



Η Χρήση των Φακέλων Συλλογής Υλικού του Γραπτού Λόγου ως μία Εναλλακτική Μέθοδος Αξιολόγησης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο

Using Writing Portfolios as an Alternative Assessment Method in the Greek Primary School

Αγγελική Πάνου

Σκοπός αυτής της διατριβής είναι να παρουσιάσει και να αναλύσει τη χρήση των φακέλων συλλογής υλικού του γραπτού λόγου (*writing portfolios*) ως μία εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης του γραπτού λόγου μίας ομάδας νεαρών μαθητών που παρακολουθούν την ΣΤ' τάξη ενός Ελληνικού Δημοσίου Δημοτικού Σχολείου. Για να διεξαχθεί επιτυχώς αυτή η έρευνα, όπως επίσης και για να αποφέρει διαφωτιστικά αποτελέσματα, έγινε μια συστηματική και σκόπιμη συλλογή και παρατήρηση δειγμάτων γραπτού λόγου αυτών των μαθητών σε μια χρονική περίοδο 4 μηνών και περαιτέρω πληροφορίες συνελέγησαν κυρίως μέσω ερωτηματολογίων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της μελέτης. Υπάρχουν δύο κύρια μέρη σε αυτή την εργασία: το θεωρητικό και το πρακτικό. Στο πρώτο μέρος εξετάζονται τα ακόλουθα θέματα: οι διαφορές μεταξύ της παραδοσιακής και της εναλλακτικής αξιολόγησης και οι λόγοι επιλογής της δεύτερης ως περισσότερο προτιμητέας αναφορικά με τα θετικά και πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα που προσφέρει στους μαθητές: η τρέχουσα παιδαγωγική του 'φακέλου συλλογής υλικού' και τα οφέλη που απορρέουν σε σχέση με τις πιο σημαντικές θεωρίες πάνω στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των νεαρών μαθητών και η διδακτική της δεξιότητας του γραπτού λόγου ως διαδικασία που μπορεί να συνδυαστεί με τη χρήση των φακέλων συλλογής υλικού του γραπτού λόγου. Το δεύτερο μέρος παρουσιάζει την πραγματική εφαρμογή της έρευνας αναλύοντας όλη τη διαδικασία των σταδίων που ακολουθήθηκαν για τη συλλογή υλικού του φακέλου από την αρχή του 'ταξιδιού' μέχρι και το τέλος. Συζητούνται και αξιολογούνται οι εκβάσεις και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, είτε αυτά είναι θετικά είτε αρνητικά, και υπογραμμίζεται η σημασία της παρούσας μελέτης σε επίπεδο τάξης. Τέλος, η διατριβή ολοκληρώνεται με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα ούτως ώστε να διερευνηθούν πιθανές αναθεωρήσεις και/ή βελτιώσεις στη συγκεκριμένη μέθοδο αξιολόγησης στο μέλλον.

The purpose of this study is to present and analyze the use of writing portfolios as an alternative method of assessing the writing skill in a group of young learners who attend the 6th grade of a Greek State Primary School. In order for this research to be carried out successfully and to provide enlightening results, a systematic and purposeful collection and observation of these learners' writing samples was conducted over a period of 4 months and further data was basically collected by means of questionnaires before, during and after the completion of the study. There are two major parts in this paper: the theoretical and the practical one. In the first one the following issues are considered: contrasts between traditional testing and alternative assessment and reasons for the selection of the latter as more preferable concerning the positive and very promising outcomes it provides to learners; current portfolio pedagogy and the benefits deriving in relation to the most profound theories underpinning young learners' cognitive and linguistic development; and the process-writing approach in combination with the use of writing portfolios. The second part presents the actual implementation of the research, analyzing the whole process of the portfolio stages followed from the very beginning of the 'journey' to the end. The outcomes and results of this research are discussed and evaluated, whether positive or even negative, and the implications of the present classroom-based study are outlined. Finally, the study concludes with suggestions for further research in order for possible revisions and/or improvements to the specific assessment method to be looked into in future.

Εισαγωγή

Για πολλά χρόνια τώρα, ένα μεγάλο θέμα συζήτησης στους κύκλους των ειδικών και των εκπαιδευτικών διδακτικής της γλώσσας υπήρξε αυτό της αξιολόγησης της μάθησης των σπουδαστών. Αναφορικά με το γενικότερο πλαίσιο που διέπει τις διδακτικές και εξεταστικές πρακτικές μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, τα τελευταία 20 χρόνια πνέει ένας καινούργιος αέρας ανανέωσης που μετέτρεψε τις δασκαλοκεντρικές, παραδοσιακές και στρουκτουραλιστικές μεθόδους διδασκαλίας σε επικοινωνιακές, ανθρωποκεντρικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις οι οποίες προτείνουν τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησης βασισμένες στις δραστηριότητες και τη μαθησιακή διαδικασία που με τη σειρά τους είναι σχετικές με τις ανάγκες των μαθητών και που βοηθούν τη χρήση της γλώσσας με σωστό τρόπο, δεκτικά και παραγωγικά, υπό πραγματικές συνθήκες. Σαν αποτέλεσμα, νέες, περισσότερο φιλικές και εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης της εκμάθησης της γλώσσας και των δεξιοτήτων αυτής έγιναν παγκοσμίως δημοφιλείς.

Μια από τις μεθόδους για την οποία ο εκπαιδευτικός κόσμος έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 είναι ένα ιδιαίτερο εργαλείο αξιολόγησης, αυτό των φακέλων συλλογής υλικού (portfolios). Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται ως μια δυναμική τεχνική εκμάθησης και αξιολόγησης που βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές δεξιότητές τους μέσω της κριτικής σκέψης και της αυτοαξιολόγησης, μεταβιβάζει το αίσθημα της ιδιοκτησίας από το δάσκαλο στον μαθητή, ενθαρρύνει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί κατά τη διαδικασία της μάθησής τους και να αναλάβουν προσωπικά την ευθύνη για αυτή, και παρέχει ένα πολύτιμο μέσο στους εκπαιδευτικούς ώστε να επανεκτιμήσουν εκ βαθέων τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης που χρησιμοποιούν.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της δεξιότητας του γραπτού λόγου, οι φάκελοι συλλογής υλικού ήρθαν να συνεισφέρουν μοναδικά και να προάγουν φυσικά την τεχνική της διαδικασίας του γραπτού λόγου που κάθε επιδέξιος και (εν δυνάμει) ικανός χειριστής του γραπτού λόγου πρέπει να ακολουθεί. Σύμφωνα με τους Song & August (2002: 50) «οι φάκελοι συλλογής υλικού μπορούν να διευκολύνουν και να υποστηρίξουν την εκτεταμένη επανάληψη, να χρησιμοποιηθούν για να ελέγξουν την πρόοδο κατά τη διάρκεια (της μάθησης), και να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για τα δικά τους γραπτά» επιπλέον, οι μαθητές της Αγγλικής που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα τα Αγγλικά είναι τώρα περισσότερο ευνοημένοι αφού τους δίνεται η ευκαιρία να βελτιώσουν και να δείξουν την ικανότητά τους στον γραπτό λόγο όχι μέσα από ένα περιορισμένο χρονικά πλαίσιο συγγραφής, αλλά μέσα από μια ποικιλία θεμάτων και τύπων γραπτών και πολλών προσπαθειών που εξελίσσονται με τον χρόνο (Hamp-Lyons & Condon 2000).

Ερχόμενοι στην αξιολόγηση των νεαρών μαθητών, οι οποίοι ακόμα αναπτύσσονται γνωστικά και νοητικά, και δεδομένου ενός ιστορικού κακής χρήσης με υπερβολικές και ακατάλληλες δοκιμασίες (tests) οι οποίες ενθάρρυναν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων της γλώσσας αποσπασματικά και εκτός των γενικών πλαισίων του μαθησιακού περιβάλλοντος, τα portfolios διαφαίνονται ως το κατάλληλο για την ανάπτυξη και τις εμπειρίες των νεαρών μαθητών εναλλακτικό εργαλείο που συμμορφώνεται με τις τρέχουσες θεωρίες μάθησης και επιδεικνύει τη χρησιμότητα της αξιολόγησης μέσα σε αυθεντικές και ρεαλιστικές καταστάσεις (Shepard 1994).

Συμπερασματικά, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η παιδαγωγική των φακέλων συλλογής υλικού έχει μακρύ δρόμο να διανύσει ακόμα, η ποιοτική αυτή μελέτη έχει ως στόχο να διερευνήσει εάν η χρήση των φακέλων συλλογής υλικού του γραπτού λόγου (“writing portfolios”) σε μια τάξη της ΣΤ΄ ενός Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου θα αποφέρει τα οφέλη που ισχυρίζεται πως έχει, εκείνα δηλαδή που αφορούν στην εκπαίδευση και την αυτοεξέλιξη των μαθητών, όπως επίσης και εάν τυχόν εμπόδια θα εμποδίσουν τη συνολική μαθησιακή διαδικασία μέσα στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον.

Η θεωρία πίσω από την πράξη

Παραδοσιακή εξέταση και εναλλακτική αξιολόγηση

Διάφοροι ορισμοί έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν τον όρο «Παραδοσιακή Εξέταση». Το απόσταγμα όμως όλων είναι πως τα παραδοσιακά διαγωνίσματα είναι ένα μέσο για να αξιολογήσουμε τον μαθητή, να μετρήσουμε την απόδοσή του (Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003: 4), και ίσως να του χορηγήσουμε έναν τίτλο σπουδών ή πιστοποιητικό (West, 1990: 12, κεφ. 0). Επιπλέον, ένα παραδοσιακό διαγώνισμα είναι ένα τυποποιημένο δημιούργημα του εκπαιδευτικού, το οποίο δεν εξελίσσεται και δεν βελτιώνεται, και το οποίο λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένες περιόδους και αποσκοπεί στη μέτρηση της προόδου μιας ομάδας μαθητών, συνήθως με αριθμητική βαθμολόγηση, στην ίδια περίπτωση και με το ίδιο εξεταστικό περιεχόμενο. Επίσης, οι εξετάσεις αυτού του είδους τονίζουν την απομνημόνευση των γεγονότων και της στήρας γνώσης, γεγονός που αποδεικνύεται αναποτελεσματικό για τη θωράκιση των μαθητών με ανώτερες δεξιότητες (Dietel *et al.* 1991).

Από την άλλη πλευρά, εξίσου πολλοί ορισμοί αποδίδονται στην Εναλλακτική Αξιολόγηση: ο Wingard (1981: 171) υπογραμμίζει πως περιλαμβάνει κάθε μέσο ελέγχου τού τι μπορούν οι μαθητές να κάνουν με τη γλώσσα, μέτρησης της απόδοσής τους, διάγνωσης των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους και, τέλος, παροχής κατάλληλης ανατροφοδότησης

για θεραπευτικούς λόγους. Γενικότερα όμως, σύμφωνα με τους Sambell, MacDowell & Brown (1997) η κουλτούρα της εναλλακτικής αξιολόγησης ευνοεί: την ενσωμάτωση της αξιολόγησης, της διδασκαλίας και της μάθησής την εμπλοκή των μαθητών ως ενεργών και ενημερωμένων συμμετεχόντων δραστηριότητες αξιολόγησης που είναι αυθεντικές, έχουν νόημα, δίνουν κίνητρο και είναι ευχάριστες αξιολόγηση που αντανακλά ρεαλιστικά περιβάλλοντα την επικέντρωση τόσο στη διαδικασία όσο και στο τελικό προϊόν της μάθησής και κινήσεις μακριά από βαθμολογήσεις ενός διαγωνίσματος προς μια περιγραφική αξιολόγηση βασισμένη σε ένα μεγάλο εύρος ικανοτήτων και αποτελεσμάτων. Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα: Παραδοσιακή Εξέταση ή Εναλλακτική Αξιολόγηση; Με κανένα τρόπο δεν πρέπει να εννοηθεί ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει να διαλέξει ανάμεσα στις δύο. Αντιθέτως, ανάλογα με το σκοπό της μαθησιακής διαδικασίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι δύο. Εδώ όμως θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε γιατί θα μπορούσαμε να εκμεταλλευτούμε τη δεύτερη για κάποιες κατηγορίες κρίσης και γιατί η εναλλακτική αξιολόγηση έχει γίνει τόσο δημοφιλής στις μέρες μας.

Σύμφωνα με τις τελευταίες κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις, η αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη της τις διαφοροποιήσεις στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το μαθησιακό ύψος των μαθητών, τα οποία και προσωποποιούνται. Καθώς οι μαθητές δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο, δεν μπορούν και να αξιολογηθούν με τον ίδιο τρόπο (Sanders & Horn 1995). Επίσης, ο Clapham (2000: 152) τονίζει πως οι διαδικασίες της εναλλακτικής αξιολόγησης «τείνουν να ενσωματώνονται» μέσα στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης και επομένως να δίνουν μια πιο κατατοπιστική εικόνα των δυνατοτήτων, της προόδου και των επιτευγμάτων των μαθητών, από τη μια, και από την άλλη, να μειώνουν το επίπεδο άγχους και να αυξάνουν τα συναισθήματα της άνεσης, της χαλάρωσης και της επιτυχίας αυτών. Βέβαια, το πιο ισχυρό ίσως επιχείρημα των υποστηρικτών των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης είναι πως «απαιτούν από τους μαθητές να επιδείξουν ανώτερες δεξιότητες όπως την κριτική σκέψη, την ανάλυση, την σύνθεση, την αιτιολόγηση, και την επίλυση των προβλημάτων» (Sanders & Horn 1995) με ουσιαστικό τρόπο ο οποίος τους βοηθά να δημιουργήσουν ένα νέο νόημα στη διαδικασία και να προάγουν την αυτονομία τους, να καλλιεργήσουν την ανεξαρτησία τους, την αντίληψή τους και τις δεξιότητες του μαθαίνω-πως-να-μαθαίνω.

Φάκελος συλλογής υλικού: ορισμός, λειτουργίες, οφέλη

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (1997: 3), ως φάκελος συλλογής υλικού ορίζεται:

Ένα έγγραφο, ή μια οργανωμένη συλλογή εγγράφων, στην οποία οι μαθητές ατομικά (‘οι κάτοχοι’) μπορούν να συγκεντρώνουν μέσα σε μια χρονική περίοδο, και να επιδεικνύουν με συστηματικό τρόπο, ένα αρχείο των προσόντων, των επιτευγμάτων και των εμπειριών τους στην εκμάθηση της γλώσσας, μαζί με δείγματα δουλειάς που οι ίδιοι έχουν παραγάγει.

Συνθέτοντας διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί, θα προσθέταμε πως ο φάκελος συλλογής υλικού προϋποθέτει και την ενεργή συνεργασία των μαθητών στο να παίρνουν και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και να εξασκούν την κριτική σκέψη ατομικά και συλλογικά. Επίσης, ο φάκελος συλλογής υλικού μπορεί να επιδεικνύεται σε γονείς, άλλους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, να ανασκοπείται και να σχολιάζεται τακτικά σε συνεργασία με τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό τους. Ακόμα, εδώ η αξιολόγηση δεν στηρίζεται σε ένα γραπτό μα σε μία σειρά προσπαθειών από πλευράς του μαθητή, οι οποίες γίνονται μέσα σε ένα σεβαστό χρονικό διάστημα. Τέλος, οι λειτουργίες που υπηρετούν οι φάκελοι συλλογής υλικού κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι δύο ειδών: η παιδαγωγική και η απολογιστική (Gottlieb 1995, Smolen *et al.* 1995, McNamara & Deane

1995, O'Malley & Valdez Pierce 1996, Council of Europe 2001, Orland-Barak 2005) ή αλλιώς η διαδικαστική και η παραγωγική (Γεωργούσης 1998: 30-36). Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής σκόπιμα συλλέγει εργασίες που αντιπροσωπεύουν την πρόοδό του κατά τη διάρκεια των σπουδών του και μετά εντρυφεί σε δραστηριότητες κριτικού στοχασμού, επιλογής και περιγραφής, εντοπίζοντας έτσι τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και ενεργοποιώντας συγκεκριμένες μεταγνωστικές δεξιότητες. Ένας απολογιστικός φάκελος συλλογής υλικού περιέχει τα καλύτερα και οριστικά δείγματα δουλειάς ενός μαθητή και σκοπό έχει να πιστοποιήσει και να εκθέσει την επίδοση και τα αποτελέσματα της μάθησης για διαφόρους λόγους σε ενδιαφερόμενους, όπως π.χ. πιθανούς εργοδότες ή εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αν όμως εμείς, ως εκπαιδευτικοί, θέλουμε ομαλά να συνδυάσουμε την αξιολόγηση με τη διδασκαλία, τότε θα πρέπει να στοχεύουμε σε ένα συγκεκριμένο των δύο παραπάνω λειτουργιών. Εξάλλου, όπως μας υπενθυμίζουν οι Paulson *et al* (1991: 61), «οι φάκελοι συλλογής υλικού δεν είναι μόνο διδασκαλία ή μόνο αξιολόγηση, αλλά και τα δύο. Μαζί, η διδασκαλία και η αξιολόγηση δίνουν περισσότερα από ό,τι δίνει το καθένα ξεχωριστά».

Πολλά έχουν ειπωθεί για τα οφέλη της χρήσης της αξιολόγησης μέσω των φακέλων συλλογής υλικού σε επίπεδο τάξης στην εκμάθηση της Αγγλικής. Όμως, μία από τις πιο σημαντικές συνδρομές τους, εκ φύσεως, είναι αυτή της προαγωγής της αυτοαξιολόγησης του μαθητή μέσω του κριτικού στοχασμού, δεδομένου μάλιστα της παρεξηγημένης άποψης και τακτικής που για χρόνια επικρατούσε στην εκπαίδευση, ότι δηλαδή οι μαθητές δεν έχουν λόγο στη μάθηση και πρόοδό τους και άρα και στην αξιολόγηση αυτών. Ο Nunes (2004: 327) ορίζει την αυτοαξιολόγηση:

ως την ικανότητα να κάνουμε κρίσεις σχετικά με το τι γνωρίζει και κάνει κάποιος [γιατί] όταν οι μαθητές με ακρίβεια αναγνωρίζουν τις αδυναμίες στη μάθησή τους μπορούν πιο γρήγορα και με περισσότερη ακρίβεια να παρακολουθήσουν οι ίδιοι τη μαθησιακή τους πρόοδο και να σκεφτούν τι μέτρα θα λάβουν για να ξεπεράσουν αυτά τα ελαττώματα.

Οι φάκελοι συλλογής υλικού του γραπτού λόγου και η σκοπιμότητα της δοκιμασίας

Για να θεωρούνται αξιόπιστοι, αυθεντικοί και έγκυροι ως μια άλλη μορφή αξιολόγησης, οι φάκελοι συλλογής υλικού πρέπει να διαμορφώνονται με βάση ορισμένα αξιολογητικά χαρακτηριστικά. Πολύ επιγραμματικά, αυτά είναι τα παρακάτω:

- Εγκυρότητα/εγκυρότητα κατασκευής: η Weigle (2002: 202) αναφέρει πως οι αξιολογητές των φακέλων συλλογής υλικού μπορούν πιο εύκολα να βγάλουν συμπεράσματα κρίνοντας από ένα μεγαλύτερο φάσμα συγγραφικών προσπαθειών των οποίων τα είδη, το κοινό και ο σκοπός ποικίλει. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση μέσω των πολλαπλών αυτών προσπαθειών στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές δουλεύουν πάνω στη διαδικασία της συγγραφής (όπως η επανάληψη, η οργάνωση και η ανασκόπηση για γραμματικά και συντακτικά λάθη).
- Αυθεντικότητα: οι φάκελοι συλλογής υλικού περιλαμβάνουν δείγματα γραπτού λόγου που δεν χρησιμοποιήθηκαν για κάποιο εξεταστικό λόγο αλλά μάλλον με κάποιο αυθεντικό σκοπό και με αυθεντικό κοινό και είδος κειμένου.
- Ανάδρομη ανατροφοδότηση της μάθησης και διδασκαλίας ("washback"): η θετική επίδραση στους μαθητές θεωρείται δεδομένη αφού οι φάκελοι συλλογής υλικού προάγουν την κριτική σκέψη και την αυτοαντίληψη, την ευθύνη των μαθητών για το τι και το πώς γράφουν και άρα και το αίσθημα της ιδιοκτησίας του γραπτού· επιπλέον, αν στους μαθητές δίνονται ξεκάθαρα κριτήρια αξιολόγησης και ανασκόπησης, τότε αυτοί

μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους φακέλους τους ως βάση αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης άλλων μέτρων (Murphy & Camp 1996).

- Αξιοπιστία: όταν η αξιολόγηση γίνεται σε επίπεδο τάξης με αξιολογητή τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και με συγκεκριμένα κριτήρια και κλίμακες αξιολόγησης, όπως στην περίπτωση μας, τότε μπορούμε να μιλάμε για υψηλή αξιοπιστία των φακέλων συλλογής υλικού.

Ο συνδυασμός της διδακτικής της δεξιότητας του γραπτού λόγου ως διαδικασία με τη χρήση των φακέλων συλλογής υλικού του γραπτού λόγου

Η ικανότητα της αποτελεσματικής συγγραφής αναγνωρίζεται πια από όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές περνούν μια σειρά από στάδια για να παραγάγουν μεν ένα ολοκληρωμένο γραπτό αλλά με πολλές ανασκοπήσεις και συνεχείς επαναλήψεις και διορθώσεις πριν την παράδοση αυτού. Έτσι λοιπόν, πολύ γενικά, η συγγραφή περιλαμβάνει πολύ περισσότερο από τη μεταφορά των σκέψεων στο χαρτί. Πρόκειται για μία κυκλωτική, παραγωγική και επικοινωνιακή δραστηριότητα κατά την οποία οι συγγραφείς παλεύουν να δημιουργήσουν νοήματα κατανοητά ενώ παράγουν και οργανώνουν τις ιδέες τους, γράφουν και ξαναγράφουν με συγκεκριμένο σκοπό και κοινό υπόψη τους. Σύμφωνα με τη Zamel (1983: 166) «πρόκειται πραγματικά για μια διαδικασία ανακάλυψης και δημιουργίας νοημάτων». Επομένως, πρόκειται και για μια δραστηριότητα επίλυσης προβλημάτων καθώς διαδικασίες όπως η παραγωγή ιδεών, ο σχεδιασμός, η γνώση του θέματος, του κοινού, του σκοπού και της αξιολόγησης βοηθούν το συγγραφέα να αντιμετωπίσει το τεράστιο πρόβλημα της συγγραφής 'σπάζοντάς' το σε μικρότερα και καλύτερα διαχειριζόμενα κομμάτια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές κατά τη δύσκολη διαδικασία της συγγραφής κατευθύνοντάς τους προς τη συγγραφή δοκιμίων με ρεαλιστικό περιεχόμενο και κοινό και με δραστηριότητες που διευκολύνουν τη συγγραφή αφού είναι σχετικές με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Ακόμη, δεδομένης της ανακυκλωτικής φύσης της συγγραφής, πρέπει να γίνει απολύτως κατανοητό και κτήμα των μαθητών πως ο γραπτός λόγος δεν είναι μια τελειωτική και γρήγορη κίνηση μα ένα κομμάτι δημιουργίας που εξελίσσεται, γράφεται και ξαναγράφεται έως ότου παραδοθεί οριστικά στον εκπαιδευτικό για αξιολόγηση. Τέλος, η αξιολόγηση ενός γραπτού είναι ένα άλλο αναπόσπαστο κομμάτι της όλης διαδικασίας. Οι μαθητές λανθασμένα πιστεύουν πως η αξιολόγηση είναι δουλειά του εκπαιδευτικού και μόνο, στην τελευταία και τελειωτική προσπάθεια συγγραφής τους. Όμως εμείς, πρέπει να τους δείξουμε πως «τελικά δεν είναι ο δάσκαλος αλλά αυτοί οι ίδιοι που πρέπει να αποφασίσουν για το αν το κείμενό τους πληροί τον προτιθέμενο στόχο» (White & Arndt, 1992: 116). Ένας τρόπος διευκόλυνσης της αξιολόγησης είναι η ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης των συμμαθητών μέσα από ομάδες των δύο ή περισσότερων ατόμων, γεγονός που «θα τους εκπαιδεύσει να κοιτάζουν με κριτική ματιά τη γραπτή εργασία, σαν αναγνώστες, και θα τους βοηθήσει να δουν και τη δική τους δουλειά με τον ίδιο τρόπο σε μεταγενέστερο στάδιο των μαθημάτων» (Byrne 1988: 33). Παράλληλα, η διαδικασία αυτή θα εξελίξει τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης, που θα αποδειχθεί ένα πολύτιμο εργαλείο στη διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση μέσω των φακέλων συλλογής υλικού και η παιδαγωγική της διδασκαλίας της δεξιότητας του γραπτού λόγου ως διαδικασία συμπορεύονται πολύ φυσικά αφού και οι δύο καταδεικνύουν την προσπάθεια και την ανάπτυξη των μαθητών πολύ καθαρά. Στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου σε επίπεδο τάξης, οι φάκελοι συλλογής υλικού του γραπτού λόγου αποδείχθηκαν πολύ αποτελεσματικοί και ευεργετικοί όσον αφορά στην τεκμηρίωση της προόδου του γραπτού λόγου του κάθε μαθητή, καθώς οι χρονικά περιορισμένες, εκτός πραγματικότητας και μιας

προσπάθειας γραπτές εξετάσεις των παραδοσιακών διαγωνισμών αποδείχθηκαν αναποτελεσματικές ως προς την αποκάλυψη όλου του εύρους των ικανοτήτων και της ανάπτυξης του γραπτού λόγου ενός μαθητή. Αντίθετα, η συλλογική και στοχαστο-κριτική φύση των φακέλων συλλογής υλικού επιτρέπει να διαγραφεί ένα πιο ολοκληρωμένο πορτραίτο του μαθητή και να γίνει μια πιο ακριβής αξιολόγηση. Όπως τονίζουν οι Belanoff & Dickson (1991: xx)

η αξιολόγηση μέσα από τα portfolios από μόνη της χτίζει ένα υφασμένο, επικεντρωμένο και με πολλά στρώματα όριο της συγγραφικής ικανότητας που οι μαθητές μπορούν να επιδείξουν όταν τους δίνεται ο χρόνος να ανασκοπήσουν τα γραπτά τους, και η αξιολόγηση μέσα από τους φακέλους συλλογής υλικού από μόνη της μπορεί να χαρτογραφήσει τη διαδικασία που περνούν οι μαθητές καθώς γράφουν.

Περαιτέρω, οι Hamp-Lyons & Condon (2000: 49) υπογραμμίζουν πως, αφού όλα τα γραπτά μετράνε σε ένα φάκελο συλλογής υλικού, είτε πρόκειται για την πρώτη είτε για την τελευταία προσπάθεια, οι μαθητές καλούνται να «επιδείξουν ένα μεγάλο φάσμα συγγραφής για να απεικονίσουν τη δουλειά τους και την πρόδοό τους ως χειριστές του γραπτού λόγου». Οι φάκελοι συλλογής υλικού «παρέχουν 'αποτυπώματα' που δείχνουν τα επιτεύγματα ή τις ικανότητες των μαθητών σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και...λειτουργούν σαν ίχνη της προόδου ενός μαθητή από τη μια εξεταστική περίπτωση στην άλλη» (Hamp-Lyons & Condon 2000: 26).

Μιλώντας για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου, ο Huot (2002: 71) χαρακτηρίζει τους φακέλους συλλογής υλικού σαν ένα από τους πιο σημαντικούς καταλύτες για πραγματική αλλαγή και εξέλιξη στο συγκεκριμένο χώρο, ενώ ο Berlin (1994: 56) προσθέτει πως ο φάκελος συλλογής υλικού «αντιπροσωπεύει μία από τις πιο προοδευτικές εξελίξεις στις σπουδές της συγγραφής από την εισαγωγή της διαδικασίας του μοντέλου συγγραφής». Ειδικότερα οι Hamp-Lyons & Condon (2000: 61) αναφέρουν πως οι φάκελοι συλλογής υλικού είναι εξαιρετικά κατάλληλοι για μαθητές της Αγγλικής που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα τα Αγγλικά γιατί

παρέχουν ένα γενικότερο μέτρο του τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές επειδή αντικαθιστούν το χρονολογημένο περιβάλλον συγγραφής, το οποίο έχει μακράν κατηγορηθεί ότι είναι πολύ μεροληπτικό απέναντι στους μη-έχοντας την Αγγλική ως μητρική γλώσσα συγγραφείς.

Δεδομένων λοιπόν των συνθηκών, μπορούμε να πούμε πως οι φάκελοι συλλογής υλικού για τον γραπτό λόγο πιστοποιούν τις γραπτές επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της συγγραφής των διαφόρων προσπαθειών τους μέσα από διαφορετικού τύπου δοκίμια και ποικίλα θέματα που απευθύνονται σε διαφορετικό κοινό, ενώ επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς και τους αξιολογητές να διαμορφώσουν μια πιο ολοκληρωμένη και αξιόπιστη εικόνα της συγγραφικής ικανότητας ενός μαθητή μέσα σε ένα ευρύτερο συγγραφικό και αυθεντικό περιβάλλον.

Το πρακτικό μέρος της μελέτης

Η ερευνητική μέθοδος και οι στόχοι της έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη υιοθέτησε τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης. Η επιλογή της μεθόδου αυτής έγινε γιατί, όπως αναφέρει ο Gerring (2004: 341), η συγκεκριμένη οπτική διευκολύνει μία διεισδυτική και εντατική μελέτη μιας ξεχωριστής μονάδας «όπου σκοπός του μελετητή είναι να ρίξει φως σε χαρακτηριστικά μιας μεγαλύτερης τάξης παρομοίων

φαινομένων». Με δεδομένο, λοιπόν, ότι αυτή η έρευνα είναι ένα δείγμα μικρής έκτασης όπου δίνεται έμφαση στη λεπτομερή ανάλυση ενός περιορισμένου αριθμού γραπτών, η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε ως η καλύτερη, σύμφωνα με τον Yin (2002), εμπειρική αναζήτηση πληροφοριών η οποία ερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο στις πραγματικές του διαστάσεις, ενώ παράλληλα χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές δεδομένων για τη συλλογή στοιχείων από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων και συγχρόνως επωφελείται από την πρότερη ανάπτυξη θεωρητικών υποθέσεων.

Αυτή η διαδικασία συλλογής πληροφοριών, που είναι κανονικά κατά κόρον ποιοτική και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων αξιολογήσεις, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, παρατήρηση και τεκμηριωμένη ανασκόπηση, είναι γνωστή ως τριγωνοποίηση και αποτελεί ένα από τα δυνατά σημεία των μελετών περίπτωσης, με την προϋπόθεση ότι η εγκυρότητα και η ορθότητα της διαδικασίας μπορεί να επιβεβαιωθεί (Tellis 1997). Παρόλα αυτά, οι επικριτές της μεθόδου αυτής πιστεύουν πως η μελέτη μικρού αριθμού περιπτώσεων δεν προσφέρει γόνιμο έδαφος ώστε τα ευρήματα να έχουν αξιοπιστία ή γενίκευση στην πραγματικότητα. Ο Yin (1984) αντικρούει αυτόν τον ισχυρισμό αντιπαραθέτοντας την αρχή της αναλυτικής και της στατιστικής γενίκευσης: «Στην αναλυτική γενίκευση, η θεωρία που έχει προηγουμένως αναπτυχθεί χρησιμοποιείται σαν μία φόρμα βάσει της οποίας συγκρίνουμε τα εμπειρικά αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης». Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι, σύμφωνα με τον Basse (1981: 85-86), «η σχετικότητα μιας μελέτης περίπτωσης είναι σημαντικότερη από τη δυνατότητα γενίκευσής της», επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος έρευνας ως η πλέον κατάλληλη για την περίπτωσή μας πιστεύοντας πως τα ευρήματα και τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης θα αποβούν γόνιμα, διαφωτιστικά και εφαρμόσιμα σε άλλα παρόμοια περιβάλλοντα όπου ο κάθε ενδιαφερόμενος θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί και να επεκτείνει αυτή την έρευνα και τις εκβάσεις της όσον αφορά στη χρήση των φακέλων συλλογής υλικού του γραπτού λόγου σαν ένα εναλλακτικό εργαλείο για την αξιολόγηση της δεξιότητας του γραπτού λόγου.

Όπως συμβαίνει σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης, και εξαιτίας της στενής της σύνδεσης με τη διδασκόμενη ύλη και τις διδακτικές δραστηριότητες, η αξιολόγηση μέσω των φακέλων συλλογής υλικού συχνά χρησιμοποιείται για να υπηρετήσει πολλούς σκοπούς και συνεπώς να παίξει ένα παιδαγωγικό και/ή απολογιστικό ρόλο. Στην περίπτωσή μας, οι στόχοι που τέθηκαν είναι οι ακόλουθοι:

- να εκτιμηθεί η πρόοδος του κάθε μαθητή στη δεξιότητα του γραπτού λόγου, να βαθμολογηθεί και να πιστοποιηθεί το αποτέλεσμα των προσπαθειών του ·
- να διαγνωσθούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες κάθε μαθητή και να σχεδιαστούν περαιτέρω διορθωτικές διδακτικές δραστηριότητες ·
- να ενθαρρυνθεί η αποτελεσματικότητα των μαθητών, να προαχθεί η ικανότητα αυτοαξιολόγησης και αυτοστοχασμού, και να παρακινηθεί η προσπάθεια τους καθώς και η ευθύνη που έχουν για την δική τους μάθηση ·
- να δοθεί ώθηση στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εκμεταλλευόμενοι και τα θετικά και τα αρνητικά αποτελέσματα και εκβάσεις τις συνολικής εμπειρίας με σκοπό τη βελτίωση της τρέχουσας διδασκαλίας και την σχεδίαση νέων μελλοντικών στόχων όσον αφορά τη διδασκαλία μέσα στην τάξη και τις σχετικές τεχνικές.

Παράλληλα με τους παραπάνω στόχους, και με σκοπό να συνδυαστεί ομαλά η διδασκαλία με την αξιολόγηση, σύμφωνα με τους δύο λειτουργικούς σκοπούς των φακέλων συλλογής υλικού που προαναφέρθηκαν, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην ενθάρρυνση των μαθητών ως προς την εκμετάλλευση και των δύο λειτουργικών αυτών σκοπών καθώς και των ευεργετημάτων που αυτοί οι σκοποί προσφέρουν. Έτσι λοιπόν, δεν υπερτονίστηκε ο

παράγοντας «αξιολόγηση» της όλης διαδικασίας αλλά ούτε και υποτιμήθηκε η μαθησιακή εμπειρία. Εξάλλου, όπως μας υπενθυμίζουν οι Hamp-Lyons & Condon (2000: 4):

η μεγαλύτερη θεωρητική και πρακτική δύναμη ενός φακέλου συλλογής υλικού, που χρησιμοποιείται ως εργαλείο αξιολόγησης [όπως στην περίπτωση μας], είναι ο τρόπος με τον οποίο αποκαλύπτει και ενημερώνει την διδασκαλία και την μάθηση.

Το δείγμα και οι περιορισμοί

Η ομάδα των παιδιών που συμμετείχε σε αυτή τη μελέτη είναι μια ΣΤ΄ τάξη ενός Ελληνικού Δημοσίου Δημοτικού Σχολείου αποτελούμενη από 15 μαθητές (10 αγόρια και 5 κορίτσια). Τα παιδιά έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, ικανότητες και δυνατότητες, είναι της ίδιας εθνικότητας και κοινωνικού στρώματος και διδάσκονται Αγγλικά εδώ και 3 χρόνια στο σχολείο. Θεωρητικά βρίσκονται στο στοιχειώδες επίπεδο (Elementary) της ξένης γλώσσας (το λεγόμενο A2 σύμφωνα με τις κατηγοριοποιήσεις του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου). Όμως, η πλειοψηφία των μαθητών παρακολουθεί απογευματινά μαθήματα Αγγλικών, είτε σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών, είτε σε ιδιαίτερα μαθήματα, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ανομοιογένεια στο επίπεδο εκμάθησης των Αγγλικών που οδηγεί με τη σειρά της σε μια τάξη μικτής ικανότητας η οποία κυμαίνεται από το προ-στοιχειώδες (pre-elementary) μέχρι το μετα-στοιχειώδες (post-elementary) επίπεδο. Έτσι, αρκετοί από τους συγκεκριμένους μαθητές που έχουν διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας της Αγγλικής έχουν αποκαρδιωθεί. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα παιδιά δεν έχουν μάθει να σκέφτονται κριτικά πάνω στις εργασίες τους και ούτε έχουν ποτέ ασχοληθεί με την αυτοαξιολόγηση ή τον αυτοστοχασμό. Εν αντιθέσει, πιστεύουν πως η αξιολόγηση δεν είναι ευθύνη των ίδιων αλλά της δασκάλας τους, η οποία βρίσκεται εκεί σαν ένα πρόσωπο με εξουσία που παίρνει όλες τις αποφάσεις. Ακόμη, η εικόνα που έχουν για τον γραπτό λόγο είναι αυτή της κουραστικής και δύσκολης αγγαρείας που ολοκληρώνεται άπαξ και δεν ανασκοπείται, για να δοθεί στην εκπαιδευτικό η οποία θα της δώσει ένα βαθμό, απλά για χάρη της βαθμολόγησης.

Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν

Καταρχήν, το βιβλίο που χρησιμοποιήθηκε είναι το *Funway English 3*, το οποίο είναι και το επίσημο σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στην ΣΤ΄ Δημοτικού. Όμως, το συγκεκριμένο βιβλίο 'αγνοεί' τόσο τον γραπτό λόγο ως παραγωγική δεξιότητα, όσο και την αξιολόγηση αυτού, καθώς δεν συμμορφώνεται με τα κριτήρια της παιδαγωγικής της διδασκαλίας της συγγραφής ως διαδικασία. Έτσι λοιπόν, το *Funway English 3* αποτέλεσε τη βάση για τη συγκεκριμένη μελέτη και η τρίωρη εβδομαδιαία διδασκαλία του μαθήματος τηρήθηκε κανονικά, αλλά προσεγγίστηκε από μια άλλη εναλλακτική μαθησιακή προοπτική, αυτή των φακέλων συλλογής υλικού για τον γραπτό λόγο και με τη βοήθεια 5 διαφορετικών δειγμάτων γραπτού λόγου των μαθητών και των δεύτερων ή και τρίτων προσπαθειών επανασυγγραφής αυτών.

Επίσης, όπως προειπώθηκε, επειδή η μελέτη αυτή είναι ποιοτική εκ φύσεως, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης για να συλλεχθούν και να οργανωθούν τα δεδομένα. Γι' αυτό το λόγο έγινε χρήση διαφορετικών τεχνικών ανάλογα με το σκοπό της συλλογής πληροφοριών. Επιγραμματικά, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος σχεδιάστηκαν και συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια διαφόρων τύπων, ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεων, όπως: ερωτηματολόγια προς τους μαθητές σχετιζόμενα με τη φύση του μαθήματος των Αγγλικών, και δη της δεξιάτητας του γραπτού λόγου, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης των συμμαθητών, και ερωτηματολόγια προς τους γονείς. Κινούμενοι μέσα στο ίδιο πλαίσιο, και επειδή σύμφωνα με τους Genesee & Urshur (1996: 85) «η καλή τήρηση αρχείων είναι σημαντική για την αποτελεσματική

αξιολόγηση στην τάξη» και πρέπει να γίνεται με συστηματικό, διαυγή, ολοκληρωμένο και σαφή τρόπο μέσα από μια ποικιλία τεχνικών που μπορεί να είναι καθημερινές και/ή περιοδικές, συγκεκριμένες και/ή γενικές, οι ακόλουθες μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν επίσης: ανέκδοτα αρχεία, λίστες ελέγχου (checklists), παραδοσιακά διαγωνίσματα προόδου, κλίμακες βαθμολόγησης και άτυπες συνεντεύξεις με τους γονείς και τα παιδιά.

Τέλος, αφού η εκπαιδευτικός αποφάσισε να χρησιμοποιήσει αναλυτικό τρόπο βαθμολόγησης (αντί του ολιστικού) ώστε να κερδίσει περισσότερες πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικά στάδια της συγγραφής και για διάφορα μέρη του φακέλου συλλογής υλικού, ήρθε αντιμέτωπη και με το εξής ερώτημα: 'αξιολόγηση με βαθμό [με τη μορφή δηλαδή ενός αριθμού] ή περιγραφική αξιολόγηση;' Ο δεύτερος τρόπος υπερτερεί γιατί «η ανατροφοδότηση [με τη μορφή του γραπτού σχολιασμού] έχει δείξει πως βελτιώνει τη μάθηση και δίνει κατάλληλη καθοδήγηση στους μαθητές πάνω στις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους» (Black & William 2001: 8). Έτσι, λοιπόν, μόνο οι πρώτες προσπάθειες συγγραφής των μαθητών σχολιάστηκαν γραπτά. Παρόλα αυτά όμως, όπως τονίζει ο Richardson (2000: 136), όταν τα σχόλια υπερτονίζονται τόσο, τότε οι μαθητές μένουν στην ανάγνωση και μόνο και μάλιστα στην κακή ανάγνωση, αφού προσπαθούν να τα αποκωδικοποιήσουν. Επιπλέον, βαθμοί δόθηκαν επίσης (στη δεύτερη ή την τρίτη προσπάθεια συγγραφής, όπως επίσης και στο διαγώνισμα προόδου) ως μια μορφή αξιολόγησης με την οποία οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι. Αυτό έγινε, μεταξύ άλλων, με το σκεπτικό ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί την αριθμητική βαθμολόγηση και επειδή, σύμφωνα με την Weigle (2002: 221), «μια πρόκληση στην αξιολόγηση των portfolios είναι να δώσουμε αυτές τις πληροφορίες σε μη-ειδικούς και στο κοινό» που είναι συνηθισμένοι στο να περιμένουν τους βαθμούς για να πιστοποιήσουν την πρόοδο των παιδιών.

Εφαρμογές – συμπεράσματα

Θετικά συμπεράσματα

Το πρώτο και ενθαρρυντικό συμπέρασμα αυτής της μελέτης είναι ότι οι φάκελοι συλλογής υλικού βελτίωσαν σημαντικά τη δεξιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών. Η αρχική έρευνα που αφορούσε τα ενδιαφέροντα και την αντίληψη του γραπτού λόγου έδειξε πως οι μαθητές θα ήθελαν κυρίως να βελτιωθούν στους παρακάτω τομείς: μηχανισμοί της γραμματικής και συντακτικού, λεξιλόγιο, συνοχή και περιεχόμενο. Ακολούθως, η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τη διδακτική του γραψίματος ως διαδικασία, καθοδηγώντας και πάντοτε υποστηρίζοντας με θετικά σχόλια τους μαθητές μέσα από το σχεδιασμό, τη συγγραφή, την επιμέλεια και την επανεξέταση του γραπτού κειμένου. Η τελική έρευνα αξιολόγησης στρατηγικής του γραπτού λόγου κατέδειξε ότι πολλοί μαθητές είχαν επιτυχώς κάνει κτήμα τους πολλές από εκείνες τις τεχνικές που κατέχει ένας ικανός συγγραφέας. Συνεπώς, επιβεβαιώθηκε η δήλωση του Sweet (1993) ότι

τα portfolios μπορούν να λειτουργήσουν ως όχημα για να ενθαρρύνουμε τη συναίσθηση που έχουν οι μαθητές για αυτές τις στρατηγικές που αφορούν τη σκέψη και την παραγωγή εργασίας - μέσα και πέρα από τη σχολική αίθουσα.

Μια άλλη θετική έκβαση της έρευνας είναι ότι αυτή η εναλλακτική αξιολόγηση έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους και να δείξουν την βελτίωσή τους μέσα από ένα συνεχιζόμενο πρόγραμμα, αντί για ένα χρονικά περιορισμένο διαγωνισμό που λαμβάνει χώρα μία και μόνο φορά. Επίσης, οι φάκελοι συλλογής έγιναν ένα πολύτιμο διαγνωστικό εργαλείο που επέτρεψε στους μαθητές να γίνουν σταδιακά

ανεξάρτητοι και τελικά να «αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη» (Paulson *et al*, 1991) για τη μάθησή τους. Αυτή η έννοια της ιδιοκτησίας, που ενισχύθηκε με την δυνατότητα ελεύθερης εισαγωγής προαιρετικών εργασιών στον φάκελο συλλογής υλικού, αύξησε τα κίνητρα των μαθητών, αφού ένοιωθαν ένα μεγαλύτερο προσωπικό ενδιαφέρον στο έργο που παράγουν. Ακόμη, οι φάκελοι συλλογής υλικού μείωσαν το άγχος που είχαν οι μαθητές στο να μοιραστούν τα γραπτά τους με άλλους. Ενώ η απάντηση στην ερώτηση του αρχικού ερωτηματολογίου 'Σου αρέσει να μοιράζεσαι τα γραπτά σου με άλλους ανθρώπους;' ήταν αρνητική από τη πλειοψηφία των μαθητών, μια άλλη πανομοιότυπη ερώτηση στο τελικό ερωτηματολόγιο 'Φιλική ανατροφοδότηση από τους μαθητές για τους φακέλους συλλογής υλικού' απαντήθηκε θετικά από σχεδόν όλους τους μαθητές καταδεικνύοντας την επιθυμία και την ανυπομονησία τους να επιδείξουν τους φακέλους συλλογής υλικού τους ως έμπρακτη απόδειξη της βελτίωσής τους στο γραπτό λόγο.

Τέλος, οι φάκελοι συλλογής υλικού επιβεβαίωσαν τη μοναδική τους δυναμική όσον αφορά στη σταδιακή προαγωγή της αυτοαξιόλογησης και της αξιολόγησης των συμμαθητών μέσω του αναστοχασμού τόσο πάνω σε γραπτά των μαθητών όσο και στις διαδικασίες που αυτοί ακολουθούν για τη συγγραφή αυτών των γραπτών (Murphy 1994). Ειδικότερα, η πλειοψηφία των μαθητών ανέφερε ότι η αυτοαξιόλογηση τους έκανε περισσότερο σκεπτόμενους γύρω από την εργασία τους και ότι η εργασία έγινε με πιο δομημένο και οργανωμένο τρόπο. Συνεπώς, η αυτοαξιόλογηση έγινε αντιληπτή ως προκλητική, χρήσιμη και ωφέλιμη (Orsmond & Merry 1997). Από την άλλη μεριά, οι μαθητές αποδείχθηκαν περισσότερο από ικανοί στην αξιολόγηση ο ένας του άλλου με δίκαιο τρόπο και κάτω από σωστή καθοδήγηση και υποστήριξη. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα αποτελέσματα και τα σχόλια των συμμαθητών και της εκπαιδευτικού ήταν αλληλένδετα και ταίριαζαν εκπληκτικά, καθώς η αξιολόγηση των μαθητών, όταν τους ζητήθηκε να εκτιμήσουν τα γραπτά και τους φακέλους συλλογής υλικού των συμμαθητών τους, είχαν σημαντικά ομοιότητες με εκείνη που η εκπαιδευτικός είχε κάνει για κάθε μαθητή.

Συνολικά και ομολογουμένως, ως μέθοδος αξιολόγησης σε επίπεδο τάξης, οι φάκελοι συλλογής υλικού συμμορφώνονται απολύτως με τα χαρακτηριστικά εκτίμησης που συζητήθηκαν παραπάνω: πρόκειται για ένα έγκυρο, αυθεντικό και αξιόπιστο μέσο αξιολόγησης της δεξιότητας του γραπτού λόγου, με θετική ανάδρομη ανατροφοδότηση (washback) στους μαθητές.

Αρνητικές εκβάσεις – περιορισμοί

Ένα από τα πιο σημαντικά μειονεκτήματα που ανέδειξε η εν λόγω έρευνα είναι το χρονοβόρο φορτίο που επωμίζεται ο/η εκπαιδευτικός με την αξιολόγηση μέσω των φακέλων συλλογής υλικού. Εκτός της ολοκληρωμένης αντίληψης που πρέπει να έχουν για τη διδακτική της συγκεκριμένης μεθοδολογίας, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται και επιπλέον χρόνο για να σχεδιάσουν, να αναπτύξουν δραστηριότητες και στρατηγικές, και να επανεξετάσουν καθώς και να σχολιάσουν τη δουλειά των μαθητών τους. Παρόλα αυτά, πρόκειται για ένα φορτίο που αξίζει τον κόπο και έχει απτά αποτελέσματα τόσο στη διδασκαλία όσο και στην ενθάρρυνση των μαθητών. Εξάλλου, ο απαιτούμενος χρόνος, ο οποίος σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να υποτιμηθεί, είναι αναμφισβήτητα ποιοτικός χρόνος.

Επιπλέον, και παρά τη συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση της εκπαιδευτικού προς τη βελτίωση της αυτοκριτικής μετααπόδοσης, η μελέτη κατέδειξε ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας δεν έχουν ακόμη αναπτύξει επαρκείς δυνατότητες κριτικής και μεταγνώσης έτσι ώστε να είναι σε θέση να μιλούν για τη γνωστική ανάπτυξή τους καθώς και για τα

μελλοντικά σχέδιά τους σχετικά με την ανάπτυξη της ξένης γλώσσας, και ότι ο επιφανειακός σχολιασμός των γραπτών τους δεικνύει την εμμονή τους με τη διόρθωση κυρίως του τμήματος που αφορά στους μηχανισμούς της γραμματικής και του συντακτικού παρά του περιεχομένου. Αυτή η παρατήρηση έρχεται σε αντίθεση με την πίστη των προασπιστών του φακέλου συλλογής υλικού ότι οι μαθητές θα μάθουν να επιμελούνται και να διορθώνουν τα δοκίμιά τους κατά την τελευταία επεξεργασία αυτών και όχι να τα επανεξετάζουν με μοναδικό στόχο τη διόρθωση της γραμματικής και του συντακτικού (Richardson 2000: 125). Και πάλι όμως, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η συγκεκριμένη μελέτη είναι χρονικά περιορισμένη και ότι περιλαμβάνει μόνο ένα μικρό αριθμό εργασιών, οι οποίες μπορεί να μην έδωσαν σε αυτούς τους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν και να εμπεδώσουν περαιτέρω τη διδακτική του γραπτού λόγου ως διαδικασία καθώς και τη διδακτική των φακέλων συλλογής υλικού.

Μια άλλη αρνητική έκβαση της έρευνας αυτής ήταν η αδιαφορία που έδειξαν οι γονείς απέναντι στο πρόγραμμα των φακέλων συλλογής υλικού. Μόνο η μειοψηφία εξ αυτών ανταποκρίθηκε (ομολογουμένως πολύ θετικά και με πολύ ενθουσιασμό) στα ερωτηματολόγια που τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν κατά τη σύσκεψη που έγινε μεταξύ εκπαιδευτικού - παιδιών - γονέων. Το γεγονός αυτό, που πιθανώς είναι ενδεικτικό της γενικότερης απάθειας και της απαξιωτικής στάσης που κρατούν οι γονείς απέναντι στην εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο, δεν πρέπει να υποτιμηθεί και θα έπρεπε να κρούσει τον κώδωνα του κινδύνου όσον αφορά στην γενικότερη εκπαίδευση των γονέων και ειδικότερα της σκόπιμης και προσεκτικής διδαχής τους σχετικά με την σημασία και τη χρησιμότητα των μαθητικών portfolios. Αναμφίβολα, το γεγονός της εκπαίδευσης των γονέων απαιτεί πολύ κόπο και χρόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών και γενικότερα από την εκπαιδευτική κοινότητα ούτως ώστε να αλλάξουν κάποιες συγκεκριμένες νοοτροπίες και απόψεις που έχουν οι γονείς σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τέλος, καθώς η αξιολόγηση μέσω των φακέλων συλλογής υλικού πρόκειται για μια εντελώς καινοτόμο προσέγγιση για την συγγραφέα αυτού του κεφαλαίου και επειδή η μέχρι τώρα έρευνα και βιβλιογραφία δεν έχει να επιδείξει πολλά όσον αφορά στην εφαρμογή τους σε περιβάλλοντα διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας (Herman & Winters 1994), αποδείχθηκε αρκετά δύσκολο και απαιτητικό να αναπτυχθούν αξιόπιστα και έγκυρα κριτήρια κατά τον σχεδιασμό τόσο των αναλυτικών κλιμάκων βαθμολόγησης όσο και της φόρμας ολιστικής εκτίμησης του φακέλου συλλογής υλικού έτσι ώστε αυτά τα κριτήρια να συμμορφωθούν και να απεικονίσουν τη δυναμική του εξεταζομένου σχολικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα της τεχνικής βαθμολόγησης αυτού του φακέλου συλλογής υλικού μπορεί να αμφισβητηθεί και έτσι να είναι ανοιχτή σε τροποποιήσεις και διορθώσεις.

Εφαρμογές – συζήτηση αποτελεσμάτων

Ο πρωταρχικός στόχος αυτού του προγράμματος, που ήταν η αξιολόγηση και η βαθμολόγηση της δεξιότητας του γραπτού λόγου, επιτεύχθηκε και η όλη διαδικασία διεξήχθη ομαλά βασιζόμενη σε τεχνικές βαθμολόγησης οι οποίες είναι σύμφωνες με αυτές που προτείνει η σχετική βιβλιογραφία που αφορά στην αξιολόγηση μέσω των φακέλων συλλογής υλικού. Επίσης, κατά τη διάρκεια του προγράμματος διαγνώστηκαν οι ιδιαίτερες αδυναμίες και το δυναμικό κάθε μαθητή και σχεδιάστηκαν περαιτέρω μορφωτικές δραστηριότητες. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι φάκελοι συλλογής υλικού, η διδασκόμενη ύλη και η διδασκαλία συνυφάνθηκαν κατά τέτοιο τρόπο που οι πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις αδυνατούν να πετύχουν (Paulson *et al.* 1991). Σαν αποτέλεσμα, και εξαιτίας του ότι όλοι οι μαθητές αντιμετωπίστηκαν ως ξεχωριστά άτομα στα οποία αξίζει μια διδασκαλία σύμφωνα

με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, αναδύθηκαν και αναπτύχθηκαν αισθήματα ιδιοκτησίας και παρακίνησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμη και οι πιο αδύνατοι μαθητές αυτής της τάξης μικτής ικανότητας προσπάθησαν να συμμετέχουν όσο καλύτερα μπορούσαν συντάσσοντας διάφορα προσχέδια και προαιρετικές εργασίες. Συνάμα, 'κίνητοποιήθηκαν' οι δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, αυτοστοχασμού και αξιολόγησης-ετεροαξιολόγησης όλων των μαθητών, ενώ ανέλαβαν, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, την ευθύνη για τη μάθησή τους. Έτσι, οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και πια αντελήφθησαν ότι η μάθηση και η αξιολόγηση είναι μια εμπειρία που μοιράζεται.

Επίσης, δεν προκάλεσε έκπληξη το γεγονός ότι η ανάπτυξη της δεξιότητας του γραπτού λόγου βελτιώθηκε καθώς η διαδικασία της διδασκαλίας του γραπτού λόγου έδειξε στους μαθητές πως ο γραπτός λόγος, όσο δύσκολος κι αν είναι και με την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη, μπορεί να γίνει κτήμα και ίσως και ευχάριστος στους μαθητές, εάν αυτοί αλλάξουν την παραδοσιακή άποψη που έχουν για τον γραπτό λόγο: ένα δηλαδή γραπτό το οποίο γράφουν «στα γρήγορα» χωρίς να το αναθεωρούν ή να το βελτιώνουν και το οποίο δίνουν στον εκπαιδευτικό για να το βαθμολογήσει.

Περαιτέρω, επιβεβαιώθηκε ένας ακόμη δυνατός κρίκος: αυτός των φακέλων συλλογής υλικού και των σχετικών αρχών της εκμάθησης της γλώσσας. Αυτό έγινε μέσα από την ενθάρρυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που κατέστη δυνατή από την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, την ενεργή εμπλοκή και ανεξαρτησία των μαθητών, την καθοδήγηση προς την μαθαίνω-πως-να-μαθαίνω παιδαγωγική, τις σημαντικές και προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα δραστηριότητες καθώς και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και μειωμένου άγχους περιβάλλοντος το οποίο δημιουργούν με φυσικό τρόπο οι φάκελοι συλλογής υλικού.

Βεβαίως, από την άλλη πλευρά, πρέπει να τονίσουμε για ακόμη μία φορά πως οι φάκελοι συλλογής υλικού αποτελούν μια δραστικά διαφορετική αντίληψη στο χώρο της αξιολόγησης, μέσα στον οποίο αντιμάχονται τις συμβατικές ψυχομετρικές μεθόδους και όπου ανοιχτόμυαλοι, καλά πληροφορημένοι και καλοπροαίρετοι εκπαιδευτικοί πρέπει να μετασχηματίσουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις περί αξιολόγησης, να πρωτοστατήσουν και να προβάλλουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά των φακέλων συλλογής υλικού του γραπτού λόγου που τα ξεχωρίζουν από την παραδοσιακή αξιολόγηση.

Φυσικά, αυτό το κίνημα προϋποθέτει πολύ προσπάθεια, χρόνο, επαγγελματική κατάρτιση και ικανότητα, ευελιξία, κουράγιο, υπομονή, ενθάρρυνση και ουσιαστική καθοδήγηση από τους εκπαιδευτές. Συνεπώς, είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών να αποφασίσουν αν τελικά θα αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο αποτελεσματικά και με επιτυχία αξιολογούν τους μαθητές τους βασισμένοι στις σχετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με τη μελέτη αυτή προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τον φάκελο συλλογής υλικού, από τη μια πλευρά, ως ένα ισχυρό εργαλείο για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη της δεξιότητας του γραπτού λόγου παράλληλα με τις επιρροές που αυτό έχει στη μάθηση των παιδιών, τη διαθεσιμότητα για νέες εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησης και, από την άλλη, ως μια σημαντική πηγή και μέσο προς μια υψηλότερη ποιότητα μάθησης και εκπαίδευσης. Όμως, εξαιτίας της περιορισμένης χρονικής διάρκειας και του αριθμού των συμμετεχόντων σε αυτή την εντατική μελέτη περίπτωσης, προκύπτουν κάποια εύλογα ερωτήματα τα οποία είναι αναγκαίο να

διερευνηθούν περαιτέρω όσον αφορά στην εφαρμογή σε παρόμοια περιβάλλοντα των φακέλων συλλογής υλικού:

- Εάν η συγκεκριμένη μελέτη ήταν μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας, ποιες θα ήταν οι επιδράσεις στην προαγωγή των μεταγνωστικών και αυτοαξιολογητικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως επίσης και στην ενδυνάμωση της μεταγλώσσας που αφορά στην πρόοδο της γλώσσας των ιδίων;
- Εάν η αξιολόγηση μέσω φακέλου συλλογής υλικού, με την προοπτική της εισαγωγής του Ευρωπαϊκού Φακέλου Συλλογής Υλικού της Γλώσσας, πρόκειται να εφαρμοστεί σταδιακά σε όλα τα Ελληνικά σχολεία, θα διεξαχθούν σεμινάρια πριν, καθώς και κατά την εφαρμογή του προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς; Εάν ναι, με ποιο τρόπο; Είναι οι σχολικοί σύμβουλοι αρκετά εξοικειωμένοι και έμπειροι ώστε να αγκαλιάσουν το εναλλακτικό αυτό μέσο αξιολόγησης και να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στους μάχιμους εκπαιδευτικούς;
- Κατέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις θεωρίες εκμάθησης της γλώσσας και της κατάκτησης της ξένης γλώσσας; Εάν όχι, με ποιο τρόπο θα οργανωθούν αποτελεσματικά σεμινάρια;
- Εάν πρόκειται να εφαρμοστεί η αξιολόγηση μέσω φακέλων συλλογής υλικού σε ευρύτερη κλίμακα, πώς θα βεβαιωθεί η συνέπεια και η εγκυρότητα στη σύνταξη και την αξιολόγησή τους;
- Θα γίνουν δεκτοί οι φακέλων συλλογής υλικού από την πολιτεία και τους εργοδότες ως ένα επαρκές, διαπιστευμένο και έγκυρο πιστοποιητικό γλώσσας, και εάν ναι, σε τι βαθμό θα γίνει αυτό; Πώς θα καταστεί εφικτό;
- Με ποιους τρόπους μπορούν οι γονείς να εκπαιδευτούν πάνω στην αξιολόγηση μέσω φακέλων συλλογής υλικού και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη και προαγωγή της ξένης γλώσσας των παιδιών τους;
- Πόσο εφικτή και επιτυχής θα είναι η αξιολόγηση μέσω φακέλων συλλογής υλικού εάν εφαρμοστεί και επεκταθεί σε όλες τις βαθμίδες της Ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης (δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση);

Συμπέρασμα

Η χρήση των φακέλων συλλογής υλικού για τον γραπτό λόγο, όπως και των φακέλων συλλογής υλικού γενικότερα είναι ένας καινοτόμος και τελείως ριζοσπαστικός τρόπος αξιολόγησης στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η μελέτη αυτή, κάνοντας μια μικρή μόνο συνεισφορά σε αυτό τον καινούργιο και εναλλακτικό τομέα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παρουσίασε την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας σε μια ομάδα Ελλήνων νεαρών μαθητών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Έχοντας κατανοήσει το ευαίσθητο θέμα της αξιολόγησης μαθητών νεαρής ηλικίας και αμφισβητώντας τις παραδοσιακές και τυποποιημένες μεθόδους που εξασκούνται σχεδόν αποκλειστικά μέχρι τώρα σε όλο το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συγγραφέας αυτής της μελέτης τόνισε τα ευεργετήματα των τεχνικής της εναλλακτικής αξιολόγησης και πρότεινε τη χρήση των φακέλων συλλογής υλικού ως ένα μαθητοκεντρικό εργαλείο αξιολόγησης με περισσότερο κύρος, αυθεντικότητα και αξιοπιστία. Συνολικά, η μελέτη απέδειξε τη δυναμική που έχουν οι φάκελοι συλλογής υλικού στα χέρια των εκπαιδευτικών με σκοπό την αποκάλυψη και την ενδυνάμωση της ιδιαίτερης δυναμικής του κάθε μαθητή μέσα από τα εποικοδομητικά συναισθήματα της αυτοκριτικής όπως επίσης της ιδιοκτησίας και της ευθύνης που οι ίδιοι οι μαθητές φέρουν για τη μάθησή τους.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν το δικό τους κρίσιμο και καταλυτικό ρόλο σε αυτή την καινοτόμο δράση για το λόγο ότι, σύμφωνα με τους Genesee & Urshur (1996: 256-258), η αποτελεσματική αξιολόγηση σε επίπεδο τάξης απαιτεί, εκτός των άλλων, την κατανόηση

του ρόλου που παίζει η αξιολόγηση στο σχεδιασμό και τη διανομή πληροφοριών, την εξοικείωση με διάφορες μεθόδους αξιολόγησης όπως και την ικανότητα της χρήσης αυτών δημιουργικά, τον αναστοχασμό πάνω σε σημαντικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών στόχων, σχεδιασμών και πρακτικών στην τάξη. Εξάλλου,

η αποτελεσματική αξιολόγηση καλεί τους δασκάλους να γίνουν παράγοντες αλλαγής στις αίθουσες διδασκαλίας τους, χρησιμοποιώντας με ενεργό τρόπο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν τα μαθησιακά περιβάλλοντα που αυτοί δημιουργούν. (Genesee & Urshur 1996: 258).

Η υποστήριξη των φακέλων συλλογής υλικού ως ενός εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης δεν σημαίνει ότι οι έχοντες κίνητρα και καλοπροαίρετοι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να τους χρησιμοποιούν κατ' αποκλειστικότητα ή ότι οι φάκελοι συλλογής υλικού δεν έχουν αδυναμίες, ούτε και σημαίνει ότι δεν υπάρχει χώρος για την παραδοσιακή εξέταση στην αξιολόγηση της ξένης γλώσσας σε επίπεδο τάξης. Όμως, μέχρι τούδε και παρά τους περιορισμούς αυτής της μελέτης, έγινε φανερό ότι «ένας φάκελος συλλογής υλικού για τον γραπτό λόγο καλεί όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν την ικανότητά τους, και, με στοχασμό, να γίνουν μάρτυρες της μοναδικής τους ανθρωπίνης φύσης» (Hewitt 2001: 190). Κλείνουμε με την ελπίδα η 'μαρτυρία' της παρούσας μελέτης να ενθαρρύνει και άλλους ερευνητές να ανακαλύψουν τις πολλαπλές λειτουργίες και τα ευεργετήματα που αποδίδονται στους φακέλους συλλογής υλικού για τον γραπτό λόγο, και στους φακέλους συλλογής υλικού γενικότερα, μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και περαιτέρω να συνεισφέρουν στην επέκταση του ορίζοντα της τάξης και του προφίλ κάθε νεαρού παιδιού (Grace, 1992: 4) τόσο σε μαθησιακό όσο και σε ανθρωπιστικό επίπεδο.

Author's e-mail: angelapanou@hotmail.com

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abbott, G., Greenwood, J., McKeating, P. & Wingard, P. (1981). *The teaching of English as an international language. a practical guide*. Collins: Glasgow.
- Bassey, M. (1981). 'Pedagogic research: on the relative merits of search for generalization and study of single events.' *Oxford Review of Education*, 7/1: 73-93.
- Belanoff, P. & Dickson, M. (Eds.) *Portfolios: process and product*. Heinemann, Boynton/Cook: Portsmouth, NH.
- Berlin, J. (1994). 'The subversions of the portfolio'. In L. Black, D. Daiker, J. Sommers, & G. Stygall, (Eds.), *New directions in portfolio assessment* (pp. 56-68). Portsmouth, NH: Heinemann, Boynton/Cook.
- Black, L., Daiker, D., Sommers, J. & Stygall, G. (Eds.) (1994). *New directions in portfolio assessment*. Portsmouth, NH: Heinemann, Boynton/Cook.
- Black, P. & William, D. (2001). 'Inside the black box: raising standards through classroom assessment.' *King's assessment for learning group*, Retrieved 30 September, 2005 from <http://www.kcl.ac.uk/depsta/education>.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. London & New York: Longman.
- Calfee, R. & Perfumo, P. (Eds.) (1996). *Writing portfolios in the classroom: policy and practice, promise and peril*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clapham, C. (2000). 'Assessment and testing.' *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 147-161.
- Council of Europe (1997). *Language learning for European citizenship: European language portfolio (proposals for development)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dietel, R. J., Herman, J. L. & Knuth, R. A. (1991). 'What does research say about assessment?' NCREL, Oak Brook, Retrieved on 14 January, 2006 from http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.htm.
- Genesee, F. & Upshur, A. J. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gerring, J. (2004). 'What is a case study and what is it good for?' *American Political Science Review*, 98/2: 341-354.
- Gottlieb, M. (1995). 'Nurturing student learning through portfolios.' *TESOL Journal*, 5/1: 12-14.
- Grace, C. (1992). 'The portfolio and its use: developmentally appropriate assessment of young children'. *ERIC Digest*. Retrieved 21 December, 2005 from <http://www.searcheric.org/digests/ed351150.html>.
- Hamp-Lyons, L. & Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: principles for practice, theory and research*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Herman, J. L. & Winters, L. (1994). 'Portfolio research: a slim collection.' *Educational Leadership*, 52: 48-55.
- Hewitt, G. (2001). 'The writing portfolio: assessment starts with A.' *The Clearing House*, 74/4: 187-190.
- Huot, B. (2002). *(Re)Articulating writing assessment for teaching and learning*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (2003). *Assessing young learners*. London: Oxford University Press.
- McNamara, M. & Deane, D. (1995). 'Self-assessment activities: toward autonomy in language learning' *TESOL Journal*, 5/1: 17-21.
- Murphy, S. (1994). 'Portfolios and curriculum reform: patterns in practice.' *Assessing Writing*, 1: 175-206.
- Murphy, S. & Camp, R. (1996). 'Moving towards systematic coherence: A discussion of conflicting perspectives in portfolio assessment.' In R. Calfee & P. Perfumo (Eds.), *Writing portfolios in the classroom: policy and practice, promise and peril*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nunes, A. (2004). 'Portfolios in the EFL classroom: disclosing an informed practice.' *ELT Journal*, 58/4: 327-335.
- O'Malley, M. & Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English Language learners*. New York: Addison-Wesley.
- Orland-Barak, L. (2005). 'Portfolios as evidence of reflective practice: what remains untold.' *Educational Research*, 47/1: 25-44.
- Orsmond, P. & Merry, S. et al. (1997). 'A study in self-assessment: tutor and students' perceptions of performance criteria.' *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22/4: 357-369.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. (1991). 'What makes a portfolio a portfolio?' *Educational Leadership*, 48/5: 60-63.
- Richardson, S. (2000). 'Students' conditioned response to teacher's response: portfolio proponents, take note!' *Assessing Writing*, 7: 117-141.
- Sambell, K., MacDowell, L. & Brown, S. (1997). 'But is it fair?: an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment.' *Studies in Educational Evaluation*, 23/4: 349-371.
- Sanders, L. W. & Horn, P. S. (1995). 'Educational assessment reassessed: the usefulness of standardized and alternative measures of student achievement as indicators for the assessment of educational outcomes'. *Education Policy Analysis Archives*, 3/6: 1-15, Retrieved on 25 January, 2006 from <http://www.epaa.asu.edu/epaa/v3n6.html>.
- Shepard, L. (1994). 'The challenges of assessing young children appropriately.' *Phi Delta Kappan*, 76/3: 206-212.
- Song, B. & August, B. (2002). 'Using portfolios to assess the writing of ESL students: powerful alternative?' *Journal of Second Language Writing*, 11: 49-72.
- Smolen, L., Newman, C., Wathen, T. & Lee, D. (1995). 'Developing student self assessment strategies.' *TESOL Journal*, 5/1: 22-27.
- Sweet, D. (1993). 'Student portfolios: classroom uses'. *Education Research Consumer Guide*, 8. Retrieved 20 October, 2005 from <http://www.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/classuse.html>.
- Tellis, W. (1997). 'Application of a case study methodology'. *The Qualitative Report*, 3/3. Retrieved 13 March, 2006 from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>.
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, R. (1999). *Assessment in language learning*. Patras: Hellenic Open University.

- White, D. & Arndt, V. (1992). *Process writing*. London & New York: Longman.
- Wingard, P. (1981). 'Assessment.' In G. Abbott, J. Greenwood, P. McKeating, & P. Wingard (Eds.), *The teaching of English as an international language: a practical guide*. Collins: Glasgow.
- Yin, R. (2002). *Case study research: design and methods (3rd edition)*. California: Sage Publications.
- Zamel, V. (1983). 'The composing processes of advanced ESL students: six case studies.' *TESOL Quarterly*, 17/2: 165-187.
- Γεωργούσης, Ν. Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού: μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.