

Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτική προσέγγιση versus Ολιστικής: μια συγκριτική προσέγγιση.

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης, Υπ. Δρ.

1. Είδη βαθμολόγησης

Το αποτέλεσμα της εκάστοτε αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί τη βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με την επίδοση¹ των μαθητών. Βέβαια, το αποτέλεσμα αυτό είναι προϊόν διάδρασης ανάμεσα στο ζητούμενο, στον εξεταζόμενο, στο γραπτό του, στον αξιολογητή και στον τρόπο αξιολόγησης του γραπτού που θα επιλεγεί. Ωστόσο, από αυτούς τους παράγοντες δύο παίζουν τον κεντρικό ρόλο: 1) ο καθορισμός του τρόπου αξιολόγησης των γραπτών, και 2) η διαβεβαίωση ότι οι βαθμολογητές χρησιμοποιούν την αξιολογική κλίμακα σταθερά και με συνέπεια (Weigle S., 2002: 108).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται τέσσερις προσεγγίσεις στον τρόπο αξιολόγησης των επικοινωνιακών δοκιμασιών γραπτού λόγου:

α) η σφαιρική ή ολιστική βαθμολόγηση (holistic scoring)², όπου ο αξιολογητής αποδίδει έναν ενιαίο βαθμό σε κάθε γραπτό σύμφωνα με κάποια κλίμακα που προκαθορίζεται,

β) η αναλυτική βαθμολόγηση (analytic scoring), όπου ο αξιολογητής απομονώνει ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του γραπτού και αξιολογεί το καθένα χωριστά,

γ) η βαθμολόγηση κύριου χαρακτηριστικού (primary trait scoring), όπου το γραπτό αξιολογείται με βάση κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που καθορίζεται από τους αξιολογητές, επειδή κρίνεται ως το πλέον καθοριστικό για το είδος γραπτού λόγου που καλείται να παράγει ο μαθητής (Stiggins R., 1982: 148),

δ) η βαθμολόγηση πολλαπλών κύριων χαρακτηριστικών (multiple – trait scale), η οποία προτείνεται από μια σειρά μελετητών³ ιδιαίτερα για την αξιολόγηση των παραγόμενων δοκιμασιών σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με αυτήν, το γραπτό αξιολογείται με βάση ορισμένα – συνήθως τρία ή τέσσερα – χαρακτηριστικά.

Καθεμία από τις παραπάνω προσεγγίσεις παρουσιάζει τα δικά της θεωρητικά και πρακτικά μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα που θα εξεταστούν στη συνέχεια. Υπάρχουν, βέβαια, και άλλες προσπάθειες αξιολόγησης της ελεύθερης παραγωγής γραπτού λόγου που όμως, εξαιτίας της περιορισμένης χρήσης τους και του διαθέσιμου χρόνου, δε θα παρουσιαστούν στην παρούσα ανακοίνωση, που περιορίζεται στην παρουσίαση των συνδεδεμένων με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα προσεγγίσεων. Ειδικότερα, παρουσιάζονται η ολιστική, η αναλυτική και η αξιολόγηση πολλαπλών κύριων χαρακτηριστικών .

1. 1 Σφαιρική αξιολόγηση

Πρόκειται για μια τεχνική που βασίζεται στην υπόθεση ότι έμπειροι αξιολογητές θα ανταποκριθούν σε ένα γραπτό κείμενο με τον ίδιο τρόπο, αν τους δοθεί ένα σύνολο

1 Στην αξιολόγηση χρησιμοποιούνται συχνά οι όροι επίδοση-απόδοση. Ωστόσο, η σημασιολογική συγγένειά τους προκαλεί σύγχυση.

2 Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος απαντά και ως «μέθοδος της ολικής εκτίμησης» (Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, 1999, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ σ.52).

3 Cohen A., 1994: 32, Elbow D., 1994: 125, Hamp–Lyons L., 1996: 229 και Hyland K., 2003: 230.

χαρακτηριστικών για να τους καθοδηγήσει. Η θεωρητική δε αρχή στην οποία στηρίζεται είναι ότι «Υπάρχουν εγγενείς ιδιότητες σε ένα γραπτό που είναι σημαντικότερες από το σύνολο των μετρήσιμων στοιχείων του κειμένου» (Bachman L.,1990).

Η προσέγγιση αυτή είναι σύμφωνη με την τάση που έχει αρχίσει να επικρατεί τις τρεις – τέσσερις τελευταίες δεκαετίες σε διάφορες χώρες της Ευρώπης και ιδιαίτερα στην Αμερική (Ashworth E.,1997), αυτή της "αποποινικοποίησης" του λάθους. Σύμφωνα με την τάση αυτή, τα λάθη στο γραπτό λόγο δεν αντιμετωπίζονται ως προβλήματα και πολύ περισσότερο ως μέσα για επιβολή ποινής. «Οι λανθασμένοι τύποι δεν εκλαμβάνονται πια ως ανεπιθύμητοι, αλλά ως απόδειξη της ενεργούς συνεισφοράς του μαθητή στην εκμάθηση της Γ₂» (Willkins D., 1972: 206). Άρα, επιβραβεύω την προσπάθεια του μαθητή, σημαίνει για έναν προβληματισμένο εκπαιδευτικό ότι παρακολουθώ τα βήματα που κάνει ο μαθητής για να μάθει και να φτάσει σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Επομένως, ο εκπαιδευτικός που αντικρίζει τα γραπτά "σφαιρικά, βρίσκει και πολλούς τρόπους για ανατροφοδότηση και ενίσχυση της προσπάθειας για μάθηση" (Brown H., 2003: 242).

Περνώντας, στη συνέχεια, σε πρακτικό επίπεδο, τα βήματα που ακολουθούνται σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση είναι τα εξής:

1. Σε προηγούμενο της αξιολόγησης στάδιο ορίζονται τα χαρακτηριστικά της κάθε βαθμίδας της κλίμακας. Αυτά πρέπει να είναι αναλυτικά προσδιορισμένα και ιδιαίτερα σαφή, ώστε να περιορίζεται η υποκειμενική ερμηνεία των αξιολογητών.
2. Μια ολιστική κλίμακα περιλαμβάνει μια σειρά σύντομων περιγραφών διαφορετικών επιπέδων της γλωσσικής ικανότητας. Σκοπός της είναι να περιγράψει εν συντομία τι μπορεί να κάνει ένα μέσο άτομο σε κάθε επίπεδο. Η κλίμακα (scale) παρέχει με αυτό τον τρόπο στον αξιολογητή μια σειρά από έτοιμες περιγραφές από τις οποίες κατόπιν επιλέγει αυτή που ταιριάζει καλύτερα σε κάθε μαθητή (Elbow D., 1987: 98).
3. Δίνονται στον αξιολογητή τα χαρακτηριστικά της κάθε βαθμίδας της κλίμακας, προκειμένου να τον βοηθήσουν στην τελική του αξιολόγηση (Brown H., ό.π: 242). Ο αξιολογητής διαβάζει, στη συνέχεια, κάποιο γραπτό και αποδίδει ένα βαθμό που αντικατοπτρίζει την εντύπωσή του για το σύνολο του κειμένου

Σε γενικές γραμμές, η ολιστική προσέγγιση έχει γίνει ευρέως γνωστή τα τελευταία 30 χρόνια, καθώς παρουσιάζει πλήθος πλεονεκτημάτων. Ειδικότερα:

- Στηρίζεται στη συνολική εκτίμηση του γραπτού και όχι στην αξιολόγηση μεμονωμένων υποδεξιότητων (έγκυρη). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός που βαθμολογεί ολιστικά όχι μόνο δεν κατακερματίζει το εξεταζόμενο γραπτό στα συστατικά του στοιχεία, όπως συμβαίνει με την αναλυτική, αλλά, αντίθετα, αντικρίζει κάθε γραπτό ως αδιάσπαστο σύνολο και διαισθητικά δίνει έμφαση στα δυνατά και όχι στα αδύνατα σημεία του. Έτσι, ο μαθητής επιβραβεύεται για ό,τι έχει καταφέρει και δεν τιμωρείται για τα λάθη και τις παραλείψεις του (Cohen A.,1994: 314).
- Θεωρείται έγκυρη, στο βαθμό που στηρίζεται σε αξιολογητές που προσδίδουν σημασία στο μήνυμα του γραπτού κειμένου και όχι στα κατακερματισμένα συστατικά του. «Η σφαιρική αξιολόγηση από κάποιο άτομο μας φέρνει πιο κοντά σε αυτό που είναι απαραίτητο στην επικοινωνία από ό,τι η αναλυτική προσέγγιση» (Cooper C., 1977: 29).
- Κρίνεται αξιόπιστη, καθώς αποτελεί την πλέον αυθεντική και προσωπική αντίδραση του αξιολογητή σε ένα γραπτό. Η ταχύτητα της αξιολόγησης είναι καθοριστική για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας (White E., 1984: 409).
- Ενθαρρύνει τη συζήτηση και την επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των αξιολογητών.
- Σε πρακτικό επίπεδο, απαιτεί λιγότερο χρόνο, από τη στιγμή που ο αξιολογητής διαβάζει το εξεταζόμενο γραπτό μια φορά και του αποδίδει ένα βαθμό, από ό,τι αν έπρεπε να το διαβάσει τόσες φορές όσες και τα αξιολογικά κριτήρια και να αποδώσει σε κάθε ένα από αυτά έναν διαφορετικό βαθμό.

Τα προβλήματα, ωστόσο, που παρουσιάζει αυτή η προσέγγιση είναι εμφανή. Αναλυτικότερα:

- Η απόδοση της αξιολόγησης μιας τόσο σύνθετης δεξιότητας, όπως είναι η παραγωγή γραπτού λόγου, με έναν μόνο βαθμό κάνει το αποτέλεσμα λιγότερο αξιόπιστο από ό,τι αν προέκυπτε από το μέσο όρο των επιμέρους βαθμών αξιολόγησης.
- Δε γίνεται πρόβλεψη για τους μαθητές που έχουν αναπτύξει ανισομερώς τις υποδεξιότητες του γραπτού λόγου, γεγονός που δημιουργεί και πάλι πρόβλημα αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, τουλάχιστον για αυτά τα γραπτά. Το θέμα, μάλιστα, αυτό φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές.
- Άμεσα συνδεδεμένο με το προηγούμενο χαρακτηριστικό είναι και το ότι κρίνεται προβληματική αν όχι ακατάλληλη για την αξιολόγηση των αλλόγλωσσων ή δίγλωσσων μαθητών, οι οποίοι, όπως όλοι γνωρίζουμε, αναπτύσσουν επαρκώς τις διάφορες υποδεξιότητες του γραπτού λόγου σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και με διαφορετικό ρυθμό. Το πρόβλημα καθίσταται ακόμη πιο έντονο για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές που συμμετέχουν στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου και για τους οποίους οι απαιτήσεις για παραγωγή γραπτού λόγου είναι ανάλογες με αυτές των γηγενών μαθητών.
- Η βαθμολόγηση ενός γραπτού με έναν ενιαίο βαθμό δεν προσφέρει διαγνωστικές πληροφορίες για την πρόοδο και τις ανάγκες του μαθητή και κυρίως για γραπτά που χαρακτηρίζονται από πλούσια επιχειρηματολογία και προσεγμένη οργάνωση, αλλά υστερούν στη γραμματική και στο συντακτικό ή και το αντίστροφο. Συνεπώς, δε θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι η ολιστική προσέγγιση αποδίδει αδιάφορα με ένα βαθμό και τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία ενός γραπτού.⁴
- Εμπεριέχει τον κίνδυνο να επηρεαστεί η κρίση των αξιολογητών από χαρακτηριστικά που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία τους, την αντίληψή τους σε ό,τι αφορά τις ιδιότητες στις οποίες στηρίζεται η συγκεκριμένη έννοια (π.χ. συνοχή, πραγματολογική καταλληλότητα) και/ή τις προσδοκίες τους.
- Ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει και εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τους αξιολογητές στη διαμόρφωση της κρίσης τους, όπως η σειρά των γραπτών, η εμφάνισή τους, ο γραφικός χαρακτήρας των εξεταζόμενων.⁵
- Τα αποτελέσματα μιας ολιστικής αξιολόγησης δεν είναι εύκολο να ερμηνευτούν, καθώς διαφορετικοί βαθμολογητές ενδέχεται να αποδίδουν τον ίδιο βαθμό σε ένα γραπτό χρησιμοποιώντας, ωστόσο, διαφορετικά κριτήρια. Για παράδειγμα, ένα γραπτό μπορεί να βαθμολογηθεί με 4 σε μια ολιστική κλίμακα από έναν αξιολογητή χάρη στα ρητορικά του χαρακτηριστικά (rhetorical features), δηλαδή περιεχόμενο, οργάνωση και ανάπτυξη, ενώ το ίδιο γραπτό είναι δυνατό να βαθμολογηθεί πάλι με 4 στην ίδια κλίμακα από έναν άλλο αξιολογητή χάρη στα γλωσσικά του χαρακτηριστικά (linguistic features), δηλαδή γραμματική ακρίβεια, καταλληλότητα και ευρύτητα λεξιλογίου.

Συνοψίζοντας, αυτό που είναι γενικώς αποδεκτό για την ολιστική προσέγγιση είναι ότι, παρά τον υψηλό δείκτη λειτουργικότητας που παρουσιάζει, τα έγκυρα σχετικά αποτελέσματα που προσφέρει και την αντιμετώπιση του γραπτού λόγου ως ενιαίου, αδιάσπαστου συνόλου, γεγονός είναι ότι δε δίνουν όλοι οι αξιολογητές την ίδια βαρύτητα στα ίδια σημεία, γι' αυτό είναι πιο υποκειμενική από την αναλυτική.

1.2 Αναλυτική αξιολόγηση

Η ανάπτυξη της αναλυτικής προσέγγισης προέκυψε από την ανάγκη για μεγαλύτερη αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στα αποτελέσματα των άμεσων δοκιμασιών αλλά και για πιο λεπτομερή ανάλυση των ικανοτήτων των εξεταζόμενων, με στόχο την πληρέστερη ενημέρωση αυτών που θα κάνουν χρήση των αποτελεσμάτων. Με αυτή τη μέθοδο «για κάθε ξεχωριστό κριτήριο στο

4 Cohen A.,1994: 316, Brown H., 2003: 24.

5 Weigle S., 2002: 114, White E. et al., 1994: 234.

πλάνο αξιολόγησης αποδίδεται ένας διαφορετικός βαθμός και ο τελικός βαθμός είναι μια σύνθεση αυτών των ξεχωριστών εκτιμήσεων» (Weir C., 1990: 63). Η θεωρητική δε αρχή στην οποία στηρίζεται είναι ότι η γλωσσική ικανότητα, όπως εμφανίζεται μέσω της συμπεριφοράς σε μια γλωσσική δοκιμασία, μπορεί να διασπαστεί σε ξεχωριστά στοιχεία για την αναφορά μιας βαθμολογίας (Hamp-Lyons L., 1996: 339).

Η τεχνική που ακολουθείται, όταν επιλεγεί η συγκεκριμένη προσέγγιση, είναι η εξής:

1. Αποφασίζεται ποιες γλωσσικές υποδεξιότητες θα αξιολογηθούν.
2. Ορίζονται με ακρίβεια και σαφήνεια τα σημεία της κλίμακας για κάθε κατηγορία, πρακτική που βοηθά όχι μόνο στη συνέπεια της βαθμολόγησης αλλά και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.
3. Καθορίζεται η βαθμολογική βαρύτητα των επιμέρους κριτηρίων

Η εν λόγω αξιολογική προσέγγιση παρουσιάζει με τη σειρά της μια σειρά από πλεονεκτήματα. Ειδικότερα:

- Είναι αντικειμενική, καθώς εγγυάται τη μελέτη και αξιολόγηση όλων των εξεταζόμενων γλωσσικών υποδεξιοτήτων.⁶
- Οδηγεί σε δικαιότερη κατανομή της βαθμολογίας, καθώς λαμβάνεται μέριμνα και για τους υποψήφιους των οποίων μερικές δεξιότητες αποκλίνουν από το μέσο όρο (Hughes A., 2004: 102). Επιπλέον, η διαφορετική/ ξεχωριστή βαθμολόγηση των επιμέρους χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου ευνοεί τα φτωχά γραπτά, ενθαρρύνοντας έτσι τους αδύναμους μαθητές.
- Κρίνεται πιο κατάλληλη για τους εξεταζόμενους σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα, στο βαθμό που αυτοί είναι πιο πιθανό να επιδείξουν ανισομερή ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.
- Προκρίνεται σε περίπτωση ετερογενών αξιολογητών, καθώς, σε αυτή την περίπτωση, η σχάρα με τις λεπτομερείς περιγραφές του κάθε επιπέδου λειτουργεί σαν όργανο σταθεροποίησης της βαθμολογίας.
- Αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την εκπαίδευση των αξιολογητών και τη σταθεροποίηση των αποτελεσμάτων χάρη στα αναλυτικά σχέδια αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό «Οι άπειροι και αρχάριοι αξιολογητές μπορούν πολύ πιο εύκολα να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τα κριτήρια σε αναλυτικές κλίμακες απ' ό,τι σε ολιστικές» (Weigle, S., 2002: 120).
- Η απόδοση ενός διαφορετικού βαθμού για κάθε διαφορετικό κριτήριο προσφέρει ανατροφοδότηση (feed back) στους μαθητές σχετικά με το επίπεδο ανάπτυξης που παρουσιάζουν στις διάφορες πτυχές του γραπτού λόγου.
- Παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα διαφορετικής και λεπτομερούς αναφοράς των αποτελεσμάτων.
- Προσφέρει πολύτιμο διαγνωστικό υλικό για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος.

Όλα τα παραπάνω επιχειρήματα διαθέτουν, όπως είναι αναμενόμενο, και τον αντίλογό τους. Ας τα δούμε:

- Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των επιμέρους μερών του.
- Ο καθορισμός των αξιολογούμενων χαρακτηριστικών καθώς και των σχαρών δεν είναι ούτε εύκολος ούτε καθολικά αποδεκτός και αυτό, γιατί δε γνωρίζουμε την ακριβή σειρά απόκτησης αυτών των δεξιοτήτων από τα άτομα (Lightbown P.& Spada N., 1999: 85). Ειδικότερα, μολονότι έχουν διατυπωθεί υποθέσεις για μια σειρά από συστηματικά και προβλέψιμα στάδια για την κατάκτηση της Γ₂, έρευνες έχουν δείξει ότι, ακόμη κι αν υπάρχουν τα στάδια αυτά, οι αλλόγλωσσοι δεν εγκαταλείπουν το ένα στάδιο για να περάσουν στο άλλο, ούτε ο λόγος που παράγουν ανήκει αποκλειστικά σε ένα στάδιο.
- Προκαλεί σύγχυση στους αξιολογητές η προσπάθεια κατανόησης και διαχωρισμού των κριτηρίων και των επιπέδων τους.

6 Bachman L. & Palmer A., 1996, Cohen A., 1994, Weir C., 1990.

- Ο μεγάλος αριθμός των αξιολογούμενων χαρακτηριστικών απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις από τους αξιολογητές, γεγονός που ενδέχεται να τους επιβαρύνει γνωστικά (halo effect) και να τους οδηγήσει σε μονοδιάστατα αποτελέσματα.
- Ευνοεί εκείνα τα γραπτά στα οποία είναι εύκολο να εντοπιστούν και να εξεταστούν τα αξιολογούμενα χαρακτηριστικά. Αυτός είναι και ένα λόγος άλλωστε, που τα σχόλια για γραμματικά λάθη κυριαρχούν στα διορθωμένα με αναλυτική βαθμολόγηση γραπτά, καθώς "τα γραμματικά λάθη είναι τα πλέον εξωτερικά και εξώφθαλμα χαρακτηριστικά των γραπτών δοκιμασιών" (Hamp-Lyons L., 1990: 79).
- Η βαθμολόγηση ενός κριτηρίου ενδέχεται να επηρεάσει και τη βαθμολόγηση των άλλων.
- Ενδέχεται να αποσπάσει την προσοχή του αξιολογητή από τη συνολική εικόνα και εκτίμηση του γραπτού.
- Οι έμπειροι κυρίως αξιολογητές αρχικά βαθμολογούν ολιστικά και στη συνέχεια προσαρμόζουν την αξιολόγηση των επιμέρους κριτηρίων στον αρχικό βαθμό (πρόβλημα αξιοπιστίας) (Weigle S., 2002).
- Η διαφορετική βαθμολογική βαρύτητα των αξιολογούμενων κριτηρίων θέτει ζήτημα εγκυρότητας. Πράγματι, είναι αμφίβολο πως υπάρχει κάποια συγκεκριμένη και ενιαία διαβάθμιση για τα κείμενα που παράγουν οι μαθητές στο μάθημα της έκφρασης - έκθεσης. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε, όπως προαναφέρθηκε, ότι υπάρχει ενιαία σειρά απόκτησης αυτών των υποδεξιότητων.
- Μη λειτουργική (χρονοβόρα, πολυέξοδη).

Συνοψίζοντας, παρά τον πολύπλοκο και χρονοβόρο χαρακτήρα της αναλυτικής προσέγγισης, σαφώς παρέχει πλούσιο διαγνωστικό υλικό, πολύτιμη ανατροφοδότηση στους μαθητές και πιο αντικειμενικά αποτελέσματα σε σχέση με την ολιστική, ενώ πρόβλημα δημιουργούν ως προς την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων η τυχόν διαφορετική βαρύτητα των κριτηρίων και ως προς την αξιοπιστία τους η επιλογή των αξιολογούμενων υποδεξιότητων καθώς και η κατασκευή των σχαρών αξιολόγησης

1.3 Αξιολόγηση πολλαπλών κύριων χαρακτηριστικών.

Η ανάπτυξη της στηρίχτηκε στην επιθυμία να βρεθεί ένας τρόπος αξιολόγησης του γραπτού λόγου, ο οποίος:

- Θα παρείχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και πλούσιο διαγνωστικό υλικό σε εξεταζόμενους και εξεταστές.
- Θα εξασφάλιζε μια μέθοδο αξιολόγησης που θα συνδύαζε την απλότητα σχεδιασμού με την εγκυρότητα.

Η θεωρητική δε αρχή στην οποία στηρίχτηκε είναι ότι «Κάθε γραπτό αποτελεί μια πολυσύνθετη κατασκευή αποτελούμενη από ειδικά χαρακτηριστικά, εντάσσεται σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα και υπηρετεί καθορισμένους στόχους» (Hyland K., 2003). Με βάση, λοιπόν, αυτή την αρχή, μια γραπτή γλωσσική δοκιμασία αξιολογείται για περισσότερα από ένα κύρια χαρακτηριστικά, ίδιας βαθμολογικής βαρύτητας αλλά όχι κατά το μοντέλο της αναλυτικής αξιολόγησης των δεκαετιών 1960/ 70. Ειδικότερα, η πορεία που ακολουθείται, όταν υιοθετείται η συγκεκριμένη προσέγγιση, είναι η εξής:

1. Τα πολλαπλά κύρια χαρακτηριστικά –συνήθως τρία ή τέσσερα – προκαθορίζονται από μια ομάδα κατασκευαστών της εξεταζόμενης δοκιμασίας, με σκοπό να ελέγχεται η κυριαρχία των χαρακτηριστικών αυτών στην ανάπτυξη του ζητούμενου.
2. Έχουν την ίδια βαθμολογική βαρύτητα.⁷

Αυτό που κάνει την εν λόγω προσέγγιση ιδιαίτερα δημοφιλή τα τελευταία χρόνια είναι τα

7 Hamp-Lyons, L., 1996: 233

πλεονεκτήματά της που δεν είναι παρά ένας συγκερασμός των πλεονεκτημάτων όλων των άλλων προσεγγίσεων.

- Δεν αποσκοπεί στο να αξιολογεί κάθε συστατικό στοιχείο του γραπτού λόγου, αλλά επικεντρώνεται στα πιο σημαντικά, ανάλογα με το εκάστοτε ζητούμενο.
- Εντάσσει ενεργά τη συμμετοχή των αξιολογητών στην κατασκευή του μοντέλου αξιολόγησης.
- Επιτυγχάνει υψηλότερο βαθμό εγκυρότητας, επειδή η κατασκευή του μοντέλου στηρίζεται στις προσδοκίες των κατασκευαστών για ένα συγκεκριμένο ζητούμενο.
- Έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί δεξιότητες που δεν περιλαμβάνονται στις συνήθεις αξιολογικές κλίμακες (ευέλικτη), υπό την προϋπόθεση, βέβαια, ότι αυτά τα ζητούμενα θα πληρούν τον αρχικό σχεδιασμό των κριτηρίων και τα συμφραζόμενά τους θα παραμένουν σε γενικές γραμμές αμετάβλητα. .
- Είναι ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης από πλευράς των μαθητών της εκάστοτε διδασκόμενης ενότητας.
- Ο μικρός αριθμός των αξιολογούμενων χαρακτηριστικών δεν προσθέτει γνωστικό βάρος στους αξιολογητές.
- Επιτρέπει την αναφορά του γλωσσικού προφίλ των εξεταζόμενων στα αξιολογούμενα χαρακτηριστικά καθώς και ανάλογες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις..
- Έχει δυνατότητες να υιοθετηθεί στην αξιολόγηση αλλόγλωσσων, επειδή μπορεί να επικεντρωθεί σε χαρακτηριστικά στα οποία δε λαμβάνεται υπόψη ο έλεγχος της γλώσσας. Υπενθυμίζουμε ότι αυτοί οι μαθητές έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν γλωσσικά λάθη.

Παρ' όλα αυτά δεν μπορούμε να αγνοήσουμε μια σειρά προβλημάτων. Ειδικότερα,

- Είναι αρκετά επισφαλές, αν όχι δύσκολο, να αναγνωριστούν τα χαρακτηριστικά τα οποία είναι τα πλέον κατάλληλα για ένα συγκεκριμένο ζητούμενο.
- Η δουλειά που απαιτεί η κατασκευή ανάλογων μοντέλων και η εκπαίδευση των αξιολογητών είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και επίπονη.
- Είναι πιθανό οι βαθμολογητές να ανατρέξουν υποσυνείδητα σε παραδοσιακά γενικευμένες αντιλήψεις αξιολόγησης, ακυρώνοντας ουσιαστικά τη λογική της συγκεκριμένης προσέγγισης.
- Είναι ακατάλληλη για εξετάσεις ευρείας κλίμακας (όπως οι απολυτήριες), όπου αντικείμενο αξιολόγησης είναι η γενικότερη παραγωγή γραπτού λόγου σε επικοινωνιακό πλαίσιο και όχι ο έλεγχος πρόσκτησης ορισμένων υποδεξιότητων του.

Συνοψίζοντας, παρά το σχετικά υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, το πλούσιο διαγνωστικό υλικό, τις πρακτικές διασφάλισης της εγκυρότητας και τις προοπτικές υιοθέτησής της στην αξιολόγηση των αλλόγλωσσων, η απουσία λειτουργικότητας που διακρίνει και την εν λόγω προσέγγιση, ο αυστηρά περιορισμένος αριθμός κριτηρίων σε συνδυασμό με την έλλειψη εγγύησης από πλευράς των κατασκευαστών για την καταλληλότητα των αξιολογούμενων χαρακτηριστικών της εκάστοτε κλίμακας δρουν ανασταλτικά για την επιλογή της.

2. Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου στο Γυμνάσιο

Στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού για το Γυμνάσιο (Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π., Πετρίδου-Εμμανουηλίδου Ε., 2006: 7) υπογραμμίζεται ότι πεδίο μελέτης και εργασίας της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η γλώσσα του κειμένου. Όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται, «Η γλωσσική διδασκαλία ακολουθεί τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, οι οποίες εμπλουτίζονται με τις σύγχρονες προτάσεις της Κειμενογλωσσολογίας» (ό.π.). Αρχές που μαρτυρούν έναν σαφέστατα εκσυγχρονιστικό προσανατολισμό στη διδασκαλία της γλώσσας .

Ανταποκρινόμενη στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση της γλώσσας στο Γυμνάσιο αντιμετωπίζεται, σύμφωνα πάντοτε με το Α.Π., ως συμπληρωματική και αλληλοτροφοδοτούμενη διαδικασία με τη διδασκαλία της γλώσσας. Διδασκαλία και αξιολόγηση στοχεύουν με τη συνεργασία καθηγητή και μαθητή στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, στο νέο βιβλίο της Γλώσσας η αξιολόγηση του γραπτού λόγου κάθε ενότητας:

- 1) στηρίζεται σε σχετικά καθορισμένα και σαφώς προσδιορισμένα κριτήρια,
- 2) χρησιμοποιεί, σε σχέση με τα εγχειρίδια των προηγούμενων ετών, αναλυτικές περιγραφές του τι μπορεί να κάνει ο μαθητής, κάτι που οι βαθμοί αδυνατούν να το κάνουν.

Τα κριτήρια, 3-4 κάθε φορά, -χαρακτηριστικό που παραπέμπει στην αξιολόγηση πολλαπλών κύριων χαρακτηριστικών- πηγάζουν από τους σκοπούς της εκάστοτε διδακτικής ενότητας και αναγράφονται στο σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Τα κριτήρια αυτά προτείνονται σε κάθε ενότητα ενδεικτικά και αφορούν (ό.π.):

- το περιεχόμενο του κειμένου,
- το είδος του κειμένου, που καθορίζει την οργάνωση των πληροφοριών και τη δομή του
- την έκφραση και το ύφος,

Για παράδειγμα, στο βιβλίο της Α' Τάξης στην πρώτη ενότητα, ζητείται από τους μαθητές να γράψουν φιλική επιστολή, κειμενικό είδος που μελέτησαν κατά την επεξεργασία της ενότητας. Τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί το κείμενό τους αφορούν το περιεχόμενο, το ύφος και το γλωσσικό φαινόμενο που μελετήθηκε στην ενότητα (είδη προτάσεων) σε συνδυασμό πάντοτε με την αποτελεσματικότητά του. Ωστόσο, δηλώνεται ότι:

«...καταβλήθηκε προσπάθεια να είναι τα κριτήρια δεδομένα και σαφή, αλλά ταυτόχρονα να μη γίνονται συγκεκριμένα, ώστε να εγκλωβίζουν το μαθητή και να προδιαγράφουν και να τυποποιούν την παραγωγή λόγου» (Αγγελάκος Κ., Κατσαρού Ε., Μαγγανά Α., 2006: 10).

Μια διευκρίνιση φαινομενικά φιλική προς το μαθητή, αλλά αόριστη και ομολογουμένως αρκετά ασαφής για το φιλόλογο που θα κληθεί να αξιολογήσει το συγκεκριμένο γραπτό. Αποτέλεσμα; Οι περισσότεροι φιλόλογοι ανατρέχουν, στην καλύτερη περίπτωση υποσυνείδητα, στο παραδοσιακό αξιολογικό τρίπτυχο, ακυρώνοντας ουσιαστικά τη λογική της συγκεκριμένης και πολλά υποσχόμενης προσέγγισης. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 1988 -1989 με σκοπό την ανεύρεση της σχέσης ανάμεσα στην τότε νέα μορφή της διδασκαλίας της γλώσσας και στην αξιοπιστία της αξιολόγησης, αποδείχθηκε ότι «εκείνο που δημιουργεί τις διαφορές στη βαθμολογία δεν είναι τόσο η διάσταση των κριτηρίων ανάμεσα στους βαθμολογητές, όσο η ασάφεια στο περιεχόμενο των κριτηρίων» (Αδαλόγλου Κ., 1996: 240). Αυτό, επομένως, που επιβάλλεται για κάθε επίπεδο της επιλεγμένης για τη διόρθωση και αξιολόγηση κλίμακας μέτρησης είναι η σαφής περιγραφή του τι αναμένεται να είναι σε θέση να κάνει ο κάθε μαθητής.

Πρόβλημα, όμως, δημιουργεί και η ακριβής βαθμολογία. Αυτή, με βάση τις οδηγίες, καθορίζεται ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα και στη συγκεκριμένη τάξη. Δε γίνεται, ωστόσο, αναφορά σε συγκεκριμένη βαθμολογική προσέγγιση, τουλάχιστον για τα εκάστοτε κύρια χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που προαναφέραμε, το αξιολογικό βάρος πέφτει στο διδασκόμενο γραμματειακό είδος ή στο αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο; Και ποια θα είναι η αξιολογική βαρύτητα του περιεχομένου; Θα είναι η ίδια και για τα τρία κριτήρια; Τα ερωτήματα αυτά δεν μπορούν παρά να προκαλούν ακόμη πιο μεγάλη σύγχυση στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού που επιδιώκει μια αντικειμενική αξιολόγηση.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι οδηγίες για την αξιολόγηση των εξεταστικών δοκιμασιών,

έτσι, που τελικά να διερωτάται κανείς σε τι διαφέρουν τα 3-4 κριτήρια που θέτει το καινούριο βιβλίο από τα «κλασικά» κριτήρια μιας έκθεσης. Ειδικότερα, στις Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο (2005: 164-165) αναφέρεται ότι για την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης του μαθητή λαμβάνονται υπόψη:

- το περιεχόμενο
- η χρήση της γλώσσας (σύνταξη, διατύπωση, στίξη ...)
- η οργάνωση του λόγου (συνοχή και συνεκτικότητα)
- η καταλληλότητα του ύφους
- η αποτελεσματικότητα του κειμένου

Για τη βαθμολόγηση αυτών των κριτηρίων υπογραμμίζεται πάντως – αν και λακωνικά – ότι: «Για την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα γνωστά κριτήρια αξιολόγησης του κειμένου: Περιεχόμενο (5 μονάδες), Έκφραση (3 μονάδες), Δομή – Οργάνωση του λόγου (2 μονάδες)».⁸ Παράλληλα, αναφέρεται, αόριστα και στην περίπτωση αυτή, ότι τα κριτήρια κλιμακώνονται ανάλογα με την τάξη της βαθμίδας στην οποία βρίσκεται ο μαθητής, χωρίς όμως να διευκρινίζεται πώς γίνεται αυτό.

3. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι:

- ❖ Η αξιοπιστία της αξιολόγησης της ελεύθερης παραγωγής γραπτού λόγου, σε συνάρτηση με την εγκυρότητα, τη λειτουργικότητα και την αναδραστική επίδραση που αυτή προσφέρει, αποτελεί μείζον πρόβλημα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για το λόγο αυτό, η επιλογή της κατάλληλης βαθμολογικής προσέγγισης και η κατασκευή μιας όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικής αξιολογικής κλίμακας προβάλλουν ως αναγκαίες – αν και εξαιρετικά δύσκολες – για την επιτυχή περαίωση της αξιολόγησης.
- ❖ Η υιοθέτηση της αξιολόγησης των πολλαπλών κύριων χαρακτηριστικών στο Γυμνάσιο αποτελεί μια ομολογουμένως επαναστατική για τα ελληνικά δεδομένα εκπαιδευτική πρακτική και παιδαγωγικά, με βάση όσα προαναφέρθηκαν, κατάλληλη.
- ❖ Η ασάφεια στο περιεχόμενο των κριτηρίων καθιστά την επιλεγμένη αξιολόγηση ανεπαρκή στο επίπεδο της έγκυρης και αξιόπιστης βαθμολόγησης. “Αν δε γίνει σαφές τι θεωρείται σε κάθε περίπτωση επιτυχημένη και αποτελεσματική γλωσσική παραγωγή, είναι αδύνατο να κρίνει κανείς μια συγκεκριμένη εργασία” (Boud D., 1997: 11).
- ❖ Μολονότι η αξιολόγηση που έχει υιοθετηθεί στο Γυμνάσιο είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση όσων μαθαίνουν μια δεύτερη/ ξένη γλώσσα, απουσιάζει από τις οδηγίες η οποιαδήποτε αναφορά στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών, γεγονός που αφήνει αναπάντητο το ερώτημα κατά πόσο ο δάσκαλος και αξιολογητής της γλώσσας είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και εκπαιδευμένος, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου ρόλου του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

⁸ Το βάρος, λοιπόν, πέφτει κατά 70% στο περιεχόμενο του γραπτού και στη συλλογιστική ικανότητα του εξεταζόμενου μαθητή και κατά 30% στη γλωσσική του ικανότητα (Μουμιτζάκης Α., 1997: 106).

Αδαλόγλου Κ., 1996. “Η έκθεση ως προσωπική δημιουργία μέσα από τη γλωσσική έκφραση των μαθητών”. Στο Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο. Κώδικας. Θεσσαλονίκη.

Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου Ε., 2006. Νεοελληνική Γλώσσα. Α΄ Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα.

Μουμτζάκης Α.Β., 1997. “Προβλήματα της έκθεσης στις Γενικές Εξετάσεις: στόχοι, θέματα, αξιολόγηση”. Στο Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Β΄ Πανελλήνιο Συνέδριο. Κώδικας. Θεσσαλονίκη.

Ξενογλωσση

Alderson C. J., 1986. “Innovations in Language testing” in Portal, M. Innovations in Language testing, Proceedings of the IUS/NFER Conference April 1985, NFER/Nelson. London.

Ashworth E., 1988. Language Policy in the Primary school: Content and Management. Croom Helm. London.

Bachman L.F., 1990. Fundamental considerations in language testing. Cambridge University Press. Cambridge.

Bachman L.F. & Palmer. A.S., 1996. Language testing in practice. Oxford University Press. Oxford.

Boud D., 1997. Enchancing Learning through Self Assessment. Kogan Page. London.

Brown H. D., 2003. Language Assessment, Principles classroom practice. Longman. London.

Cohen A. D., 1994. Assessing Language ability in the classroom. (2nd ed.), MA: Heinle and Heinle. Boston.

Cooper C.R., 1972. Testing in Teaching English as a Second Language. A book of Readings, Harold B. Allen Russel N. Campbell

Elbow P., 1973. Writing without teacher. Oxford University Press. Oxford.

Hamp-Lyons L., 1990. “Second language writing: Assessment issues”. In B. Kroll (ed.), Second language writing: Research insights for the classroom: Cambridge University Press. New York.

Hamp-Lyons, L. 1996. “The Challenge of Second-Language Writing Assessment”. In White M.E., Lutz D.W., Kamusikiri S. (eds) Assessment of writing Politics, policies, Practices. The Modern Language Association of America. New York.

Hughes A., 2004. Testing for language teachers. 2nded. Cambridge University Press. Cambridge.

Hyland K., 2003. Second Language Writing. Cambridge University Press. Cambridge.

Lightbown P.M., & Spada N., 2004. How languages are learned. 2nd ed. Oxford University Press. Oxford.

Lynch, B.K. 2003. Language Assessment and Programme Evaluation. Theory and practice. Cambridge. University Press. Cambridge.

Stiggins R., 1982. "A status report on writing assessment". In B. Cronnell & J. Michael (eds), Writing: Policies,

Problems, and Possibilities. Educational Research and Development. California.

Weigle S.C., 2002. Assessing Writing. Cambridge University Press. Cambridge.

Weir C. J., 1990. Communicative language testing. Prentice Hall Regents. NJ.

White E.M., 1984. "Holisticism". *College Composition and Communication* 35: 400-409

Wilkins D. A., 1972. *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system.* Council of Europe. Strasbourg.