



## Ανάπτυξη Ενιαίου Πλαισίου Αξιολόγησης με Στόχο την Κατάταξη σε Επίπεδα Γνώσης

### Developing an Assessment Framework to Facilitate “Streaming”

Μιχαήλ Τουραμπέλης

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη μεθοδολογία και πρακτικές που εφαρμόζονται στην διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών με σκοπό την κατάταξη τους σε επίπεδα γνώσης της Αγγλικής γλώσσας στο στάδιο της μετάβασης από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο. Το πρώτο μέρος της μελέτης διερευνά και καταγράφει το υπάρχον πλαίσιο αξιολόγησης, εντοπίζοντας σημαντικές ελλείψεις στην συνοχή και αποτελεσματικότητα του. Οι ελλείψεις αυτές διαπιστώνονται μέσα από την διεξαγωγή μιας εκτεταμένης έρευνας με σκοπό να εντοπισθεί και αντιμετωπιστεί δραστικά το σημαντικό αυτό πρόβλημα. Στο δεύτερο μέρος της μελέτης αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας και κατατίθεται μια ολοκληρωμένη πρόταση αξιολόγησης, που φιλοδοξεί να καλύψει το κενό που επαληθεύτηκε από την έρευνα. Το νέο πλαίσιο προτείνει τη δημιουργία ενός πολύπλευρου προφίλ γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών η δημιουργία του οποίου θα προκύψει από την συνδυασμένη χρήση παραδοσιακών και εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Η έρευνα και επεξεργασία των βασικών αρχών, της μεθοδολογίας αλλά και των κριτηρίων που υιοθετούνται για την επιλογή αυτών των μορφών αξιολόγησης, αποδεικνύουν ότι αυτή η πρόταση είναι ικανή να απεικονίσει όχι μόνο την γλωσσική επάρκεια των μαθητών αλλά και την επικοινωνιακή τους ικανότητα οδηγώντας σε αξιόπιστα συμπεράσματα και επιτυχή κατάταξη σε ομοιογενή επίπεδα.

Ω

*The present study focuses on the methodology and practices which are at play when assessment decisions are made, in the process of placing students into English language levels during the transition stage from Primary to Secondary education. The first part of the study investigates and evaluates the current assessment framework. The result of this evaluation brings to surface major discrepancies in its coherence and effectiveness. These discrepancies are spotted by means of designing and conducting a thorough and extensive research aiming at coping with the problem. The research data are processed and analyzed and a new assessment framework is put forward striving to bridge the gap, which was verified by the research results. The new framework argues for the creation of a multi-faceted learner*

*competence profile, the formation of which will result from the combined use of traditional and alternative forms of assessment. Research and elaboration on principles, methodology and criteria, employed in the selection of these assessment forms prove that this profile will be able to reflect not only learners» linguistic competence but also communicative ability thus leading to reliable assumptions and contributing to successful placement into homogeneous class levels.*

---

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα μια ευρύτερη τάση να εξετάζεται η εκμάθηση των ξένων γλωσσών κάτω από ένα διαφορετικό πρίσμα υιοθετώντας μια ολιστική προσέγγιση στην διδασκαλία αλλά και στην αξιολόγηση. Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών απομακρύνεται σταδιακά από την αποκλειστική χρήση παραδοσιακών μεθόδων εστιάζοντας στην καταγραφή της διαρκούς προσπάθειας και συνεισφοράς των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών η ξένη γλώσσα εκλαμβάνεται σαν εργαλείο επικοινωνίας, προσδίδοντας στην αξιολόγηση το ρόλο της αποτίμησης περισσότερο της επικοινωνιακής ικανότητας και λιγότερο της γλωσσικής επάρκειας. Τα αποτελέσματα όμως της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, απέδειξαν ότι η εφαρμογή του πλαισίου αυτού στην καθημερινή διδακτική πρακτική, χαρακτηρίζεται από μία σαφή έλλειψη εφαρμογής των στόχων που τίθενται στο πλαίσιο. Αναλυτικότερα, συνεχίζουν να υιοθετούνται συμβατικές διδακτικές προσεγγίσεις και παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης που στοχεύουν κυρίως στην αποτίμηση της ορθότητας του λόγου παρά στην καταγραφή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Ειδικότερα, οι μορφές αξιολόγησης που υιοθετούνται τόσο κατά τη φοίτηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και κατά τη διαδικασία κατάταξης των μαθητών σε επίπεδα στην Α' Γυμνασίου, αποδεικνύεται από την έρευνα, ότι είναι αναξιόπιστα και αναποτελεσματικά με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σημαντικές αποκλίσεις στην ομοιογένεια των επιπέδων στο Γυμνάσιο. Παρά το γεγονός ότι η Πρωτοβάθμια και η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, θεωρούνται αναπόσπαστα μέρη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, παρατηρείται σημαντική έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας σε τομείς όπως η αξιολόγηση, με αποτέλεσμα πολύτιμες πληροφορίες που αφορούν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών να χάνονται χωρίς να αξιοποιούνται στο στάδιο της μετάβασης από την μία βαθμίδα της εκπαίδευσης στην άλλη.

Καθίσταται λοιπόν επιτακτική η ανάγκη για ένα καινοτόμο ενιαίο πλαίσιο αξιολόγησης, πλήρως εναρμονισμένο με τις αρχές του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα γεφυρώνει το χάσμα στο μεταβατικό στάδιο διασφαλίζοντας την δίκαιη και αξιόπιστη κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα. Η ανάγκη αυτή έδωσε το έναυσμα για τον σχεδιασμό μιας νέας πρότασης που κατατίθεται με τη μελέτη αυτή.

Κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι προωθεί την συνδυασμένη χρήση τυποποιημένων μορφών τεστ με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, εκμεταλλευόμενη τα θετικά στοιχεία και των δύο. Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής μεθοδολογίας εστιάζοντας περισσότερο στην ίδια τη διαδικασία παρά στο τελικό προϊόν. Η τελική διαμόρφωση της νέας πρότασης βασίστηκε στα ευρήματα εκτεταμένης έρευνας που στόχευε όχι μόνο να αναδείξει την αναγκαιότητα της αλλά και να διερευνήσει τη δυνατότητα

εφαρμογής και αποδοχής της από όλα τα μέρη που εμπλέκονται σε διαδικασίες αξιολόγησης και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στη μελέτη που ακολουθεί επιχειρείται μια κριτική ανάλυση των διαδικασιών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών που εφαρμόζονται στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ειδικότερα στο στάδιο της μετάβασης από την Πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τομείς όπως, πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, μέθοδοι και πρακτικές, μαθησιακό περιβάλλον, γίνονται αντικείμενα διεξοδικής έρευνας μέσα από την οποία καταδεικνύεται με σαφή τρόπο η ανεπάρκεια και η έλλειψη συνεργασίας και συνοχής. Στο θεωρητικό υπόβαθρο που ακολουθεί προβάλλονται συνοπτικά οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες βασίζεται η κριτική του υπάρχοντος πλαισίου καθώς και τα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται για τη διαμόρφωση του νέου πλαισίου αξιολόγησης που προτείνεται στη μελέτη αυτή στηρίζοντας την αξιοπιστία και χρησιμότητά της. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας, όπως στόχοι, συμμετέχοντες, ερευνητικά εργαλεία, διαδικασίες διεξαγωγής και μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων. Ακολουθεί ερμηνεία και ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία που συνθέτουν το νέο πλαίσιο που προτείνεται αιτιολογώντας παράλληλα και την δυνατότητα αποτελεσματικής εφαρμογής του αφού ικανοποιεί τα κριτήρια που τέθηκαν στο θεωρητικό μέρος. Η μελέτη ολοκληρώνεται με τις επιπτώσεις από την εφαρμογή της νέας πρότασης αξιολόγησης, με τους περιορισμούς που εμποδίζουν την πλήρη επικύρωσή της και με τον εντοπισμό τομέων που απαιτείται διεξοδικότερη διερεύνηση στο μέλλον.

### **Θεωρητικό υπόβαθρο**

Στοχεύοντας στην υποστήριξη του βασικού πλαισίου της νέας πρότασης, παρουσιάζονται συνοπτικά οι σχετικές θεωρητικές αρχές και τάσεις που επικρατούν στον τομέα της αξιολόγησης. Συμβατικές μορφές αξιολόγησης συγκρίνονται με εναλλακτικές μορφές με σκοπό να γίνουν αντιληπτές οι διαφορετικές προσεγγίσεις, αλλά και η δυνατότητα τους να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά όπως προτείνεται στη μελέτη αυτή. Σύμφωνα με τον Δούκα (2007:449), η διδασκαλία αποβλέπει στην μεταβίβαση γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ η αξιολόγηση είναι μια εξωτερική διαδικασία μέτρησης του βαθμού που οι σχετικές γνώσεις κατακτήθηκαν. Οι μορφές αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Χρυσόχο *et al* (2002:85), πρέπει να χαρακτηρίζονται από πολυμορφία και να εξυπηρετούν πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς. Περιλαμβάνουν είτε παραδοσιακές, τυποποιημένες μορφές όπως γραπτά διαγωνίσματα είτε εναλλακτικές μορφές όπως συνθετικές εργασίες, φάκελος υλικού κλπ. Η επιτυχία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης εξαρτάται από την αποτελεσματική επιλογή και χρήση διαγνωστικών εργαλείων άντλησης πληροφοριών αλλά και την έγκυρη ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Θα πρέπει να αποτελεί μια συλλογική διαδικασία που θα περιλαμβάνει διαφορετικές πηγές πληροφοριών και θα εφαρμόζει πολλαπλές μεθόδους αποτελούμενες από μια σειρά από αυθεντικές δραστηριότητες και στόχους «προσομοιώνοντας επικοινωνιακές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές μέσα και έξω από τη τάξη» (Read 2000:4) Ο Grabe (1996:378) επίσης υποστηρίζει την επιλογή μεθόδων αξιολόγησης οι οποίες θα είναι ανάλογες με την γνωστική τους ανάπτυξη και θα τους επιτρέπουν να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, εκμεταλλευόμενοι πλήρως τις γνωστικές τους δεξιότητες. Η αξιολόγηση του μαθητή θεωρείται επίσης σαν ένας «μηχανισμός για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για την ταξινόμηση των μαθητών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.» (Μαυρομμάτης 2007)

### **Παραδοσιακές μορφές- Γραπτά διαγωνίσματα**

Σχεδόν όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα παγκοσμίως, συγκαταλέγουν τη χρήση των γραπτών δοκιμασιών (tests) στο βασικό κορμό της αξιολόγησης. Με τη χρήση διαφόρων μορφών τεστ λαμβάνονται σημαντικές αξιόπιστες και έγκυρες πληροφορίες για την επίδοση των μαθητών σε σχέση με τους εκάστοτε στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Hughes (1989:7), είναι σε θέση να συμβάλλουν σε διαδικασίες κατάταξης των μαθητών σε μαθησιακά επίπεδα ανάλογα με τις γνωστικές ικανότητες τους. Τέλος, αποτελούν σημαντικές πηγές ανατροφοδότησης όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και τον εντοπισμό τομέων που απαιτούν περαιτέρω ενασχόληση και εμπέδωση.

Οι διάφορες μορφές τέστ, που θα αναφερθούν στη μελέτη αυτή, περιλαμβάνουν: (α) τεστ προόδου (progress tests) που αξιολογούν σύμφωνα με τον Read (2000:152), το «πόσο καλά έχουν αφομοιώσει οι μαθητές τις γλωσσικές δομές που έχουν πρόσφατα διδαχθεί σε μία η περισσότερες ενότητες του διδακτικού βιβλίου»· (β) τελικά ανακεφαλαιωτικά τεστ (achievement tests) που διεξάγονται στο τέλος του διδακτικού έτους με σκοπό αφενός να μετρήσουν το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων και αφετέρου τη «βαθμολόγηση για λόγους πιστοποίησης γνώσεων ή προώθηση στην επόμενη βαθμίδα» (Genesee and Urshur, 1996:49)· (γ) τεστ κατάταξης που χρησιμοποιούνται για να ταξινομηθούν οι μαθητές σε ομοιογενείς ομάδες ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων τους στην αρχή ενός διδακτικού προγράμματος.

Από την άλλη μεριά όμως, η επιλογή των γραπτών διαγωνισμάτων σαν την μοναδική σχεδόν μορφή αξιολόγησης, δέχεται μια σειρά από επικρίσεις που αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά τους. Όπως υποστηρίζει η Μανωλοπούλου-Σέργη (2006), οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης εστιάζουν περισσότερο στο αποτέλεσμα της αξιολόγησης παρά στον ίδιο το μαθητή ο οποίος διαγωνίστηκε. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται ο κυριαρχικός ρόλος της αξιολόγησης, οι διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές, ενώ αντίθετα ελαχιστοποιείται η δημιουργία κινήτρων για μάθηση. Όσον αφορά τα τεστ κατάταξης, αυτά έχουν συχνά επικριθεί για έλλειψη εγκυρότητας όταν το περιεχόμενο του τεστ δεν σχετίζεται με τα αντικείμενα που έχουν διδαχθεί οι μαθητές, (Andrews 2004:174) ή εάν ο σχεδιασμός του τεστ δεν είναι σε θέση να εντοπίσει την πραγματική γνωστική ικανότητα που απαιτείται για την ένταξη στο συγκεκριμένο επίπεδο. Ένα άλλο αρνητικό στοιχείο θεωρείται ότι τα τεστ αυτά γίνονται μόνο μια φορά, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διάφοροι παράγοντες που, όπως υποστηρίζουν οι Rea-Dickins & Gardner (2000:236-7) επηρεάζουν την απόδοση τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

### **Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης**

Οι μορφές αυτές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, εστιάζοντας κυρίως στην πορεία της μάθησης παρά στο αποτέλεσμα. Ο στόχος τους είναι να αξιολογήσουν την ικανότητα του μαθητή να κάνει τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές για να επικοινωνήσει σε διάφορες αυθεντικές δραστηριότητες ατομικής ή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Επιπλέον αναγνωρίζουν στο μαθητή ένα πιο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή του πορεία, προσφέροντας του παράλληλα μεγαλύτερο έλεγχο στην ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη δημιουργία κινήτρων. Τέλος, διευκολύνουν την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας αλλά και της αξιολόγησης.

Ανάμεσα στις διάφορες μορφές και εργαλεία εναλλακτικής αξιολόγησης που μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινή διδακτική πρακτική, η Tsagari (2004: 130) περιλαμβάνει και τα παρακάτω :

- Συνθετικές Εργασίες (Projects)
- Αυτοξιολόγηση (Self-assessment)
- Φάκελο Υλικού (Portfolio)
- Peer-assessment
- Ημερολόγια/Σημειώσεις
- Παρατηρήσεις (Observations)
- Συνεντεύξεις
- Παιχνίδι Ρόλων (Role-play)
- Προφίλ μαθητή (Learner profile)
- Καρτέλες προόδου
- Ερωτηματολόγια/Λίστες
- Διαβαθμισμένες Κλίμακες (Rating scale)

### **Φάκελος υλικού αποφοίτησης**

Ο Reckase (1995) όρισε το portfolio ως «τη σκόπιμη και συστηματική συλλογή εργασιών των μαθητών που αναδεικνύουν τις προσπάθειες, την πρόοδο και τα επιτεύγματα τους, σε διάφορους τομείς της μάθησης». Η πρωταρχική αξία του portfolio έγκειται στην παροχή μιας «συνεχούς και αθροιστικής καταγραφής της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από απτές αποδείξεις οι οποίες μπορούν να διανεμηθούν σε μαθητές, γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς» (Genesee & Urshur 1996:99-100). Το είδος και το περιεχόμενο των πληροφοριών που συλλέγονται θα πρέπει να εναρμονίζονται με τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος και τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους. Στην βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι τύποι portfolio ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο συντάσσονται. Ο τύπος του φακέλου υλικού που επιλέχθηκε σαν πιο κατάλληλος για τους σκοπούς της νέας πρότασης, έχει ανακεφαλαιωτικό χαρακτήρα, και ονομάζεται, κατά τον Γεωργούση (1998:37) «φάκελος υλικού αποφοίτησης» (Graduation Portfolio) Ορίζεται σαν μια σκόπιμη και συστηματική συλλογή διαφόρων δειγμάτων αξιολόγησης σταθμισμένα με βάση προκαθορισμένα και αξιόπιστα αξιολογικά κριτήρια. Είναι σε θέση να αντικατοπτρίσει την επίδοση κάθε μαθητή ενώ ταυτόχρονα καταγράφει και τις ατομικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της ίδιας τάξης μέσα από μια αυθεντική και πλήρη εικόνα της μαθησιακής πορείας.

Ένα αρκετά ευρύ φάσμα προϊόντων αξιολόγησης μπορεί να συμπεριληφθεί στο είδος του φακέλου αυτού, όπως αποτελέσματα «Επίσημης/Τυπικής αλλά και Άτυπης Αξιολόγησης» (Μαυρομμάτης 2007)<sup>1</sup>, δηλ. γραπτά ανακεφαλαιωτικά διαγωνίσματα ή τεστ σε συγκεκριμένες ενότητες της ύλης του αναλυτικού προγράμματος, τελικό ανακεφαλαιωτικό τεστ, δείγματα διαφόρων μορφών γραπτού λόγου, συμμετοχή σε ατομικές ή ομαδικές συνθετικές εργασίες (projects), προφορικής συμμετοχής του μαθητή σε διαδραστικές περιστάσεις επικοινωνίας που έχει καταγραφεί με οπτικοακουστικά μέσα (audio/video recordings), φύλλα ή λίστες αξιολόγησης συμπληρωμένα από τον εκπαιδευτικό μετά από παρατήρηση (observation) ή συνέντευξη, φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και τέλος οποιαδήποτε πληροφορία ανάγεται στο μαθησιακό, γνωστικό ή κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Όσον αφορά τη βαθμολόγηση του φάκελος υλικού, η Mc Kay (2006:161) προτείνει είτε την άθροιση των βαθμών από κάθε εργασία που περιλαμβάνεται στο φάκελος υλικού, είτε την βαθμολόγησή του σαν σύνολο με βάση προσδιορισμένα κριτήρια ή ακόμα και τον συνδυασμό και των δύο. Όταν τα αποτελέσματα του χρησιμοποιούνται για την εισαγωγή, επιλογή ή κατάταξη των μαθητών σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των δεδομένων, πρέπει αυτά να αναλύονται από εκπαιδευτικούς ειδικά καταρτισμένους στην επεξεργασία πληροφοριών, εξοικειωμένους με τη δυναμική της εναλλακτικής αξιολόγησης και απαλλαγμένους από κάθε είδους επιρροές και προκαταλήψεις.

Σύμφωνα με τους Ιωάννου-Γεωργίου και Παύλου (2004:9), η αξιολόγηση που φιλοδοξεί να παράγει πολλές και χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές πρέπει φυσιολογικά να στηρίζεται στην χρήση πολλών και αλληλοσυσχετιζόμενων μεθόδων αξιολόγησης. Η Shohamy (1998:109) εξηγεί ότι με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων, εντοπίζονται διαφορετικοί τομείς της γνωστικής ικανότητας. Η διασταύρωση των ποσοτικών και ποιοτικών αξιολογικών δεδομένων είναι σε θέση να απεικονίσει ξεκάθαρα και αδιαμφισβήτητα το μαθησιακό προφίλ συντελώντας παράλληλα και στην αυτογνωσία των ίδιων των μαθητών, όσον αφορά τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Η συσχέτιση και συνδυασμένη εφαρμογή των δύο μορφών αξιολόγησης μπορεί, αν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, να αποτελέσει μια σχεδόν ιδανική μορφή πολύπλευρης ολιστικής αξιολόγησης.

### **Έρευνα- Α' σκέλος**

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε χωρίζεται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση ο στόχος ήταν να αντληθούν σημαντικές πληροφορίες για τις τάσεις και πρακτικές στο θέμα της αξιολόγησης που επικρατούν στο χώρο της εκπαίδευσης και να σχηματιστούν υποθέσεις για το ποιες καινοτόμες δράσεις πρέπει να αναληφθούν. Μέσα στους στόχους ήταν και το να ανιχνευθούν οι προοπτικές αποδοχής της νέας πρότασης από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Η δεύτερη φάση περιελάμβανε περιορισμένη πιλοτική εφαρμογή στοιχείων της νέας πρότασης με στόχο να ελέγξει, να συντονίσει και να διαπιστώσει την εφαρμοσιμότητα της πρότασης. Επειδή όμως η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένη χρονική διάρκεια, αναγνωρίζει και κάποιους περιορισμούς.

Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας ήταν:

1. να καταγραφούν οι απόψεις όλων των φορέων που συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της αξιολόγησης στη δημόσια εκπαίδευση.
2. να σχηματισθεί μια σαφής και αντικειμενική εικόνα σχετικά με το ποιες είναι οι κυρίαρχες μέθοδοι αξιολόγησης που εφαρμόζονται στο Δημοτικό σχολείο.
3. να ερευνηθεί εάν καλλιεργείται και αξιολογείται η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, όπως ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα.
4. να εντοπιστεί ο βαθμός συνάφειας των οδηγιών του αναλυτικού προγράμματος για την αξιολόγηση με την εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική με στόχο την καταγραφή των προβλημάτων και αποκλίσεων.
5. να ερευνηθούν οι διαδικασίες που ακολουθούνται και τα δεδομένα που λαμβάνονται υπόψη για την κατάταξη των μαθητών σε γνωστικά επίπεδα στην έναρξη του διδακτικού έτους στην Α' τάξη του Γυμνασίου.
6. να ανιχνευθεί ο βαθμός μαθησιακής ομοιογένειας των μαθητών σε κάθε επίπεδο ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα και αξιοπιστία του υπάρχοντος συστήματος.
7. να διαπιστωθεί η ύπαρξη συνοχής ή έστω κάποιας μορφής συνεργασία των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης ώστε να διευκολύνεται η μεταφορά δεδομένων από τη μια βαθμίδα στην άλλη.

### **Ερευνητικά εργαλεία – μέθοδοι ανάλυσης**

Η συλλογή δεδομένων επιτεύχθηκε με την χρήση πολλαπλών πηγών και διαφορετικών μεθόδων. Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία «ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων μέτρησης δεδομένων» (Rea-Dickins & Germain 1992:56) εξασφαλίζοντας την αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Συμπεριέλαβε διερευνητικές και «ημικατευθυνόμενες» (Βάμβουκας 1988:232) προσωπικές συνεντεύξεις, παρακολούθηση διδασκαλιών, καθώς επίσης και συμπλήρωση μιας σειράς ερωτηματολογίων. Επίσης υιοθετήθηκε και η μέθοδος της «διασταύρωσης/τριγωνοποίησης»

δεδομένων από διαφορετικές πηγές ή ομάδες ατόμων, η οποία, κατά τους Alderson & Beretta (1992:285), καθιστά δυνατή την επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων που προέρχονται από διαφορετικές μεθόδους.

Η έρευνα διεξήχθη σε χρονικό διάστημα 5 μηνών και απευθύνθηκε σε 4 διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων. Ξεκίνησε με προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με δύο εκπροσώπους εκπαιδευτικών αρχών, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την δημιουργία και τον έλεγχο της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος αλλά και την υποστήριξη καινοτόμων δράσεων στην διδασκαλία και αξιολόγηση.

Ο βασικός κορμός της έρευνας όμως απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Περιελάμβανε την παρακολούθηση σειράς διδασκαλιών, την διεξαγωγή διερευνητικών συνεντεύξεων και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων ξεχωριστά για κάθε βαθμίδα. Η τρίτη ομάδα που συμμετείχε και στις δύο φάσεις της έρευνας, αποτελούνταν από μαθητές που φοιτούν στην έκτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές συμμετείχαν στην πρώτη φάση με την συμπλήρωση κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου και στη δεύτερη με πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος συνδυασμένης εφαρμογής παραδοσιακών και εναλλακτικών μορφών διαμορφωτικής αξιολόγησης με βάση συγκεκριμένα αξιολογικά κριτήρια. Τα αποτελέσματα καταγράφηκαν και αποθηκεύτηκαν σε ένα ειδικό φάκελο υλικού (portfolio) Η τελευταία ομάδα αποτελούνταν από γονείς μαθητών της Έκτης Δημοτικού και Α΄ Γυμνασίου με τους οποίους επιλέχτηκε ξανά η μέθοδος της «ημικατευθυνόμενης» συνέντευξης. Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, ακολούθησε κριτική μελέτη και ανάλυση, προκειμένου να διερευνηθεί και η ποιοτική διάσταση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

### **Περιορισμοί έρευνας**

Καταρχάς, το μέγεθος των δειγμάτων, αν και αντιπροσωπευτικό, θεωρείται μάλλον περιορισμένο σε πλήθος, χωρίς ωστόσο να εμποδίζεται η εξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων. Επιπλέον, το γεγονός ότι αυτά τα δείγματα προέρχονται από μια σχετικά μικρή γεωγραφική περιοχή είναι πιθανόν να μειώσει την ικανότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων τα οποία ενδέχεται να διαφέρουν αν συγκριθούν με άλλη περιοχή. Επίσης θα πρέπει η πιλοτική εφαρμογή του νέου πλαισίου αξιολόγησης να διευρυνθεί σημαντικά σε έκταση και διάρκεια, ώστε να αναδειχθεί το είδος και ο βαθμός της ανατροφοδότησης της διδασκαλίας (washback), που θα επιφέρει η εφαρμογή του και στα δύο στάδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τέλος, τα νέα δεδομένα που πηγάζουν από την εφαρμογή της θα πρέπει να αξιολογούνται διαρκώς, ώστε να διατηρηθεί η πιστότητα και εγκυρότητα της πρότασης διαχρονικά.

### **Ερευνα-β΄ σκέλος: Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας στοχεύει στο να επαληθεύσει και να επικυρώσει τους ισχυρισμούς που υποστηρίχθηκαν στην πρώτη ενότητα της μελέτης ικανοποιώντας παράλληλα και τους πρωταρχικούς στόχους που τέθηκαν. Ξεκινά από την σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων των προσωπικών συνεντεύξεων, εκθέτει τα συμπεράσματα από τις παρακολουθήσεις διδασκαλιών και ολοκληρώνεται με την εκτενή ανάλυση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια.

### **Δεδομένα προσωπικών συνεντεύξεων**

Στη συνέντευξη με τους δύο εκπροσώπους των εκπαιδευτικών αρχών, έγινε αποδεκτό ότι η έλλειψη ενημέρωσης αλλά και η έλλειψη συνοχής του αναλυτικού προγράμματος είναι οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους, οι στόχοι δεν υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να το εφαρμόσουν. Συνεπώς, δεν υλοποιείται ο βασικός στόχος που είναι η προώθηση άρα και η αξιολόγηση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Αναγνωρίζοντας το πρόβλημα, συναινούν στην ύπαρξη αναγκαιότητας αναμόρφωσης του υπάρχοντος συστήματος. Όσον αφορά τη δημιουργία του Προφίλ Ικανοτήτων του μαθητή, που αποτελεί το βασικό κορμό της νέας πρότασης, την χαρακτήρισαν μια «πολύ καλή ιδέα» και ένα «χρήσιμο εργαλείο» στα χέρια των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που καλούνται να αποφασίσουν για την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα.

### **Παρακολούθηση διδασκαλίας**

Προγραμματίστηκαν και πραγματοποιήθηκαν πέντε παρακολουθήσεις διδασκαλιών (class observations). Οι τρεις πρώτες αφορούσαν διδακτικές ώρες σε τμήματα της Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου. Στις δύο πρώτες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν υιοθετήσει ένα συμβατικό μοντέλο δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας με ιδιαίτερη βαρύτητα στην απομνημόνευση γραμματικών φαινομένων. Η αξιολόγηση αποτελούνταν αποκλειστικά από γραπτά διαγωνίσματα, σύντομα τεστ λεξιλογίου και γραμματικής καθώς και ορθογραφία σε μετάφραση από τη μητρική γλώσσα. Δεν παρατηρήθηκαν στοιχεία ενίσχυσης της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Αντίθετα, η τρίτη διδασκαλία χαρακτηρίστηκε από έμφαση σε γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες κυρίως μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν περιλαμβάνουν συμβατικές μορφές αξιολόγησης όπως γραπτά τεστ προόδου και ορθογραφία, σε συνδυασμό με κάποιες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης, όπως ομαδικές συνθετικές εργασίες (projects) ή λίστες αυτοαξιολόγησης. Όλα αυτά τα στοιχεία αποθηκεύονταν σε ένα φάκελο υλικού ξεχωριστά για κάθε μαθητή. Έτσι η εκπαιδευτικός αλλά και οι γονείς ήταν σε θέση να έχουν μια ξεκάθαρη και πολύπλευρη εικόνα της μαθησιακής πορείας, ενώ έγινε αντιληπτό ότι αυτή η διαδικασία ολιστικής αξιολόγησης είχε ευεργετική επίδραση στους μαθητές παρέχοντας τους κίνητρα για δραστηριοποίηση και αλληλεπίδραση.

Οι τελευταίες παρακολουθήσεις αφορούσαν δύο τμήματα αρχαρίων Α' Γυμνασίου. Η κατάταξη τους στο επίπεδο αυτό αποφασίστηκε σύμφωνα με τα αποτελέσματα ενός κατατακτήριου τεστ που αποτελούνταν αποκλειστικά από ασκήσεις γραμματικής και τυχαία επιλεγμένου λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης έδειξαν ξεκάθαρα ότι οι τάξεις αποτελούνταν από μαθητές με μεικτές μαθησιακές ικανότητες οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι οι ακατάλληλες και αναποτελεσματικές διαδικασίες κατάταξης συνήθως καταλήγουν σε σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα σε μαθητές που κατατάσσονται στο ίδιο επίπεδο.

### **Προσωπικές συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια**

Τα αποτελέσματα από τις προσωπικές συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια επαλήθευσαν τους ισχυρισμούς που προβλήθηκαν στην πρώτη ενότητα και συνοψίζονται ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν πλήρως τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών αφενός επειδή δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε θέματα αξιολόγησης και αφετέρου επειδή αγνοούν ή δεν λαμβάνουν υπόψη τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βασίζεται κυρίως στην εκπαιδευτική τους εμπειρία.



Όπως φαίνεται από τα ευρήματα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Αγγλικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιεί αποκλειστικά συμβατικές μορφές ανακεφαλαιωτικής αξιολόγησης, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό διεξάγει τελικό τεστ επίδοσης επειδή δεν το κρίνει απαραίτητο. Τα τέστ αυτά επικεντρώνονται στο λεξιλόγιο και τη γραμματική ενώ οι γλωσσικές δεξιότητες (skills) , αλλά και η επικοινωνιακή ικανότητα σπάνια αξιολογούνται.

Όσον αφορά την διαμορφωτική αξιολόγηση, αποδείχθηκε από την έρευνα, ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών προσφεύγει σε περιορισμένες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης, κυριότερες από τις οποίες είναι οι ομαδικές συνθετικές εργασίες (projects) και οι λίστες αυτοαξιολόγησης. ενώ οι φάκελοι υλικού δεν φαίνεται να αποτελούν επιλογή πολλών εκπαιδευτικών, αγνοώντας τις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος. Παρά το γεγονός αυτό, οι εκπαιδευτικοί συνηγορούν στην συνδυασμένη χρήση συμβατικών και εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και διατηρούν θετική στάση απέναντι στη δημιουργία ενός Προφίλ Ικανοτήτων των μαθητών.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εστίαζαν στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την κατάταξη των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου σε επίπεδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καταφεύγει σε τεστ κατάταξης που βασίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια επιλογής ασκήσεων λεξιλογίου και γραμματικής, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ύλη που διδάχθηκε στο Δημοτικό σχολείο. Αυτό το γεγονός αποδεικνύει την έλλειψη συντονισμού και συνοχής ανάμεσα στα δύο στάδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, μια σειρά από πολύτιμες πληροφορίες που αφορούν ικανότητες ή αδυναμίες και στόχους που επιτεύχθηκαν κατά τη φοίτηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δεν μεταφέρονται με αποτέλεσμα να παραμένουν αναξιοποίητες από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ έχει αποδειχθεί η αναγκαιότητα τους, αφενός για την αποτελεσματική κατάταξη σε επίπεδα και αφετέρου για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας.

Για την εποικοδομητική κατάταξη σε ομοιογενή επίπεδα, οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται μόνο για την απόδοση των μαθητών σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες αλλά και για την ικανότητα αλληλεπίδρασης σε αυθεντικές περιπτώσεις επικοινωνίας. Είναι φανερό ότι τα τεστ κατάταξης δεν είναι σε θέση να παρέχουν τέτοιου είδους πληροφόρηση. Αυτό το σημαντικό μειονέκτημα κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη για υιοθέτηση μιας εναλλακτικής προσέγγισης που θα εξασφαλίζει την παροχή όλων των στοιχείων που κρίνονται απαραίτητα.

Τέλος, ο κύριος όγκος των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει θετικά την ιδέα ενός Φακέλου Υλικού Ικανοτήτων που θα έχει συνταχθεί από το Δημοτικό σχολείο και τη θεωρούν σαν μία αξιόπιστη πηγή πληροφοριών που θα επηρέαζε καθοριστικά και θα διευκόλυνε τις διαδικασίες κατάταξης.

Οι απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, έριξαν περισσότερο φως στην στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση τους, συνεισφέροντας στην διασαύρωση των δεδομένων της έρευνας. Καταγράφηκε μια αρνητική στάση απέναντι στα γραπτά διαγωνίσματα, εξαιτίας του άγχους που τους προκαλεί η διαδικασία της προετοιμασίας και της εξέτασης. Αντίθετα έδειξαν πολύ θετική στάση απέναντι σε μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης όπως οι συνθετικές εργασίες (projects) και ο φάκελος υλικού. Τέλος, πιστεύουν ότι θα τους ωφελούσε εάν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας είχαν μια σαφή εικόνα για την επίδοσή τους στο Δημοτικό σχολείο.

## **Γενικά συμπεράσματα**

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την αδυναμία της ανακεφαλαιωτικής αξιολόγησης με τη μορφή γραπτών δοκιμασιών, να προσφέρει από μόνη της επαρκείς πληροφορίες για το σύνολο των δεξιοτήτων ενός μαθητή αφού επικεντρώνεται σ' αυτό που μπορεί εύκολα να αξιολογηθεί, δηλ. η γνώση της γραμματικής και του λεξιλογίου. Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι οι διάφορες μορφές κατατακτήριων τεστ που χρησιμοποιούνται, είναι αναχρονιστικές, αναξιόπιστες και συνεπώς ακατάλληλες για τον προσδιορισμό της πραγματικής γλωσσικής και επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών. Επισημάνθηκε επίσης η σημαντική έλλειψη συνοχής στις διαδικασίες αξιολόγησης στο μεταβατικό στάδιο από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Έγινε συνεπώς σαφέστατα αντιληπτή η αναγκαιότητα μιας νέας πρότασης αξιολόγησης που θα κληθεί να γεφυρώσει το χάσμα με μια ολιστική προσέγγιση που θα εξασφαλίζει την αξιοπιστία, εγκυρότητα και ευρύτερη αποδοχή από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

## **Παρουσίαση της πρότασης**

Ο κύριος στόχος της πρότασης είναι η ανάπτυξη ενός αντικειμενικού, αξιόπιστου και αποτελεσματικού πλαισίου αξιολόγησης στην τελευταία τάξη του Δημοτικού σχολείου το οποίο θα συντελέσει καθοριστικά στην κατάταξη σε ομοιογενή επίπεδα με την εισαγωγή των μαθητών στην Α' Γυμνασίου, ελαχιστοποιώντας ή ακόμα και εξαλείφοντας την ανάγκη για περαιτέρω διαδικασίες. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα στοιχεία της υπάρχουσας κατάστασης που περιγράφηκαν στο πρώτο μέρος καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας, κατατίθεται η νέα πρόταση αξιολόγησης που ακολουθεί.

## **Προφίλ γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή (Learner Competence Profile)**

Η πρόταση υποστηρίζει την κατάρτιση ενός «Προφίλ Ικανοτήτων του Μαθητή» με την ολοκλήρωση της φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο το οποίο θα συγκροτηθεί με βάση όλα τα δεδομένα που έχουν προκύψει από την συνδυασμένη χρήση παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης με ορισμένες μορφές εναλλακτικής, διαμορφωτικής αξιολόγησης, και θα συμμορφώνεται πλήρως με τις αρχές, τους στόχους και τη δυναμική του αναλυτικού προγράμματος. Η διαμόρφωση του Προφίλ ικανοτήτων θα βασιστεί αφενός στην διεξαγωγή ενός τελικού διαγωνίσματος ανακεφαλαιωτικού χαρακτήρα και αφετέρου στην συλλογή πολλαπλών δειγμάτων εναλλακτικής αξιολόγησης. Τα δείγματα αυτά, αφού αξιολογηθούν και βαθμολογηθούν, θα ταξινομηθούν σε έναν Φάκελο Υλικού Αποφοίτησης (Graduation Portfolio), ο οποίος θα είναι σε θέση να αποδώσει με σαφή και ολοκληρωμένο τρόπο, μια σφαιρική εικόνα της γλωσσικής επάρκειας και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Ο φάκελος υλικού, που θα θεωρείται επίσημο έγγραφο, θα μεταφέρεται υπηρεσιακά από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, και θα αποτελεί μια αξιόπιστη, δίκαιη και έγκυρη βάση για την αποτελεσματική κατάταξη σε ομοιογενή επίπεδα, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα και την συνοχή των διαδικασιών αξιολόγησης σε όλη τη διάρκεια της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, θα διευκολύνει σημαντικά τον εκπαιδευτικό της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να θέσει γενικούς και ειδικότερους στόχους για κάθε επίπεδο και να επιλέξει κατάλληλο διδακτικό υλικό. Μπορεί επίσης να συνεισφέρει σημαντικά στον σχεδιασμό κατατακτήριων τεστ τα οποία θα ολοκληρώνουν την διαδικασία κατάταξης αν αυτό κριθεί απαραίτητο (π.χ., σε περιπτώσεις που δεν έχει συνταχθεί το Προφίλ Ικανοτήτων ή αν το επιθυμεί ο εκπαιδευτικός). Τα αποτελέσματα των τεστ αυτών θα διασταυρώνονται με τα δεδομένα που περιλαμβάνονται στο Προφίλ ικανοτήτων, διασφαλίζοντας την εγκυρότητα τους.

Η περαιτέρω χρήση του φακέλου κατά τη φοίτηση στο Γυμνάσιο και ο εμπλουτισμός του με νέο υλικό παρέχει τη δυνατότητα μιας διαρκούς καταγραφής της πορείας του μαθητή προσδίδοντας στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση την συνέχεια και συνοχή που είναι απαραίτητο να υπάρχει. Θα είναι επίσης μια πηγή συνεχούς ανατροφοδότησης, άμεσα διαθέσιμη σε κάθε περίπτωση που θα απαιτηθεί η ανίχνευση της προόδου, ο εντοπισμός ατομικών ή και ομαδικών μαθησιακών προβλημάτων, ή ακόμα και η συλλογή διαφόρων στατιστικών στοιχείων. Μπορεί επίσης να χρησιμεύσει σε κάθε περίπτωση που θα καταστεί αναγκαία, είτε η αλλαγή σχολείου για κάποιον μαθητή, είτε η αλλαγή εκπαιδευτικού μιας συγκεκριμένης τάξης. Ένα αντίγραφο του Φακέλου Υλικού θα παραδίδεται στους γονείς των μαθητών συμβάλλοντας έτσι στη διαφάνεια των διαδικασιών αξιολόγησης και προσφέροντας τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή πορεία των παιδιών τους.

Τα τελευταία χρόνια με την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, προσφέρεται η δυνατότητα αποθήκευσης του υλικού σε ηλεκτρονικό φάκελο (e-portfolio) με πολλά πρακτικά πλεονεκτήματα (βλ. Wall *et al.* 2006). Τέλος, οι διάφορες εκπαιδευτικές αρχές, εφοδιασμένες με ένα πλήθος από λεπτομερείς και αξιόπιστες πληροφορίες, θα είναι σε θέση να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα του αναλυτικού προγράμματος και να διαμορφώσουν νέες προσεγγίσεις για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας χωρίς να αποκλείεται και η χρήση του και σε άλλα μαθήματα Γενικής Παιδείας.

Διαθέτοντας αξιοπιστία, εγκυρότητα και συμμόρφωση με εθνικά και διεθνή πρότυπα όπως το Ευρωπαϊκό πλαίσιο Αναφοράς (CEFR) και το Ευρωπαϊκό Φάκελος υλικού Γλωσσών (ELP), είναι σε θέση να συμβάλλει καθοριστικά στην δημιουργία επίσημης πιστοποίησης γνώσης της Ξένης γλώσσας στο στάδιο της αποφοίτησης από το δημοτικό. Έτσι εξαλείφεται η ανάγκη για συμμετοχή σε εξωτερικές εξετάσεις που θα οδηγούσαν την διδασκαλία σε μια εξεταστοκεντρική κατεύθυνση.

### **Αναλυτική περιγραφή του πλαισίου αξιολόγησης**

#### **α. Τελικό ανακεφαλαιωτικό τεστ**

Το τελικό ανακεφαλαιωτικό τεστ θα διεξάγεται λίγο πριν την αποφοίτηση από την 6<sup>η</sup> Δημοτικού. Θα είναι σχεδιασμένο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, με βάση τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος και προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης τάξης. Το θεματικό περιεχόμενο θα είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της ύλης που διδάχθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ενώ η επιλογή του τύπου των ασκήσεων θα πρέπει να είναι εναρμονισμένη με την διαθεματική διδακτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε από τον εκπαιδευτικό. Αυτή η γραπτή δοκιμασία θα αξιολογεί αφενός την γλωσσική επάρκεια (accuracy) και δεξιότητες που απαιτείται να έχει ο μαθητής, και αφετέρου την ευχέρεια λόγου (fluency). Ο βαθμός δυσκολίας θα καθορίζεται από τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος και θα συμβαδίζει με το αντίστοιχο επίπεδο του Ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς (CEFR).

Αφενός η ανάγκη για μια τυποποιημένη γραπτή εξέταση που θα διεξάγεται και βαθμολογείται με συνεπή τρόπο, με συγκρίσιμα αποτελέσματα σε όλα τα σχολεία της χώρας και αφετέρου το ζήτημα της συμμόρφωσης προς τις ποιότητες αξιολόγησης (π.χ., αξιοπιστία, εγκυρότητα, κ.τ.λ.) απαιτούν όλα τα μέρη του να σχεδιασθούν σύμφωνα με τυποποιημένα κριτήρια που θα καθοριστούν από τις εκπαιδευτικές αρχές και θα συνοδεύονται από λεπτομερείς οδηγίες για τις μεθόδους σύνθεσης και διεξαγωγής τους, ώστε να

αντιμετωπισθεί η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τεχνικές δημιουργίας και χρήσης παρόμοιων τεστ. Πρακτικά ζητήματα όπως χρονικά περιθώρια και διαθεσιμότητα πόρων πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη. Τέλος, ένα λεπτομερές σύστημα βαθμολόγησης θα καθορίζει τις διαβαθμισμένες κλίμακες και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα, μετά την επεξεργασία τους, θα αναγραφούν σε ειδικό αναλυτικό δελτίο, το οποίο θα τοποθετηθεί στο Φάκελο Υλικού Αποφοίτησης.(Graduation Portfolio).

#### *Περιεχόμενα του Φακέλου Υλικού Αποφοίτησης*

Το δεύτερο σκέλος της πρότασης βασίζεται στην σύνταξη του Φακέλου Υλικού Αποφοίτησης (Graduation Portfolio). Για να θεωρηθεί ο φάκελος υλικού ως μία αξιόπιστη, αντικειμενική και έγκυρη μορφή επίσημης αξιολόγησης, θα πρέπει να ακολουθηθούν μια σειρά από διαδικασίες: Πρώτα από όλα, θα πρέπει να καθοριστούν συγκεκριμένοι στόχοι αξιολόγησης και να προσδιοριστεί το είδος και ο αριθμός των εργαλείων συλλογής πληροφοριών (π.χ. διαγωνίσματα, γραπτά δοκίμια, συνεργατικές εργασίες κλπ) που θα συμπεριληφθούν στο φάκελο. Επίσης πρέπει να αναπτυχθούν ενιαία κριτήρια αξιολόγησης των περιεχομένων του φακέλου, εναρμονισμένα με τη φιλοσοφία του Αναλυτικού προγράμματος και καθορισμένα από επίσημους φορείς, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ένα αξιόπιστο σημείο αναφοράς πάνω στο οποίο θα μπορούσε να βασιστεί, αποτελεί ο Ευρωπαϊκός Φάκελος υλικού Γλωσσών (European Language Portfolio)<sup>2</sup>. Στο περιεχόμενο του φακέλου πρέπει να περιλαμβάνονται μόνο εκείνες οι μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης οι οποίες είναι σε θέση να παρέχουν τεκμηριωμένες αποδείξεις για την ακριβή εικόνα της επίδοσης του μαθητή και την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν και άλλα στοιχεία όπως τυχόν έπαινοι, διακρίσεις και ηθικές ανταμοιβές.

Τα κριτήρια βαθμολόγησης του φακέλου υλικού όπως αναλυτικοί πίνακες, διαβαθμισμένες κλίμακες κλπ. θα καθοριστούν με βάση κοινά αποδεκτά πρότυπα σε εθνικό επίπεδο, διασφαλίζοντας την ισότιμη και αντικειμενική καταγραφή των γλωσσικών ικανοτήτων. Πρέπει επίσης να διασφαλιστεί ο βαθμός της ομοιογένειας των αξιολογητών (inter-rater reliability). Ανάμεσα στους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως έδειξε και η έρευνα, αποτελούν τα χρονικά περιθώρια και ο βαθμός υποστήριξης και διευκόλυνσης που παρέχεται στους μαθητές είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είτε από εξωδιδασκικούς παράγοντες ώστε να μην αμφισβητείται η εγκυρότητα των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την εναλλακτική αξιολόγηση.

Μια ενδεικτική λίστα δειγμάτων μαθητικών εργασιών τα οποία πληρούν τα παραπάνω κριτήρια και είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν στον Φάκελο περιλαμβάνει τα εξής:

1. *Γραπτές δοκιμασίες* κάθε είδους όπως ανακεφαλαιωτικά τεστ προόδου, σύντομα τεστ, βαθμολογημένα με αντικειμενικό τρόπο και συναθροισμένα ώστε να δίνουν ένα συνολικό αποτέλεσμα.
2. Ένα προκαθορισμένο δείγμα από διαφορετικές *μορφές γραπτού λόγου*, όπως γράμματα/email, περιγραφές, αφηγήσεις, ορθογραφίες, μέσα στα πλαίσια των σχολικών εργασιών που να βασίζονται σε θεματικό περιεχόμενο που έχει ήδη διδαχθεί.
3. Κάθε μορφής *καταγεγραμμένα στοιχεία* που αποδεικνύουν την συμμετοχή του μαθητή σε ατομικές ή ομαδικές εργασίες που έγιναν στο σχολείο ή καταγεγραμμένη συμμετοχή του μαθητή σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας.
4. *Οπτικοακουστικό υλικό* που θα προβάλλει την ικανότητα αλληλεπίδρασης του μαθητή σε προσομιώσεις αυθεντικών καταστάσεων επικοινωνίας, ή ομαδικές δραστηριότητες,

βαθμολογημένο με κριτήρια όπως συμμετοχή, ακρίβεια και ευχέρεια λόγου και συνολική επίτευξη του στόχου.

5. *Στοιχεία αυτογνωσίας των μαθητών μέσα από ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης.*

Στον Φάκελο Υλικού θα συγκαταλέγεται και μια Έκθεση Αξιολόγησης που θα έχει συνταχθεί από τον εκπαιδευτικό. Η αναγκαιότητα της έκθεσης αυτής απορρέει από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να παρατηρήσει και να καταγράψει πληροφορίες για την επίδοση και δεξιότητες των μαθητών από πολλαπλές πηγές σε καθημερινή βάση. Η έκθεση αυτή είναι δυνατόν να περιλαμβάνει ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα που θα αναφέρεται σε μαθησιακά χαρακτηριστικά, όπως τύπος μάθησης (οπτικός, κιναισθητικός κλπ), μαθησιακά κίνητρα, τυχόν ειδικές μαθησιακές ανάγκες π.χ. δυσλεξία, αναφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και κάποια στοιχεία από το κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον του μαθητή που είναι δυνατόν να επηρεάσουν την επίδοσή του. Οι ειδικές δεξιότητες του κάθε μαθητή είναι δυνατόν να καταγραφούν με λίστες ελέγχου, ερωτηματολόγια, η προσωπικές συνεντεύξεις. Για να εξακριβωθούν και να κατηγοριοποιηθούν οι ανάγκες και οι προσδοκίες όλης της ομάδας θα πρέπει να πραγματοποιηθούν συζητήσεις σε επίπεδο τάξης. Αυτή η μέθοδος θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική για τους μαθητές που παρακινούνται να εκφραστούν ελεύθερα μόνο με τη παρουσία των συμμαθητών τους.

### **Επιπτώσεις από την εφαρμογή της πρότασης**

Η ενσωμάτωση σύγχρονων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της απόδοσης με παραδοσιακές τεχνικές αποτελεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση η οποία στοχεύει όχι μόνο στο αποτέλεσμα της μάθησης αλλά και στις διεργασίες που συντελούν σ'αυτή. Συνυπολογίζει παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τη μαθησιακή πορεία όπως νοητικές ικανότητες, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον κλπ. και αποσκοπεί στο να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην διαδικασία αξιολόγησης μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον απαλλαγμένο από άγχος που προωθεί την αυτενέργεια μέσα από διαδικασίες διαφοροποίησης της μάθησης.

Με την αποτελεσματική κατάταξη σε επίπεδα ο μαθητής εντάσσεται σε ένα ομοιογενές μαθησιακό περιβάλλον. Στο επίπεδο των αρχαρίων οι μαθητές είναι σε θέση να επεξεργάζονται και να αφομοιώνουν το νέο υλικό με βραδύτερους ρυθμούς ενώ στο επίπεδο των προχωρημένων δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για επιτάχυνση της δημιουργικής και αυτόνομης μάθησης. Προβλήματα πειθαρχίας που οφείλονται είτε σε δυσπροσαρμογή είτε σε έλλειψη κινήτρων είναι πιθανόν να εξαλειφθούν.

### **Περιορισμοί**

Τα προβλήματα που είναι δυνατόν να προκύψουν κατά την εφαρμογή του προτεινόμενου πλαισίου, συνίστανται κυρίως στην έλλειψη αντικειμενικών κριτηρίων επαλήθευσης των αποτελεσμάτων από μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης. Με την στενότερη συνεργασία ανάμεσα στις εκπαιδευτικές αρχές και τους εκπαιδευτικούς και με την διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών και εκτεταμένη πιλοτική εφαρμογή του νέου πλαισίου θα οδηγήσει στην επικύρωση των ισχυρισμών της πρότασης και θα συντελέσει στην ταχύτερη εξοικείωση και ενσωμάτωση στην αξιολογική διαδικασία. Με την παροχή μετρήσιμων δεδομένων από περιπτωσιολογικές μελέτες (case studies) είναι δυνατόν να γίνουν ευρείας κλίμακας συγκρίσεις σε όλα τα πεδία εφαρμογής της πρότασης κατοχυρώνοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της. Η μελέτη ολοκληρώνεται με την ευχή η νέα πρόταση να θεωρηθεί ότι συνεισφέρει ικανοποιητικά στην προσπάθεια για έγκυρη αξιολόγηση ώστε να υπάρξει

κάποια ευαισθητοποίηση που θα οδηγήσει στην διερεύνηση της περαιτέρω αξιοποίησης της.

Author's e-mail: michaeltourabelis@yahoo.gr

---

### Σημειώσεις

1. Για μια αναλυτικότερη παρουσίαση βλ. την πρόταση που κάνουμε στις ενότητες που ακολουθούν.
2. Για μια αναλυτική περιγραφή του Ευρωπαϊκού Φακέλου υλικού Γλωσσών για τους Έλληνες μαθητές βλ. Kaga-Gionoussoglou (2003).

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alderson, C. J. & A. Beretta (1992). *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrews, S. (2004). 'Washback and curriculum innovation.' In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 37-50.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Βάμβουκας Μ. (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Chrysochoos, J., Chrysochoos, N., & Thompson, I. (2002). *The methodology of the teaching of English as a foreign language with reference to the cross-curricular approach and task-based learning*. Athens: The Pedagogical Institute.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Γεωργούσης, Ν. Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελλο υλικού: μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Δελφοί.
- Δ.Ε.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών (2002). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δούκας, Χ. (2007). *Αξιολόγηση και μάθηση: τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζώτου, Β. & Τσοτσόλη, Α. (2002) 'Λειτουργικότητα επιπέδων και πρόσθετης διδακτικής.' *ELT News*, 155.
- Fulcher, G. (1997). An English language placement test: issues in reliability and validity. *Language Testing*, 14: 113-139.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Genessee, F. & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Caplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Green, A. & Weir, C. (2004). 'Can placement tests inform instructional decisions?' *Language Testing*, 21/4: 467-494.
- Hamp-Lyons, L. (2000). 'Fairness in language testing.' In M. Milanovich, M. (Ed.), *Studies in language testing 9: fairness and validation in language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (2003). *Assessing young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Kaga-Gionoussoglou, E. (2003). 'The ELP pilot project in Greece.' In D. Little (Ed.), *The European language portfolio in use: nine studies*. Strasbourg: Council of Europe, 27-34.
- Little, D. (2005). 'The common European framework and the European language portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process'. *Language Testing*, 22/3: 321-336.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2006). 'Alternative assessment: a way to spur demotivated foreign language learners.' *Aspects today*, 9 :13-18.
- Mc Kay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Μαυρομμάτης, Ι. (2007). *Αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Norris, J. (2000). 'Purposeful language assessment: selecting the right alternative test.' *English Teaching Forum*, 38/1.
- O' Malley, J. M. & Valdez Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. New York: Addison-Wesley.
- Rea-Dickins, P. & Gardner, S. (2000). 'Snares and silver bullets: disentangling the construct of formative assessment.' *Language Testing*, 17.2: 215-243.
- Rea-Dickins, P. & Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Read, J. (2000). *Cambridge language assessment series: assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reckase, M.D. (1995). 'Portfolio assessment: a theoretical estimate of score reliability.' *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14/1: 12-14.
- Shohamy, E. (1998). 'Applying a multiplism approach.' In E. Li & G. James (Eds.), *Testing and evaluation in second language education*. Hong Kong: Language Centre, The Hong Kong University of Science and Technology.
- Tsagari, C. (2004). 'Alternative methods of assessment.' In *Testing and assessment in language learning vol. 3*. Patras: Hellenic Open University.
- Eckes, T., Ellis, M., Kalnberzina, V. Pižorn, K., Springer, C., Szollás, K. & Tsagari, C. (2005). 'Progress and problems in reforming public language examinations in Europe: cameos from the Baltic States, Greece, Hungary, Poland, Slovenia, France and Germany.' *Language Testing*, 22/3: 355-377.
- Wall, K., Higgins, S., Miller, J. & Packard, N. (2006). 'Developing digital portfolios: investigating how digital portfolios can facilitate pupil talk about learning'. *Technology, Pedagogy and Education*, 15/3: 261-273.