

Αντώνης Γ. Τσοπάνογλου • Γιώργος Σ. Υψηλάντης

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ

Τα λογισμικά της WIDA
και το HOT POTATOES

ISBN: 978-960-456-286-2

© Copyright: 2011, Εκδόσεις ΖΗΤΗ, Α. Γ. Τσοπάνογλου, Γ. Σ. Υψηλάντης

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις του ελληνικού νόμου (Ν.2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως η άνευ γραπτής άδειας του εκδότη κατά οποιοδήποτε τρόπο ή μέσο αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή (ηλεκτρονική, μηχανική ή άλλη) και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Φωτοστοιχειοθεσία Π. ΖΗΤΗ & Σια ΟΕ
Εκτύπωση 18ο χλμ Θεσ/νίκης-Περαίας
Βιβλιοδεσία Τ.Θ. 4171 • Περαία Θεσσαλονίκης • Τ.Κ. 570 19
Τηλ.: 2392.072.222 - Fax: 2392.072.229 • e-mail: info@ziti.gr



www.ziti.gr

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ - ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ:

Αρμενοπούλου 27, 546 35 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310.203.720, Fax: 2310.211.305 • e-mail: sales@ziti.gr

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ - ΕΝΩΣΗ ΕΚΔΟΤΩΝ ΒΙΒΛΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ:

Στοά του Βιβλίου (Πεσμαζόγλου 5), 105 64 Αθήνα • Τηλ.-Fax: 210.3211.097

ΑΠΟΘΗΚΗ ΑΘΗΝΩΝ - ΠΩΛΗΣΗ ΧΟΝΔΡΙΚΗ:

Ασκληπιού 60, 114 71 Αθήνα
Τηλ.-Fax: 210.3816.650 • e-mail: athina@ziti.gr

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ: www.ziti.gr

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το παρόν εγχειρίδιο δεν αποτελεί μία ερευνητική σπουδή στην χρήση των προγραμμάτων της WIDA ή των HOT POTATOES στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο θέμα. Αποτελεί απλά μία προσπάθεια καταγραφής των πρακτικών δυνατοτήτων των συγκεκριμένων προγραμμάτων μέσα στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης και ειδικότερα της γλωσσικής αξιολόγησης. Ο στόχος δηλαδή είναι καθαρά παιδαγωγικός και ως εκ τούτου το εγχείρημα αυτό αποτελεί μία «ήπια» εισαγωγή στο χώρο της χρήσης σύγχρονης τεχνολογίας για γλωσσική διδασκαλία. Τα δύο αυτά προγράμματα επιλέχθηκαν επειδή αποτελούν κλασσικά δείγματα. Το πρώτο είναι δείγμα λογισμικού που λειτουργεί τοπικά, από τον σκληρό δίσκο του υπολογιστή ή αποθηκευμένο σε έναν οπτικό δίσκο, και το δεύτερο είναι δείγμα λογισμικού που αναπτύχθηκε για χρήση μέσω του διαδικτύου.

Το βιβλίο χωρίζεται σε τρεις βασικές ενότητες ή κεφάλαια: Η πρώτη ενότητα ονομάζεται *θεωρητικό πλαίσιο*, καθώς εκεί γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την αξιολόγηση της επίδοσης και της γλωσσομάθειας. Η δεύτερη ενότητα, αντίθετα, έχει *πρακτικό χαρακτήρα*, καθώς εκεί γίνεται περιγραφή των προγραμμάτων, των προτερημάτων και μειονεκτημάτων τους, με προτάσεις για χρήση μέσα στην τάξη. Τέλος, η τρίτη ενότητα έχει *εκπαιδευτικό χαρακτήρα* και παρουσιάζει αναλυτική –βήμα προς βήμα– λειτουργία των προγραμμάτων για συγγραφή νέου υλικού και ενσωμάτωση στη διδακτική πράξη από το δάσκαλο.

Αν και σήμερα υπάρχουν πληρέστερα προγράμματα για την διδασκαλία της ξένης γλώσσας, όπως για παράδειγμα αυτά που σχεδιάζονται σε μορφή πολυμέσων ή αυτά που προορίζονται για το διαδίκτυο, τα προγράμματα αυτά εξακολουθούν να αποτελούν την καλύτερη εισαγωγή στον χώρο της σύγχρονης τεχνολογίας για την διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων γιατί: 1. είναι εύκολα στην χρήση από τον μαθητή, 2. παρέχουν άκοπη συγγραφή νέων δοκιμασιών, 3. είναι αξιόπιστα (δεν ‘κολλάνε’), και 4. προσφέρουν την ευκαιρία για συγγραφή κλειστών, παραδοσιακών γλωσσικών δοκιμασιών που συναντάει κανείς και στα πιο «επικοινωνιακά» γραμμένα βιβλία.

Από την άλλη πλευρά, η προσπάθεια αυτή ‘βγαίνει στον αέρα’ σε μία εποχή που αυτό που ονομάσαμε και με ενθουσιασμό υποδεχθήκαμε ως ηλεκτρονική μάθηση (η-μάθηση, e-learning) φαίνεται να αλλάζει δραστικά. Οι τελευταίες ερευνητικές προσπάθειες είναι στραμμένες και επενδύουν στη χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων επικοινωνίας (communication tools ή social networking) ή συνεργατικής μάθησης, όπως το skype, το facebook, τα wikies ή τα λογισμικά που δίνουν τη δυνατότητα για εικονική πραγματικότητα (virtual reality) μέσω της δημιουργίας ενός προσωπικού πλασματικού ανθρωποειδούς (avatar). Ως στόχο έχουν την εμπλοκή των μαθητών σε ζωντανές γλωσσικές δραστηριότητες, είτε την από απόσταση ατομική διδασκαλία (ιδιαίτερα μαθήματα με γλωσσικό δάσκαλο/σύμβουλο μέσω του διαδικτύου). Ο σχεδιασμός και η δημιουργία μαθησιακού λογισμικού (CDs) ή ιστότοπων που περιέχουν μαθησιακό υλικό φαίνεται να περνάει γρήγορα στην ιστορία και με αυτήν την έννοια θα μπορούσε κάποιος να θεωρήσει τα προγράμματα με τα οποία ασχολούμαστε εδώ ως ‘αρχαία’! Είναι άραγε αυτό το τέλος της ηλεκτρονικής μάθησης –που καθυστέρησε να έρθει μετά την πρώτη κρίση στις αρχές της δεκαετίας του ’90 καθώς πήρε μία πρώτη αναβολή με την έλευση του διαδικτύου– ή μήπως η τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας δώσει ακόμη μία ευκαιρία με υλικό που θα μπορεί να εξερευνήσει ο μαθητής ‘ζωντανά’ μέσω ενός πλασματικού ανθρωποειδούς; Αν η ηλεκτρονική μάθηση βρίσκεται στο τέλος της, ίσως αυτό να είναι το πρώτο δείγμα που φανερώνει τη νίκη του ανθρώπου στο μηχάνημα καθώς βασικό ρόλο παίζει ο άνθρωπος και η ανάπτυξη της επικοινωνίας, ενώ ο υπολογιστής γίνεται απλά ένα τεχνολογικό εργαλείο όπως στον καιρό τους υπήρξαν και ... η κιμωλία με τον μαυροπίνακα!

Κάθε συγγραφικό έργο απευθύνεται σε έναν ιδεατό αναγνώστη. Αυτή η προσπάθεια δεν θα μπορούσε να αποτελέσει την εξαίρεση και έτσι σε αυτή την παράγραφο θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τον ιδεατό αναγνώστη που είχαμε στο μυαλό μας όταν ξεκινήσαμε την συγγραφή. Απευθυνόμαστε λοιπόν κυρίως στον φιλόλογο που επιθυμεί να ενσωματώσει τους υπολογιστές στην διδασκαλία με ιδέες που προτείνονται για πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων στην τάξη. Παράλληλα το περιεχόμενο του βιβλίου θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο και στο νεαρό ερευνητή που ασχολείται με αυτήν την περιοχή της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας καθώς ενσωματώνει πληροφορίες για γλωσσική αξιολόγηση γενικότερα.

Σε ολόκληρο το βιβλίο θα γίνουν μία σειρά χρηστικοί συμβιβασμοί:

- Χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος για λόγους οικονομίας.
- Προσφέρεται η σχετική ορολογία και σε άλλες γλώσσες ως βοήθεια στην περαιτέρω αναζήτηση βιβλιογραφίας που μεγάλο μέρος της είναι στην αγγλική, αλλά και τη γαλλική ή την ιταλική.
- Χρησιμοποιείται ο όρος ‘σύνταξη’ για να γίνει αναφορά και στη μορφολογία.

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2011

Περιεχόμενα

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ (Α. Γ. Τσοπάνογλου)	9
1.1. Έννοια και τύποι εκπαιδευτικής αξιολόγησης	11
1.2. Λειτουργίες της αξιολόγησης (ΓΙΑΤΙ)	16
1.3. Αντικείμενο της αξιολόγησης (ΤΙ)	19
1.4. Σημείο αναφοράς ή σύγκρισης (ΠΩΣ, ΜΕ ΠΟΙΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ) ...	21
1.5. Τύποι δοκιμασιών (ΠΩΣ, ΜΕ ΠΟΙΟ ΜΕΣΟ)	25
1.6. Η αξιολόγηση σε σχέση με τη διδασκαλία (ΠΟΥ και ΠΟΤΕ)	29
1.7. Αξιολογητές και αξιολογούμενοι (ΠΟΙΟΣ)	31
1.8. Συμπερασματικά	33
2. ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΓΙΑ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΤΕΣΤ (Γ. Σ. Υψηλάντης) ...	35
2.0. Γιατί ο υπολογιστής;	35
2.1. Τα προγράμματα της WIDA και το hot potatoes (HP)	38
2.1.1. Storyboard	41
2.1.2. Testmaster	43
2.1.3. Gapmaster και JCloze	45
2.1.4. Matchmaster και JMatch	47
2.1.5. Choicemaster και JQuiz	49
2.1.6. Vocab, JMix και JCross	52
2.1.7. Pinpoint	59
2.2. Συμπερασματικά	63

3. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ (Γ. Σ. Υψηλάντης)	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ 2 ΚΑΙ 3 (Γ. Σ. Υψηλάντης)	81
Παράρτημα Ι: τα λογισμικά της WIDA	81
Λειτουργία του προγράμματος WIDA για το μαθητή (student program)	82
Λειτουργία του προγράμματος συγγραφής (teacher program)	109
Παράρτημα ΙΙ: το πρόγραμμα Hot Potatoes	131

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η χρήση του υπολογιστή από το δάσκαλο μπορεί να γίνει σε διάφορες στιγμές ή φάσεις της δουλειάς του. Για να είναι αυτή επιτυχής, δηλαδή για να διευκολύνει τόσο τον ίδιο όσο και, κυρίως, τους μαθητές του, πρέπει ο δάσκαλος να έχει επίγνωση των επιλογών του. Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι ακριβώς η διασαφήνιση των αρχών και των διεργασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, έτσι ώστε ο μελλοντικός ή τωρινός δάσκαλος γλώσσας να μπορεί να κάνει συνειδητά τις επιλογές του όταν ετοιμάζει μεμονωμένες γλωσσικές δοκιμασίες ή πλήρη τεστ στον υπολογιστή. Οι αρχές αυτές προσδιορίζουν το θεωρητικό πλαίσιο της προτεινόμενης στα υπόλοιπα κεφάλαια εκπαιδευτικής πρακτικής.

Ειδικότερα θα εξεταστούν εδώ (α) η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να είναι αυτή έγκυρη, και (β) μερικές τυπολογίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ώστε να γνωρίζει ο αναγνώστης τι είδους αξιολόγηση κάνει κάθε φορά και συνεπώς να προσδιορίζει καλύτερα τους αντικειμενικούς στόχους του.

Διευκρινίζεται ότι θα χρησιμοποιούνται εδώ οι όροι «δάσκαλος» και «μαθητής» για να γίνει αναφορά σε αυτόν που διδάσκει και σε αυτόν που μαθαίνει, αδιάφορα με το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η διδασκαλία και η μάθηση και ανεξάρτητα από τη βαθμίδα της εκπαίδευσης ή την ηλικία των ατόμων.

Με την ευκαιρία της αναφοράς παραπάνω του όρου «δοκιμασία» κρίνεται απαραίτητο να οριστεί αυτός, σε σχέση και με τους όρους «ερώτημα», «θέματα εξέτασης» και «τεστ». Αυτό που κυρίως κάνει απαραίτητη τη διευκρίνιση του όρου είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει αντίστοιχός του, κοινά αποδεκτός, στην αγγλική γλώσσα. Όπως συμβαίνει στις περισσότερες επιστήμες έτσι και στη διδακτική των γλωσσών, στην οποία εγγράφεται το περιεχόμενο αυτού του βιβλίου, οι όροι δημιουργούνται και «νομιμοποιούνται» με αφετηρία την αγγλική. Η ορολογία, όμως, στην αγγλική, δεν είναι πάντα ικανοποιητική. Αυτό συμβαίνει και στην προκειμένη περίπτωση.

Θέματα εξέτασης, ή απλά εξετάσεις, (αν και ο δεύτερος όρος συμπεριλαμβάνει και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε) είναι ένα σύνολο δοκιμασιών που κάποιος ετοίμασε είτε για να καταγράψει/μετρήσει τη γλωσσομάθεια κάποιου άλλου.

λου είτε για να διαγνώσει/ελέγξει το βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Όταν τα θέματα εξέτασης είναι «αντικειμενικού» τύπου (βλ. σελ. 26), τότε αποκαλούνται και (γλωσσικό) τεστ. Η δοκιμασία είναι υποσύνολο των θεμάτων εξέτασης ή γλωσσικού τεστ και αποτελείται από ένα ή περισσότερα ερωτήματα ή «ζητούμενα» (items). Τα ερωτήματα ομαδοποιούνται, για να συναποτελέσουν μια δοκιμασία, με βασικό κριτήριο το στόχο, δηλαδή το λόγο για τον οποίο μπήκαν στο τεστ. Αλλού, αντί του «δοκιμασία» συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «θέμα» (π.χ. Αντωνοπούλου κ.ά., 2000). Σε δημοσιεύματα παιδαγωγικού περιεχομένου βρίσκει κανείς και τον όρο «δοκίμιο» (π.χ. Δημητρόπουλος, 1989).

Μια δοκιμασία που αποτελείται από περισσότερα του ενός ερωτήματα έχει μία μόνον «οδηγία», πράγμα που σημαίνει ότι σε όλα τα ερωτήματα ο εξεταζόμενος πρέπει να κάνει την ίδια δουλειά, δηλαδή να αντιδράσει με τον ίδιο τρόπο: επιλέγοντας μία από τις τρεις/τέσσερις/πέντε επιλογές, ή αντιστοιχίζοντας καθένα στοιχείο μιας ομάδας με κάποιο στοιχείο μιας άλλης ομάδας ή γράφοντας μια λέξη σε κάθε κενό ενός κειμένου, κτλ. (βλ. και Κασσωτάκης, 1989: 1548).

Στην αγγλική γλώσσα ο όρος (test) item συχνά καλείται να καλύψει το σημασιολογικό περιεχόμενο τόσο του όρου ερώτημα όσο και του όρου δοκιμασία, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση.

Εξίσου ασαφές είναι το περιεχόμενο του όρου test, που άλλοτε σημαίνει δοκιμασία και άλλοτε τεστ, δηλαδή σύνολο δοκιμασιών. Για παράδειγμα, σε ένα από τα καλύτερα βιβλία εισαγωγής στη δοκιμασιολογία ή (language) testing βρίσκει κανείς, στο υποκεφάλαιο 3.2., τον τίτλο «Tests versus exercises» και στο περιεχόμενο του ίδιου υποκεφάλαιου διατυπώνεται η εξής θέση: «We believe, then, that there is no important difference between writing a test item and writing a learning task or exercise» (Alderson, Clapham, Wall, 1995: 41). Στον τίτλο τα tests αντιπαρατίθενται στα exercises, δηλαδή στις (γλωσσικές) δοκιμασίες, ενώ στη διατύπωση της θέσης τους αυτό που αντιπαρατίθεται στο exercise ή learning task είναι το test item. Προς αποφυγή ακριβώς αυτής της ασάφειας ορισμένοι χρησιμοποιούν τον όρο test για να αναφερθούν στα θέματα εξέτασης και επινοούν τον όρο sub-test για να αναφερθούν σε κάθε φάση ή ενότητα του τεστ ή και σε κάθε δοκιμασία (πρβ. WBT, 1998: 232-248). Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται στην αγγλική για τα επιμέρους σύνολα ενός γλωσσικού τεστ είναι οι όροι paper και part. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, έχει εμφανιστεί στην αγγλική και ο όρος testlet με σημασιολογικό περιεχόμενο αντίστοιχο του όρου δοκιμασία, αλλά δεν είναι ακόμη ευρέως γνωστός (Wainer et al. 2007).

Όταν, στην αγγλική, θέλει κανείς να κάνει αναφορά στο σύνολο των δοκιμασιών, δηλαδή στο συνολικό όργανο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται, κάνει συχνά χρήση του όρου της κλινικής ψυχολογίας test battery (Davies et al., 1999: 197-8).

Υπό μορφή ανακεφαλαίωσης εμφανίζονται σε πίνακα οι παραπάνω όροι, όχι τόσο για να «καταγραφούν» όλες τις εκδοχές τους όπως εμφανίζονται στη βιβλιογραφία, όσο για να «προδιαγραφεί» η χρήση τους, ως πρόταση προς τον αναγνώστη. Όταν σε ένα φαντίο ή κελί του πίνακα εμφανίζονται περισσότεροι από ένας όροι, πρώτος μπαίνει ο προτιμότερος. Με άλλα λόγια, η σειρά των όρων δηλώνει ιεράρχηση προτίμησης.

Πίνακας 1.1: Η ορολογία για να κάνει κανείς αναφορά στα επίπεδα άρθρωσης των θεμάτων εξέτασης

Γλώσσα Επίπεδο άρθρωσης	Αγγλική	Ελληνική	Σχόλιο
1. Το χαμηλότερο	(Test) Item	Ερώτημα, Ζητού- μενο, Item	Σπάνια, τα επίπεδα 1 και 2 μπορεί να ταυτίζονται: π.χ. «Γράψτε μίαν έκθεση με θέ- μα ‘Ο καλύτερός μου φί- λος’»
2.	Testlet, Activity, Exercise	Δοκιμασία, Δοκίμιο, Θέμα, Δραστηριότητα, Άσκηση	
3.	Module, Paper, Subtest, Part	Ενότητα, Φάση	Συνήθως σε κάθε ενότητα ελέγχεται μία «μακροδεξιό- τητα» ή «skill» ή «γλωσσι- κή δραστηριότητα», κατά το ΚΕΠΙΑ. Όταν σε μία εξέταση ελέγχεται μία μόνο μακρο- δεξιότητα, τα επίπεδα 3 και 4 ταυτίζονται.
4. Το υψηλότερο	Test battery, Test	Θέματα εξέτασης, Όργανο μέτρησης, Τεστ, Εξετάσεις	

1.1 ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΤΥΠΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η «αξιολόγηση», καθώς και το «αξιολογώ» είναι νεότευκτες λέξεις της ελληνικής, αφού δεν απαντώνται καθόλου σε καλά λεξικά που δημοσιεύτηκαν πριν μερικές δεκαετίες, όπως του Δημητράκου, του Σταματάκου και της Πρωίας. Σε ένα από τα πιο πρόσφατα αξιολογικά λεξικά, στο λήμμα «αξιολόγηση» βρίσκουμε ότι είναι «η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του αξιολογώ» (αναγνωρίζοντάς την είτε ως διαδικασία είτε ως αποτέλεσμα), ενώ αυτό το δεύτερο ορίζεται ως εξής: «με κρι-

τήρια υποκειμενικά ή αντικειμενικά προσδιορίζω την αξία, τη σημασία, την ποιότητα ενός πράγματος συγκρίνοντάς το με άλλα όμοια» (*Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*, 1998: 153).

Πρέπει επίσης να σημειωθεί εδώ ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ της σημασίας της λέξης «αξιολόγηση» και της σημασίας των λέξεων «évaluation», «évaluation» και «valutazione» της αγγλικής, γαλλικής και ιταλικής¹. Πρόκειται για διαφορές που, σε πολύ μικρότερο βαθμό, εμφανίζονται και όταν οι λέξεις χρησιμοποιούνται σε αυτές τις γλώσσες ως επιστημονικοί όροι. Επομένως η ανάλυση της έννοιας της αξιολόγησης, που γίνεται παρακάτω, ισχύει για όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες, αλλά όχι απόλυτα.

Επανερχόμενοι στο *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*, μάθαμε ότι η αξιολόγηση γίνεται με βάση «κριτήρια» και «συγκρίνοντας». Προς αναζήτηση άλλων βασικών χαρακτηριστικών της αξιολόγησης χρειάζεται να συμβουλευτούμε ειδικά λεξικά, δηλαδή λεξικά όρων. Στο σημαντικότερο σχετικό λεξικό της ελληνικής δηλώνεται πως αξιολόγηση «σημαίνει απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση», αλλά ταυτόχρονα εκφράζεται η άποψη πως είναι «όρος με αμφισβητούμενο από τους ειδικούς περιεχόμενο, του οποίου η σημασία συγχέεται συχνά με τη σημασία άλλων σχετικών όρων, όπως: εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολογία, επιλογή, εξέταση, κτλ.» (Κασσωτάκης, 1989: 615). Σημειώνεται επίσης το γεγονός ότι στον ορισμό του Κασσωτάκη σε αντιδιαστολή με αυτόν του λεξικού που αναφέρθηκε παραπάνω διαφαίνεται η αντίληψη της έννοιας της αξιολόγησης όχι ως 'απόδοση ορισμένης αξίας' αλλά ως 'εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολογία' της υπάρχουσας, αναγνωρίζοντας ότι τα υποκείμενα διαθέτουν μίαν αξία την οποία η αξιολόγηση προσπαθεί να μετρήσει.

Το καλύτερο σχετικό με το αντικείμενο ειδικό λεξικό της αγγλικής, στο λήμμα evaluation λέει ότι είναι «the systematic gathering of information in order to make decision» (Davies et al., 1999: 56). Στο καλύτερο, τέλος, γαλλόφωνο ειδικό λεξικό, στο λήμμα évaluation βρίσκει κανείς, μεταξύ άλλων, πως η αξιολόγηση είναι «processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des élèves» (δηλαδή «συστηματική διαδικασία που στοχεύει στον ορισμό του μέτρου κατά το οποίο οι μαθητές πέτυχαν τους εκπαιδευτικούς στόχους», De Landsheere, 1979: 111).

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται ότι η αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία, βασικά χαρακτηριστικά της οποίας είναι ο προκαταρκτικός προσδιορισμός κριτηρίων και η σύγκριση. Η διαδικασία αυτή στοχεύει στη λήψη αποφάσεων καθώς «η αξιολόγηση ικανοτήτων από πάντα προοριζόταν, ως ένας αμερόληπτος τρόπος, για να επιτελεστεί μία πολιτική λειτουργία – αυτή κατά την

1. Βλέπε τις συγκρίσεις που γίνονται, με παραδείγματα από γνωστά λεξικά αυτών των γλωσσών, στο Τσοπάνογλου, 1992: 229-231.

οποία εξακριβώνεται ποιος κερδίζει τι” (Cronbach, 1984, όπως αναφέρεται στο Bachman, 1990:279). Παράλληλα συνάγεται και το συμπέρασμα πως η αξιολόγηση είναι πολύ σύνθετη έννοια, αφού σε κανένα από τα δημοσιεύματα που εξετάστηκαν δε βρέθηκε ένας σαφής και συνοπτικός ορισμός αν και οι περισσότεροι ορισμοί δείχνουν να αποδέχονται ότι πρόκειται για μία διαδικασία ‘μέτρησης’. Ακριβώς για αυτόν τον λόγο ίσως θα έπρεπε να τονισθεί παράλληλα ότι στην πραγματικότητα πρόκειται για μία *προσπάθεια* μέτρησης γνώσεων ή ικανοτήτων καθώς κατά την διαδικασία της γλωσσικής αξιολόγησης γίνονται μία σειρά από αυθαίρετες (αν και όχι πάντα καταχρηστικά) συμβάσεις, καθώς πολύ συχνά η αξιολόγηση γίνεται με έμμεσο τρόπο, όπως για παράδειγμα, όταν από την ευρύτητα γνώσης λεξιλογίου ή την επίγνωση στη δομή (γραμματική και σύνταξη) καταλήγουμε σε συμπεράσματα που αφορούν στο γλωσσικό επίπεδο του μαθητή ή στη γλωσσική του επάρκεια.

Ο πιο συνοπτικός, αλλά καθόλου σαφής για τον μη ειδικό επιστήμονα, ορισμός είναι αυτός που λέει ότι αξιολόγηση είναι «η διαδικασία και το προϊόν χρήσης τακτικής κλίμακας» (Τσοπάνογλου, 2000: 34).

Αντί, όμως, να αφιερώσουμε μερικές σελίδες του βιβλίου για διευκρίνιση αυτού του ορισμού, είναι σκόπιμο να εξεταστούν τώρα οι προϋποθέσεις για να είναι δυνατή η αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση. Μέσω της εξέτασης των προϋποθέσεων, άλλωστε, γίνεται πιο συγκεκριμένη και διάφανη η έννοια της αξιολόγησης, ακόμη και αν δεν περιγράφεται αυτή με μορφή ορισμού.

Πρώτη προϋπόθεση για κάθε αξιολόγηση είναι η δυνατότητα *παρατήρησης* του υποκειμένου προς αξιολόγηση. Ο όρος παρατήρηση, εδώ, αφορά στη συλλογή πληροφοριών με κάποιο ή κάποια από τα αισθητήρια όργανά μας, ή με όργανο που αποτελεί προέκτασή τους (μικροσκόπιο, φασματογράφος, κτλ.).

Το κάθε υποκείμενο προς αξιολόγηση, όμως, διαθέτει πολλές ιδιότητες ή, καλύτερα, μεταβλητές. Ένα αυτοκίνητο διαθέτει ιπποδύναμη, επιτάχυνση, σχέση τιμής αρχικής αγοράς και ποιότητας κατασκευής, κάποιο βαθμό αντοχής στην υγρασία, «γραμμή» ή design, κτλ. Ένας δάσκαλος μπορεί να αξιολογηθεί ως προς την τήρηση του ωραρίου των μαθημάτων, το βαθμό ετοιμασίας τους, τη διάθεση συνεργασίας με τους μαθητές (έτσι όπως εκείνοι την εκτιμούν), τη γνώση του αντικειμένου που διδάσκει, κτλ. Ένας μαθητής γλωσσικού μαθήματος διαθέτει επιμέλεια, υπευθυνότητα στην εκτέλεση ανειλημμένων υποχρεώσεων, κάποιο βαθμό ικανότητας διάκρισης των φθόγγων της γλώσσας που μελετάει, ικανότητα σύνταξης φιλικής επιστολής, ικανότητα εξεύρεσης της κατάλληλης λέξης όταν μιλάει ή γράφει για οικονομικό θέμα, κτλ. Από τις χιλιάδες μεταβλητές που διαθέτει ένα αυτοκίνητο, ένας δάσκαλος, ένας μαθητής γλωσσικού μαθήματος ή κάθε άλλο υποκείμενο προς αξιολόγηση, πρέπει να έχουν **προσδιοριστεί οι μεταβλητές** ως προς τις οποίες το υποκείμενο θα αξιολογηθεί. Ο προσδιορισμός

των μεταβλητών προς αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητος πριν την έναρξη της διαδικασίας, και αυτός ο προσδιορισμός αποτελεί μέρος της αξιολόγησης ως διαδικασίας.

Η παραπάνω είναι η **δεύτερη προϋπόθεση**. Και η δεύτερη είναι ουσιαστικά πρώτη, χρονικά. Αφού η παρατήρηση και συλλογή πληροφορίας για το υποκείμενο πρέπει να γίνει αναφορικά με τις μεταβλητές ως προς τις οποίες θα αξιολογηθεί. Οφείλουμε να σημειώσουμε εδώ ότι κάποιες από τις παραπάνω μεταβλητές είναι εύκολο να παρατηρηθούν άμεσα (π.χ. η τήρηση του ωραρίου), ενώ άλλες είναι δύσκολο ή και αδύνατο, όπως η διάθεση συνεργασίας. Στη δεύτερη περίπτωση γίνεται έμμεσα η μέτρηση, για παράδειγμα καταγράφεται η ύπαρξη διάθεσης έτσι όπως την εκλαμβάνουν/διαισθάνονται οι μαθητές.

Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, ειδικότερα, μια **τρίτη προϋπόθεση** αφορά στην εύρεση ή δημιουργία και χρήση ενός 'όργανου' που να διευκολύνει τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με τις μεταβλητές ως προς τις οποίες θα γίνει η αξιολόγηση. Το όργανο αυτό, στη γλωσσική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι φυσικά τα θέματα εξέτασης ή το γλωσσικό τεστ. Το βιβλίο αυτό βοηθάει το δάσκαλο γλώσσας να ετοιμάζει ακριβώς, με χρήση συγκεκριμένων προγραμμάτων ηλεκτρονικού υπολογιστή, όργανα για αξιολόγηση των μαθητών ως προς κάποιες μεταβλητές. Οι μεταβλητές αυτές δεν είναι τίποτε άλλο από τους ειδικούς στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος (στην περίπτωση της αξιολόγησης της επίδοσης) ή τις επιμέρους επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται για την απόκτηση ενός πιστοποιητικού συγκεκριμένου «επιπέδου» (στην περίπτωση της αξιολόγησης της γλωσσομάθειας).

Το όργανο εμπεριέχει ή προσδιορίζει και την κλίμακα, με έναν καθορισμένο αριθμό βαθμίδων, που θα επιτρέψει την κοινοποίηση του αποτελέσματος της αξιολόγησης και θα επιτρέψει, ενδεχόμενα, να συγκρίνουμε το αποτέλεσμα για ένα υποκείμενο με το αποτέλεσμα για ένα άλλο. Η **τέταρτη προϋπόθεση**, επομένως, είναι να έχουμε προσδιορίσει την **κλίμακα** βάσει της οποίας θα εκφραστεί η αξιολογική κρίση. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση οι χρησιμοποιούμενες κλίμακες άλλοτε είναι διχοτομικές ή διπολικές (έχουν δηλαδή μόνο δύο βαθμίδες, όπως: πέρασε-κόπηκε, προβιβάσιμος-απορριπτέος, κτλ.), άλλοτε περιλαμβάνουν λίγες ιεραρχημένες βαθμίδες με απροσδιόριστη απόσταση μεταξύ τους (για παράδειγμα κακώς, καλώς, λίαν καλώς, άριστα, ή grade A, grade B, grade C, κτλ.), και άλλοτε, τέλος, περιλαμβάνουν πολλές βαθμίδες καθεμία από τις οποίες εκφράζεται με έναν αριθμό (0-10 στο πανεπιστήμιο, 0-20 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 0-100 στα περισσότερα συστήματα πιστοποίησης γλωσσομάθειας, κτλ.). Στην τελευταία αυτή περίπτωση φαίνεται σαν η απόσταση μεταξύ των βαθμίδων να είναι ίση, πράγμα που επιτρέπει να κάνουμε και αριθμητικές πράξεις. Αυτό, όμως, είναι ουσιαστικά καταχρηστικό, αφού η κλίμακα είναι και πάλι τακτική (ordinal scale) και όχι ισοδιαστημική (interval scale) ή αναλογική (ratio scale)

(βλ. παρακάτω τον πίνακα 1.2, καθώς και τα δημοσιεύματα: Davies et al., 1999: 89-90 και 162, Τσοπάνογλου, 2010β: 71-78).

Πίνακας 1.2: Οι βασικές ειδοποιές ιδιότητες των τεσσάρων κλιμάκων μέτρησης

Κλίμακα (scale) Ιδιότητα	Ονομα(σ)τική (nominal)	Τακτική (ordinal)	Ισοδιαστημική (interval)	Αναλογική (ratio)
1. Ένταξη του υποκειμένου αποκλειστικά σε μία βαθμίδα	OXI	NAI	NAI	NAI
2. Ιεράρχηση των βαθμίδων	OXI	NAI	NAI	NAI
3. Ίση απόσταση μεταξύ των βαθμίδων	OXI	OXI	NAI	NAI
4. Ύπαρξη πραγματικής μηδενικής βαθμίδας	OXI	OXI	OXI	NAI

Πέμπτη προϋπόθεση είναι να έχει αποφασιστεί ο **τρόπος σύγκρισης**. Δηλαδή η σύγκριση που, όπως ήδη δηλώθηκε, είναι η βασική διαδικασία κάθε αξιολόγησης, θα γίνει μεταξύ του υποκειμένου και ενός ιδανικού προτύπου που εμείς, οι αξιολογητές, ορίσαμε ως «κριτήριο», ή μεταξύ καθενός υποκειμένου και των άλλων υποκειμένων που συναποτελούν μια ομάδα και ορίζουν την αναμενόμενη «νόρμα»; Για το θέμα αυτό υπάρχει εκτενέστερη ανάλυση παρακάτω, στο υποκεφάλαιο 1.4.

Μία έκτη και τελευταία προϋπόθεση είναι ο προσδιορισμός μίας ‘διαδικασίας’ (assessment procedure) κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης που θα πρέπει να είναι κοινή για όλα τα υποκείμενα και που θα προβλέπει τα βήματα που θα ακολουθηθούν σε συνδυασμό με τις προϋποθέσεις που αναπτύχθηκαν παραπάνω έτσι ώστε τα αποτελέσματα να βρίσκονται πλησιέστερα στην ‘πραγματικότητα’ και να χαρακτηρίζονται ‘υγιή’.

Με τον ορισμό των προϋποθέσεων έγινε ελπίζω σαφέστερο τι είναι η αξιολόγηση. Στο επόμενο υποκεφάλαιο (1.2) ακολουθεί παρουσίαση των συνηθέστερων τύπων ή ειδών αξιολόγησης που υπάρχουν. Οι τύποι έχουν τοποθετηθεί και εξετάζονται παρακάτω σε ομάδες, δηλαδή σε τυπολογίες. Κάθε τυπολογία απαντά ουσιαστικά σε ένα από τα παρακάτω ερωτήματα: γιατί, τι, πώς, πού, πότε, ποιος;