


# Portfolio του εκπαιδευτικού: Μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης και ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης

Χρίστος Δούκας, Αριάδνη Αναστασοπούλου,  
Χαρίκλεια Χαλά 

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

---

Το portfolio του εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται σε ευρεία κλίμακα τα τελευταία χρόνια σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και στις ΗΠΑ, ως ένα μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, πρόκειται για ένα εργαλείο που δεν έχει ακόμα εισαχθεί στην ελληνική πραγματικότητα.

Το αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η λειτουργία του portfolio του εκπαιδευτικού στις διάφορες μορφές αξιολόγησης, με σκοπό είτε την προαγωγή / εξέλιξη του εκπαιδευτικού είτε την επαγγελματική ανάπτυξη και την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων. Περιγράφονται τα στάδια εφαρμογής ενός portfolio, από το σχεδιασμό ως την αξιολόγησή του, και επιχειρείται μια κριτική θεώρηση των πλεονεκτημάτων και των δυσκολιών που αναδύονται από τη χρήση του. Αν και δεν υπάρχει αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα, από τις έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς προκύπτει ότι το portfolio στη διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο, που βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τη φιλοσοφία στην οποία βασίζονται οι πρακτικές του και να βελτιώσει τις δεξιότητες και την αυτογνωσία του.

*«Νομίζω ότι είμαι καλός δάσκαλος. Τα πράγματα πηγαίνουν καλά μέσα στη τάξη. Οι μαθητές μου λένε ότι τους αρέσουν αυτά που κάνω. Αλλά δεν ξέρω πώς τα κάνω».*

(Seldin, 1994: 1)

## Εισαγωγή

Την τελευταία εικοσαετία σημειώνεται μια σημαντική αλλαγή στα συστήματα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Κύριο χαρακτηριστικό της αλλαγής αυτής είναι η μετατόπιση των αντιλήψεων για την αξιολόγηση από κατεξοχήν εξωτερικό μηχανισμό αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε οργανικό στοιχείο της διαδικασίας βελτίωσής του. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιτελεί ένα διευρυμένο ρόλο όχι μόνο ως διαπίστωση των αποκτώμενων γνώσεων, αλλά και ως διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευτικών, ανατροφοδότηση της μάθησης/διδασκαλίας και ενδυνάμωση της ικανότητας αναστοχασμού/αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού διερευνάται ως συντελεστής βελτίωσης του έργου του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια της εκπαιδευτικής λειτουργίας (Ξωχέλλης, 2006· Χαραλάμπους-Γκιανάκας, 2006). Ειδικότερα εξετάζεται υπό το πρίσμα των θεωριών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hargreaves-Fullan, 1995, Huberman, 1995· Darling-Hammond, 1992).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει ως κέντρο βάρους την εμπάθυνση στη μάθηση, την προώθηση των ικανοτήτων και τη βελτίωση των ατομικών και συλλογικών πρακτικών τους. Αξιολόγηση με βάση φάκελο, αυτοαξιολόγηση, συμμετοχική και διαμορφωτική αξιολόγηση, είναι μερικές μορφές αξιολόγησης που θεωρούνται ότι επιδιώκουν την επαγγελματική ανάπτυξη με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μάθησης.

Στη δημοσίευση αυτή θα διερευνηθεί αναλυτικότερα η δυναμική της αξιολόγησης μέσω της μελέτης του portfolio («φακέλου υλικού» ή «φακέλου εργασιών») των εκπαιδευτικών. Η επιλογή του portfolio ως αντικειμένου μελέτης οφείλεται στο ότι αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή, η οποία παρουσιάζει ένα σημαντικό απόθεμα τεχνικών και εργαλείων εφαρμογής.

Επιπλέον, το portfolio για την αξιολόγηση αποκτά προωθητική δυναμική λόγω της αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας στην ανάπτυξή του (e-portfolio), θέμα του οποίου η μελέτη ξεπερνά τους στόχους της δημοσίευσης αυτής. Η υπόθεση εργασίας της μελέτης είναι ότι η εφαρμογή του portfolio για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας/μάθησης με τρόπο που ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τη σχέση της με τη μάθηση.

Για τη διαπραγμάτευση του θέματος παρουσιάζονται αρχικά οι βασικές αρχές σχεδίασης, οργάνωσης και εφαρμογής του. Στη συνέχεια εξετάζεται η λειτουργία του ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ενώ ακολουθεί μία κριτική θεώρηση του portfolio, των πλεονεκτημάτων και των δυσκολιών στα διάφορα είδη αξιολόγησης.

## Ορισμός

Το portfolio του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί ως μια σκόπιμη, οργανωμένη και προσεκτικά σχεδιασμένη συλλογή των έργων και των επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού, που απεικονίζει το ιστορικό, την επαγγελματική εξέλιξη και τις επαγγελματικές πρακτικές του. Επιπλέον, περιέχει τις πεποιθήσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού σχετικά με την επαγγελματική του ταυτότητα και τις διδακτικές του εμπειρίες, καθώς τα περιεχόμενα του portfolio συνοδεύονται από περιγραφές και σχολιασμούς, όπου ο εκπαιδευτικός αναλύει τα επιτεύγματα και τις πρακτικές του και αναστοχάζεται πάνω σ' αυτά (Goodfellow, 2004· MacIsaac & Jackson, 1999).

Πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης που μπορεί, μέσα από την παρουσίαση των τυπικών προσόντων και των διδακτικών ενεργειών, να χρησιμοποιηθεί για να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη και αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού, στην καταγραφή των επαγγελματικών του δεξιοτήτων και στο σχεδιασμό της μελλοντικής του ανάπτυξης (Weeks, 1996).

Η θεωρητική καταγωγή του portfolio εντοπίζεται στον Knowles (1975, στο: McMullan et al., 2002), ο οποίος θεωρεί ότι ο ενήλικος μαθητής είναι αυτοκατευθυνόμενος, μαθαίνει από τις προηγούμενες εμπειρίες του, ανα-

πτύσσει την ετοιμότητά του για μάθηση με εργασίες και προβλήματα της πραγματικής ζωής, και τέλος χαρακτηρίζεται από έμφυτη περιέργεια και τάση προς την ανάπτυξη και την επιτυχία. Μπορεί, κατ' επέκταση, να διαγνώσει τις ανάγκες του, να διακρίνει πηγές υποστήριξης και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των ενεργειών του.

Η εφαρμογή του portfolio στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και συγκεκριμένα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα του Καναδά (Lattuca & Domagal-Goldman, 2007). Η Επιτροπή της Καναδικής Ομοσπονδίας Πανεπιστημιακών Εκπαιδευτικών (*Canadian Association of University Teachers – CAUT*) πρωτοεισήγαγε το *teaching dossier*, αναζητώντας μία ευρύτερη αξιολογική προσέγγιση, που θα αξιοποιούσε πληροφορίες από ποικίλες πηγές και την ευθύνη της οποίας θα είχε ο ίδιος ο αξιολογούμενος και όχι κάποιος εξωτερικός φορέας (Knapper & Wright, 2001). Στη συνέχεια, με την εισαγωγή του στις ΗΠΑ επικράτησε ο όρος portfolio, ενώ η χρήση του επεκτάθηκε στους εν ενεργεία καθώς και τους δόκιμους ή υποψήφιους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Darling-Hammond & Snyder, 2000).

Σήμερα, το portfolio χρησιμοποιείται ευρύτατα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση τόσο στην Ευρώπη και την Αμερική όσο και σε χώρες όπως η Νέα Ζηλανδία, η Σρι Λάνκα και το Χονγκ Κονγκ (σχετικές έρευνες έχουν εκπονηθεί από τους Lattuca & Domagal-Goldman, 2007· Knapper & Wright, 2001· Klenowski, 2000· Pitts, Coles & Thomas, 1999· Andrejko, 1998· Wolf, 1998· MacIssac & Jackson, 1994) και αποτελεί ένα αναγνωρισμένο εργαλείο που βοηθά την πιστοποίηση της ανάπτυξης και των επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού, την αξιολόγηση της αποδοτικότητάς του (Goodfellow, 2004) και κατά συνέπεια την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη<sup>1</sup> του ατόμου. Η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη, άλλωστε, είναι δύο έννοιες που συνδέονται στενά και συχνά επικαλύπτονται. Όπως το θέτει ο Barber<sup>2</sup>:

*Δείξτε μου πώς αντιμετωπίζετε τον εαυτό σας, πώς καταλαβαίνετε τις προσωπικές σας διαδικασίες και πώς μπορείτε αυτό να το μεταδώσετε και στους άλλους, κι εγώ θα ξέρω πόσο καλός [επαγγελματίας] είστε.*

## Σκοποί, λειτουργίες και μορφές του portfolio

Ένα από τα χαρακτηριστικά του portfolio είναι ότι μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικές συνθήκες και να επιτελέσει ποικίλες λειτουργίες. Η ανάπτυξη ενός portfolio μπορεί να στοχεύει στην τελική αξιολόγηση, στη διαμορφωτική αξιολόγηση ή στην αυτοαξιολόγηση.

Στην πρώτη περίπτωση η χρήση του portfolio στοχεύει στην αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού σε περιπτώσεις διεκδίκησης κάποιας επαγγελματικής θέσης, προαγωγής κ.λπ. Η σπουδαιότητά του έγκειται στο ότι αποτελεί μία βάση τεκμηριωμένων δεδομένων σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο του αξιολογούμενου (N.T.E.U., 2005) και κατατίθεται για την τελική κρίση των επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού.

Στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, σκοπός του portfolio είναι η απεικόνιση όλων των διαστάσεων της διδασκαλίας, ώστε να εντοπιστούν τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση και να εφαρμοστούν διορθωτικές παρεμβάσεις (Seldin, 2004). Το portfolio, καθώς είναι ευέλικτο και πολύπλοκο, μπορεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και να την απεικονίσει με απόλυτη ακρίβεια και εγκυρότητα. Γι' αυτόν το λόγο θεωρείται ως ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

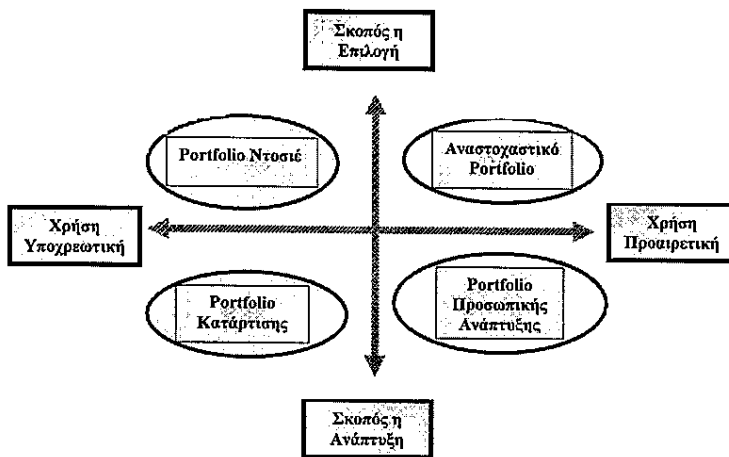
Επιπρόσθετα, πρόκειται για ένα δυναμικό εργαλείο, που έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνεται και να αναπτύσσεται παράλληλα με τον εκπαιδευτικό. Αποτελεί δηλαδή ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης, που δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί πάνω στις πρακτικές και τις φιλοσοφίες του για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τον βοηθά να εντοπίσει τα δυνατά και όχι τόσο επιτυχημένα σημεία της διδασκαλίας του (Felder, 1996), να διακρίνει τους στόχους του, να τους τροποποιήσει και να σκεφτεί πιθανούς τρόπους επίτευξής τους (N.T.E.U., 2005), να αυξήσει τη συνεργατικότητα μεταξύ συναδέλφων, με ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Seldin, 2004), και τέλος να ελέγξει με ασφάλεια και εγκυρότητα κατά πόσο οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ανταποκρίνονται στα επιθυμητά πρότυπα απόδοσης (Goodfellow, 2004).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ένα καλά δομημένο portfolio προσφέρεται και για διαμορφωτική και για τελική αξιολόγηση, ανεξάρτητα από το ποιος θα είναι ο τελικός αποδέκτης και αξιολογητής (N.T.E.U., 2005), όμως δεν μπο-

ρεί το ίδιο portfolio να χρησιμοποιηθεί και στις δύο περιπτώσεις (Felder, 1996).

Σύμφωνα με τους Smith & Tillema (2003), οι μορφές που μπορεί να πάρει ένα portfolio, ανάλογα με το σκοπό που χρησιμοποιείται, είναι (Σχήμα 1):

- Το *portfolio ντοσιέ* (*dossier portfolio*) είναι μία σύντομη αναφορά στα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού και χρησιμοποιείται για τελική αξιολόγηση, απαιτεί θεσπισμένα κριτήρια, ακριβείς οδηγίες και η κατάθεσή του είναι εποχρευτική.
- Το *portfolio κατάρτισης* (*training portfolio*) αφορά τους φοιτητές των καθηγητικών σχολών και αποτελείται από υλικό που δείχνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα επιτεύγματα του υποψήφιου εκπαιδευτικού.
- Το *αναστοχαστικό portfolio* (*reflective portfolio*) είναι μια σκόπιμη και προσωπική συλλογή έργων, που παρέχει στοιχεία για την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού.
- Το *portfolio προσωπικής ανάπτυξης* (*personal development portfolio*) είναι μια προσωπική αξιολόγηση και ένας αναστοχασμός της επαγγελματικής προόδου του εκπαιδευτικού σε μια ορισμένη χρονική περίοδο.



Σχήμα 1. Οι τέσσερις τύποι portfolio<sup>3</sup>

## Περιεχόμενο, δομή και οργάνωση του portfolio

Η μορφή, η εμφάνιση, η δομή και το περιεχόμενο ενός portfolio εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό, το διδακτικό του στυλ, το σκοπό και τη λειτουργία του portfolio, και τις γενικότερες συνθήκες (N.T.E.U., 2005· Wolf, 1996). Μπορεί να είναι από πολύ απλό μέχρι πολύπλοκο. Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν μπορεί κανείς να βρει δύο ίδια portfolio (Seldin, 2004) –όπως δεν μπορεί να βρει δύο ίδιους εκπαιδευτικούς– και αυτή η διαφορετικότητα πρέπει να ενθαρρύνεται, για να ενισχύεται και να αποκτά νόημα η αλληλεπιδραστική σχέση που πρέπει να έχει το portfolio με τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, θα μπορούσαμε σε αδρές γραμμές να σημειώσουμε ότι σ' ένα portfolio πρέπει να απεικονίζονται τουλάχιστον τρεις πλευρές του εκπαιδευτικού έργου:

**A.** Η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία μπορεί να βασιστεί σε τρία ενδεικτικά ερωτήματα (Gelfer, Xu & Perkins, 2004):

- Πώς μαθαίνουν οι μαθητές μου;
- Ποιος είναι ο «σωστός» ρόλος του εκπαιδευτικού;
- Ποιοι είναι οι στόχοι μου όσον αφορά τη διδασκαλία του μαθήματός μου;

Η δήλωση της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού είναι σημαντική ως μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, γιατί βοηθά να γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός κατανοεί το ρόλο και τις ευθύνες του, αλλά και ότι οι απόψεις, η διδακτική του προσέγγιση και οι επαγγελματικές του πράξεις απορρέουν από συνειδητές και κατασταλαγμένες απόψεις (N.T.E.U., 2005).

Όσον αφορά την τελική αξιολόγηση, βοηθά τους αξιολογητές να κατανοήσουν τους στόχους και τα κριτήρια του εκπαιδευτικού (Felder, 1996), ώστε στη συνέχεια να αξιολογήσουν, μελετώντας τα περιεχόμενα του portfolio, το βαθμό στον οποίο αυτοί οι στόχοι έχουν επιτευχθεί.

**B.** Οι διδακτικές πρακτικές (και αναστοχασμός πάνω σ' αυτές αυτές).

Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται σ' αυτή την ενότητα του portfolio εμπίπτουν συνήθως στις ακόλουθες κατηγορίες (N.T.E.U. 2005, Gelfer, Xu & Perikins, 2004· Goodfellow, 2004· Felder, 1996· Wolf, 1996):

- Περιεχόμενο της διδασκαλίας – Τι διδάχτηκε.

Η παρουσίαση του περιεχομένου μπορεί να γίνει με περιγραφή της ύλης που διδάσκεται, με σχέδια μαθημάτων που έχουν εφαρμοστεί, με στοιχεία «ανεπίσημων» πλευρών του αναλυτικού προγράμματος, με δείγματα τεστ ή εργασιών των μαθητών, με εκπαιδευτικό υλικό που προετοιμάστηκε ή επιλέχθηκε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

- Προσεγγίσεις, τεχνικές και στρατηγικές της διδασκαλίας – *Πώς διδάχτηκε.*

Πρόκειται για ένα στοιχείο εξίσου σημαντικό με το περιεχόμενο, καθώς η μάθηση βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει να παρουσιάσει το διδακτικό υλικό. Οι διδακτικές στρατηγικές μπορούν να παρουσιαστούν με σχέδια μαθήματος, όπου δηλώνονται οι τυχόν προσαρμογές που έχουν γίνει, οι δυσκολίες που προέκυψαν, τα υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν κ.λπ., με φωτογραφίες της τάξης και των υλικών, όπως στιγμιότυπα των παιδιών στο μάθημα, δείγματα διαφανειών, βιντεοκασετών ή λογισμικού, με διδακτικές καινοτομίες που εφαρμόστηκαν, με δείγματα της αξιολόγησης των μαθητών ή διορθωμένες εργασίες τους, με περιγραφή τρόπων αξιοποίησης των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων.

- Το ερώτημα που διατρέχει όλη την ενότητα είναι: *Τι έμαθα; Με άλλα λόγια η αναστοχαστική / μεταγνωστική διαδικασία.*

Ο αναστοχασμός, σύμφωνα με τους Glen & Height (1992), είναι ουσιαστικά ένας διάλογος, που κεντρικός του στόχος είναι να κατανοήσει ο άνθρωπος ευρύτερα και σε μεγαλύτερο βάθος τα επιτεύγματα, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές του, και κατόπιν να προχωρήσει στη θέσπιση στόχων. Άλλοι (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006) ορίζουν τον αναστοχασμό σαν μια *Σκέψη εν δράσει*, όπου ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και τη διαμορφώνει μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες.

Προετοιμάζοντας το portfolio, ο εκπαιδευτικός εξερευνά τον εαυτό του, στέκεται κριτικά απέναντι στις πρακτικές και τις επιλογές του, και μπορεί πιο συνειδητά να κατανοήσει, να ελέγξει και τελικά να επιλύσει τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πρακτικής.

- Γ. *Στοιχεία που δείχνουν την απόδοση του εκπαιδευτικού.*

Τα στοιχεία αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν προσωπικά έγγραφα σχετικά με τη διδασκαλία (εισηγήσεις, αρθρογραφία, παρακολούθησεις σεμι-



ναρίων ή συνεδρίων, δραστηριότητες στην ευρύτερη κοινότητα κ.λπ.) καθώς και ανατροφοδότηση από στελέχη, γονείς, μαθητές, συναδέλφους (αξιολογικές εκθέσεις από συμβούλους, διευθυντές κ.ά., αναφορές προϊσταμένων, έπαινοι ή διακρίσεις, αντίγραφα επιστολών προς τους γονείς, πρακτικά συνεδριάσεων, δείγματα ενημερώσεων των γονέων, παρατηρήσεις διδασκαλίας από συναδέλφους, αξιολογήσεις από μαθητές).

### Η επιλογή και η οργάνωση των περιεχομένων

Όποιο και αν είναι το περιεχόμενο, για να είναι αποτελεσματικό το portfolio πρέπει να έχει ισορροπημένη δομή και να αναπτύσσεται μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης (Tigelaar et al., 2006).

Η δομή μπορεί να υποστηριχτεί αν ο εκπαιδευτικός ενημερωθεί με άλλα παραδείγματα portfolio, αλλά και με την παροχή οδηγιών. Αν το portfolio προορίζεται για τελική αξιολόγηση, πρέπει να δοθεί έμφαση στην ύπαρξη στοιχείων και υποστηρικτικών δεδομένων για τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού (Goodfellow, 2004), να δίνονται σαφείς οδηγίες και προτάσεις ώστε να γνωρίζει ακριβώς ο αξιολογούμενος τι εικόνα πρέπει να έχει το portfolio του (Beck, Livne & Bear, 2005), χωρίς όμως να αισθανθεί πίεση ο εκπαιδευτικός.

Όταν το portfolio προορίζεται για αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας ή για διαμορφωτική αξιολόγηση, η επιλογή του περιεχομένου έγκειται περισσότερο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τη φιλοσοφία και την εμπειρία του. Σ' αυτή την περίπτωση το portfolio δεν φτάνει ποτέ στην απόλυτα τελική μορφή του, αλλά, λειτουργώντας ανατροφοδοτικά και διαλεκτικά, αναθεωρείται, τροποποιείται, βελτιώνεται και αναπτύσσεται παράλληλα με τον εκπαιδευτικό και το επαγγελματικό του έργο· γι' αυτό χρειάζεται μεγαλύτερος βαθμός ελευθερίας στην επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου.

Το απαραίτητο πλαίσιο αλληλεπίδρασης μπορεί να επιτευχθεί με κατάλληλη υποστήριξη και συμβουλευτική, ενθάρρυνση και επίβλεψη. Η αλληλεπιδραστική σχέση πρέπει να είναι μια καλά δομημένη, συστηματική, συνεχής και να εμπιστευτική διαδικασία. Ακόμη, να προσφέρεται

ανατοφοδότηση και είναι πιο αποτελεσματική, ειλικρινής και συμμετοχική. Μ' αυτό τον τρόπο βελτιώνονται οι επαγγελματικές πρακτικές και ενισχύεται η ανάπτυξη.

Ένας κίνδυνος που ενέχεται στη δημιουργία του portfolio, και πρέπει να σημειωθεί γιατί μπορεί να αλλοιώσει την ουσία και τη λειτουργία τους, είναι ο εξής: Μερικές φορές κατά την προετοιμασία των portfolio, οι εκπαιδευτικοί «πέφτουν στην παγίδα» να επιτρέψουν στο υλικό που διαθέτουν να καθορίσει τη δημιουργία του portfolio (N.T.E.U., 2005). Πρέπει να ακολουθείται η ακριβώς αντίστροφη πορεία, δηλαδή ο εκπαιδευτικός μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες θεμελιώνει τη φιλοσοφία του σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία, κατόπιν περιγράφει τις μεθόδους και τις στρατηγικές που αναδύονται μέσα από αυτή τη φιλοσοφία, και τέλος επιλέγει τα στοιχεία και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν ως τεκμήρια για τις διδακτικές δραστηριότητες και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Seldin, 2004).

### **Μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσω portfolio**

Οι νέες τάσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προτείνουν να βασίζονται τα δεδομένα σε αυθεντικό εκπαιδευτικό έργο (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006). Η αξιολόγηση με portfolio εμπίπτει στην εναλλακτική μορφή της αυθεντικής αξιολόγησης.

Με τον όρο *αυθεντική αξιολόγηση* περιγράφεται η πρακτική της πραγματικής εμπλοκής του αξιολογούμενου στην αξιολογική διαδικασία (Koepler & Messerges, 2003). Η αντίθεσή της με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι οι τελευταίες βασίζονται σε έμμεσα δεδομένα, που θεωρείται ότι από αυτά μπορούμε να αντλήσουμε έγκυρες αναφορές για τον αξιολογούμενο (Wiggins, 1990). Η αυθεντική αξιολόγηση παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς είναι (Peterson, Stevens & Mack, 2001) ρεαλιστική, σε περιεχόμενο και απόδοση, κατανοητή και ακριβής, επειδή αντικαθιστά τις «δευτερογενείς» αντιλήψεις του επιθεωρητή, του συμβούλου ή του διευθυντή με «πρωτογενή» στοιχεία.

### *A. Η τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω portfolio*

Για να είναι αποτελεσματική η τελική αξιολόγηση μέσω portfolio, πρέπει να συντρέχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις, όπως ύπαρξη αρκετού χρόνου για την προετοιμασία του, η αποδοχή της και η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, η επιλεκτικότητα των περιεχομένων και η σχετικότητα με τα κριτήρια που έχουν τεθεί, η αξιοπιστία, η πρακτικότητα και η ρεαλιστικότητα (Felder, 1996· Doolittle, 1994).

Μία τελική αξιολόγηση θα πρέπει να παρέχει και στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο καθορισμένα κριτήρια (Felder, 1996)· καθώς όμως τα portfolio είναι εργαλεία που μπορούν να πάρουν πολλές μορφές και να φανερώσουν προσωπικές πτυχές του εκπαιδευτικού και της φιλοσοφίας του, παραμένουν επιρρεπή σε ερμηνείες, ανάλογα με το σκεπτικό των αξιολογητών (Beck, Livne & Bear, 2005).

Πολλές φορές η δημιουργία του portfolio αναδεικνύει μόνο τις θετικές πλευρές και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού (Office of the Provost, 1996), κάτι που εκφράζει το φόβο των εκπαιδευτικών να απεικονίσουν την πραγματικότητα και να εκθέσουν τις πραγματικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους έργου, σε αξιολογητές των οποίων την αντικειμενικότητα αμφισβητούν. Ακόμα όμως και αν οι αξιολογητές εξετάσουν κατά τον πιο αντικειμενικό τρόπο τα portfolio, η αξιολόγηση ενσκήπτει σε μία ακόμα δυσκολία: την έλλειψη κάποιου κοινού αποδεκτού επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (N.E.A., 2005· Doolittle, 1994).

Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν μπορούν σε ένα βαθμό να μετριαστούν με την υιοθέτηση σωστής μεθοδολογίας και τη θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων. Όσον αφορά τη μεθοδολογία, πρέπει να δίνονται σαφείς οδηγίες για το περιεχόμενο του portfolio, το σκοπό της αξιολόγησης, τον τρόπο αξιολόγησης και την αξιοποίηση των πληροφοριών που θα εξαχθούν από την αξιολόγηση (Adams, 1995). Όσον αφορά τα κριτήρια της αξιολόγησης, είναι τα στοιχεία εκείνα που δείχνουν την κατεύθυνση στην οποία πρέπει να κινείται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η αντιμετώπιση των διδακτικών και μαθησιακών θεμάτων, και γι' αυτό είναι ένα σημείο της αξιολόγησης που πρέπει να απολαμβάνει ιδιαίτερης προσοχής και φροντίδας.

### *B. Η διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του portfolio*

Το portfolio για τη διαμορφωτική αξιολόγηση ή την επαγγελματική ανά-

πτυξη του εκπαιδευτικού είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο, γιατί τεκμηριώνει την ύπαρξη μάθησης (Beck, Livne & Bear, 2005).

Η μοναδικότητα του portfolio και η συμβατότητά του με τον κάθε εκπαιδευτικό αποτελεί εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης (Doolittle, 1994). Όταν δεν υπάρχει η απειλή, αλλά αντίθετα η επιδίωξη της υποκειμενικότητας, τα portfolio μπορούν να αποτελέσουν μια πλούσια πηγή πληροφοριών και μια πολύτιμη γραπτή παρακαταθήκη κάθε εκπαιδευτικού, καθώς θα απεικονίζουν όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής του ταυτότητας (Goodfellow, 2004).

Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας αναστοχαστικά, μετά την ανάπτυξη του portfolio ανατρέχει στο περιεχόμενό του και παρατηρεί αν είναι συνοπτικό, σωστά οργανωμένο, αλλά και αντιπροσωπευτικό των διδακτικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζει. Επίσης, αν αντανακλά με ακρίβεια τη διδασκαλία και αν υπάρχουν τα απαραίτητα στοιχεία που εγκυροποιούν, τεκμηριώνουν και πιστοποιούν τα όσα υποστηρίζονται (C.L.P.D., 2005).

Σε αντίθεση με τα ευρήματα ερευνών σχετικά με τη λειτουργία των portfolio στην τελική αξιολόγηση, τα ερευνητικά δεδομένα για τη λειτουργία τους στη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ ενθαρρυντικά. Σε έρευνα των Beck, Livne & Bear (2005) συγκρίθηκαν οι δύο τύποι portfolio: το *portfolio επάρκειας* (που χρησιμοποιείται στην τελική αξιολόγηση) και το *portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης* (που χρησιμοποιείται στη διαμορφωτική αξιολόγηση). Τα ευρήματα έδειξαν ότι το διαμορφωτικό portfolio οδηγεί σε πολύ μεγαλύτερη αναστοχαστική δεξιότητα, κατανόηση του σχεδιασμού της διδασκαλίας και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

## Συμπεράσματα – Συζήτηση

Το portfolio υπερέρχει σε σύγκριση με άλλα αξιολογικά μέσα γιατί μπορεί να περιγράφει και να εμπεριέχει όλες τις διαστάσεις και τις πολυπλοκότητες της διδασκαλίας, να συλλαμβάνει την ουσία της (Goodfellow, 2004· Andrejko, 1998) και να διευκολύνει μ' αυτό τον τρόπο και τους αξιολογούμενους και τους αξιολογητές. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν

δεξιότητες αυτοαξιολόγησης (Spence & Al-Ansari, 2004), στηριζόμενοι πάνω σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006), που τους επιτρέπει να αναστοχαστούν, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τις πρακτικές τους (Goodfellow, 2004).

Το portfolio μπορεί να γίνει αφετηρία για την αρμονική και εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών - διευθυντών - στελεχών και να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, καθώς θέτει τις βάσεις για μια ουσιαστική ετεροαξιολόγηση (Gelfer, Xu & Perkins, 2004· Beck, Livne & Bear, 2005).

Σχετικά με τη χρήση του στην τελική αξιολόγηση, παρόλο που υπάρχουν δυσκολίες και αμφισβητήσεις, το portfolio αποτελεί ένα μέσο τεκμηρίωσης των επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη (Good & Weaver, 2005).

Σημαντικό επίσης είναι ότι το portfolio καθιστά ικανό τον εκπαιδευτικό να διαπραγματεύεται και να επιλύει με μεγαλύτερη ευκολία τα διλήμματα της επαγγελματικής πρακτικής του (Klenowski, 2000), αποκτώντας εσωτερικά κίνητρα προς την επαγγελματική του ανάπτυξη και καλλιεργώντας δεξιότητες διά βίου μάθησης (Tigelaar et al., 2006).

Ιδιαίτερα βοηθητικός είναι ο ρόλος του portfolio στους νέους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί μια γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής (Beck, Livne & Bear, 2005) και τους διευκολύνει στην αντιμετώπιση του «σοκ της πράξης», προσφέροντάς τους υποστήριξη και καθοδήγηση (Tigelaar et al., 2006).

Ακόμη, πρέπει να αναφέρουμε ότι το portfolio δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρουσιάσει προσωπικές τακτικές, πεποιθήσεις και αξίες που να διαφέρουν από οποιοδήποτε άλλου (Goodfellow, 2004) και να περιγράψει τη διδασκαλία μέσα από τη δική του οπτική (Gelfer, Xu & Perkins, 2004).

Μέσα στη σχολική τάξη βοηθά ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς να απεικονίσουν τα επιτεύγματα των μαθητών και να ξεκαθαρίσουν την εικόνα τους για την απόδοσή τους (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006).

Τέλος, σημαντικές είναι οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η δημιουργία ενός portfolio είναι μια δυναμική και αναμορφωτική εμπειρία επαγγελματικής ανάπτυξης, που βελτιώνει τη σκέψη

και τη δράση, τη φιλοσοφία και τις πρακτικές τους (Beck, Livne & Bear 2005· Good & Weaver, 2005 κ.ά.).

Όπως είναι φυσικό, οι εκπαιδευτικοί συναντούν πολλές προκλήσεις στην εφαρμογή των portfolio, ειδικά όταν δεν υπάρχει προηγούμενη εξοικείωση. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται συνήθως σχετίζονται με την κατασκευή τους (Beck, Livne & Bear, 2005) και συγκεκριμένα την επιλογή, την οργάνωση, την ταξινόμηση ή/και την παρουσίαση των δεδομένων. Ένα επίσης συνηθισμένο πρόβλημα είναι ο μεγάλος όγκος του portfolio, αφού υπάρχει ο κίνδυνος να καταναλωθεί πολύς χρόνος για τη συσσώρευση μεγάλου αριθμού στοιχείων αμφίβολης αξίας (Peterson, Stevens & Mack, 2001), κάτι που μπορεί να ξεπεραστεί με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και με τις κατάλληλες οδηγίες για το τι πρέπει να περιλαμβάνει και γιατί.

Οι περισσότερες δυσχέρειες εμφανίζονται στην περίπτωση της τελικής αξιολόγησης, καθώς είναι δύσκολο να υπάρχει ειλικρίνεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στην τελική αξιολόγηση είναι δύσκολη η βαθμολόγηση ενός portfolio· η ανοιχτή μορφή και η ευελιξία του οδηγούν σε έλλειψη ομοιομορφίας, καθιστώντας προβληματική τη σύγκριση διαφορετικών portfolio ή την κρίση της συνολικής τους επάρκειας (Peterson, Stevens & Mack, 2001). Το ίδιο το αξιολογικό μέσο γίνεται έτσι τρωτό σε λανθασμένες ερμηνείες (Andrejko, 1998) και κλονίζεται η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητά του. Αν ο σκοπός του portfolio είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από αναστοχαστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες, είναι χρήσιμο να εφαρμοστεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας και η αξιολόγησή του να γίνει από τον ίδιο και τους συναδέλφους του.

Μια τελευταία δυσκολία αναφέρεται στην παροχή στοιχείων που τεκμηριώνουν τα επιτεύγματα των μαθητών τους. Σ' αυτή την περίπτωση, συνήθως, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις βαθμολογίες των μαθητών, παραδείγματα εργασιών τους, φωτογραφίες ή βιντεοσκοπήσεις, όμως το παραπάνω υλικό δεν είναι ικανό να αποτυπώσει επιτεύγματα που αφορούν σε στάσεις, αξίες ή συναισθηματική κινητοποίηση. Οι Peterson, Stevens & Mack (2001) υποστηρίζουν ότι τα portfolio μπορούν να υποτιμήσουν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, των οποίων η ποιότητα δεν γίνεται φανερή μέσα από τα υλικά ή τα προϊόντα των μαθητών.

## Επίλογος

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η εισαγωγή του portfolio στην ελληνική πραγματικότητα, από την οποία απουσιάζουν οι λεγόμενες εναλλακτικές και αυτοαξιολογικές διαδικασίες, και η οποία χαρακτηρίζεται από τις συνεχείς αντιδικίες σχετικά με αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, πρέπει να γίνεται σταδιακά, με πιλοτικές εφαρμογές, προετοιμασία των αναγκαίων διαδικασιών και εργαλείων, και με συστηματική επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 2006· Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006· Κασσωτάκης, 2005· Δούκας, 1997). Ιδιαίτερα η δυναμική του portfolio δεν πρέπει να συνθλιβεί σε ένα υποβαθμισμένο συμπληρωματικό στοιχείο του όποιου συστήματος εξωτερικής αξιολόγησης. Χρειάζεται επίσης να καλλιεργηθεί μια θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία του portfolio, προϋπόθεση της οποίας είναι η σαφήνεια των στόχων του και κυρίως η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική λειτουργία. Τέλος, επισημαίνεται ότι το portfolio είναι μόνο μια μορφή αξιολόγησης και κατά συνέπεια δεν μπορεί από μόνο του να καλύψει όλες τις διαστάσεις του πολυσύνθετου εκπαιδευτικού έργου. Για το λόγο αυτό η εφαρμογή του είναι αναγκαίο να συνδυαστεί με άλλες μορφές αξιολόγησης σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο διδασκαλίας - μάθησης - αξιολόγησης.

Συνοψίζοντας, το portfolio αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο, η εισαγωγή του οποίου συμβαδίζει με τις αντιλήψεις για την αξιολόγηση ως μάθηση, ως αναστοχασμό και ανατροφοδότηση της διδακτικής/μαθησιακής λειτουργίας. Αν τελικά η διδασκαλία και η εκπαίδευση σχεδιάζεται έτσι ώστε να την κατανοούμε και να επιδρούμε σε αυτήν (Gardner, 1999 στο: Goodfellow, 2004), τότε το portfolio του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Ως επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να οριστεί «η απόκτηση και διαρκής βελτίωση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί αποτελεσματικά... στο πολυσύνθετο έργο του και να νιώθει

πληρότητα και εσωτερική ικανοποίηση γι' αυτό (Hargreaves & Fullan, 1995, στο: Κασσωτάκης, 2005:65).

<sup>1</sup> [McMullan et al., 2002:289]

<sup>1</sup> [πηγή: Smith & Tillema, 2003: 628]

## **Βιβλιογραφία**

- Adams, T. L. (1995), «A paradigm for portfolio assessment in teacher education», *Education*, 115, No. 4, pp. 568-571.
- Andrejko, L. (1998), «The case for the teacher portfolio. Evaluation tool carries a wealth of professional information», *Journal of Staff Development*, 19, No. 4, διαθέσιμο στο [www.nsd.org/library/publications/jsd/andrejko194.cfm](http://www.nsd.org/library/publications/jsd/andrejko194.cfm) (14/12/06).
- Beck, J. R., Livne, N. L. & Bear, S. L. (2005), «Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development», *European Journal of Teacher Education*, 28, No. 3, pp. 221-244.
- Centre for Learning and Professional Development – C.L.P.D. (2005), *Developing your teaching portfolio*, διαθέσιμο στο: [www.adelaide.edu.au/clpd/](http://www.adelaide.edu.au/clpd/) (12/12/06).
- Δούκας, Χρ. (1997), *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Darling-Hammond, L. (1994), «Performance-based assessment and educational equity», *Harvard Educational Review*, 64.
- Doolittle, P. (1994), *Teacher Portfolio Assessment*, διαθέσιμο στο ERIC Database, ED 385 608.
- Felder, M. R. (1996), «If you 've got it, flaunt it: uses and abuses of the teaching portfolio», *Chemistry Engineering Education*, 30, No. 3, pp. 188-189.
- Gelfer, I. J., Xu, Y. & Perkins, G. P. (2004), «Professional development. Developing portfolios to evaluate teacher performance in early childhood education», *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32, No. 2, pp.127-132.
- Good, J. & Weaver, A. (2005). Evaluation of preservice teachers' interships: a model to encourage career continuity and program reform», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, No. 3, pp. 263-275.
- Goodfellow, J. (2004), «Documenting professional practice through the use of a professional portfolio», *Early Years*, 24, No. 1, pp. 63-74.



- Groom, B. & Maunonen-Eskelinen, I., (2006), «The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: a comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland», *Teaching in Higher Education*, 11, No. 3, pp. 291-300.
- Hargreaves, A. & Fullan M. (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Πατάκης.
- Huberman, M. (1995), «Professional careers and professional development: some intersections., in T. Guskey, & M. Huberman (eds), *Professional development in education: new paradigms and practices*, New York: Teachers College Press, pp. 193-224.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005), «Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών, στο Χρ. Κοσμίδου-Hardy (επιμ.), *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την Παιδεία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 64-81.
- Klenowski, V. (2000), «Portfolios: promoting teaching». *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 7, No. 2, pp. 215-236.
- Knapper, C. & Wright, W. A. (2001), «Using portfolios to document good teaching: Premises, Purposes, Practices. *New Directions for teaching and learning*, 88, pp. 19-29.
- Koepfer, M. & Messerges, M. (2003), «The power of the portfolio», *Master of Arts Action Research Project, Sainr Xavier University*, διαθέσιμο στο Eric Database: ED512505.
- Lattuca, R.L. & Domagal-Goldman, M. (2007), «Using qualitative methods to assess teaching effectiveness», *New Directions for Institutional Research*, 136, pp. 81-93.
- MacIsaac, D. & Jackson, L. (1994), «Assessment processes and outcomes: Portfolio Construction», *New Directions for Adult and Continuing Education*, 62, pp. 63-72.
- McMullan, M., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M., Miller, C.M.L., Scholes, J. & Webb, C. (2002), «Portfolios and assessment of competence: a review of the literature», *Journal of Advanced Nursing*, 41, No. 3, pp. 283-294.
- National Education Association (N.E.A.) (χ.χ.) Teacher Portfolio Assessment, διαθέσιμο στο: <http://www.nea.org> (14/12/06).
- National Tertiary Education Industry Union – N.T.E.U. (2005), *Preparing and Presenting a Teaching Portfolio – Philosophy, Practice and Performance*, Australia, National Tertiary Education Union, διαθέσιμο στο: [www.nteu.org](http://www.nteu.org) (12/12/06).
- Εωχέλλης, Π. (2006), «Η Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού», *Συγκριτική και Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7.
- Office of the Provost (1996), «*The Teaching Portfolio at Washington State University*, Washington State University, διαθέσιμο στο: <http://www.wsu.edu/provost/teaching.htm> (13/12/06).

- Peterson, K. D., Stevens, D. & Mack, C. (2001), «Presenting complex Teacher Evaluation Data: Advantages of Dossier Organization Techniques Over Portfolios», *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15, No. 2, pp. 121-133.
- Pitts, J., Coles, C. & Thomas, P. (1999), «Educational portfolios in the assessment of general practice trainers: reliability of assessors», *Medical Education*, 99, pp. 515-520.
- Seldin, P. (1994), *Improving College Teaching*, διαθέσιμο στο: [http://www.olemiss.edu/depts/vc\\_academic\\_affairs/](http://www.olemiss.edu/depts/vc_academic_affairs/) (12/12/06).
- Seldin, P. (2004), *The Teaching Portfolio - A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions 2nd Ed.*, Boston: Anker Pub. Co. Inc. αποσπάσματα διαθέσιμα στο: <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/portfolios> (13/12/06).
- Smith, K. & Tillema, H. (2003), «Clarifying different types of portfolio use», *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, No. 6, pp. 625-648.
- Spence, W. & El-Ansari, W. (2004), «Portfolio assessment: practice teachers' early experience», *Nurse Education Today*, 24, No 5, pp. 388-401.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J., De Grave, W. S., Wolfhagen, I. H. A. & Van der Vleuten, C. P. M. (2006), «Participants' opinions on the usefulness of a teaching portfolio», *Medical Education*, 40, pp. 371-378.
- Weeks, A. P. (1996), «The teaching portfolio: A professional development tool. *International Journal for Academic Development*, 1, No. 1, pp. 70-74.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2, No. 2, διαθέσιμο στο: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2> (22/02/06)]
- Wolf, A. (1998), «Portfolio assessment as national policy: The National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, No. 3, pp. 413-445.
- Wolf, K. (1996), «Developing an effective teaching portfolio», *Improving Professional Practice*, 53, No. 6, pp. 34-37.
- Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006), «Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις», *Συγκριτική και Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7.

**ABSTRACT**

---

**Teacher portfolio: An alternative form of evaluation  
and of professional development**

Teaching portfolio is being implemented in the past few decades in many European countries and U.S.A. as a mean of professional development and teachers' evaluation. Nevertheless, it is an educational tool that is not yet introduced in Greek educational system.

Present study aims to investigate teaching's portfolio operation in various evaluation forms, which lead to either promotion procedures either to professional development and skills enforcement. Stages of teaching portfolio's implementation are described, from planning through portfolio's assessment and finally advantages and difficulties are presented critically. One main finding that is emerging from researching review, although that there is no such a background in Greece yet, is that portfolio is a valuable self evaluation tool, which can serve teachers in realizing the teaching philosophy of their practices and in advancing their skills and self-awareness.