτητο στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι η ένταξη της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης στο αναλυτικό πρόγραμμα θα απαιτήσει την απομάκρυνση από αντιλήψεις οι οποίες συνδέουν την αξιολόγηση με κλειστούς μαθησιακούς στόχους και κριτήρια επίδοσης διαμορφωμένα σύμφωνα με προαποφασισμένες μαθησιακές νόρμες. Η παιδαγωγική τεκμηρίωση συνιστά τεχνική μη τυπικής, ανεπίσημης αξιολόγησης η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στις διαδικασίες παρά στα αποτελέσματα (Buldu, 2010· Wien et al., 2011). Δεν υποστηρίζουμε ασφαλώς την αποσύνδεση της διδασκαλίας από τις στοχεύσεις της, ούτε αρνούμαστε τον ρόλο της αξιολόγησης ως διαδικασίας ελέγχου των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εκείνο το οποίο επιδιώκουμε να αναδείξουμε είναι η ανάγκη εξισορρόπησης ανάμεσα στον στοχοκεντρικό προσανατολισμό της διδασκαλίας και στην ταυτόχρονη υπέρβαση των διδακτικών στόχων, των αναπτυξιακών κλιμάκων και των κριτηρίων επίδοσης προς χάριν μίας περισσότερο ευέλικτης και ανοικτής μαθητοκεντρικής προσέγγισης (Bassford & Bath, 2014). Στο πνεύμα αυτό, θεωρούμε ότι η παιδαγωγική τεκμηρίωση μπορεί θαυμάσια να συνδυαστεί με άλλες περισσότερο συμβατικές και καθιερωμένες τεχνικές αξιολόγησης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος.

5. Οικοδομώντας μία διαφορετική κουλτούρα αξιολόγησης

Στην παρούσα εργασία προτείνουμε την εισαγωγή της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης ως εναλλακτικής τεχνικής αξιολόγησης στο ρεπερτόριο των αξιολογήσεων οι οποίες προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Η προτεινόμενη τεχνική κινείται έξω από τη λογική του ελέγχου των γνώσεων και της μέτρησης των δεξιοτήτων σύμφωνα με προαποφασισμένα «αντικειμενικά» κριτήρια. Αποστασιοποιείται επιπλέον από αντιλήψεις σύγκρισης των μαθητών, απόδοσης βαθμού, προαγωγής και απόρριψης. Αποτελεί μία εξελικτική, κυκλική διαδικασία η οποία φιλοδοξεί να αποκαταστήσει τον συνεκτικό δεσμό ανάμεσα στη λειτουργία της αξιολόγησης και στην προαγωγή της μάθησης. Υπάγεται για τον λόγο αυτό στις αξιολογήσεις του διαμορφωτικού φάσματος.

Εύλογο είναι να αναμένουμε ότι η ευρεία εφαρμογή της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης στην πράξη θα συνοδευτεί από δυσκολίες και προκλήσεις (Alvestad & Sheridan, 2015· Buldu, 2010· Sousa, 2019· Yilmaz, et al., 2020). Η ανάγκη

διάθεσης χρόνου και προσπάθειας από τον εκπαιδευτικό αποτελεί μια πρώτη, προφανή δυσκολία η οποία θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με διοικητική και συμβουλευτική υποστήριξη (Αλεξόπουλος & Μπαμπάλης, 2021). Δυσκολότερη θεωρούμε την υπέρβαση των αντιστάσεων που προκαλούν οι εγκατεστημένες νοοτροπίες και η συνήθεια. Η υπέρβαση τέτοιου είδους φραγμών θα απαιτήσει από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία τον μετασχηματισμό συγκεκριμένων πεποιθήσεων και πρακτικών τους (Ο' Donoghue, 2011).

Θεωρούμε ωστόσο ότι μία τεχνική αξιολόγησης αξίζει να υιοθετηθεί, παρά τις δυσκολίες, όταν θεμελιώνεται σε ισχυρά παιδαγωγικά ερείσματα. Η παιδαγωγική τεκμηρίωση αποτελεί μία καλά θεμελιωμένη παιδαγωγική πρακτική, η οποία θέτει σημαντικά και διαχρονικά ερωτήματα σχετικά με τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες: «Πώς μαθαίνουν αποτελεσματικότερα οι μαθητές;», «Σε ποιες αρχές και αξίες θα πρέπει να βασίζεται η διδασκαλία και η αξιολόγηση;», «Πώς θα ενσταλάξουμε στον μαθητή αίσθηση υπευθυνότητας για τη μάθησή του και για τη μάθηση των άλλων;» «Πώς η συνεργασία και η συναντίληψη των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής τους αναβάθμισης;». Η παιδαγωγική τεκμηρίωση αξίζει να υιοθετηθεί επειδή επαναφέρει στο προσκήνιο το ζήτημα της διδασκαλίας και αξιολόγησης ως ένα πρωτίτως αξιακό και φιλοσοφικό ζήτημα, όπως είναι άλλωστε στην ουσία του κάθε σημαντικό ζήτημα της Παιδαγωγικής.

Βιβλιογραφία

- Alcock, S. (2000). *Pedagogical Documentation: Beyond Observations*. Wellington: Institute for Early Childhood Studies, Victoria University of Wellington.
- Αλεξόπουλος, Ν., & Μπαμπάλης, Θ. (2021). *Σχολείο και ηγεσία: θεωρητικές διαστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Alvestad, T., & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377–392.
- Babalís, Th., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.
- Basford, J., & Bath, C. (2014). Playing the assessment game: an English early childhood education perspective. *Early Years*, 34(2), 119–132.
- Bjartveit, C., Carston, C. S., Baxter, J., Hart, J., & Greenidge, C., (2019). The Living Wall: Implementing and Interpreting Pedagogical Documentation in Specialized ELCC Settings. *Journal of Childhood Studies*, 44(2), 28–38.

- Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D., & Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tools of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: An exploratory narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 48 - 59.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439-1449.
- Γουργιώτου, Ε. (2014). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο: η παιδαγωγική τεκμηρίωση μέσα από την παρατήρηση και τις καταγραφές. *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, 18, 69-94.
- Carr, M. (2011). Young children reflecting on their learning: Teachers' conversation strategies. *Early Years*, 31(3), 257-270.
- Earl, L. (2006). Assessment - A Powerful Lever for Learning. *Brock Education Journal*, 16(1), 1-15. Retrieved from (11.10.2021): <https://doi.org/10.26522/brocked.v16i1.29>
- Edwards, C. P., Hamel, E., Miller, J. L., & Ren, L. (2020). Improving reflective practice: a documentation rubric for mentoring preservice and in-service teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(1), 2-17.
- Kalliala, M., & Samuelsson, I. P. (2014). Pedagogical documentation. *Early Years*, 34(2), 116-118.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263-268.
- Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M., & Wilson, D. (2013). *Visible learners: Promoting Reggio- inspired approaches in all schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Λαζαράκου, Ε. (2011). *Αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας: Εναλλακτικές τεχνικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Μουλά, Ε. (2015). *Παραμύθι και Κριτική Παιδαγωγική. Μια διδακτική παρέμβαση*. Αθήνα: Διάδραση.
- McDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 232-242.
- O' Donoghue, L. A. (2011). Moving Onward: Reflections and Re-interpretations of the Reggio Approach. *Canadian Children*, 36(1), 20-25.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and Assessment: What Is the Relationship? In C. Giudici, C. Rinaldi, & M. Krechevsky (Eds.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners* (pp. 78-89). Reggio Emilia: Reggio Children.

- Rinaldi, C. (2004). The Relationship between Documentation and Assessment. Innovations in Early Education: the International Reggio Exchange. *The Quarterly Periodical of the North American Reggio Emilia Alliance*, 11(1), 1-4. Retrieved from (11.10.2021): <https://www.reggioalliance.org/downloads/relationship:rinaldi.pdf>
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia*. Abingdon: Routledge Falmer.
- Soble, J., & Hogue, J. (2009). From Display to Documentation to Discourse: The Challenge of Documentation in a High School. *Theory into Practice*, 49(1), 47-54.
- Sousa, J. (2019). Pedagogical documentation: the search for children's voice and agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 371-384.
- Stacey, S. (2015). *Pedagogical documentation in early childhood: Sharing children's learning and teachers' thinking*. Corona, CA: Redleaf Press.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Wien, C. A., Guyevskey, V., & Berdoussis, N. (2011). Learning to Document in Reggio-inspired Education. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2), 1-12.
- Yılmaz, A., Şahin, F., Buldu, M., Erdem, A. Ü., Ezmeci, F., Ölmez, B. S., Aydos, E. H., Buldu, E., Ünal, H. B., Aras, S., Buldu, M., & Akgül, E. (2020). An Examination of Turkish Early Childhood Teachers' Challenges in Implementing Pedagogical Documentation *Early Childhood Education Journal*. Retrieved from (11.10.2021): <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01113-w>.

Abstract

Pedagogical documentation as a technique for assessing the learning process has been widely employed in literature since its first implementation in the Reggio Emilia schools of Northern Italy. The present study highlights the various possibilities offered by pedagogical documentation to teachers to discern the special ways in which their students approach learning. Additionally, also examined is the implementation of pedagogical documentation as a tool of reflection which aims at the feedback of both students and the teacher in order to enhance learning. The study classifies the pedagogical documentation within the spectrum of formative assessment techniques and explores the distinct points that differentiate it from other forms of assessment. It concludes by proposing

the inclusion of pedagogical documentation as an alternative assessment tool in the repertoire of established assessment techniques of the primary school curriculum.

Key-words: pedagogical documentation, formative assessment, feedback, reflection, curriculum

Θωμάς Κ. Μπαμπάλης

Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Ιπποκράτους 20, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 2103688507
E-mail: tbabalis@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Ναυαρίνου 13Α, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 2103688082
E-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr

Ελισάβετ Δ. Λαζαράκου

Επικ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Ιπποκράτους 20, Αθήνα 106 80
Τηλ.: 2103688011
E-mail: elazarak@primedu.uoa.gr