



## Συστηματική Καταγραφή Προόδου (Record-Keeping): Μια Εναλλακτική Μέθοδος Αξιολόγησης

### Record-keeping as an Alternative Method of Assessment

#### Κούβδου Ανδρονίκη

Κεντρικός θεματικός άξονας αυτού του κεφαλαίου είναι η περιγραφή μιας εναλλακτικής μεθόδου αξιολόγησης η οποία έρχεται να συμπληρώσει τις παραδοσιακές τεχνικές αντικειμενικής αξιολόγησης (testing) και να αντισταθμίσει τις ελλείψεις που αυτές παρουσιάζουν. Η μέθοδος αυτή, γνωστή με τον όρο 'record-keeping', συνίσταται στην συστηματική συλλογή και καταγραφή πληροφοριών σχετικών με την πρόοδο του μαθητή και έχει ως στόχο την πληρέστερη και εγκυρότερη διαμορφωτική αξιολόγηση των εξελικτικών δεξιοτήτων του σε προεπιλεγμένους τομείς. Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης μικρής κλίμακας, η οποία διενεργήθηκε στην έκτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου και διήρκεσε τρεις μήνες. Υποκείμενα της έρευνας ήταν τέσσερις δωδεκάχρονοι μαθητές και στόχος της η διερεύνηση των δυνατοτήτων αυτής της εναλλακτικής μεθόδου για την διαγνωστική αξιολόγηση των ακουστικών και προφορικών δεξιοτήτων τους στην ξένη γλώσσα. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα ενισχύουν τη χρησιμότητα και εγκυρότητα της συγκεκριμένης μεθόδου. Οι στόχοι του πειραματικού σχεδίου αξιολόγησης, που αναφέρονταν στην καταγραφή και σταδιακή βελτίωση των ακουστικών και προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και στην ενίσχυση της παρώθησης και επίγνωσης των δυνατοτήτων τους, επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στην εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου αξιολόγησης, συμμετέχοντας ενεργά σε αυτό, γεγονός που ενισχύει την αποτελεσματικότητά του. Ο χώρος της εναλλακτικής αξιολόγησης, ωστόσο, είναι ιδιαίτερα ευρύς και οι δυνατότητες εφαρμογών που προσφέρει απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση.

∞

*The basic topic of this chapter is the description of an alternative method of assessment which supplements traditional objective techniques (i.e. testing), while counterbalancing their limitations. This alternative method, known as 'record-keeping', involves the systematic collection and recording of information about learner progress and aims at providing a more complete and valid formative assessment of their developmental abilities in specified areas. More particularly, this chapter presents a small-scale case study, which was carried out in*

the sixth grade of a primary school and lasted three months. The subjects of this case study were four twelve-year-old learners and its purpose was to investigate the potential of 'record-keeping' as an alternative method of assessing oracy skills in the foreign language. The data that derived from the case study reinforce the usefulness and validity of the particular method of assessment. The goals of the experimental assessment design, which entailed the recording and gradual development of learner oracy skills as well as the enhancement of motivation and awareness of their relevant sub-skills, were accomplished to a considerable degree. Additionally, the learners responded positively to the implemented assessment project, while being actively involved in it, which further substantiates its effectiveness. Alternative assessment, however, is a large area, whose full potential of implementation calls for further investigation.

---

## Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της απόδοσης του μαθητή είναι αναμφίβολα αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και ως τέτοιο οφείλει να αντανακλά τους γενικούς και επιμέρους στόχους, τη μεθοδολογία καθώς και τις πρακτικές της. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση που επιχειρείται κάθε φορά δεν πρέπει να απέχει από την καθημερινή διδακτική πράξη, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Shaaban (2001: 18). Αντίθετα, όσο περισσότερο συνάδει με αυτή τόσο πιο έγκυρη και αξιόπιστη είναι. Η εγκυρότητα (*validity*) και η αξιοπιστία (*reliability*) είναι δύο βασικές προϋποθέσεις της καλής αξιολόγησης, στις οποίες οι ερευνητές (Andrews *et al.* 2000 (9): 78) έρχονται να προσθέσουν την αντικειμενικότητα (*objectivity*), την πρακτικότητα (*practicality*) και το θετική ανάδρομη ανατροφοδότηση στη διδασκαλία (*positive washback effect*). Γεγονός είναι ότι οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες έχουν τη μορφή γραπτών δοκιμασιών (*testing*), αν και μας δίνουν αντικειμενικά μετρήσιμα αποτελέσματα, αδυνατούν να καταγράψουν με ακρίβεια τις εξελικτικές δυνατότητες του μαθητή, τους παράγοντες που συντελούν σε αυτή την εξέλιξη και τις εκάστοτε στρατηγικές μάθησης. Επιπλέον, τα διαγωνίσματα (*tests*) συνήθως προκαλούν ιδιαίτερο άγχος και πίεση κυρίως στον μικρό σε ηλικία μαθητή, ο οποίος μαθαίνει καλύτερα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον περισσότερο χαλαρό, φιλικό και υποστηρικτικό (Rea-Dickins & Rixon 1997: 159, Shaaban 2001: 18).

Αυτά τα κενά των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης έρχεται να καλύψει η εναλλακτική αξιολόγηση, η οποία δεν πρέπει να θεωρηθεί ως αντίδοτο στα διαφόρων ειδών διαγωνίσματα, αλλά απαραίτητο συμπλήρωμά τους (Genesee & Upshur 1996: 257, Puhl 1997: 4, Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003: 141). Όλα τα πιθανά μοντέλα εναλλακτικής αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση (*self-assessment*), ο φάκελος υλικού (*portfolio*), το ημερολόγιο (*diary*) ή η συστηματική καταγραφή προόδου (*record-keeping*), αποτελούν μορφές ανεπίσημης (*informal*), συνεχούς (*continuous*), διαμορφωτικής (*formative*) αξιολόγησης που στηρίζεται στην καθημερινή απόδοση του μαθητή και συνεπώς μας δίνουν πολύτιμες διαγνωστικές πληροφορίες για την πρόοδό του (Κούβδου 2004: 23). Μια τέτοια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης, συγκεκριμένα το *record-keeping*, που στηρίζεται στη συστηματική παρατήρηση (*observation*) της απόδοσης του μαθητή και στη συζήτηση δασκάλου-μαθητή (*teacher-learner conferencing*) γύρω από αυτή την απόδοση, αποτελεί το αντικείμενο της έρευνας που περιγράφεται σε αυτό το κεφάλαιο.

Αρχικά, το κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η έρευνα και το οποίο αφορά στις επικρατέστερες θεωρίες γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού καθώς και στις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Κατόπιν περιγράφονται αναλυτικά η μέθοδος της έρευνας, οι βασικοί της στόχοι και τα δεδομένα που προέκυψαν από αυτή. Ποια ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και καταγραφή των δεδομένων και γιατί; Τι ακριβώς θέλαμε να αποδείξουμε; Τι πληροφορίες τελικά συλλέξαμε μέσα από αυτή την έρευνα; Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που απαντώνται σε αυτό το σημείο του κεφαλαίου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πιο ενδιαφέροντα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα και οι εφαρμογές που αυτά μπορεί να έχουν στον τομέα της αξιολόγησης του μαθητή στην ξένη γλώσσα. Αυτή η παρουσίαση έχει σκοπό να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας ως προς τις δυνατότητες που παρέχει ένα τέτοιο είδος εναλλακτικής αξιολόγησης, σαν απαραίτητο συμπλήρωμα στις ευρέως χρησιμοποιούμενες γραπτές δοκιμασίες. Τέλος, με βάση τα δεδομένα της έρευνας, το κεφάλαιο κλείνει με ορισμένες ιδέες και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες στο χώρο της εναλλακτικής αξιολόγησης, που θα μπορούσαν να ρίξουν περισσότερο φως σε αυτόν τον τομέα της διδακτικής διαδικασίας, με σκοπό πάντα το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα.

### **Θεωρητικό υπόβαθρο**

Αναμφισβήτητα, απαραίτητη προϋπόθεση για να αποκτήσει μια έρευνα μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία είναι ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο. Στην προκειμένη περίπτωση, εφόσον η έρευνα απευθύνεται σε δωδεκάχρονους μαθητές, οι θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίζεται προέρχονται από τις επικρατέστερες θεωρίες γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και την κυρίαρχη στο χώρο της ξένης γλώσσας επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας. Το ζητούμενο είναι εάν και κατά πόσο η εναλλακτική αξιολόγηση αντανάκλα θεμελιώδεις θεωρητικές αρχές και υποθέσεις και άρα συμβάλλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη ανάπτυξη και μάθηση.

### ***Εναλλακτική αξιολόγηση και θεωρίες γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού***

Όπως πολύ σωστά επισημαίνουν οι Losardo και Notary-Syverson (2003: 4), η αξιολόγηση του μικρού σε ηλικία μαθητή είναι αποτελεσματική και δίκαιη μόνο όταν ο δάσκαλος γνωρίζει και λαμβάνει υπόψη του τους τρόπους με τους οποίους το παιδί αναπτύσσεται και μαθαίνει. Με άλλα λόγια, η διαδικασία της αξιολόγησης οφείλει να αντανάκλα τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού. Υιοθετώντας αυτή την άποψη, πολλοί εκπαιδευτικοί στο παρελθόν χρησιμοποίησαν πρακτικές αξιολόγησης επηρεασμένες από τις αρχές της τότε επικρατούσας θεωρίας του συμπεριφορισμού (*behaviourism*). Για τους συμπεριφοριστές, η μάθηση είναι μια γραμμική διαδικασία συσσώρευσης μεμονωμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και τον στιγματισμό της ανεπιθύμητης (Lightbown & Spada 1999: 9). Η σχεδόν αποκλειστική χρήση γραπτών δοκιμασιών (*testing*) στο παρελθόν φανερώνει την επίδραση του συμπεριφοριστικού μοντέλου, το οποίο ενθαρρύνει ένα μετρήσιμο τρόπο αξιολόγησης σαφώς διακριτών γνωστικών στοιχείων.

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, ο συμπεριφορισμός έδωσε τη θέση του στις θεωρίες του εποικοδομισμού (*constructivism*), οι οποίες παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ανάπτυξης του παιδιού. Οι εποικοδομιστές, με βασικό τους εκπρόσωπο τον Piaget, αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια διαδικασία ενεργού οικοδόμησης της γνώσης (Williams

& Burden 1997: 21). Σύμφωνα με το εποικοδομιστικό μοντέλο, το παιδί 'οικοδομεί' νοήματα μετασηματίζοντας διαρκώς τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του (O'Malley & Valdez-Pierce 1996: 10). Συνεπώς, η μάθηση είναι μια πολύπλοκη διεργασία, στην καρδιά της οποίας βρίσκεται η δράση, η δημιουργικότητα και ο πειραματισμός (Wood 1988: 5).

Όπως είναι φανερό, οι παραδοσιακές μορφές αντικειμενικής αξιολόγησης δεν ανταποκρίνονται στο ολιστικό μοντέλο μάθησης που προβάλλουν οι εποικοδομιστές. Αντίθετα, τα διάφορα είδη εναλλακτικής αξιολόγησης, που συνήθως εμπλέκουν ενεργά το μαθητή σε διάφορα είδη επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη και την ελεύθερη έκφραση, αντανακλούν περισσότερο τις αρχές του ευρέως αποδεκτού εποικοδομισμού (Herman *et al.* 1992: 19). Επίσης, η εποικοδομιστική αρχή του αναστοχασμού (*reflective thinking*), που είναι ιδιαίτερα σημαντική στη μάθηση, αντικατοπτρίζεται στα διάφορα μοντέλα εναλλακτικής αξιολόγησης, τα οποία επιδιώκουν την ανάπτυξη της μεταγνώσης (*metacognition*) και των αναστοχαστικών δεξιοτήτων του μαθητή (*ibid.*: 1992: 14). Στην έρευνά μας, για παράδειγμα, θα δούμε τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγησή τους και να αναστοχάζονται την απόδοσή τους, ιδίως κατά τη διάρκεια των ατομικών συζητήσεων με το δάσκαλο (*teacher-learner conferencing*). Η επιλογή ενός εναλλακτικού μοντέλου αξιολόγησης για τους σκοπούς της έρευνάς μας, εξάλλου, στηρίζεται και στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού (*social constructivism*), του οποίου βασικοί εκπρόσωποι είναι ο Vygotsky και ο Bruner. Οι δυο αυτοί μελετητές τονίζουν τη σημασία της γλωσσικής επικοινωνίας και του κοινωνικού περιβάλλοντος για την γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Wood 1988: 37). Με άλλα λόγια, δίνουν κοινωνική διάσταση στη μάθηση. Αυτή η διάσταση είναι παρούσα και στην έρευνά μας, στην οποία βλέπουμε τους μαθητές να αξιολογούνται ενώ συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες που απαιτούν γλωσσική επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

Δυο ακόμα αρχές του εποικοδομισμού, που προτείνουν ο Vygotsky και ο Bruner αντίστοιχα, είναι αυτές της 'ζώνης επικείμενης ανάπτυξης' (*'zone of proximal development'*) και του 'πλασιού στήριξης' (*'scaffolding'*). Οι δυο αυτές αρχές, που συμπληρώνουν η μια την άλλη, αναφέρονται στην υποστηρικτική διαμεσολάβηση που μπορεί να παράσχει ένας πιο έμπειρος ενήλικας ή συνομήλικος στη διαδικασία της ανάπτυξης (Brewster 1991:3, Williams & Burden 1997: 40). Σε ένα εναλλακτικό σχέδιο αξιολόγησης, όπως αυτό που εφαρμόστηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, το ρόλο του διαμεσολαβητή που στηρίζει το μαθητή και δημιουργεί ευνοϊκότερες μαθησιακές συνθήκες αναλαμβάνει ο δάσκαλος-αξιολογητής. Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι πλέον αυτός του αυστηρού βαθμολογητή, όπως στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Ο δάσκαλος, μέσα από τη συνεχή εποικοδομητική ανατροφοδότηση (*constructive feedback*), βοηθά και διευκολύνει το μαθητή ενώ τον αξιολογεί, προωθώντας, έτσι, τη γνωστική και γλωσσική του ανάπτυξη, που, σύμφωνα με τους Losardo και Notary-Syverson (2003: 191), είναι ο απώτερος στόχος της αξιολόγησης.

Με λίγα λόγια, στην έρευνά μας επιχειρήσαμε μια ολιστική και ποιοτική αξιολόγηση των προφορικών δεξιοτήτων του μαθητή, κάτι που ανταποκρίνεται απόλυτα στην αρχή της ολιστικής μάθησης, που προβάλλουν οι γενικά αποδεκτές θεωρίες του εποικοδομισμού.

### **Εναλλακτική αξιολόγηση και επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας**

Όπως είναι φυσικό, κάθε μορφή διδασκαλίας, αλλά και αξιολόγησης, πρέπει να αντανακλά τις πλέον εμπειριστατωμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αναμφισβήτητα, για περισσότερο από τρεις δεκαετίες, η μεθοδολογική προσέγγιση που έχει τη σημαντικότερη

επίδραση στο χώρο της ξένης γλώσσας είναι η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας (*communicative language teaching*). Αυτή είναι η μέθοδος που προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ακολουθείται στο πρόγραμμα διδασκαλίας και επομένως στις αρχές της στηρίζεται και το εναλλακτικό σχέδιο αξιολόγησης που εφαρμόστηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Μια βασική ανθρωπιστική αρχή που διέπει την επικοινωνιακή μέθοδο είναι ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της διδασκαλίας (Nunan 1989: 12-13). Οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες του μαθητή είναι αυτά που θα πρέπει να καθορίζουν τη διδασκαλία αλλά και την αξιολόγησή του. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως επισημαίνει ο Shaaban (2001: 16), είναι κατεξοχήν μαθητοκεντρικές. Στην έρευνά μας, για παράδειγμα, η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίστηκε σαν κάτι στο οποίο υποβάλλεται ο μαθητής, αλλά σαν κάτι που γίνεται για το μαθητή. Ο δάσκαλος δεν κρίνει, ούτε συγκρίνει το μαθητή, αλλά μάλλον επικεντρώνεται στα θετικά σημεία της απόδοσής του, επαινεί την προσπάθειά του και προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια όπου χρειαστεί.

Μια εξίσου σημαντική αρχή του επικοινωνιακού μοντέλου διδασκαλίας, στην οποία στηρίζεται το εναλλακτικό μοντέλο αξιολόγησης που θα αναλύσουμε, είναι η αναγκαιότητα ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή από τα πρώτα στάδια διδασκαλίας της ξένης γλώσσας (Finocchiaro & Brumfit 1983 αναφορά στο Richards & Rodgers 1986: 67-68, Nunan 1989: 12-13). Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας, η αξιολόγηση των μαθητών απαιτεί τη συμμετοχή τους σε καθαρά επικοινωνιακές δραστηριότητες που προϋποθέτουν την αυθεντική χρήση της Αγγλικής γλώσσας και τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους σε ζευγάρια και ομάδες. Με άλλα λόγια, στόχος της αξιολόγησης είναι η ίδια η επικοινωνία στην ξένη γλώσσα και η βελτίωση των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Ορισμένες ακόμα αρχές της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας αναφέρονται στην ολιστική θεώρηση του μαθητή, στο σεβασμό της διαφορετικότητας, στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και λήψης πρωτοβουλιών, στην προώθηση αναστοχαστικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεπίγνωσης (Williams & Burden 1997: 38). Όπως προκύπτει από την έρευνά μας, ένα προσεκτικά σχεδιασμένο πρόγραμμα εναλλακτικής αξιολόγησης αντανάκλα αυτές τις αρχές, έχοντας έτσι ισχυρό έρεισμα και άρα μεγαλύτερη αξιοπιστία. Για την ακρίβεια, οι μαθητές αξιολογούνται ενώ εμπλέκονται σε ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες που ικανοποιούν διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες, επιστρατεύουν πλήθος δεξιοτήτων και στρατηγικών, βρίσκουν λύσεις, παίρνουν αποφάσεις και, μέσα από την συνεχή επικοινωνιακή ανατροφοδότηση του δασκάλου, αναστοχάζονται και αποκτούν καλύτερη επίγνωση των δυνατοτήτων τους.

Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι ένας εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης, όπως αυτός που επιχειρήσαμε στην εν λόγω έρευνα, έχει ένα τεκμηριωμένο θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο θεμελιώνει την αξιοπιστία και εγκυρότητά του. Η περιγραφή της ίδιας της έρευνας, η οποία ακολουθεί, βοηθά να κατανοήσουμε πώς ακριβώς εφαρμόστηκε το σχετικό εναλλακτικό σχέδιο αξιολόγησης και τι δεδομένα προέκυψαν από αυτή την εφαρμογή.

## **Περιγραφή της έρευνας**

### **Ερευνητική μέθοδος**

Όπως έχει προαναφερθεί, η έρευνά μας στόχευε στη διερεύνηση των δυνατοτήτων του *record-keeping* ως μιας εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης των προφορικών δεξιοτήτων του μαθητή της Αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Έχοντας, λοιπόν, ορίσει αυτό το είδος

αξιολόγησης ως τη συστηματική συλλογή και καταγραφή πληροφοριών σχετικών με την πρόοδο του μαθητή, αντιλαμβάνεται κανείς ότι πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα της οποίας τα εργαλεία και η μεθοδολογία αφορούν στους τρόπους συλλογής και καταγραφής δεδομένων, τα οποία με τη σειρά τους παραπέμπουν σε μια κατεξοχήν ποιοτική ανάλυση.

### **Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

#### *Παρατήρηση*

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, βασικό εργαλείο συλλογής πληροφοριών για την πρόοδο των ακουστικών και προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών ήταν η τακτική, συστηματική και καλά οργανωμένη παρατήρηση των δραστηριοτήτων τους από το δάσκαλο. Φυσικά, η παρατήρηση της απόδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής διδακτικής διαδικασίας, που μπορεί, όμως, να μετατραπεί σε πολύ σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης αν είναι προσεκτικά οργανωμένη και συστηματοποιημένη (Mitchell & Koshy 1995: 49, O'Malley & Valdez-Pierce 1996: 14). Ο δάσκαλος που επιλέγει να συλλέξει πληροφορίες με αυτό τον τρόπο πρέπει να έχει ορίσει από πριν το σκοπό, το περιεχόμενο και τους τρόπους της παρατήρησης (Genesee & Urshur 1996: 83). Στη δική μας περίπτωση, οι λόγοι και το περιεχόμενο της παρατήρησης αντανakλούσαν τους βασικούς σκοπούς της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρατηρούσαμε την προφορική απόδοση των μαθητών που είχαμε αρχικά επιλέξει να αξιολογήσουμε, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, δεξιότητες και στρατηγικές, προσπαθώντας ταυτόχρονα να ανιχνεύσουμε τυχόν δυσκολίες και προβλήματα αλλά και να επισημάνουμε σημεία προόδου. Μέσα από ένα τέτοιο συστηματικό και εστιασμένο πλάνο παρατήρησης είχαμε τη δυνατότητα να αντλήσουμε πολύτιμες διαγνωστικές πληροφορίες (Andrews *et al.* 2000: 62). Μπορούσαμε, επίσης, να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα της όλης διδασκαλίας και να τη βελτιώσουμε (Genesee & Urshur 1996: 79-80). Τέλος, η παρατήρηση γινόταν με έναν όσο το δυνατόν πιο χαλαρό και διακριτικό τρόπο, ώστε να μπορεί ο δάσκαλος να συλλέγει τις σχετικές πληροφορίες, χωρίς να επεμβαίνει ή να εμποδίζει την απόδοση των μαθητών.

#### *Συζήτηση δασκάλου-μαθητή*

Ένα δεύτερο εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας ήταν οι ατομικές συζητήσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή (*teacher-learner conferencing*), στις οποίες ο δεύτερος καλούνταν να αναστοχαστεί και να συζητήσει συγκεκριμένα σημεία της απόδοσής του. Αυτές οι ανεπίσημες, φιλικές συζητήσεις, που ακολουθούσαν την εκάστοτε παρατήρηση, επέτρεπαν στο δάσκαλο να εστιάσει σε ατομικές στρατηγικές μάθησης και να δώσει ανατροφοδότηση σε προσωπικό επίπεδο, όπως προτείνουν διάφοροι ερευνητές (Smith 1995: 7, Cohen *et al.* 1996: 393, Shaaban 2001: 21, Ioannou-Georgiou & Pavlou 2003: 46). Διεξάγονταν συστηματικά μετά το τέλος του μαθήματος και διαρκούσαν περίπου πέντε λεπτά. Εύλογα, οι συζητήσεις αυτές γίνονταν στα Ελληνικά, ώστε να μπορούν οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα και με αυτοπεποίθηση.

Όπως και η παρατήρηση, αυτές οι συζητήσεις ήταν προσεκτικά σχεδιασμένες ώστε να εστιάζουν σε προκαθορισμένα σημεία και δεξιότητες του μαθητή. Έτσι, αυτός είχε τη δυνατότητα να αποκτήσει μεγαλύτερη επίγνωση των ικανοτήτων του και των αδυναμιών του (Barrs & Johnson 1993: 57, Tambini 1999: 99) και μέσα από την ανατροφοδότηση του δασκάλου να βελτιώσει την απόδοσή του (Wiggins 1998: 49).

## Μαγνητοφώνηση

Η μαγνητοφώνηση της απόδοσης των μαθητών κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους σε διάφορες επικοινωνιακές δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκε ως δευτερεύον, υποστηρικτικό εργαλείο συλλογής πληροφοριών. Θεωρήθηκε ότι η μαγνητοφώνηση θα μπορούσε να στηρίξει και να συμπληρώσει τα δεδομένα που συλλέγονταν μέσα από την παρατήρηση, κάτι που υποστηρίζουν αρκετοί ερευνητές (Conner 1991: 83, Barrs & Johnson 1993: 67, Ιοαννου-Georgiou & Pavlou 2003: 43). Πράγματι, η απομαγνητοφώνηση, αν και ιδιαίτερα χρονοβόρα, παρείχε περισσότερα δεδομένα και βοηθούσε στην καταγραφή τους.

## Εργαλεία καταγραφής δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας, τα στοιχεία που συγκεντρώνονταν μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση δασκάλου-μαθητή έπρεπε να καταγραφούν με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο. Για την καταγραφή αυτή χρησιμοποιήθηκε ένας 'μικτός' (*hybrid*) τρόπος, όπως προτείνεται από τους Genesee και Urshur (1996: 93), ο οποίος συνδυάζει καθαρά δομημένες εγγραφές (*structured recordings*) και σχόλια ανοικτού τύπου (*open-ended notes or anecdotal records*).<sup>1</sup> Υπήρχαν, λοιπόν, δύο 'φύλλα προόδου' (*record sheets*), ένα που περιλάμβανε τις πληροφορίες που συλλέγονταν μέσα από την παρατήρηση (*observation-based record sheet*) και ένα που περιείχε δεδομένα που προέρχονταν από τη συζήτηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή (*conference-based record sheet*).

Όπως η συλλογή, έτσι και η καταγραφή των δεδομένων ήταν τακτική και συστηματική. Αυτό εξασφάλιζε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της προόδου του μαθητή (Barrs & Johnson 1993: 55). Ο δάσκαλος συμπλήρωνε τα φύλλα προόδου, είτε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και συζήτησης με το μαθητή, είτε αμέσως μετά από αυτές. Τέλος, μέσα από τα συμπληρωμένα φύλλα προόδου, τα οποία ήταν ονομαστικά και χρονολογημένα, ο δάσκαλος μπορούσε να συγκρίνει την αρχική εικόνα του μαθητή και να δει την πρόοδό του στο διάστημα των τριών μηνών που διήρκεσε η έρευνα.

## Στόχοι της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των δυνατοτήτων της συστηματικής παρακολούθησης και καταγραφής της απόδοσης του μαθητή (*record-keeping*) ως εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης της ανάπτυξης των ακουστικών και προφορικών δεξιοτήτων του στην ξένη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από αυτή την έρευνα, προσπαθήσαμε να εξετάσουμε τις δυνατότητες που μας παρέχει ένα τέτοιο είδος αξιολόγησης ως προς

- την ανίχνευση και καταγραφή της προόδου του μαθητή αναφορικά με σαφώς προκαθορισμένες ακουστικές και προφορικές δεξιότητες,
- την διάγνωση των τυχόν δυσκολιών που αφορούν στις συγκεκριμένες δεξιότητες και των παραγόντων που πιθανόν σχετίζονται με αυτές,
- την ενεργοποίηση και παρώθηση του μαθητή και την ενίσχυση της επίγνωσης των δεξιοτήτων του, μέσα από τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση του δασκάλου και, τέλος,
- την αξιολόγηση και βελτίωση της ίδιας της διδασκαλίας με απώτερο στόχο την ανάπτυξη των προφορικών δεξιοτήτων του μαθητή και την προαγωγή της μάθησης, γενικότερα.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Ουσιαστικό παράγοντα για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων αποτέλεσαν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Αυτοί οι περιορισμοί αφορούν κατά κύριο λόγο στον περιορισμένο αριθμό του δείγματος - των μαθητών, δηλαδή, στους οποίους απευθυνόταν η αξιολόγηση - καθώς και στη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, η οποία ήταν σχετικά μικρή για τη διερεύνηση μιας τέτοιας μορφής εναλλακτικής αξιολόγησης, που σίγουρα προϋποθέτει μακρόχρονη εφαρμογή. Εξαιτίας, λοιπόν, αυτών των περιορισμών, τα ερευνητικά δεδομένα, των οποίων η περιγραφή ακολουθεί, θεωρούνται ενδεικτικά και όχι απαραίτητα αποδεικτικά των δυνατοτήτων αυτού του μοντέλου αξιολόγησης.

### **Δεδομένα της έρευνας**

Τα δεδομένα που προκύπτουν από μια τέτοιου είδους έρευνα είναι αυτά που ενδεχομένως ενδιαφέρουν περισσότερο την εκπαιδευτική κοινότητα, δεδομένου ότι αυτά μπορεί να τροφοδοτήσουν τη διδακτική διαδικασία με νέες ιδέες και προτάσεις, προάγοντας, έτσι, το έργο του εκπαιδευτικού. Στην προκειμένη περίπτωση, δεδομένου ότι πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, τα δεδομένα που προκύπτουν είναι κατεξοχήν ποιοτικά. Αφορούν κυρίως στην πρόοδο που παρουσίασε η προφορική απόδοση των τεσσάρων μαθητών στους οποίους απευθυνόταν η αξιολόγηση καθώς και στο βαθμό ενίσχυσης της παρώθησης και επίγνωσης των αντίστοιχων επιμέρους δεξιοτήτων τους.

Βασική πηγή αυτών των δεδομένων είναι τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέσα από τα εργαλεία συλλογής και καταγραφής των σχετικών πληροφοριών. Παρατηρώντας τους συγκεκριμένους μαθητές να εκτελούν ειδικά σχεδιασμένες επικοινωνιακές δραστηριότητες και συζητώντας, κατόπιν, ατομικά με τον κάθε ένα από αυτούς προεπιλεγμένα σημεία της απόδοσής του, είχαμε τη δυνατότητα να συμπληρώσουμε τα αντίστοιχα ειδικά συνταγμένα φύλλα προόδου (*observation- & conference-based record sheets*). Συγκεκριμένα, στο διάστημα των τριών μηνών που διήρκεσε η έρευνα, συμπληρώθηκαν είκοσι φύλλα προόδου για τον κάθε μαθητή, δέκα που βασιζόνταν στην παρατήρηση της απόδοσής του σε ισάριθμες προφορικές δραστηριότητες και δέκα που στηρίζονταν στις συζητήσεις που ακολουθούσαν την εκάστοτε παρατήρηση.

Έχοντας επίγνωση του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας, προσπαθήσαμε να αποδείξουμε εάν και σε τι βαθμό αυτή η συστηματική παρατήρηση και συζήτηση, ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης, θα μπορούσε να καταγράψει, αλλά και να συμβάλλει στην πρόοδο της προφορικής απόδοσης των συγκεκριμένων μαθητών και στην ενίσχυση της παρώθησης και επίγνωσης των αντίστοιχων δεξιοτήτων τους. Για να γίνει αυτό, χρειάστηκε να μελετήσουμε και να συγκρίνουμε, ακολουθώντας χρονολογική σειρά, τα καταγεγραμμένα στα ατομικά φύλλα προόδου στοιχεία. Με αυτόν τον τρόπο, καταφέραμε να διαπιστώσουμε τις όποιες αλλαγές και βελτιώσεις σημειώθηκαν, αλλά και τους παράγοντες που πιθανόν συνέβαλαν σε αυτές. Έτσι, ενώ σε μια ποσοτική έρευνα, θα είχαμε ποσοτικά δεδομένα, με τη μορφή σχημάτων (*figures*), διαγραμμάτων (*diagrams*) ή 'πιτών' (*pie charts*), εδώ έχουμε εξελικτικά περιγραφικά πορτραίτα (*ongoing descriptive profiles*) των μαθητών, που δείχνουν την όποια πρόοδο αυτοί σημείωσαν στους αντίστοιχους τομείς αξιολόγησης.

Όπως φαίνεται από αυτά τα πορτραίτα, η καταγεγραμμένη πρόοδος δεν ήταν το ίδιο αισθητή και για τους τέσσερις μαθητές. Ξεκινώντας με την Χ. Μ., για παράδειγμα, παρατηρούμε μια σχετικά μικρή πρόοδο, κάτι απόλυτα φυσιολογικό αν λάβουμε υπόψη το ήδη καλό επίπεδο των ακουστικών και προφορικών της δεξιοτήτων. Έτσι, με βάση το πρώτο



συμπληρωμένο φύλλο προόδου, βλέπουμε μια μαθήτρια με υψηλό επίπεδο παρώθησης και δεξιοτήτων, η οποία χρησιμοποιεί ικανοποιητικές στρατηγικές επικοινωνίας. Για την ακρίβεια, οι ικανότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου ήταν εξίσου καλές. Υπήρχαν, ωστόσο, ορισμένες δυσκολίες ως προς τη γλωσσική ορθότητα και την άνετη εκφορά του λόγου, καθώς επίσης και απουσία ορισμένων χρήσιμων επικοινωνιακών στρατηγικών, όπως χρήση τυποποιημένων εκφράσεων (*formulaic expressions*) και αυτοδιόρθωσης (*self-correction*). Στην πορεία της έρευνας, ωστόσο, η συγκεκριμένη μαθήτρια έδειξε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά όσον αφορά στις ήδη χρησιμοποιούμενες δεξιότητες και τεχνικές, ενώ παράλληλα διεύρυνε το γλωσσικό ρεπερτόριό της. Προς το τέλος της έρευνας, βλέπουμε μια μαθήτρια που χρησιμοποιεί την Αγγλική γλώσσα για προφορική επικοινωνία με σχετικά μεγαλύτερη γλωσσική ακρίβεια, άνεση και εκφραστικότητα. Επιπλέον, τα στοιχεία που προκύπτουν από τις συζητήσεις με το δάσκαλο δείχνουν μια μαθήτρια με σταδιακά ελαφρώς βελτιωμένη επίγνωση των προφορικών δεξιοτήτων της και των χρησιμοποιούμενων από αυτή στρατηγικών επικοινωνίας.

Εμφανή, αν και όχι ιδιαίτερα σημαντική, βελτίωση παρουσίασε και η προφορική απόδοση και παρώθηση του Γ. Μ.. Αρχικά, έχουμε ένα συγκρατημένο, λιγομίλητο μαθητή, με αρκετά καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, ο οποίος είναι ικανός να ξεκινά μια συνομιλία, να κατανοεί το συνομιλητή του, να παίρνει τον λόγο όταν πρέπει και να μιλά σύντομα, αλλά με σχετική ακρίβεια και άνεση. Καθώς προχωρούσε η έρευνα, ο μαθητής αυτός συμμετείχε στις ομαδικές δραστηριότητες με μεγαλύτερη προθυμία και ο προφορικός του λόγος βελτιωνόταν βαθμιαία και σε ποσότητα και σε ποιότητα. Αν και παρέμενε διστακτικός στο να ξεκινήσει μια συνομιλία, έπαιρνε το λόγο πιο συχνά και παρήγαγε μεγαλύτερες προτάσεις, χρησιμοποιώντας συχνότερα επαναλήψεις και τυποποιημένες εκφράσεις. Επίσης, σταδιακά άρχισε να αποκτά μεγαλύτερη επίγνωση των χρησιμοποιούμενων από αυτόν στρατηγικών καθώς και των γλωσσικών αδυναμιών του.

Μεγαλύτερη πρόοδο σημείωσε η απόδοση της Κ. Α.. Τα αρχικά φύλλα προόδου της δείχνουν μια μαθήτρια με ενθουσιασμό και παρώθηση, η οποία γνωρίζει πότε πρέπει να πάρει το λόγο, αλλά με αρκετά προβλήματα ως προς την ορθότητα και ευκολία εκφοράς του καθώς και περιορισμένη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών. Για παράδειγμα, σπάνια ελέγχει αν ο συνομιλητής της κατανόησε τα όσα αυτή λέει και ακόμα σπανιότερα ζητά επεξήγηση ή επανάληψη για κάτι που δεν κατανόησε η ίδια. Επίσης, συχνά καταφεύγει στη μητρική της γλώσσα για να επικοινωνήσει. Ωστόσο, η βελτίωση των ακουστικών και προφορικών δεξιοτήτων της, όπως φαίνεται στα τελευταία φύλλα προόδου, είναι αξιοπρόσεκτη. Δείχνει να κατανοεί καλύτερα τους συνομιλητές της, χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα με μεγαλύτερη ακρίβεια και άνεση και σπάνια καταφεύγει στη μητρική της γλώσσα για να επικοινωνήσει. Σημαντική βελτίωση παρουσιάζει και η επίγνωση των προφορικών δεξιοτήτων της, καθώς φαίνεται να χρησιμοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές με μεγαλύτερη επιδεξιότητα και σιγουριά από ότι στην αρχή της έρευνας.

Όσον αφορά τον τέταρτο μαθητή, Ν. Ζ., τα δεδομένα από τις διαδοχικές παρατηρήσεις και συζητήσεις φανερώουν αισθητή πρόοδο, ιδίως στο βαθμό της παρώθησης και χρήσης επικοινωνιακών στρατηγικών. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες καταγραφές δείχνουν ένα μαθητή σχετικά απρόθυμο να παράγει μεγάλες σε έκταση προτάσεις, ικανό, όμως, να ξεκινά, να συνεχίζει και να τερματίζει μια συνομιλία με ικανοποιητική ακρίβεια και άνεση. Ο συγκεκριμένος μαθητής, για παράδειγμα, αρχικά απέφευγε να επαναλάβει ή να δώσει επεξηγήσεις, να χρησιμοποιήσει, δηλαδή, τεχνικές που διευκολύνουν την επικοινωνία. Επόμενα φύλλα προόδου, ωστόσο, δείχνουν σαφή βελτίωση ορισμένων δεξιοτήτων που αφορούν στη συχνότερη χρήση επαναλήψεων, τυποποιημένων εκφράσεων και

επεξηγήσεων καθώς και μεγαλύτερη παρώθηση ως προς τη συνδρομή του στην επικοινωνία.

Αποτελώντας τα βασικά δεδομένα της έρευνας, αυτά τα τέσσερα εξελικτικά πορτραίτα, αν και συνοπτικά, είναι ενδεικτικά της καταγεγραμμένης προόδου που σημείωσαν η προφορική απόδοση, η παρώθηση και η αυτοεπίγνωση των τεσσάρων μαθητών που συμμετείχαν σε αυτή.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφερθεί ένα επιπλέον δεδομένο της παρούσας έρευνας το οποίο προέρχεται από τους ίδιους τους μαθητές που συμμετείχαν σε αυτή και συγκεκριμένα από τις απαντήσεις που αυτοί έδωσαν σε ένα ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν μετά το τέλος της έρευνας. Χωρίς να αποτελεί βασικό ερευνητικό εργαλείο μιας και δεν εξυπηρετεί άμεσα τους σκοπούς της έρευνας, αυτό το ερωτηματολόγιο μας πρόσφερε ενδιαφέροντα δεδομένα αναφορικά με το πώς οι ίδιοι οι μαθητές που συμμετείχαν στο σχέδιο αξιολόγησης ανταποκρίθηκαν σε αυτό. Πεποίθησή μας είναι ότι η αξιολόγηση γίνεται κατά κύριο λόγο για τους ίδιους τους μαθητές και συνεπώς οι απόψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται είναι ενδεικτικές της αποτελεσματικότητας της εκάστοτε αξιολόγησης. Από τις απαντήσεις των τεσσάρων μαθητών, λοιπόν, διαπιστώνουμε βασικά μια θετική ανταπόκριση σε αυτό τον τρόπο αξιολόγησης. Για την ακρίβεια, και οι τέσσερις μαθητές εκφράστηκαν θετικά ως προς τη χρησιμότητα των ατομικών συζητήσεων με το δάσκαλο και της μαγνητοφώνησης της απόδοσής τους. Εκτίμησαν, επίσης, το γεγονός ότι αυτές οι συζητήσεις έγιναν στη μητρική τους γλώσσα, κάτι που επιβεβαιώνει την επιλογή μας για χρήση της Ελληνικής, σε αυτή τη φάση του σχεδίου αξιολόγησης. Ένα άλλο δεδομένο που προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών είναι η θετική τους στάση στην τακτική και συστηματική παρατήρηση της απόδοσής τους από το δάσκαλο. Εκδήλωσαν, μάλιστα, την επιθυμία τους αυτή η παρατήρηση καθώς και η συζήτηση που την ακολουθεί να λαμβάνουν χώρα όσο το δυνατόν πιο συχνά γίνεται. Ένα εξίσου ενδιαφέρον δεδομένο είναι η θετική ανταπόκριση και των τεσσάρων μαθητών στα σχόλια του δασκάλου που γίνονταν κατά τη διάρκεια των ατομικών συζητήσεων, τα οποία θεωρούν ότι συνέβαλλαν καθοριστικά στην κατανόηση των αδυναμιών τους και συνεπώς στη βελτίωση των ακουστικών και προφορικών δεξιοτήτων τους. Τέλος, η σχεδόν σύμφωνη άποψη των τεσσάρων μαθητών ότι η εναλλακτική αξιολόγηση είναι εξίσου χρήσιμη με τα διαγωνίσματα αποτελεί ένα τελευταίο δεδομένο, το οποίο συμπίπτει με την αντίληψη πολλών ερευνητών ότι η εναλλακτική αξιολόγηση δεν καταργεί τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, αλλά μάλλον τις συμπληρώνει (Harris & McCann 1994: 5, Genesee & Urshur 1996: 257, Puhl, 1997: 4, Ιοαννου-Georgiou & Pavlou 2003: 141).

Μια προσπάθεια ανασκόπησης αυτών των δεδομένων, με βάση πάντα τους περιορισμούς της έρευνας, εύλογα γεννά το ερώτημα κατά πόσο είναι εφικτό να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τις δυνατότητες του συγκεκριμένου μοντέλου αξιολόγησης. Θα είχαμε τα ίδια δεδομένα εάν η έρευνα απευθυνόταν σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και διαρκούσε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα; Γεγονός είναι ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν με κριτήριο τη διαφορετικότητά τους ως προς την ιδιοσυγκρασία, το επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων και το βαθμό παρώθησης, ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό, με στόχο την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Συνεπώς, παρά τον περιορισμένο χαρακτήρα της παρούσας έρευνας, τα δεδομένα που προέκυψαν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ενδεικτικά των δυνατοτήτων μιας εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης, όπως αυτή που αναλύσαμε.

## Συμπεράσματα και εφαρμογές

Από αυτή λοιπόν την – έστω και περιορισμένης κλίμακας – έρευνα προκύπτουν ορισμένα αρκετά ενδιαφέροντα συμπεράσματα, τα οποία υποδηλώνουν τις θετικές συνέπειες που θα μπορούσε να έχει η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου εναλλακτικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Μια συνοπτική, λοιπόν, παρουσίαση αυτών των συμπερασμάτων, σε αυτό το σημείο, θα βοηθούσε τον αναγνώστη να προβληματιστεί ως προς την αποτελεσματικότητα ενός εναλλακτικού σχεδίου αξιολόγησης και συνεπώς να κατανοήσει καλύτερα τη σκοπιμότητα της παρούσας έρευνας.

Όπως βλέπουμε στα βασικά δεδομένα της έρευνας, που δεν είναι άλλα από τα ατομικά περιγραφικά πορτραίτα της εξέλιξης του κάθε μαθητή (*ongoing learner profiles*), στο διάστημα που διήρκεσε η έρευνα, αυτός ο εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης δίνει στο δάσκαλο τη δυνατότητα να καταγράψει την όποια πρόοδο σημειώνει ο μαθητής σε προεπιλεγμένους τομείς. Θα μπορούσε, συνεπώς, να ενσωματωθεί στην καθημερινή διδασκαλία, παρέχοντας πολύτιμες διαγνωστικές πληροφορίες για το επίπεδο των δεξιοτήτων του κάθε μαθητή. Αυτές οι πληροφορίες θα μπορούσαν, στη συνέχεια, να τροφοδοτήσουν απαραίτητες προσαρμογές στη διδασκαλία καθώς και εξατομικευμένες παρεμβάσεις, οι οποίες, σύμφωνα με τους Genesee και Urshur (1996: 257), θα οδηγούσαν σε ένα καλύτερο διδακτικό και μαθησιακό αποτέλεσμα. Επίσης, τα ατομικά πορτραίτα προόδου θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, αντί βαθμολογικού ελέγχου προόδου, για πληρέστερη ενημέρωση των γονέων των μαθητών, εφόσον η αξιολόγηση αφορά εν μέρει και τους γονείς. Τέλος, όπως προτείνει ο Tannenbaum (1996), τα εκάστοτε πορτραίτα προόδου θα μπορούσαν να περιληφθούν στον ατομικό φάκελο υλικού του κάθε μαθητή, προωθώντας, έτσι, την αυτοαξιολόγησή του.

Ένα ακόμα συμπέρασμα που προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας είναι η δυνατότητα του *record-keeping* να συμβάλλει στη βελτίωση των διαφόρων γλωσσικών δεξιοτήτων. Αυτή η βελτίωση, η οποία στην προκειμένη έρευνα δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλη εξαιτίας των χρονικών, κυρίως, περιορισμών που υπήρχαν, θα μπορούσε μερικώς να αποδοθεί στις συνεχείς προσαρμογές της διδασκαλίας που γίνονταν με βάση τα διαγνωστικά στοιχεία που προέκυπταν από τη συστηματική παρατήρηση και συζήτηση και στην εποικοδομητική ανατροφοδότηση του δασκάλου. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ένα τέτοιο εναλλακτικό σχέδιο αξιολόγησης θα πρέπει να εκμεταλλεύεται συνεχώς τις διαγνωστικές πληροφορίες που του προσφέρει, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών και κάνοντας εποικοδομητικά σχόλια στη διάρκεια των συζητήσεων με τον κάθε μαθητή. Επιπλέον, θα πρέπει να γνωρίζει ότι η μεγαλύτερη πρόοδος προϋποθέτει μεγαλύτερη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος αξιολόγησης, γιατί, όπως πολύ σωστά επισημαίνουν οι Genesee και Urshur (1996: 258), μόνο μέσα από μια μακρόχρονη διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης και προσαρμογής της διδασκαλίας προάγεται η μάθηση.

Τα δεδομένα της έρευνας οδηγούν, επίσης, στο συμπέρασμα ότι το *record-keeping* ενισχύει την παρώθηση των μαθητών, κάτι που μπορεί να αποδοθεί τόσο στην εμπλοκή τους σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Andrews *et al.* 2000: 51), όσο και στη θετική ανατροφοδότηση του δασκάλου (Smith 1995: 8, Shaaban 2001: 17-18). Μέσα σε ένα τέτοιο υποστηρικτικό πλαίσιο, οι μαθητές δε βλέπουν την αξιολόγηση σαν μια κούρσα ανταγωνισμού με τους συμμαθητές τους, αλλά σαν μια διαδικασία κατανόησης των αδυναμιών τους και συνεχούς βελτίωσης. Επιλέγοντας, λοιπόν, αυτό το είδος αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις παραμέτρους αυτές που προάγουν την παρώθηση του μαθητή.

Εκτός από την παρώθηση, το *record-keeping* συντελεί και στην ενίσχυση της αυτοεπίγνωσης του μαθητή, όπως συμπεραίνουμε από τα ερευνητικά δεδομένα. Στην πορεία της έρευνας, και οι τέσσερις μαθητές που συμμετείχαν σε αυτή έδειξαν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις δεξιότητες αλλά και τις αδυναμίες τους. Αναμφίβολα, οι συζητήσεις με το δάσκαλο συνέβαλλαν καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση. Άρα, η ένταξη αυτών των επικοινωνιακών συζητήσεων δασκάλου-μαθητή μέσα σε ένα εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης κρίνεται πολύτιμη εάν στόχος του εκπαιδευτικού είναι να έχουν οι μαθητές του καλύτερη επίγνωση των δυνατοτήτων τους (Brown & Hudson 1998: 663, Tambini 1999: 99). Αξίζει, με άλλα λόγια, να αφιερώνεται λίγος από τον πολύτιμο χρόνο της διδασκαλίας και σε αυτές, αρκεί να είναι προσεκτικά οργανωμένες και συστηματικές.

Το επόμενο συμπέρασμα αφορά στη χρησιμότητα της παρατήρησης ως εργαλείου συλλογής διαγνωστικών πληροφοριών. Από την έρευνα προέκυψε ότι πράγματι η συστηματική και εστιασμένη παρατήρηση βοηθά να σχηματίσουμε μια πληρέστερη και εγκυρότερη εικόνα της προόδου του μαθητή, κάτι που επισημαίνεται από διάφορους ερευνητές (Barrs & Johnson 1993: 30, Genesee & Urshur 1996: 103). Μπορεί να φωτίσει σημεία στην απόδοσή του που σε ένα συμβατικό πλαίσιο αξιολόγησης θα περνούσαν απαρατήρητα. Λειτουργεί, θα λέγαμε, σαν πυξίδα που κατευθύνει την αξιολόγηση και κατόπιν την ίδια τη διδασκαλία. Η έρευνα, ωστόσο, φανέρωσε προβλήματα ως προς την πρακτικότητα της παρατήρησης, που πιθανόν οφείλονται στο μεγάλο αριθμό των στοιχείων στα οποία εστίαζε η αξιολόγηση. Η μείωση, λοιπόν, των εκάστοτε αξιολογούμενων στοιχείων και δεξιοτήτων θα μπορούσε να ενισχύσει την πρακτικότητα της μεθόδου.

Το γενικότερο συμπέρασμα που συνοψίζει όλα τα παραπάνω είναι ότι το συγκεκριμένο μοντέλο εναλλακτικής αξιολόγησης απαιτεί χρόνο, προγραμματισμό, συστηματικότητα και συνέπεια, αλλά ανταμείβει τον εκπαιδευτικό που επιλέγει να το εφαρμόσει με τον πλούτο των διαγνωστικών πληροφοριών που προσφέρει. Είναι, εξάλλου, ευέλικτο στη χρήση, εφόσον παρέχει τη δυνατότητα για επιλεκτική ρύθμιση των διαφόρων παραμέτρων του. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιλέγει το περιεχόμενο και τη συχνότητα της παρατήρησης και της συζήτησης καθώς επίσης και τους τρόπους καταγραφής των συλλεγόμενων πληροφοριών, με γνώμονα πάντα τους σκοπούς της αξιολόγησης και τους εκάστοτε περιορισμούς.

## Επίλογος

Επιχειρώντας μια ανασκόπηση της παρούσας έρευνας και εστιάζοντας κυρίως στα δεδομένα που προέκυψαν από αυτή, συμπεραίνουμε ότι ο σκοπός για τον οποίο διενεργήθηκε έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό. Μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, όπως αυτή που παρουσιάστηκε, έχει σίγουρα θέση στα πλαίσια της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο και μπορεί να συμπληρώσει με επιτυχία τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης.

Υπάρχουν, ωστόσο, σημεία που απαιτούν αποσαφήνιση και ερωτήματα που η παρούσα έρευνα δεν μπορεί να απαντήσει, εξαιτίας του περιορισμένου χαρακτήρα της. Ορισμένα από αυτά είναι τα εξής:

- Πόσο εφαρμόσιμο και αποτελεσματικό θα ήταν ένα τέτοιο είδος αξιολόγησης αν απευθυνόταν στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης;
- Θα υπήρχε μεγαλύτερη πρόοδος εάν το σχέδιο αξιολόγησης αφορούσε σε μικρότερο αριθμό γλωσσικών δεξιοτήτων κάθε φορά;

- Θα διατηρούσαν το ενδιαφέρον τους οι μαθητές αν αυτή η συνεχής αξιολόγησή τους διαρκούσε όλη τη σχολική χρονιά;
- Πόσο αποτελεσματικός είναι αυτός ο εναλλακτικός τρόπος για την αξιολόγηση άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων;
- Θα μπορούσε να υπάρξει συνδυασμός διαφορετικών μορφών εναλλακτικής αξιολόγησης;

Φυσικά, για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και ίσως προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να στραφεί η μελλοντική έρευνα, με στόχο πάντα την καλύτερη και εγκυρότερη αξιολόγηση του μαθητή.

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

---

### **Σημειώσεις**

1. Οι καθαρά δομημένες εγγραφές γίνονταν με τη βοήθεια ενός καταλόγου επιλογών (checklist) και μιας κλίμακας αξιολόγησης (rating scale) τριών βαθμίδων. Συγκεκριμένα, οι προτάσεις του καταλόγου επιλογών αντανakλούσαν τα στοιχεία στα οποία στόχευε η αξιολόγηση και η τριών βαθμίδων κλίμακα παρείχε τη δυνατότητα για ακριβέστερη αξιολόγηση αυτών των στοιχείων. Από την άλλη πλευρά, τα σχόλια ανοικτού τύπου επέτρεπαν την καταγραφή σημαντικών στοιχείων της απόδοσης του μαθητή, τα οποία ήταν αδύνατον να καταγραφούν μέσα από τον κατάλογο επιλογών και την κλίμακα αξιολόγησης.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Andrews, J., O'Brien, T. & Thorp, D. (2000). *Teaching English to young learners*. University of Manchester Distance Programme Med ELT.
- Barrs, M. & Johnson, G. (1993). *Record-keeping in the primary school*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- Brewster, J. (1991). 'What is good primary practice?' In C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue (Eds.), *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Collins ELT.
- Brown, J.D. & Hudson, T. (1998). 'The alternatives in language assessment.' *TESOL Quarterly*, 32/4: 653-675.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1996). *A guide to teaching practice*. London: Routledge.
- Conner, C. (1991). *Assessment and testing in the primary school*. Basingstoke, Hampshire: Falmer Press.
- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983) 'The functional-notional approach: from theory to practice.' In J. C. Richards & T. S. Rodgers (Eds.), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F. & Upshur, J.A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, M. & McCann, P. (1994). *Handbooks for the English classroom: assessment*. Oxford: Heinemann.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (2003). *Assessing young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Kouvdou, A. (2004). 'Record-keeping as an alternative method of assessing oracy skills in primary school'. Unpublished MA thesis, Patras: Hellenic Open University.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are learned (2<sup>nd</sup> edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Losardo, A. & Notari-Syverson, A. (2003). *Alternative approaches to assessing young children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Mitchell, C. & Koshy, V. (1995). *Effective teacher assessment: looking at children's learning in the primary classroom*. London: Hodder & Stoughton.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. & Valdez-Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Puhl, C.A. (1997). 'Develop, not judge: continuous assessment in the esl classroom.' *English Teaching Forum*, 35/2: 2-9.
- Rea-Dickins, P. & Rixon, S. (1997). 'The assessment of young learners of English as a foreign language.' In C. Clapham & D. Corson (Eds.), *Encyclopaedia of language and education, volume 7: language testing and assessment*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaaban, K. (2001). 'Assessment of young learners.' *English Teaching Forum*, 39/4: 16-22.
- Smith, K. (1995). 'Assessing and testing young learners: can we? should we?' In D. Allan (Ed.), *Entry Points*. Whitstable: IATEFL Publications.
- Tambini, R. F. (1999). 'Aligning Learning activities and assessment strategies in the ESL classroom'. *The Internet TESL Journal*. Retrieved on 12 April, 2004 from <http://www.geocities.co.jp/Berkeley/1130/aligning.html>.
- Tannenbaum, J. E. (1996). 'Practical ideas on alternative assessment for ESL students.' *ERIC Digest* ED395500, Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Retrieved on 12 April, 2004 from <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed395500.html>.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Barrs.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D. (1988). *How children think and learn*. Oxford: Blackwell.