



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση
(Ο.Δ.Α.)

Η αυτοματοποιημένη αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην έκθεση ως μία νέα εναλλακτική τεχνική

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Βασίλης Αθ. Μποζιάρης

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή
Επιβλέπων: Χαράλαμπος Κωνσταντίνου
Μέλη: Μπάκας Θωμάς
Νικολάου Σουζάννα - Μαρία

Ιωάννινα 2018

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
1.1. Παρουσίαση του προβλήματος	15
1.2. Αντικείμενο της μελέτης	16
1.3. Σκοποί της μελέτης	16
1.4. Η σπουδαιότητα της μελέτης	18
2. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	21
2.1. Η αξιολόγηση ως έννοια και πρακτική	21
2.2. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και ο ρόλος της.....	27
2.2.1. Έννοιες συναφείς με την εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	32
2.2.2. Ιστορικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	37
2.2.3. Αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	41
2.2.4. Σκοποί και αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	42
2.2.5. Φορείς και κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	48
2.2.6. Μορφές και Μεθοδολογία της αξιολόγησης.....	51
2.3. Το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του	59
2.3.1. Το εκπαιδευτικό έργο.....	59
2.3.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	61
2.3.3. Η σκοπιά της ελληνικής Πολιτείας	62
2.3.4. Ευρωπαϊκές τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	69
2.4. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως έννοια και διαδικασία	74
2.4.1. Η έννοια της επίδοσης στην κοινωνία και στο σχολείο	78
2.4.2. Η αποστολή, οι λειτουργίες και ο ιδανικός προσανατολισμός του σχολείου	81
2.4.3. Τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	83
2.4.4. Μορφές της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	85
2.4.5. Μεθοδολογία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή-Στάδια και προβληματισμοί	88
2.4.6. Ταξινομίες ερωτήσεων και ο ρόλος της ερώτησης στην αξιολόγηση	91
2.4.7. Οι τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	98
2.4.8. Επεξεργασία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.....	108
2.4.9. Μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης	113
2.4.10. Ανατροφοδότηση.....	116
2.4.11. Κριτική επί της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.....	118
3. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΤΡΟΠΟ	123
3.1. Εισαγωγή.....	123
3.2. Γλώσσα, ομιλία, λόγος και επικοινωνία.....	124
3.2.1. Ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση της σκέψης	128
3.2.2. Η ιδιαιτερότητα της ελληνικής γλώσσας	130
3.3. Η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο.....	133
3.3.1. Σκοποί της γλωσσικής διδασκαλίας.....	135
3.3.2. Σκοποί και περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο.....	139
3.3.3. Προφορικός και γραπτός λόγος και η θέση τους στο σχολείο.....	150
3.3.4. Μέθοδοι και προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας.....	157
3.4. Η έκθεση ως μάθημα στο σχολείο	163
3.4.1. Ιστορικά στοιχεία για την έκθεση στην Ελλάδα	164
3.4.2. Η διδασκαλία της έκθεσης	166
3.4.3. Ιδιομορφίες του μαθήματος της έκθεσης.....	168
3.4.4. Κριτική στον τρόπο διδασκαλίας της ελεύθερης γραπτής έκφρασης.....	170
3.5. Ο ρόλος της αξιολόγησης της έκθεσης	171
3.5.1. Η έννοια του γλωσσικού λάθους.....	172

3.5.2. Σκοποί της αξιολόγησης της έκθεσης.....	173
3.5.3. Διαδικασία και σκοποί της αξιολόγησης της έκθεσης στο ελληνικό σχολείο.....	174
3.5.4. Η αξιολόγηση της έκθεσης σε άλλες χώρες	182
3.6. Η προβληματική της αξιολόγησης της έκθεσης	184
3.6.1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αξιολόγησης της έκθεσης	184
3.6.2. Παράγοντες επιρροής της βαθμολογίας της έκθεσης	188
3.6.3. Κριτική στον τρόπο αξιολόγησης της έκθεσης	192
3.6.3.1. Οι προϋποθέσεις της διαδικασίας αξιολόγησης της έκθεσης.....	192
3.6.3.2. Η επιλογή των θεμάτων των εκθέσεων	196
3.6.3.3. Η διατύπωση των θεμάτων των εκθέσεων	197
3.6.3.4. Η διόρθωση των εκθέσεων.....	199
3.6.3.5. Κριτήρια, κλίμακες και διαδικασία της βαθμολόγησης των εκθέσεων	203
3.6.3.6. Τρόποι βαθμολόγησης της έκθεσης	210
3.6.3.7. Επιστροφή των εκθέσεων και γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών	212
3.6.3.8. Επιστροφή των εκθέσεων και ανατροφοδότηση.....	214
3.6.4. Η αξιολόγηση της έκθεσης στις Πανελλαδικές Εξετάσεις.....	215
3.6.4.1. Τρόπος αξιολόγησης	215
3.6.4.2. Κριτική στη βαθμολόγηση των εκθέσεων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις	217
4. Η ΑΥΤΟΜΑΤΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ	221
4.1. Εισαγωγή	221
4.2. Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση	224
4.3. Η αυτοματοποιημένη αξιολόγηση της έκθεσης.....	227
4.3.1. Συναφείς έννοιες.....	231
4.3.2. Ιστορική αναδρομή	233
4.4. Η αυτοματοποιημένη αξιολόγηση του προφορικού λόγου.....	240
4.5. Τα κυριότερα συστήματα Α.Α.Ε.	245
4.5.1. Το E-rater.....	246
4.5.1.1. Μελέτες - Έρευνες	248
4.5.2. Το Intelligent EssayAssessor	256
4.5.2.1. Συσχέτιση της LSA μεθόδου με τον τρόπο αξιολόγησης του ανθρώπου .	258
4.5.2.2. Μελέτες - Έρευνες	260
4.5.3. Το IntelliMetric.....	263
4.5.3.1. Μελέτες - Έρευνες	266
4.5.4. Το Bayesian Essay Test Scoring System (B.E.T.S.Y.).....	270
4.5.4.1. Μελέτες – Έρευνες.....	272
4.5.5. Το Project Essay Grade.....	273
4.5.5.1. Μελέτες – Έρευνες.....	274
4.5.6. Το CRASE.....	275
4.5.6.1. Μελέτες - Έρευνες	276
4.6. Τυποποιημένη σύγκριση των συστημάτων Α.Α.Ε.	279
4.6.1. Η συγκριτική έρευνα του Shermis (2014)	281
4.6.2. Η έρευνα του Perelman (2014).....	285
4.7. Επιλεγμένες έρευνες γύρω από τη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε.	290
4.7.1. Ψυχομετρική έρευνα για τα συστήματα Α.Α.Ε.	291
4.7.2. Έρευνα γύρω από τη χρήση της Α.Α.Ε. στην τάξη	295
4.7.2.1. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα.....	295
4.7.2.2. Διαδικαστικά αποτελέσματα	298
4.7.2.3. Εκπαιδευτικά και διαδικαστικά αποτελέσματα.....	299
4.8. Αντιλήψεις των μαθητών για την χρήση της Α.Α.Ε.	299
4.9. Κριτική γύρω από τη χρήση των συστημάτων ΑΑΕ.....	307
4.9.1. Τα κριτήρια αξιολόγησης της Α.Α.Ε.	309
4.9.2. Πλεονεκτήματα.....	311
4.9.3. Μειονεκτήματα.....	313
4.9.4. Το κίνημα εναντίον της ΑΑΕ	316

4.10.	Άλλοι προβληματισμοί	319
4.10.1.	Αυτοματοποιημένες βαθμολογίες των συστημάτων Α.Α.Ε.	321
4.10.2.	Αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση των συστημάτων Α.Α.Ε.	323
4.11.	Η Α.Α.Ε. στην Ελλάδα	329
4.12.	Προοπτικές και το μέλλον της χρήσης της Α.Α.Ε.	333
5.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	341
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	355
	I. Ελληνόγλωσση	355
	II. Ξενόγλωσση	359
	III. Ιστότοποι.....	367
	IV. Νόμοι - Προεδρικά Διατάγματα - Υπουργικές Αποφάσεις - Εγκύκλιοι	368
	Συνομογραφίες	371

Ευρετήριο Εικόνων

Εικόνα 1. Τα βασικά στάδια μίας προγραμματισμένης ανθρώπινης δραστηριότητας (Κασσωτάκης, 2005:456).	22
Εικόνα 2. Μορφές αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000:19).	88
Εικόνα 3. Κανονική κατανομή. Πηγή: https://el.wikipedia.org/wiki/Κανονική_κατανομή	110
Εικόνα 4. Κατανομή J. Πηγή: http://www.chegg.com/homework-help/j-shaped-distribution-skewed-either-right-left-skewed-right-chapter-13.3-problem-53e-solution-9780321361486-exc	110
Εικόνα 5. Απεικόνιση του γενικού πλαισίου λειτουργίας ενός τυπικού συστήματος Α.Α.Ε. (Πηγή: Ghost & Fatima, 2010:73).....	229
Εικόνα 6. Ένα παράδειγμα <i>Ανάλυσης Παλινδρόμησης</i> . Η ευθεία γραμμή αντιστοιχεί στο μαθηματικό μοντέλο που αναπαριστάει με τον βέλτιστο τρόπο τα δεδομένα (κουκκίδες) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πρόβλεψη τιμών σε νέα, άγνωστα δεδομένα. (Πηγή: Wikipedia, 2018β)	247
Εικόνα 7. Αναπαράσταση της θεωρίας του Wolfe για τη διαδικασία αξιολόγησης μίας έκθεσης από τον άνθρωπο (Πηγή: Wolfe, 1997, όπ. αναφ. στο Nichols, 2005:17).....	260

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Οι δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης στην Ε.Ε. (Βαβουράκη κ. συν., 2007:35)	71
Πίνακας 2. Οι Στρατηγικοί Στόχοι της Ε.Ε. - Βασικός πυρήνας σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. (Βαβουράκη κ. συν., 2007:36-37).....	72
Πίνακας 3. Στάδια αξιολόγησης μαθητή από μεθοδολογική και παιδαγωγική σκοπιά (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:194).....	89
Πίνακας 4. Μορφές τεχνικών αξιολόγησης (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:217).	98
Πίνακας 5. Πίνακας με τους συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρείχε στις εκθέσεις ο πρώτος βαθμολογητής και α) ο δεύτερος βαθμολογητής (Βαθμολογητής 2), β) το Μοντέλο Α του <i>e-Rater</i> , γ) το Μοντέλο Β του <i>e-Rater</i> και δ) το Μοντέλο Γ του <i>e-Rater</i> (Πηγή: Attali et al., 2010:9).....	251
Πίνακας 6. Χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών (Attali & Powers, 2008:4). Για τους σταθμισμένους συντελεστές βαρύτητας και τη διαδικασία με την οποία αυτοί υπολογίστηκαν βλ. και Attali και Powers (2008:16-20).....	254
Πίνακας 7. Αριθμός μαθητών ανά τάξη που αποκρίθηκαν σε κάθε είδους θέμα (Πηγή: Nichols, 2005:3).....	261
Πίνακας 8. Συγκριτική ανασκόπηση ορισμένων από τα συστήματα Α.Α.Ε. που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία (Πηγή: Dikli, 2006:23).....	280
Πίνακας 9. Σύγκριση συστημάτων Α.Α.Ε. (Πηγή: Shermis, 2014:63).	282
Πίνακας 10. Συντελεστής συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις βαθμολογίες των δύο βαθμολογητών (στήλη B1-B2) και ανάμεσα στις βαθμολογίες καθενός εκ των εννέα (9) συστημάτων Α.Α.Ε. που μελετήθηκαν στην έρευνα και στις 'αντικειμενικές' βαθμολογίες κάθε έκθεσης (που προέκυψαν ως η μέση τιμή των βαθμολογιών των δύο βαθμολογητών για κάθε έκθεση). Οι συντελεστές υπολογίστηκαν για οκτώ (8) διαφορετικά υποσύνολα εκθέσεων, τα οποία αριθμούνται στην πρώτη στήλη από ένα (1) έως και οκτώ (8). Έτσι, κάθε γραμμή του πίνακα αναφέρεται στους συντελεστές συσχέτισης Pearson για κάθε ένα από αυτά τα οκτώ (8) υποσύνολα εκθέσεων που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη. Η στήλη AIR αντιστοιχεί στο AutoScore της εταιρίας American Institutes for Research, η στήλη CMU στο Bookette της CBT, η στήλη ETS στο <i>e-Rater</i> της Educational Testing Service, η στήλη MI στο P.E.G. της Measurement Incorporated, η στήλη MM στο Lexile Writing Analyzer της MetaMetrics, η στήλη PKT στο I.E.A. της Pearson Knowledge Technologies, η στήλη PM στο CRASE της Pacific Metrics και η στήλη VL στο IntelliMetric της Vantage Learning (Πηγή: Shermis (2014:71).	285
Πίνακας 11. Συνδιακύμανση ανάμεσα στον αριθμό των λέξεων της έκθεσης και στη βαθμολογία που έλαβε από κάθε ένα από τα επτά (7) συστήματα Α.Α.Ε. της μελέτης (στήλες Σ1, Σ2, ..., Σ7) και τους δύο βαθμολογητές (στήλες B1 και B2) για κάθε ένα από τα οκτώ (8) υποσύνολα εκθέσεων (γραμμές από ένα (1) έως και οκτώ (8)) που εξέτασε και ο Shermis (2014). Η στήλη <i>M.O. B</i> , αντιστοιχεί στον μέσο όρο της συνδιακύμανσης ανάμεσα στους δύο βαθμολογητές (δηλαδή περιέχει το μέσο όρο των τιμών στις στήλες B1 και B2 στην ίδια γραμμή). Τέλος, η γραμμή <i>M.O.</i> αντιστοιχεί στον μέσο όρο των τιμών της αντίστοιχης στήλης (Πηγή: Perelman, 2014:107).....	289
Πίνακας 12. Συσχετίσεις ανάμεσα στις βαθμολογίες των συστημάτων Α.Α.Ε. και σε εκείνες των βαθμολογητών (Πηγή: Warschauer και Ware, 2006:8).	292
Πίνακας 13. Ερωτήματα σχετίζονται με την εγκυρότητα των συστημάτων Α.Α.Ε. (Πηγή: Xi, 2010:293).	322
Πίνακας 14. Ερωτήματα που σχετίζονται με την εγκυρότητα της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. (Πηγή: Xi, 2010:296).	325

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει βιβλιογραφικά την προβληματική γύρω από μία νέα εναλλακτική τεχνική για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στην ελεύθερη γραπτή έκφραση, δηλαδή στην έκθεση, η οποία έχει αναπτυχθεί τελευταία. Η τεχνική αυτή ονομάζεται *Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση της Έκθεσης* και αποτελεί μία καινοτόμα τεχνολογική πρόταση. Αφορά την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών, όχι από τον άνθρωπο, αλλά από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Αρκετά λογισμικά έχουν αναπτυχθεί, τα οποία βοηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και χρησιμοποιούνται ήδη για την αξιολόγηση εκθέσεων σε εξετάσεις, στις οποίες συμμετέχουν χιλιάδες διαγωνιζόμενοι. Τα λογισμικά αυτά παρουσιάζουν ορισμένα πλεονεκτήματα και έχουν καταφέρει να συγκεντρώσουν αρκετούς υποστηρικτές. Παράλληλα, αρκετά είναι και τα μειονεκτήματά τους και, έτσι, πολλοί είναι εκείνοι που αντιδρούν στη χρήση τους. Η εργασία αυτή ξεκινά παρουσιάζοντας τη θεματική της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, με έμφαση στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, καθώς και τη θεματική της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στην ελεύθερη γραπτή έκφραση ή στην έκθεση, όπως αυτή διενεργείται με τον παραδοσιακό τρόπο από τον άνθρωπο. Ακολούθως, παρουσιάζεται η θεματική της τεχνικής της Αυτοματοποιημένης Αξιολόγησης της Έκθεσης, όπως έχει αποτυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία και, τέλος, η εργασία κλείνει με την παράθεση των σημαντικότερων πορισμάτων από την κριτική σύγκριση αυτών των τριών θεματικών.

Λέξεις Κλειδιά: Αξιολόγηση, αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αξιολόγηση της έκθεσης, αυτοματοποιημένη αξιολόγηση της έκθεσης.

Abstract

The present thesis attempts to bibliographically cover a particular emerging assessment technique, the *Automated Essay Assessment*, which has recently introduced as a technological alternative to the traditional student essays' assessment technique, conducted by humans. Several software programs have recently been developed, which are underpinning the educational process and used for the assessment of essays in large scale examinations. These platforms presents many advantages and have won many supporters, but on the other hand they have cause several objections and have also won many adversaries. The thesis starts by presenting the topic of the evaluation in education, with emphasis on assessing student performance. The topic of the traditional assessment of student's performance in the free written expression or in the essay, as it is performed by human, is presented as well. Also, the topic of Automated Essay Assessment is presented, as it is described in the literature, and finally the thesis concludes by listing the most important findings that occur from the critical comparison of these three topics.

Keywords: Assessment, assessment of student performance, essay assessment, automated essay assessment.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, ως διαδικασία και ως πρακτική, αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές λειτουργίες του σχολείου και συνδέεται άμεσα με το θεσμό αυτό. Αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς κ.ά.) όσο και την ερευνητική, αλλά και την πολιτική ηγεσία κάθε χώρας. Πρέπει να διενεργείται με ιδιαίτερη προσοχή και με περισσή υπευθυνότητα, δεδομένου ότι πρόκειται για μία ουσιώδη συνιστώσα της μάθησης.

Η αξιολόγηση των μαθητών στην ελεύθερη γραπτή έκφραση ή αλλιώς στην έκθεση, θεωρείται ότι συγκεντρώνει το σύνολο των προβλημάτων που αναφέρονται στο επιστημονικό πεδίο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Η έκθεση, ως μάθημα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες του σχολείου, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή και κατ' επέκταση τον βοηθά στη διαπαιδαγώγησή και στην κοινωνικοποίησή του. Έτσι, η ανατροφοδότηση, η οποία παρέχεται από την αξιολόγηση της έκθεσης, κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας. Επίσης, ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η αξιολόγηση της έκθεσης καταλήγει και σε μία βαθμολογία, η οποία σχετίζεται άμεσα με την είσοδο των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και με τη μελλοντική ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη.

Ως εκ τούτου, τόσο η ανατροφοδότηση όσο και η βαθμολογία, που παρέχονται μέσα από την διαδικασία της αξιολόγησης της έκθεσης, αποκτούν βαρύνουσα σημασία για τον μαθητή, πρωτίστως παιδαγωγική αλλά και κοινωνική. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, γίνεται επιτακτική η ανάγκη για τη διενέργεια μίας έγκυρης, αξιόπιστης και αντικειμενικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τόσο σε κάθε γνωστικό αντικείμενο όσο, ιδίως, στο πολύπλευρο και πολυδιάστατο μάθημα της έκθεσης. Ο ερασιτεχνισμός, ο υποκειμενισμός και άλλοι παράμετροι που επηρεάζουν τη διαδικασία αξιολόγησης της έκθεσης πρέπει να αντικατασταθούν από μία όσο το δυνατό πιο έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολογική διαδικασία.

Πρόσφατα μία νέα τεχνική αξιολόγησης έχει αναπτυχθεί, η οποία επιχειρεί να δώσει λύσεις σε ποικίλα από τα προβλήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην έκθεση. Η νέα αυτή τεχνική ονομάζεται *Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση της Έκθεσης (Automated Essay Assessment)* και έρχεται ως μία καινοτόμος τεχνολογική πρόταση, η οποία επινοήθηκε το 1966. Αφορά στην αξιολόγηση της έκθεσης από ειδικά λογισμικά που είναι εγκατεστημένα σε μηχανές, δηλαδή σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Ιδίως κατά τις τελευταίες δύο (2) δεκαετίες έχει κάνει αλματώδη βήματα προς τη βελτίωση της εγκυρότητας, της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας της, ενώ αρκετοί είναι εκείνοι που την προτιμούν

έναντι της παραδοσιακής αξιολόγησης της έκθεσης από τον άνθρωπο. Η νέα αυτή τεχνική χρησιμοποιείται ήδη από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία σε χώρες, όπως είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, η Αυστραλία κ.ά., ως επικουρικό εργαλείο και παρέχει τόσο βαθμολογίες όσο και ανατροφοδότηση για τα λάθη που εντοπίζονται στις εκθέσεις των μαθητών. Μάλιστα, σε αρκετές επίσημες εξετάσεις, στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε χώρες, όπως οι προαναφερθείσες, ο ένας από τους δύο βαθμολογητές είναι η μηχανή.

Η νέα αυτή τεχνική αποτελεί σήμερα ένα ανοικτό ερευνητικό πρόβλημα, το οποίο προσελκύει ερευνητές από ποικίλα επιστημονικά πεδία. Πολλά είναι τα προβλήματα που έχει να επιλύσει ακόμη, τα οποία σχετίζονται τόσο με τα διάφορα θέματα που ταλανίζουν την ερευνητική κοινότητα αναφορικά με την αξιολόγηση της έκθεσης με τον παραδοσιακό τρόπο από τον άνθρωπο όσο και με αρκετά νέα προβλήματα, τα οποία έχουν προκύψει από την εφαρμογή της. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να εντοπίσει και να καταγράψει την προβληματική γύρω από την αξιολόγηση της έκθεσης τόσο από τον άνθρωπο όσο και από τη μηχανή. Πρόθεσή της είναι η παράθεση όλων αυτών των προβλημάτων που αφορούν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με αυτήν την νέα τεχνική.

Το κίνητρο του συγγραφέα για την εκπόνηση της μελέτης αυτής, η οποία συντάχθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Εργασίας του στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ήταν, καταρχήν, το ενδιαφέρον του για το χώρο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ως εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα τελευταία δεκαπέντε (15) έτη, σε συνδυασμό με το βασικό επιστημονικό πεδίο του, δηλαδή την Επιστήμη της Πληροφορικής, ως αποφοίτου και κατόχου Μεταπτυχιακού τίτλου Σπουδών. Εκτός αυτού, ιδιαίτερο ήταν και το κίνητρο για τη μελέτη μίας νέας τεχνολογικής πρότασης, άγνωστης ακόμη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία, όμως, έχει κάνει δυναμική την παρουσία της σε άλλες χώρες τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και στο χώρο της έρευνας.

Από την αρχική σύλληψη μέχρι και τη συγγραφή της εργασίας αυτής πολλοί είναι εκείνοι που συνέβαλαν, συμπαραστάθηκαν και βοήθησαν με ποικίλους τρόπους στην εκπόνησή της. Ιδιαίτερη είναι η ανάγκη να εκφραστούν θερμές ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, που συνέτρεξε με υπομονή τον συγγραφέα και τον καθοδήγησε εμπνευσμένα με τις πολύτιμες παρατηρήσεις του σε όλα τα στάδια της εργασίας αυτής, από τις πρώτες συζητήσεις για την οριοθέτηση των κατευθύνσεων, στις οποίες έπρεπε να κινηθεί αυτή, μέχρι και την τελική της μορφή.

Θερμές ευχαριστίες απευθύνονται και προς τον υπεύθυνο του ερευνητικού άξονα *Επεξεργασία της Φυσικής Γλώσσας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου*, κ. Χάρη Παπαγεωργίου, ο οποίος παρείχε επιστημονικές μαρτυρίες για την κατάσταση που επικρατεί

τόσο διεθνώς όσο, ιδιαιτέρως, εντός της ελληνικής επικράτειας σχετικά με την έρευνα και την πρακτική εφαρμογή της νέας αυτής τεχνικής.

Επίσης, εκφράζονται θερμές ευχαριστίες προς την οικογένεια του συγγραφέα, τον πατέρα του Θανάση του και την αδερφή του Μαριλένα, για τη συμπαράστασή τους, αλλά και τη βοήθεια που του προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας αυτής.

Τέλος, ας μου επιτραπεί να εκφράσω θερμές ευχαριστίες προς όσους συνέβαλαν με θετικό τρόπο στην αγωγή μου σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου μέχρι σήμερα, αλλά και σε εκείνους που ακολουθούν με τα ακόλουθα λόγια:

«Θυμάμαι στη ζωή μου εκείνους τους ‘δασκάλους’ μου, οι οποίοι συγχωρούσαν τα λάθη μου και που συνάμα με ενθάρρυναν, με παρότρυναν και με βοηθούσαν να γίνω καλύτερος.

Αυτά τα χαρακτηριστικά είχαν και οι άνθρωποι που επέλεγα να έχω δίπλα μου στη ζωή μου».

Βασίλης Μποζιάρης, 03 Νοεμβρίου 2017.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Παρουσίαση του προβλήματος

Στις σύγχρονες κοινωνίες η σχολική επίδοση των μαθητών έχει καταστεί το βασικό όργανο των μηχανισμών κοινωνικής επιλογής. Εξαιτίας του γεγονότος αυτού, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών έχει περάσει στο επίκεντρο του διαλόγου στο χώρο της εκπαίδευσης και η αποτελεσματική αξιοποίησή της προβάλλει ως μία αναγκαιότητα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιολόγηση της ελεύθερης γραπτής έκφρασης (έκθεσης) των μαθητών, ένα μάθημα, στο οποίο, όπως φαίνεται και από την ανάλυση που ακολουθεί, συναντώνται σχεδόν όλα τα προβλήματα που εντοπίζονται γύρω από τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Επιπλέον, πρόκειται για ένα ιδιαίτερο μάθημα που αποσκοπεί στην εκπαίδευση του ατόμου πάνω στη θεμελιώδη ικανότητα ή δεξιότητα του χειρισμού του λόγου. Η καλλιέργεια αυτής της ικανότητας του μαθητή σχετίζεται με την ανάπτυξή του ως προσωπικότητας και η επίδοσή του σε αυτήν μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη μελλοντική μορφωτική και κοινωνική του εξέλιξη.

Η αξιολόγηση της έκθεσης σήμερα αποσκοπεί κυρίως στη βαθμολόγηση του μαθητή και όχι τόσο στην αγωγή του πάνω στη γλωσσική δεξιότητα και στην παρελκόμενη ικανότητα της γραπτής έκφρασης, κάτι που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι και το γεγονός ότι, σύμφωνα και με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις εκθέσεις των μαθητών και επιστρέφουν σε αυτούς τα διορθωμένα κείμενα μαζί με τις παρατηρήσεις τους στο χρονικό όριο της μίας εκπαιδευτικής ώρας (περίπου σαράντα πέντε (45) λεπτά), εντός της οποίας καλούνται να προβούν στην ανατροφοδότηση και την επακόλουθη αγωγή των είκοσι πέντε (25) έως τριάντα (30) μαθητών σε κάθε τάξη.

Ποικίλα είναι τα προβλήματα που συνδέονται με την αξιολόγηση της έκθεσης τόσο για τους εκπαιδευτικούς (κόπωση, απογοήτευση, σπατάλη χρόνου και ενέργειας, ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης κ.ά.) όσο και για τους μαθητές (άγχος, ανησυχία, κοινωνική επιλογή κ.ά.), αλλά και αναφορικά με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας. Με τον τρόπο που διενεργείται σήμερα χαρακτηρίζεται ως μία αμφιλεγόμενη διαδικασία, η οποία συχνά καθίσταται άδικη για τους μαθητές. Οι προβληματισμοί γύρω από την αξιολόγηση της έκθεσης γίνονται όλο και πιο σοβαροί και έντονοι από τη στιγμή που έχει αρχίσει σε πολλές χώρες να διενεργείται από ειδικά λογισμικά, εγκατεστημένα σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Το περιεχόμενο της παρούσας μελέτης διαρθρώνεται σε πέντε Κεφάλαια. Στο Κεφάλαιο 1 επιχειρείται μία σύντομη εισαγωγή. Στο Κεφάλαιο 2 παρατίθεται η προβληματική γύρω από την έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και ιδίως γύρω από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Στο Κεφάλαιο 3 παρατίθεται η προβληματική γύρω από την αξιολόγηση

της έκθεσης, όταν αυτή διενεργείται με τον παραδοσιακό τρόπο από τον άνθρωπο, ενώ γίνεται αναφορά και στη σπουδαιότητα της έκθεσης στη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή και στην επικοινωνιακή του ικανότητα τόσο μέσω του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Στο Κεφάλαιο 4 περιγράφεται η νέα αυτή τεχνική αξιολόγησης της έκθεσης και παρατίθενται τα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουν προκύψει γύρω από τη χρήση της, καθώς και οι προβληματισμοί που έχει εγείρει τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην ερευνητική κοινότητα. Τέλος, στο Κεφάλαιο 5 παρουσιάζονται και συζητούνται τα γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συνεκτίμηση των όσων έχουν παρατεθεί στα Κεφάλαια 2, 3 και 4.

1.2. Αντικείμενο της μελέτης

Οι *Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)* και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν κάνει δυναμική την παρουσία τους τα τελευταία χρόνια σε διάφορους τομείς στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως είναι η διοίκηση, η απεικόνιση περιβαλλόντων μέσω της προσομοίωσης (που είναι αδύνατο να αναπαρασταθούν στην τάξη) κ.ά., ενώ χρησιμοποιούνται με ποικίλους τρόπους και σε διάφορες αξιολογικές διαδικασίες.

Η αξιολόγηση της έκθεσης από ειδικά λογισμικά εγκατεστημένα σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η οποία ονομάζεται *Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση της Έκθεσης - Α.Α.Ε. (Automated Essay Assessment – A.E.A.)*, τελευταία έχει κάνει την εμφάνισή της στα σχολεία και σε διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες που διενεργούνται σε χώρες, όπως είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η Αυστραλία και αλλού.

Τα προβλήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση της έκθεσης και ιδιαίτερα με την Α.Α.Ε. είναι ποικίλα. Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του θέματος της αξιολόγησης της ελεύθερης γραπτής έκφρασης (της έκθεσης) από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, σε σχέση με την αντίστοιχη αξιολόγηση που διενεργείται με τον παραδοσιακό τρόπο από τον άνθρωπο και η καταγραφή των σχετικών προβληματισμών, όπως αυτοί έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία.

1.3. Σκοποί της μελέτης

Η Α.Α.Ε. αποτελεί μία νέα και συνάμα ιδιαίτερη τεχνική αξιολόγησης, η οποία φορά κυρίως την αγγλική γλώσσα. Μάλιστα, επισημαίνεται ότι, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, δεν εντοπίστηκε κάποια αντίστοιχη προσπάθεια στην ελληνική γλώσσα. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης, που παράλληλα συνιστά και την πρωτοτυπία της, είναι ότι μελετά την Α.Α.Ε. σε σχέση με την προβληματική που έχει αναπτυχθεί γύρω από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αλλά και με την προβληματική που έχει αναπτυχθεί γύρω από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην έκθεση. Μέσα από τη μελέτη αυτή εντοπίζονται

πτυχές που προβληματίζουν περαιτέρω αναφορικά με την τεχνική της Α.Α.Ε. και την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι η παρούσα μελέτη είναι βιβλιογραφική, διότι η τεχνική της Α.Α.Ε. είναι μία άγνωστη τεχνική αξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και, ως εκ τούτου, η μελέτη της μέσω έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίων δεν θα μπορούσε να αποβεί αποτελεσματική.

Η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία των πληροφοριών μεθοδεύεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαντηθούν και να καλυφθούν τα ακόλουθα θέματα:

α) Να περιγραφεί η έννοια και η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και ιδίως της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

β) Να περιγραφεί ο τρόπος, με τον οποίο αναπτύσσεται η γλωσσική ικανότητα του μαθητή (τόσο ο γραπτός όσο και ο προφορικός λόγος) και να εξηγηθεί γιατί αποτελεί σημαντική παράμετρο στην πορεία της κοινωνικοποίησης του μαθητή.

γ) Να τεκμηριωθεί η σημαντικότητα του μαθήματος της έκθεσης στην πορεία ανάπτυξης της γλωσσικής και της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή, αλλά και στη μετέπειτα ακαδημαϊκή και κοινωνική του εξέλιξη.

δ) Να καταγραφεί η κατάσταση που επικρατεί σήμερα τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα αναφορικά με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση του μαθήματος της έκθεσης (τρόποι διδασκαλίας, κλίμακες αξιολόγησης κ.ά.).

ε) Να καταγραφεί ο ρόλος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στην έκθεση, αλλά και η προβληματική της, όταν αυτή διενεργείται από τον άνθρωπο (πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, προϋποθέσεις εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας, παράγοντες που την επηρεάζουν, συναισθήματα και σκέψεις που συνδέονται με αυτή κ.ά.).

στ) Να περιγραφεί η τεχνική της Α.Α.Ε. στην ελληνική βιβλιογραφία, δεδομένου ότι κατά το χρονικό σημείο έναρξης της εκπόνησης της μελέτης αυτής δεν είχε εντοπιστεί ανάλογη ελληνική βιβλιογραφική αναφορά.

ζ) Να καταγραφούν οι χώρες, στις οποίες έχει χρησιμοποιηθεί η Α.Α.Ε., καθώς και το είδος των εξετάσεων, στις οποίες έχει αξιοποιηθεί.

η) Να παρατεθούν τα κυριότερα συστήματα Α.Α.Ε., καθώς και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν προκειμένου να παρέχουν αυτοματοποιημένες βαθμολογίες και αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση στους μαθητές.

θ) Να καταγραφούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η Α.Α.Ε. ως τεχνική αξιολόγησης, ιδίως σε σχέση με τις προϋποθέσεις της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας που οφείλει να τηρεί κάθε αξιολογική διαδικασία. Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αναμένεται να προκύψουν και μέσα από τη μελέτη της Α.Α.Ε. σε σχέση με την αξιολόγηση της ελεύθερης γραπτής έκφρασης από τον άνθρωπο.

ι) Να καταγραφεί η κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα γύρω από την Α.Α.Ε.

ια) Να καταγραφούν οι αντιλήψεις των μαθητών από την επαφή τους με την Α.Α.Ε., καθώς και ο τρόπος, με τον οποίο την αντιμετωπίζουν.

ιβ) Να σκιαγραφηθεί το μελλοντικό πλαίσιο χρήσης της Α.Α.Ε. και οι προοπτικές εξέλιξής της.

ιγ) Να παρατεθούν συμπεράσματα γύρω από τη χρήση της Α.Α.Ε., τα οποία αναμένεται να προκύψουν εντός του θεωρητικού πλαισίου που οριοθετείται από τα επιστημονικά πεδία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση (και ιδίως της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή), της αξιολόγησης της έκθεσης από τον άνθρωπο και της Α.Α.Ε.

Για τη κάλυψη των θεμάτων αυτών μελετήθηκαν πληροφορίες, οι οποίες προήλθαν από τις παρακάτω θεματικές:

α) Βιβλιογραφική μελέτη του επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ιδίως της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, με βιβλιογραφία που προέρχεται τόσο από την ελληνική όσο και από την ξένη (κυρίως αγγλική) ερευνητική κοινότητα¹.

β) Βιβλιογραφική μελέτη από το χώρο της αξιολόγησης της ελεύθερης γραπτής έκφρασης ή της έκθεσης των μαθητών τόσο από την ελληνική όσο και από την ξένη (κυρίως αγγλική) ερευνητική κοινότητα².

γ) Βιβλιογραφική μελέτη από το χώρο της Α.Α.Ε., η οποία προέρχεται αποκλειστικά από την ξένη ερευνητική κοινότητα³.

δ) Από συνέντευξη που διενεργήθηκε με τον υπεύθυνο του ερευνητικού άξονα 'Επεξεργασία Φυσικής Γλώσσας' του *Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου*, κ. Χάρη Παπαγεωργίου.

1.4. Η σπουδαιότητα της μελέτης

Από όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η Α.Α.Ε. αποτελεί μία ιδιαίτερη τεχνική αξιολόγησης που αφορά στο, επίσης, ιδιαίτερο μάθημα της έκθεσης, το οποίο αφενός χαρακτηρίζεται ως πολύπλευρο και πολυδιάστατο, αφετέρου σχετίζεται με ποικίλους

¹ Ενδεικτικά αναφέρονται αναφορές από την ελληνική και την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, όπως: Κασσωτάκης και Φλουρής (2005), Αθανασίου (2007), Ντολιοπούλου και Γουργιώτη (2008), Δημητρόπουλος (2010), Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017), Worthern & Sanders (1987), Scriven (1991) κ.ά.

² Ενδεικτικά αναφέρονται έρευνες και μελέτες από την ελληνική και την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, όπως: Τοκατλίδου (1986), Ζάχος (1992), Πόρποδας (1993), Βουγιούκας (1994), Λεοντίου (1995), Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (1997), Καψάλης, (2000), Μηνάς (2003), Gelb (1963), Pica (1986) κ.ά.

³ Ενδεικτικά αναφέρονται έρευνες και μελέτες από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, όπως: Attali (2004), Dikli (2006), Masters (2010), Perelman (2012α, 2012β, 2014), Shermis (2014), Nguyen & Dery (2016) κ.ά.

παράγοντες που αφορούν τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες του μαθητή. Πρόκειται για ένα ανοικτό ερευνητικό πρόβλημα στη διεθνή ερευνητική κοινότητα με μεγάλη δυναμική, το οποίο τελευταία έλκει επιστήμονες και ερευνητές από ποικίλα επιστημονικά πεδία.

Η ελεύθερη γραπτή έκφραση των μαθητών συνδέεται με ποικίλα προβλήματα. Ωστόσο, αντιμετωπίζεται ως μία αναγκαιότητα από την εκπαιδευτική κοινότητα, λόγω της χρησιμότητας και της αξίας της στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές για τα λάθη που κάνουν στις εκθέσεις τους, τους βοηθά να βελτιώσουν το γραπτό λόγο και την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Μάλιστα, αυτό γίνεται εντός ενός πλαισίου που ορίζεται από μία ορισμένη επικοινωνιακή περίσταση.

Οι μαθητές καλούνται στις εκθέσεις τους να αναπτύξουν τις ιδέες και την επιχειρηματολογία τους, να παραθέσουν τις γνώσεις τους, σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους κ.ά. Καλούνται να το κάνουν αυτό οργανώνοντας τα κείμενά τους με ορθή λογική δομή. Επιπλέον, απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να μην αλλοιώνεται το νόημα του κειμένου, είναι να συντάσσουν ορθές συντακτικά φράσεις και ορθογραφημένες λέξεις κ.ά. Η αξιολόγηση της έκθεσης επιχειρεί να αποτιμήσει την ποιότητα παραμέτρων του γραπτού λόγου του μαθητή και οδηγεί σε χρήσιμα συμπεράσματα για ποικίλες ανώτερες πνευματικές λειτουργίες του μαθητή, οι οποίες σχετίζονται με την επίδοσή του, ενώ αποτελεί μία επίπονη και δύσκολη διαδικασία για τον άνθρωπο. Εύλογα, λοιπόν, διερωτάται κανείς: *«πώς μπορεί η μηχανή (ο ηλεκτρονικός υπολογιστής) να συλλάβει και να αξιολογήσει όλες αυτές τις λεπτές και ανθρώπινες διαστάσεις που καταθέτει στο χαρτί ένας μαθητής και, επιπλέον, να τις αξιολογήσει έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά και να παρέχει την ανάλογη ανατροφοδότηση στο μαθητή, προκειμένου αυτός να βελτιώσει το γραπτό του λόγο;»*.

Η Α.Α.Ε. παραμένει ακόμη άγνωστη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η παρούσα μελέτη προσδοκά να καλύψει αυτό το κενό και να καταγράψει και στην ελληνική γλώσσα τις διάφορες πτυχές που αφορούν την Α.Α.Ε. σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και την αξιολόγηση της έκθεσης από τον άνθρωπο. Επίσης, προσδοκά να αποτελέσει έργο βοήθειας για όποιον ερευνητή ή εκπαιδευτικό θελήσει να ασχοληθεί στο μέλλον με την Α.Α.Ε. και επιχειρεί να καταγράψει τις μελλοντικές ερευνητικές προκλήσεις που αφορούν σε αυτήν.

2. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

2.1. Η αξιολόγηση ως έννοια και πρακτική

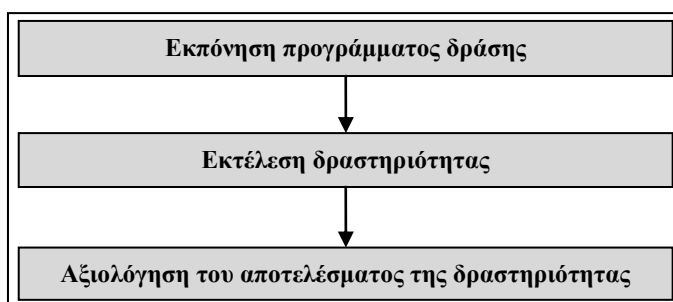
Πρακτικά, η *αξιολόγηση* ως έννοια είναι σύμφυτη με τον άνθρωπο ως αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης δραστηριότητας. Κάθε άνθρωπος αξιολογεί δραστηριότητες συνεχώς, όπως όταν αποτιμά την αξία των προϊόντων ή των προσφερόμενων υπηρεσιών, όταν επαναπροσδιορίζει την πορεία και τη στάση του, προσεγγίζοντας κριτικά τις ενέργειες και τις επιλογές του κ.ά. και κάθε του πράξη σε κάθε τομέα της ζωής του (οικογενειακό, επαγγελματικό, επιστημονικό κ.ά.) αξιολογείται είτε από τον ίδιο είτε από άλλους με απώτερο στόχο τη βελτίωση και την εξέλιξη του. *«Σε ευρύ επίπεδο θα υποστηρίξαμε ότι δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η έννοια ή η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή»*. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση ως διαδικασία συνοδεύει την πορεία και την εξέλιξη της ανθρωπότητας διαχρονικά και αυτό θα συνεχίσει να συμβαίνει σε κάθε τομέα των δραστηριοτήτων του ανθρώπου και στο μέλλον (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:15-16).

Οι Rea-Dickins και Germain (1992:4) αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μία διαδικασία, η οποία καταλήγει στην έκφραση μιας άποψης ή κρίσης σχετικά με κάτι και μπορεί να γίνεται ορισμένες φορές ακόμη και υποσυνείδητα, ενώ, συνήθως, έχει επιπτώσεις στη μετέπειτα συμπεριφορά και τις επιλογές μας. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000:13) πρόκειται για ένα *«αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, που συνδέεται με οποιαδήποτε δραστηριότητα, ατομική ή συλλογική, συστηματοποιημένη και οργανωμένη ή απλοποιημένη, αλλά και με το αποτέλεσμα της»*. Μπορεί να λαμβάνει τη μορφή μίας απλής κριτικής, η οποία ασκείται μεμονωμένα και ανεπίσημα ή της αποτίμησης του αποτελέσματος μίας δράσης μέσω μίας επιστημονικά τεκμηριωμένης διαδικασίας, η οποία στηρίζεται σε μετρήσιμα δεδομένα. Αποτελεί το τελικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, η οποία έχει αρχικά οργανωθεί - προγραμματισθεί και, ακολούθως, εφαρμοστεί - υλοποιηθεί και επιδιώκει να διαπιστώσει το βαθμό επίτευξης των αρχικά τιθέμενων στόχων και να εντοπίσει τις παραμέτρους που παρεμπόδισαν την επίτευξη αυτών, καταλήγοντας στην ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας.

Στην πιο απλοϊκή της μορφή, μπορεί να διεξάγεται εντελώς αυθόρμητα και αυθαίρετα μεταξύ δύο ανθρώπων, οι οποίοι, δίχως να ακολουθούν μία συστηματοποιημένη διαδικασία, συζητούν και καταλήγουν σε συμπεράσματα για την αξία μίας ορισμένης οντότητας. Κάθε μεμονωμένο άτομο μπορεί να διεξάγει τη δική του, ατομική, αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) για τη στάση, τις ενέργειες και τις προσπάθειες που καταβάλλει σε καθημερινή βάση,

προσπαθώντας να βρει λύσεις σε προσωπικά του προβλήματα και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των πολλαπλών ρόλων, τους οποίους καλείται να ενσαρκώσει στη ζωή του (επαγγελματίας, οικογενειάρχης, πολίτης κ.ά.). Στις περιπτώσεις αυτές η αξιολόγηση δεν διεξάγεται συστηματικά και οργανωμένα, ούτε συνδέεται με μετρήσιμα δεδομένα και με επιπτώσεις εις βάρος της αξιολογούμενης οντότητας, παρά με υποκειμενικές απόψεις. Έτσι, δεν τηρούνται οι προϋποθέσεις διασφάλισης της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητάς της (Κωνσταντίνου, 2000:14 · Κωνσταντίνου, 2017:16-17).

Προκειμένου να διακρίνει κανείς με περισσότερη σαφήνεια τη συνολική πορεία και τα επιμέρους στάδια της αξιολόγησης, θα πρέπει να εστιάσει στις οργανωμένες και ιδιαίτερα σημαντικές συλλογικές ανθρώπινες δραστηριότητες, κρατικές ή μη, για τις οποίες πρόκειται να δαπανηθούν σημαντικοί πόροι (οικονομικοί, ανθρώπινοι κ.ά.) και το αποτέλεσμά τους αναμένεται να έχει επιπτώσεις στη ζωή πολλών ανθρώπων. Μία τέτοια δραστηριότητα είναι η οργάνωση και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας. Άλλωστε, *«οι αξιολογήσεις που συναρτώνται με την οργάνωση, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις στο κοινωνικό σύνολο ιδιαίτερα σημαντικών θεσμών, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας, οφείλουν να γίνονται με συστηματικό τρόπο, με συγκεκριμένα κριτήρια και προσδιορισμένους στόχους»* (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:16-17).



Εικόνα 1. Τα βασικά στάδια μίας προγραμματισμένης ανθρώπινης δραστηριότητας (Κασσωτάκης, 2005:456).

Ο Κασσωτάκης (2005:455-456) αναφέρει ότι σχεδόν κάθε οργανωμένη ανθρώπινη δραστηριότητα διέρχεται από τρεις διαδοχικές φάσεις (Εικόνα 1). Προηγείται η *εκπόνηση του προγράμματος δράσης*, δηλαδή ο σχεδιασμός των βημάτων και των σταδίων, από τα οποία θα διέλθει η δραστηριότητα και τίθενται οι στόχοι που πρέπει να έχουν επιτευχθεί με την ολοκλήρωσή της (ορίζεται δηλαδή το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα). Ακολουθεί η *εκτέλεση* και η ολοκλήρωσή της σύμφωνα με το πρόγραμμα δράσης της. Μετά την ολοκλήρωση ακολουθεί η *αξιολόγηση* της δραστηριότητας, η οποία διεξάγεται ως συνάρτηση του αποτελέσματος που επέφερε η δραστηριότητα. Σε αυτό το στάδιο επιχειρείται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των αρχικά τιθέμενων στόχων και να εντοπιστούν οι παραμέτρων που παρεμπόδισαν την επίτευξή τους. Άλλοτε μπορεί να διεξάγεται και σταδιακός έλεγχος (ενδιάμεση αξιολόγηση) κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της δραστηριότητας, ώστε να επισημανθούν αδυναμίες ή ελλείψεις και να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις, που θα βοηθήσουν στην ανακατεύθυνση της όλης διαδικασίας, προς την επίτευξη των αρχικά τιθέμενων στόχων.

Η αξιολόγηση αποτελεί μία γνωστή από την αρχαιότητα πρακτική. Για πρώτη φορά έχουν αναφερθεί συστηματοποιημένες διαδικασίες αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού στην αρχαία Αίγυπτο και στην αρχαία Κίνα, ενώ με το πέρασμα των αιώνων πύκνωναν και οι σχετικές αναφορές (Srciven, 1991:2-3). Ο όρος «αξιολόγηση» (*evaluation*) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στις Η.Π.Α. το 1930 σε προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονταν σε ενήλικους εργαζόμενους (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009:15), ενώ η ανάπτυξή της ως επιστημονικής περιοχής εντοπίζεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 αρχικά στις Η.Π.Α. και από τη δεκαετία του 1970 και στην Ευρώπη. Έκτοτε, αρκετοί διακεκριμένοι θεωρητικοί και ερευνητές, ο καθένας από διαφορετική σκοπιά, συνεισέφεραν στην ανάπτυξη διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων και στην ανάδειξη ποικίλων πρακτικών, χρησιμοποιώντας εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία από το χώρο των κοινωνικών επιστημών. Παράλληλα επιχείρησαν να αποσαφηνίσουν τον όρο «αξιολόγηση» και να τον διακρίνουν από άλλες παρεμφερείς έννοιες, όπως είναι η 'μέτρηση', η 'έρευνα', η 'επίδοση', η 'εκτίμηση', η 'βαθμολόγηση' κ.ά. Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση πολλών διαφορετικών ορισμών στη βιβλιογραφία (Srciven, 1991:3). Η αξιολόγηση ως έννοια είναι πολυσήμαντη και για αυτόν τον λόγο δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινής αποδοχής (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005:423). Πριν επιχειρηθεί μία βιβλιογραφική αναφορά σε διάφορους ορισμούς για την έννοια της αξιολόγησης, που έχουν υιοθετηθεί από διάφορους ειδικούς, αναφέρεται ότι ο Guba (1969, όπ. αναφ. στο Βεντούρης, 2006:22) διέκρινε από πολύ νωρίς τις ακόλουθες τρεις κύριες τάσεις σε αυτούς: **α**) τη μέτρηση, **β**) τη συμφωνία μεταξύ σκοπών και δραστηριοτήτων και **γ**) την επιστημονική κρίση.

Σύμφωνα με τον Suchman (1967, όπ. αναφ. στο Flaherty & Morell, 1978:2), η αξιολόγηση αφορά στη «*διαδικασία κρίσης της αξίας μίας οντότητας (προϊόν, άνθρωπος, δραστηριότητα, πρόγραμμα κ.ά.), η οποία δεν προϋποθέτει, κατ' ανάγκην, τη χρήση συστηματικών διεργασιών ή τεκμηρίων αυτής της κρίσης*», διακρίνοντας την αξιολόγηση από την *αξιολογική έρευνα*, με τη δεύτερη να προϋποθέτει τη χρήση των επιστημονικών μεθόδων και τεχνικών της έρευνας και της τεκμηρίωσης, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο βαρύτητα στην απόδειξη, παρά στην απλοϊκή θεώρηση της αξίας μίας οντότητας. Ο De Landsheere (1979, όπ. αναφ. στο Τσοπάνογλου, 2000:33) δηλώνει ότι «*η αξιολόγηση είναι η κοινωνική διεργασία που καταλήγει στην έκφραση μιας αξιολογικής κρίσης*», δίνοντας βαρύτητα στην κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης και στα αποτελέσματά της.

Από μία πιο ειδική οπτική, για τους Stufflebeam et al. (1971, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 1999:25) η αξιολόγηση είναι «*η διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών, οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων*». Ο Galloway (1976, όπ. αναφ. στο Βεντούρης, 2006:23) αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως μία «*συνεχή και δυναμική διαδικασία για τη συλλογή πληροφοριών, την κριτική τους και εν τέλει τη λήψη αποφάσεων*». Σε αυτούς τους ορισμούς εντοπίζεται το στοιχείο της λήψης αποφάσεων ως ο τελικός στόχος της αξιολογικής διαδικασίας, κάτι που συχνά συμβαίνει μέσω της επιλογής της καταλληλότερης ανάμεσα σε αρκετές εναλλακτικές λύσεις. Επίσης, ο δεύτερος ορισμός επισημαίνει και το γεγονός ότι η

αξιολόγηση οφείλει να διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της υπό αξιολόγηση δραστηριότητας και όχι αποσπασματικά και μεμονωμένα.

Ο Καρακατσάνης (1994:3) ορίζει την αξιολόγηση ως τη διαδικασία για την «έκφραση του αποτελέσματος της σύγκρισης των μετρήσεων μεταξύ τους ή προς κάποιο καθορισμένο υπόδειγμα» ενώ, σύμφωνα με τον Καψάλη (1994:11), «η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης. Από την πλευρά της η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή δηλαδή στοιχείων στα οποία θα στηριχτεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος». Σε αυτούς τούς ορισμούς, γίνεται εμφανής ο συσχετισμός της έννοιας της αξιολόγησης με εκείνη της μέτρησης, η οποία, όμως, όπως αναλύεται και ακολούθως, αποτελεί μία πιο αυστηρά καθορισμένη διαδικασία και μόνο κάτω από κατάλληλες συνθήκες, όπως είναι η ύπαρξη πρότυπης μονάδας μέτρησης ή κλίμακας, ενός έγκυρου εργαλείου κ.ά. Επίσης, σημαντικό στοιχείο στον πρώτο ορισμό είναι η σύγκριση της αξιολογούμενης οντότητας με κάποια άλλη που ανήκει στην ίδια κατηγορία ή που χρησιμοποιείται για τον ίδιο σκοπό. Στην πραγματικότητα, αυτό που συμβαίνει όταν κάποιος εκφέρει μία κριτική για την αξία μίας ορισμένης οντότητας, είναι ότι ανακαλεί στη μνήμη του ομοειδείς οντότητες, τις οποίες έχει συναντήσει στη ζωή του και τις συγκρίνει με εκείνη που επιχειρεί να αξιολογήσει. Όμως, οι εμπειρίες των ανθρώπων συνήθως διαφέρουν μεταξύ τους και, έτσι, η αξιολόγηση ενέχει τόσο περισσότερο το στοιχείο της υποκειμενικότητας όσο λιγότερο επιστημονικά τεκμηριωμένη είναι ή όσο πιο απλοϊκά διεξάγεται.

Ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία της αξιολόγησης δίνεται και από σημαντικούς διεθνείς φορείς, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνοχή και Ανεξαρτησία (Ο.Ο.Σ.Α.), αλλά και από όλο και περισσότερες κυβερνήσεις των κρατών παγκοσμίως. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η Ε.Ε. είναι δεσμευμένη στην «*αρχή της αξιολόγησης πρωτίστως*»⁴, σύμφωνα με την οποία, η αξιολόγηση έχει καθιερωθεί ως απαραίτητη προϋπόθεση κατά την εκπόνηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων - δραστηριοτήτων της Ε.Ε., διότι παρέχει με αξιόπιστο τρόπο πληροφορία, που μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης, συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των ίδιων των δραστηριοτήτων, αλλά και στη γενικότερη βελτίωση των πολιτικών και των πρακτικών της Ε.Ε. Η αξιολόγηση καθιστά την Ε.Ε. έναν «ζωντανό οργανισμό ικανό να μαθαίνει μέσα από τη δραστηριότητά του» εντός του σύγχρονου διεθνούς κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος, του οποίου η πολυπλοκότητα συνεχώς αυξάνεται (European Commission, 2014:3 · European Commission, 1997:9-13).

Η Ε.Ε. έχει υιοθετήσει αρκετούς ορισμούς για την έννοια της αξιολόγησης, στους οποίους διαπιστώνεται η τάση για διατύπωση της κρίσης για την αξιολογούμενη οντότητα, η οποία εξαρτάται και συνδέεται με προκαθορισμένους στόχους. Ορισμένοι από τους ορισμούς αυτούς είναι και οι εξής: «α) Η αξιολόγηση αποτελεί μια κριτική και ανεξάρτητη ματιά σε αντικειμενικούς στόχους που έχουν τεθεί και στο κατά πόσο αυτοί έχουν επιτευχθεί, β) Η

⁴ Ο όρος «*αρχή της αξιολόγησης πρωτίστως*» αποτελεί δόκιμη μετάφραση του όρου «*evaluation-first principle*».

αξιολόγηση είναι η εξέταση του κατά πόσο τα νομικά, διοικητικά και οικονομικά μέσα που έχουν χρησιμοποιηθεί από ένα πρόγραμμα έχουν οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων που αναμενόταν από την υλοποίησή του, γ) Η αξιολόγηση είναι η συστηματική εφαρμογή διαδικασιών κοινωνικής έρευνας για τη σύλληψη, το σχεδιασμό, τη χρήση και την αποτίμηση δημόσιων προγραμμάτων, δ) Η αξιολόγηση αφορά μια ανεξάρτητη και αντικειμενική εξέταση των στόχων, των αποτελεσμάτων, των δράσεων και των μέσων που έχουν χρησιμοποιηθεί με σκοπό τον σχεδιασμό διδαγμάτων, τα οποία μπορεί να είναι ευρέως εφαρμόσιμα, ε) Η αξιολόγηση είναι η συνολική κριτική επί των αποτελεσμάτων και των επιπτώσεων των δημόσιων παρεμβάσεων (προγραμμάτων), στ) Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία της διαμόρφωσης κριτικής πάνω στην αξία ενός προγράμματος» (European Commission, 1997:9-13).

Για τον Ο.Ο.Σ.Α., η αξιολόγηση είναι η συστηματική ανάλυση των σπουδαιότερων οικονομικών και κοινωνικών πτυχών ενός οργανισμού και των παραμέτρων που επηρεάζουν τη λειτουργία και την παραγωγικότητά του. Βασικός της στόχος είναι να συμβάλλει στη βελτίωση του μηχανισμού λήψης αποφάσεων, στην αποδοτικότερη κατανομή των πόρων, αλλά και στην κατανομή απόδοσης ευθυνών και λογοδοσίας. Ο Ο.Ο.Σ.Α. διαρκώς αναπτύσσει νέους δείκτες σε διάφορους τομείς της δραστηριότητας των κρατών - μελών του (και στην εκπαίδευση). Η ποσοτικοποίηση των δεικτών αυτών είναι εφικτό να παρέχει στα κράτη τη δυνατότητα να αποκτήσουν επίγνωση της κατάστασης στο εσωτερικό τους, σε σχέση και με την κατάσταση που επικρατεί σε άλλα κράτη, μέσα από τη σύγκριση των τιμών των αντίστοιχων δεικτών. Απώτερος στόχος είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων, των δυνατών και αδύνατων σημείων κάθε κράτους, ώστε να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται πιο αποτελεσματικές πολιτικές (OECD, 1998:5-9).

Αντιμετωπίζοντας την αξιολόγηση ως μία κοινωνική διεργασία, δηλαδή, ως κάτι που συμβαίνει καθημερινά στη ζωή κάθε ανθρώπου, θα ήταν σκόπιμο να σταθεί κανείς και στις ερμηνείες που δίνουν ορισμένα λεξικά της νεοελληνικής γλώσσας. Στο Υπερλεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας (1985) η αξιολόγηση ορίζεται ως εξής: «[Αξιολόγηση είναι η] τοποθέτηση ορισμένων πραγμάτων σύμφωνα με την αξία τους ή με την αξιολογική τους σειρά, [η] απόδοση της πραγματικής τους αξίας». Ο ορισμός αυτός προσθέτει στην ερμηνεία του όρου αξιολόγηση την έννοια της αξιολογικής σειράς, δηλαδή της ιεράρχησης, ταξινόμησης ή κατάταξης. Η ιεράρχηση οντοτήτων σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, είναι συχνά ο σκοπός ή το αποτέλεσμα μίας αξιολογικής διαδικασίας.

Ο Μπαμπινιώτης (2002:218), ο οποίος προσδιορίζει ετυμολογικά την έννοια της αξιολόγησης, της αποδίδει τις ακόλουθες τρεις ερμηνείες:

1. «Αξιολόγηση είναι η διαδικασία της εκτίμησης της απόδοσης ή της αξίας (κάποιου) με συγκεκριμένα κριτήρια, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, του κυβερνητικού έργου, των προσόντων των υποψηφίων κ.ά.».
2. «Αξιολόγηση είναι η διαδικασία της ιεράρχησης σύμφωνα με την αξία ή με συγκεκριμένα κριτήρια, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση των υποψηφίων, των προτεραιοτήτων κ.ά.».

3. *«Αξιολόγηση είναι η διαδικασία της βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, η οποία μπορεί να γίνεται με τεστ αξιολόγησης κ.ά.».*

Αξίζει να σταθεί κανείς στο γεγονός ότι και στις τρεις ερμηνείες του Μπαμπινιώτη διακρίνεται άμεσα ή έμμεσα η σύνδεση της αξιολόγησης με διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης. Στην πρώτη ερμηνεία, γίνεται άμεση αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη και στη δεύτερη γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση γενικά των υποψηφίων και των προσόντων τους και, ως τέτοιοι, εκτός των άλλων (όπως είναι οι υποψήφιοι για να καταλάβουν μία θέση εργασίας ή να αναλάβουν την εκπόνηση ενός έργου κ.ά.), μπορούν έμμεσα να θεωρηθούν και οι μαθητές (για παράδειγμα οι υποψήφιοι φοιτητές μέσω της διαδικασίας των πανελλαδικών εξετάσεων, οι μαθητές στις προαγωγικές εξετάσεις του σχολείου κ.ά.). Ιδιαίτερα με την τελευταία ερμηνεία ο Μπαμπινιώτης συνδέει την έννοια της αξιολόγησης με τη διαδικασία της βαθμολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο. Τα παραπάνω ενισχύουν την άποψη ότι στη γλωσσολογική συνείδηση της νεοελληνικής κοινωνίας η αξιολόγηση παραπέμπει στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην επίδοση του μαθητή, κάτι που αποτελεί σημαντική παράμετρο για την παρούσα μελέτη.

Αρκετοί ερευνητές προτείνουν τον ακόλουθο ορισμό που έχει τη βάση του στην ετυμολογία της λέξης και είναι παρόμοιος με την πρώτη ερμηνεία του Μπαμπινιώτη: *«αξιολόγηση είναι η διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μίας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση, με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης»* (Dressel, 1976 · Noiset & Gaverni, 1978 · Scriven, 1991 · Mertens, 1998 · Κασσωτάκης, 1998α · Δημητρόπουλος, 2002 · Αθανασίου, 2007, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:17).

Η αξιολόγηση είναι μία ιδιαίτερα επίπονη διαδικασία, η οποία, όμως, όταν διεξάγεται ορθολογικά και με επιστημονικές μεθόδους οδηγεί σε πορίσματα, τα οποία βοηθούν τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικών στην υιοθέτηση δημόσιων προγραμμάτων που βελτιστοποιούν την αποδοτικότητα στη σχέση μεταξύ κόστους και αποτελέσματος. Τέλος, κλείνοντας την ενότητα αυτή, πρέπει να αναφερθεί ότι οι διεθνείς εξελίξεις στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον τις τελευταίες δεκαετίες έχουν φέρει στο προσκήνιο την επικράτηση των όρων της ελεύθερης αγοράς. Έτσι, οι κανόνες ανταγωνισμού, που ισχύουν στην ελεύθερη αγορά, έχουν συστηματοποιήσει την εργασία σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, ακόμη και στην εκπαίδευση, επιβάλλοντας την ανάγκη για διαρκή προσαρμογή στη συνεχώς εξελισσόμενη νέα πραγματικότητα. Κάθε οργανισμός λειτουργεί, έχοντας ως γνώμονα έννοιες, όπως είναι η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα, η ποιότητα κ.ά. Η αξιολόγηση φαίνεται να είναι το μόνο αξιόπιστο εργαλείο που μπορεί να επιτρέψει σε έναν σύγχρονο οργανισμό, αλλά και σε κάθε άτομο, να καταστεί ικανός να προσαρμόζεται αποτελεσματικά στο μεταβαλλόμενο σύγχρονο περιβάλλον και να επιβιώνει στις σκληρές συνθήκες που έχουν επικρατήσει παγκοσμίως.

2.2. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και ο ρόλος της

Η λειτουργία και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας απαιτεί τη δαπάνη σημαντικών πόρων (οικονομικών, ανθρώπινων κ.ά.) και αναμφιβόλως αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική συλλογική προσπάθεια, ενώ οι εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας επηρεάζουν το σύνολο της κοινωνίας και, ως εκ τούτου, η αξιολόγηση δεν θα μπορούσε να μην είναι παρούσα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο όρος «αξιολόγηση» έχει και στο χώρο της εκπαίδευσης την ίδια σημασία, όπως αυτή περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα, εξειδικευμένη, όμως, στα αντικείμενα, τις ιδιομορφίες και τους σκοπούς του τομέα αυτού. Η εφαρμογή της στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά την *αξιολόγηση στην εκπαίδευση* ή την *εκπαιδευτική αξιολόγηση* (Δημητρόπουλος, 1998:7).

Πριν ακολουθήσει η παράθεση των διαφόρων απόψεων, θέσεων και προσεγγίσεων γύρω από την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τονίζεται ότι κατέχει κυρίαρχη θέση στη συνείδηση όλων των εμπλεκόμενων (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, στελέχη όλων των βαθμίδων της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.) όταν αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που αναδεικνύει τη βαρύτητα με την οποία αντιμετωπίζεται από το σύνολο της κοινωνίας κάθε σχετική με αυτήν παράμετρος (Αθανασίου, 2000:31).

Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η αντίστοιχη διαδικασία αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν ταυτόχρονα σε διάφορες χώρες μαζί με την ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης. Αρχικά η εκπαιδευτική αξιολόγηση εμφανίστηκε αποκλειστικά μέσα στο χώρο του σχολείου με κύριο αντικείμενο την αξιολόγηση των μαθητών. Για πολλά χρόνια ο κυριότερος προβληματισμός των εκπαιδευτικών και γενικότερα των εμπλεκόμενων στο χώρο της εκπαίδευσης αφορούσε την ανάπτυξη αντικειμενικών μεθόδων για τη μέτρηση των γνώσεων που αποκτώνται από τους μαθητές στο σχολείο. Το θέμα αυτό εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να μη θεωρείται οριστικά επιλυμένο, παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει σημειωθεί γύρω από αυτό (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:23).

Ακόμη και από ορισμένους συγγραφείς η χρήση του όρου «εκπαιδευτική αξιολόγηση» είχε αρχικά περιοριστεί στη διαδικασία ελέγχου της πορείας της μάθησης των μαθητών, αλλά και των αποτελεσμάτων της σχολικής αγωγής στην προσωπικότητά τους. Αυτό θεωρείται εύλογο, διότι από τη μία η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί έναν μόνο τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, από την άλλη, όμως, πρόκειται για τον τομέα στον οποίο δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα ακόμη και μέχρι σήμερα και συχνά έχει χρησιμοποιηθεί ως δείκτης της αποτελεσματικότητας και άλλων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:21).

Συγκεκριμένα στην ελληνική πραγματικότητα, όπως τονίζει και ο Κωνσταντίνου (2000:15), η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει συνδεθεί με την επίδοση του μαθητή, δηλαδή με τις εξετάσεις, τους βαθμούς, τους τίτλους σπουδών. Έτσι, έχει αποκτήσει κοινωνικό περιεχόμενο και έχει κυριαρχήσει στη συνείδηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων ως μία διαδικασία που υπηρετεί κατά κύριο λόγο την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Όμως, η εξέλιξη αυτή «*αποσιωπά και περιθωριοποιεί το σαφώς δεοντολογικό της περιεχόμενο, ως μία*

διαδικασία, η οποία έχει συγκεκριμένους στόχους, συγκεκριμένες μεθόδους και συγκεκριμένα μέσα και μέτρα».

Η αξιολόγηση των μαθητών ακολουθήθηκε από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως βασικών συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του έργου τους, αλλά και γενικότερα από την αξιολόγηση όλων των τομέων και των παραμέτρων της εκπαίδευσης (Γαρατόρη – Τσαλκατίδου, 2009:21). Έτσι, πέραν της αξιολόγησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών και του έργου τους, *«στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση είναι συνδυασμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης, έχοντας ως αντικείμενο τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα»* (Κωνσταντίνου, 2000:15). Για τον Κασσωτάκη (1998:22) η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά στη λειτουργία και αποδοτικότητα όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών και αντικειμενά της αποτελούν ο τρόπος οργάνωσης, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, το διδακτικό, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό και κάθε άλλος παράγοντας που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα ο έλεγχος του κατά πόσο ανταποκρίνονται τα «προϊόντα» της εκπαίδευσης στις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικού και οικονομικού συστήματος.

Οι Worthern και Sanders (1987:23) τονίζουν και αυτοί την πολυδιάστατη φύση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αναφέρουν ότι, εκτός από την αποτίμηση ευδιάκριτων ζητημάτων που σχετίζονται με την αξιολογική διαδικασία (όπως είναι η μέτρηση του κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι αρχικά τιθέμενοι στόχοι ή πόσο αποτελεσματικά αποτιμά ένα τεστ τις γνώσεις των μαθητών κ.ά.), εμπλέκονται και ζητήματα πολύ πιο σύνθετα, όπως για παράδειγμα το κατά πόσο επηρεάζεται στο σύνολό της από διάφορους παράγοντες (όπως είναι οι διαθέσιμοι πόροι -χρόνος, χρήμα κ.ά.-, η εμπειρία των αξιολογητών, η καλή θέληση των εμπλεκόμενων να συμμετάσχουν αντικειμενικά στη διαδικασία κ.ά.). Ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι αξιολογητές το έργο τους (καθήκοντα, ευθύνες, μοναδικότητα της περίπτωσης, ομοιότητες με άλλες παρόμοιες διαδικασίες αξιολόγησης κ.ά.) μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα πορίσματα μίας αξιολογικής διαδικασίας.

Όπως στην περίπτωση της αξιολόγησης, έτσι και στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Τελευταία, στην προσπάθεια να οριοθετηθεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αλλά και να προσδιοριστεί το περιεχόμενό της, έχουν προταθεί αρκετοί ορισμοί από πολλούς ειδικούς. Οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:25) επισημαίνουν ότι *«η πληθώρα των παρεμφερών όρων που κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί εκφράζουν κάθε φορά συγκεκριμένες πτυχές αξιολογικών προσπαθειών».*

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι κάποιοι θεωρούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη διαδικασία αποτίμησης του βαθμού στον οποίο έχουν επιτευχθεί συγκεκριμένοι στόχοι στην εκπαίδευση και ότι ουσιαστικά πρόκειται για μία δραστηριότητα για τη συλλογή πληροφοριών που επιτρέπουν στην πολιτική ηγεσία μίας χώρας να χαράσσει εμπειριστατωμένα την εκπαιδευτική πολιτική της. Από μία άλλη σκοπιά, μία άλλη μερίδα ειδικών αντιμετωπίζει και

αποδέχεται την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως ένα αυτόνομο επιστημονικό πεδίο, ενώ άλλοι ότι δεν είναι τίποτε περισσότερο, παρά η κρίση για το βαθμό επίτευξης των αρχικά τιθέμενων στόχων, η οποία τεκμηριώνεται από εργαλεία και πρακτικές διαφόρων άλλων επιστημονικών πεδίων (Worthern και Sanders, 1987:22).

Ασφαλώς, θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί ένα νέο και αυτόνομο επιστημονικό πεδίο (ως σύνθεση των πεδίων της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής μέτρησης) που αξιοποιεί μεθόδους και εργαλεία από άλλες επιστήμες, όπως είναι τα Μαθηματικά, τη Στατιστική, την Ψυχολογία, την Παιδαγωγική), προκειμένου να αντεπεξέλθει στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που προκαλεί η πολυδιάστατη και σύνθετη φύση της (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:23-25).

Στο σημείο αυτό και πριν ακολουθήσει μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση των ορισμών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι ο Talmage (1982:594) είχε διακρίνει από νωρίς τους ακόλουθους τρεις σκοπούς οι οποίοι εμφανίζονταν στους διάφορους ορισμούς της: α) να παρέχει τεκμηριωμένη κρίση για την αξία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, β) να βοηθήσει τους λαμβάνοντες τις αποφάσεις να χαράξουν την εκπαιδευτική πολιτική και γ) να εξυπηρετήσει την πολιτική λειτουργία (πχ μέσω της λογοδοσίας για τις πολιτικές επιλογές αυτών που λαμβάνουν τις αποφάσεις).

Ο Meigniez (1977, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης 1998:22) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως *«ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει, εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και σε ποιο βαθμό»*. Το σύνολο αυτών των τεχνικών, αναφέρεται στις μεθόδους που εφαρμόζονται για το σκοπό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σε εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σε όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στη συγκεκριμένη εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της.

Ο Πολυχρονόπουλος (1980:42) υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση *«συνίσταται στον προσδιορισμό της επάρκειας του μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών σκοπών και των εκπαιδευτικών επιδιώξεων σε μορφωτικές συναλλαγές και στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των μορφωτικών συναλλαγών στην πραγμάτωση των σκοπών και των επιδιώξεων»*. Με τον όρο *‘μορφωτική συναλλαγή’* νοείται μία δυναμική δοσοληψία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή διαμέσου των γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, αξιών, προσανατολισμών και τη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την ευκαιρία που δίδεται στον μαθητή να εκφραστεί.

Οι Northern και Sanders (1987:24) ορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως *«τη διαδικασία της απόδοσης κρίσης σχετικά με τον προσδιορισμό της αξίας του αποτελέσματος μίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αλλά και της σχέσης της αξίας με το κόστος που απαιτείται για την υλοποίησή της»*. Επισημαίνουν ότι στον ορισμό τους αυτόν δεν αμφισβητείται ούτε και επιχειρείται να μειωθεί ο σημαντικός ρόλος που η αξιολόγηση παίζει στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων, αλλά και του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μία άλλη διάσταση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, είναι εκείνη της τεκμηρίωσης στη λήψη των πολιτικών αποφάσεων και της λογοδοσίας απέναντι στους πολίτες και την κοινωνία γενικότερα. Είναι, λοιπόν, η διαδικασία, μέσα από την οποία *«η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει*

τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή κ.ο.κ. ...» (Πασιαρδής, 1996:9).

Ο Γιοκαρίνης (2000:144) επικεντρώνεται στην ίδια τη διδακτική πράξη και την ορίζει ως τη «διαρκή ανάλυση του συστήματος διδασκαλίας, η οποία ενισχύει τη λειτουργικότητά του και τη δυνατότητα διαρκούς αναθεώρησής του». Στον ορισμό αυτό σκιαγραφείται το στάδιο της ανατροφοδότησης ως τμήμα της αξιολογικής διαδικασίας, το οποίο οδηγεί στη συνεχή βελτίωση των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Ο Ματσαγγούρας (2000, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:20) αναφέρει ότι μέσα από τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία συλλογής πληροφοριών, η εκπαιδευτική αξιολόγηση επιχειρεί να προσδιορίσει με έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο το αποτέλεσμα κάθε παιδαγωγικής και διδακτικής ενέργειας, σε σχέση με προκαθορισμένους στόχους και μεθοδολογία. Το ζητούμενο είναι να προσδιοριστεί και να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού (μέθοδοι διδασκαλίας, γνώσεις κ.ά.), του μαθητή (δεξιότητες, γνώσεις, κ.ά.), του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος, αλλά και να υποβοηθηθεί η επιλογή, η υιοθέτηση και η τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2005:458-459), με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση, δηλώνεται «η διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας των διαφόρων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της ποιότητας των 'προϊόντων' της, αλλά και της επάρκειας των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα», η οποία αποσκοπεί κυρίως στο: α) να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο οι επιμέρους συνιστώσες της εκπαίδευσης λειτουργούν αποτελεσματικά και β) να επιφέρει τις απαραίτητες αλλαγές σε αυτές τις συνιστώσες, οι οποίες θα βελτιώσουν τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Δημητρόπουλος (2010:30) ορίζει την αξιολόγηση ως την «*συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς*», κάτι που παραπέμπει στην υποστήριξη της θέσης ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση στηρίζεται στη σχέση ανάμεσα σε μία ορισμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, τα αποτελέσματά της και τους αρχικά τιθέμενους σκοπούς.

Στο σημείο αυτό κρίνεται άξια λόγου και η αναφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως την αντιλαμβάνεται η ελληνική Πολιτεία μέσα από τη σχετική νομοθεσία. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο άρθρο 8 του Νόμου 2525/1997⁵ η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η «*διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία*», η οποία αφορά όλους τους τύπους και τις μορφές των σχολείων και έχει ως

⁵ Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/τ.Α'23-09-1997), με θέμα: «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*».

αντικείμενό της την επάρκεια των εκπαιδευτικών, την απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Έκτοτε, η ελληνική νομοθεσία επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρεται και σε επόμενη ενότητα.

Συνοψίζοντας όλες τις παραπάνω θέσεις, μπορεί κανείς να σταθεί στον ορισμό των Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:17-19), σύμφωνα με τον οποίο με τον όρο *‘εκπαιδευτική αξιολόγηση’* νοείται *«η διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και δίκαια γίνεται, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα μίας μαθησιακής και γενικότερα εκπαιδευτικής δραστηριότητας, με βάση σαφή κριτήρια,, κατάλληλες τεχνικές και συγκεκριμένους σκοπούς, με απώτερο στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την ανατροφοδότηση και βελτίωσή της»* και υπάρχουν ορισμένα βασικά σημεία στα οποία πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε κάθε αξιολογική διαδικασία:

1. Καταρχήν, πρέπει να προσδιοριστεί ο *γενικός και ειδικός στόχος της*, προκειμένου να είναι σαφές στον αξιολογητή τι επιδιώκει και που θέλει να καταλήξει μέσα από την αξιολογική διαδικασία που διενεργεί.
2. Δεύτερον, πρέπει να είναι γνωστό το *αντικείμενο της αξιολόγησης*, δηλαδή τι ή ποιός επιδιώκεται να αξιολογηθεί. Έτσι, στην περίπτωση που το αντικείμενο είναι ο μαθητής, ο αξιολογητής οφείλει να λάβει υπόψη τις ατομικές ιδιαιτερότητές του, το επίπεδο της σχολικής του τάξης κ.ά.
3. Το τρίτο σημείο αφορά στο υποκείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή τον *αξιολογητή* ή τους *αξιολογητές* που θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις (π.χ. τυπικά προσόντα, ανάλογη εμπειρία κ.ά.) και να χρησιμοποιούν τα ενδεδειγμένα κριτήρια και την ενδεδειγμένη μεθοδολογία. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι διάφορες επικρίσεις, αμφισβητήσεις και προβληματισμοί στο χώρο της εκπαίδευσης εγείρονται από παραμέτρους που αποτελούν επίμαχες περιοχές στο χώρο της αξιολόγησης, όπως είναι τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, η μονομέρεια και η αποκλειστικότητα χρήσης των τεχνικών, ο τρόπος και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, οι προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες διεξάγονται, οι στόχοι που τίθενται ή υποκρύπτονται κ.ά.
4. Τέταρτο σημείο αποτελεί το κατά πόσο λαμβάνεται υπόψη η *ειδική θεσμική και κοινωνική περίσταση* κάτω από την οποία διενεργείται η αξιολογική διαδικασία.
5. Τέλος, προκειμένου η αξιολόγηση να καταστεί έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική και τα αποτελέσματά της χρήσιμα, θα πρέπει να διεξάγεται με τη χρήση των *κατάλληλων εργαλείων, τεχνικών και μέσων*.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ανάλογα με τους στόχους της εκάστοτε αξιολόγησης μπορεί να προσδίδεται στη διαδικασία της αξιολόγησης διαφορετικός προσανατολισμός είτε *ελεγκτικός* (οπότε εστιάζει στη μέτρηση του βαθμού στον οποίο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι) είτε *ανατροφοδοτικός* (οπότε εστιάζει στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης ως προς τις ποικίλες παραμέτρους της με στόχο τη συνολική βελτίωσή της) (ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:393).

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι πολλές χώρες στον κόσμο, αποσκοπώντας στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, έχουν υιοθετήσει πρακτικές αξιολόγησης της εκπαίδευσης, οι οποίες, παρότι εμφανίζουν σημαντικές διαφορές από χώρα σε χώρα, συγκλίνουν ως προς ως προς τα ακόλουθα: α) Η διαδικασία της αξιολόγησης διενεργείται από το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας, στην οποία παραχωρείται προοδευτικά όλο και μεγαλύτερη αυτονομία, β) Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων που προσδιορίζονται κεντρικά και εξειδικεύονται σε τοπικό ή σχολικό επίπεδο και λιγότερο ως μηχανισμός συμμόρφωσης προς τις κεντρικές εντολές, γ) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δ) Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά μέσω της αξιολόγησης και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του, ε) Γίνεται εμφανής η τάση για αλληλοσυσχέτιση της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού και Τσάφος, 2007:147).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι σύνθετη και πολυδιάστατη και όποτε γίνεται λόγος για αυτήν θα πρέπει να κυριαρχεί η αντίληψη ότι αφορά στο σύνολο των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος (έμψυχους και μη) και όχι μεμονωμένους παράγοντές του (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:24).

2.2.1. Έννοιες συναφείς με την εκπαιδευτική αξιολόγηση

Ο Hadji (1995, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:18) αναφέρει ότι υιοθετείται μία ποικιλία ρημάτων, προκειμένου να προδιαγραφεί η πράξη της αξιολόγησης, όπως είναι το 'μετρώ', το 'βαθμολογώ', το 'εκτιμώ', το 'διαπιστώνω', το 'κρίνω', το 'ελέγχω', το 'εξετάζω' κ.ά., τα οποία συνοδεύονται και από μία σειρά από ουσιαστικά που περιγράφουν το αντικείμενό της, όπως είναι η 'επίδοση', το 'έργο', το 'υλικό', η 'γνώση', η 'τεχνική', τα 'μέσα', τα 'μέτρα', η 'μέτρηση', η 'εκτίμηση', ο 'βαθμός', η 'αποτίμηση', η 'ιεράρχηση' κ.ά. Σύμφωνα και με τον Κωνσταντίνου (2000:15), ο όρος αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως ο ευρύτερος όλων των παραπάνω, ως ο όρος «ομπρέλα». Παραπλήσια άποψη διατυπώνει και ο Δημητρόπουλος (1998:7).

Οι σημασίες όλων αυτών των συναφών με την αξιολόγηση όρων είναι διαφορετικές και συχνά αντιστοιχούν σε αντίθετες προθέσεις, οι οποίες είναι λογικό να υφίστανται, διότι η αξιολόγηση συνδέεται με τις προσωπικές αξίες, αναπαραστάσεις ή και προκαταλήψεις του αξιολογητή, σχετικά με το «καλό» ή το «κακό», το «φυσιολογικό» ή το «αφύσικο». Επιπλέον, συνδέεται με τις ιδιαίτερες εμπειρίες και αναπαραστάσεις που κάθε άνθρωπος έχει από την προσωπική του ζωή, όπως είναι επαγγελματικές, οικογενειακές, σχολικές κοινωνικές κ.ά. (Barlow, 1992, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:18).

Στο υπόλοιπο αυτής της ενότητας επιχειρείται μία σύντομη αναφορά σε ορισμένους από αυτούς τους όρους από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

1. Μέτρηση (measurement).

Η *μέτρηση* και η αξιολόγηση είναι έννοιες αλληλένδετες, αλλά όχι ταυτόσημες. Η πρώτη αναφέρεται στην ποσοτική έκφραση ενός μεγέθους ή τη συχνότητα εμφάνισης μίας κατάστασης που είναι δυνατόν να παρατηρηθούν με αντικειμενικό τρόπο και που αντιπροσωπεύουν αυτό που πρέπει να μετρηθεί. Συνήθως, η μέτρηση προηγείται της αξιολόγησης και στις περισσότερες περιπτώσεις είναι επιστημονική ως προς τη φύση της και μπορεί να γίνει με μεγάλη ακρίβεια. Η αξιολόγηση από την άλλη, εμπεριέχει σε ορισμένο βαθμό και το στοιχείο της προσωπικής κρίσης, άρα μπορεί να είναι υποκειμενική. Συχνά αποτελεί την ποιοτική έκφραση της σύγκρισης δύο ή περισσότερων μετρήσεων μεταξύ τους ή προς κάποιο καθορισμένο υπόδειγμα, που μπορεί να οδηγεί και στην κατάταξη ή ιεράρχηση των αξιολογούμενων οντοτήτων (Κασσωτάκης και Φλουρή, 2005:457 · Ρέλλος, 2006:57).

Αν, για παράδειγμα, ενδιαφέρεται κανείς να αξιολογήσει την απόδοση του κινητήρα ενός αυτοκινήτου με συγκεκριμένη ιπποδύναμη, τότε θα μετρήσει τη μέγιστη ταχύτητα που μπορεί να αναπτύξει, τη μέγιστη επιτάχυνση κ.λπ. και, ακολούθως, θα συγκρίνει αυτές τις μετρήσεις με τις αντίστοιχες άλλων κινητήρων ανάλογης ιπποδύναμης. Η μέγιστη ταχύτητα και η επιτάχυνση του αυτοκινήτου αποτελούν μετρήσεις. Η αξιολόγηση συναρτάται με τη διαδικασία έκφρασης της γνώμης ότι ο συγκεκριμένος κινητήρας που έχει τεθεί υπό αξιολόγηση είναι πιο ισχυρός ή όχι σε σχέση με τους κινητήρες των άλλων αυτοκινήτων, η οποία γνώμη προκύπτει έπειτα από τη σύγκριση των σχετικών μετρήσεων. Έτσι, για την αποφυγή υποκειμενικών εκτιμήσεων, η αξιολόγηση προϋποθέτει αντικειμενικές μετρήσεις που έχουν διεξαχθεί με επιστημονικά ελεγμένες μεθόδους και με βάση συγκεκριμένη και ομοιόμορφη σε όλες τις περιπτώσεις κλίμακα μετρήσεως. Το αντικείμενο των μετρήσεων αυτών αφορά διάφορα χαρακτηριστικά της αξιολογούμενης οντότητας, τα οποία θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν εκείνο που επιδιώκεται να αξιολογηθεί και τα οποία είναι δυνατό να παρατηρηθούν και να μετρηθούν (Κασσωτάκης, 1997:18).

Η μέτρηση στις επιστήμες της Αγωγής έχει συνήθως την έννοια της ποσοτικής αξιολόγησης κάποιου ψυχολογικού χαρακτηριστικού ή κάποιας μορφής συμπεριφοράς, ώστε να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο το άτομο κατέχει αυτό το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ή επιδεικνύει μία ορισμένη συμπεριφορά. Έτσι, η μέτρηση αποσκοπεί στη δημιουργία μίας αντιστοιχίας στις σχέσεις ανάμεσα στις αριθμητικές τιμές που αποδίδει η μέτρηση και στις σχέσεις ανάμεσα σε εκείνα τα χαρακτηριστικά ή τις συμπεριφορές στα οποία αποδίδονται οι τιμές αυτές (Κασσωτάκης, 1997:19).

Όμως οι περισσότερες μετρήσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν μετρούν τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία επιδιώκεται να μετρηθούν (όπως είναι η μάθηση κ.ά.), αλλά κάποια φαινόμενα που θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν ή αντιστοιχούν σε εκείνα τα χαρακτηριστικά (Κασσωτάκης και Φλουρή, 2005:459-462). Όπως αναφέρει και ο Κωνσταντίνου (2000:16) υπάρχει μεθοδολογικό πρόβλημα προσδιορισμού και μέτρησης των ανθρωπίνων ικανοτήτων και δραστηριοτήτων, το

οποίο εντείνεται όταν η αξιολόγηση εκφράζεται μόνο με ποσοτικές μετρήσεις. Η αδυναμία μέτρησης των ανθρωπίνων ικανοτήτων και δεξιοτήτων δεν σημαίνει την εγκατάλειψη κάθε είδους μέτρησης των φαινομένων που μελετούν οι Επιστήμες της Αγωγής, διότι αυτό θα σήμαινε επιστημονική στασιμότητα και ιδιαίτερα στην περίπτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης του μαθητή, δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία η σχετικότητα των μετρήσεων, εφόσον αυτές γίνονται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία είναι ίδια σε όλες τις περιπτώσεις, ώστε να μην αλλοιώνεται η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας (Κασσωτάκης, 1998:19-21).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, η μέτρηση δεν έχει ουσιαστική σημασία όταν εξετάζεται μεμονωμένα, παρά μόνο όταν συγκρίνεται με μετρήσεις που έγιναν σε ομοειδή πληθυσμό και κάτω από παρόμοιες συνθήκες. Είναι, όμως, γεγονός ότι με την πρόοδο των επιστημών της Αγωγής και με τη χρήση βελτιωμένων στατιστικών μεθόδων έχει αυξηθεί σημαντικά η δυνατότητα ακριβέστερου προσδιορισμού της σημασίας των μετρήσεων στην εκπαίδευση (Κασσωτάκης, 1997:19-20).

2. Εκτίμηση (*estimation*).

Η μέτρηση των πτυχών της ανθρώπινης προσωπικότητας (όπως των γνώσεων, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων κ.ά.) αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, τους ερευνητές και τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο μείζων ενδοιασμός αφορά στο κατά πόσον είναι εφικτό να ποσοτικοποιηθούν και να μετρηθούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών, η οποία εξελίσσεται συνεχώς (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:23).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1998:21), «τα ψυχικά και πνευματικά φαινόμενα, όπως βιώματα, στάσεις και συμπεριφορές κ.ά., δεν μπορούν να μετρηθούν με αριθμούς, αλλά απαιτείται μία προσέγγιση που εμπεριέχει και την περιγραφική εκτίμηση, μέσα από τη βιοματική – ενορατική ‘μετάσταση’ του αξιολογητή προς το αξιολογούμενο άτομο». Έτσι, η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να στηρίζεται μόνο στα αποτελέσματα των μετρήσεων, αλλά να συνεκτιμά και άλλα στοιχεία τα οποία έχουν αποτυπωθεί με περιγραφικό τρόπο, δηλαδή σε ποιοτικές παρατηρήσεις, οι οποίες πρέπει να έχουν συλλεχθεί και αυτές με όσο το δυνατό περισσότερο αντικειμενικό τρόπο και με τα εργαλεία που διαθέτουν οι επιστήμες της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Μία ποιοτική παρατήρηση είναι ιδιαίτερα δύσκολο να είναι πλήρως απαλλαγμένη από την υποκειμενική κρίση του αξιολογητή. Έτσι, το προσωπικό στοιχείο του αξιολογητή δεν είναι δυνατό να αποσιωπηθεί, στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών (Κασσωτάκης, 1997:18-19). Δεδομένου, λοιπόν, του μεθοδολογικού προβλήματος στη διαδικασία μέτρησης και αξιολόγησης των ψυχικών και πνευματικών ανθρωπίνων δυνατοτήτων στις επιστήμες της Αγωγής, αρκετοί είναι οι συγγραφείς που αντί του όρου αξιολόγηση χρησιμοποιούν τον όρο *εκτίμηση*, ο οποίος υπονοεί έναν κατά προσέγγιση υπολογισμό (Κασσωτάκης, 2005:458). Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα

σημαντικό στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η οποία αφορά άμεσα την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

3. Αποτίμηση (assessment).

Ο όρος *αποτίμηση* εμφανίστηκε τελευταία από διάφορους συγγραφείς για να περιγράψει τους νέους τρόπους αξιολόγησης και τις εκπαιδευτικές αναμορφώσεις. Έχει αρχίσει να αντικαθιστά τον όρο αξιολόγηση, στην ξένη κυρίως βιβλιογραφία, όταν γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση των πνευματικών και ψυχικών ικανοτήτων των ανθρώπων όπου, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπάρχει μεθοδολογικό πρόβλημα προσδιορισμού τους. Ο όρος αξιολόγηση για πολλούς συγγραφείς χρησιμοποιείται μόνο για την αξιολόγηση προγραμμάτων και θεσμών (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:22).

4. Εξέταση (examination).

Με τον όρο *εξέταση*, συνήθως υποδηλώνονται οι διαδικασίες που αποσκοπούν στο να ελέγξουν αν ένας μαθητής έχει κατακτήσει μία ορισμένη ικανότητα και σε ποιο βαθμό, κάτι που συνήθως γίνεται σε σύγκριση και με άλλα άτομα ή προς ένα ορισμένο σημείο αναφοράς. Η εξέταση στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία επιδιώκεται ο έλεγχος των γνώσεων ή των δεξιοτήτων που απέκτησε ο μαθητής έπειτα από την εφαρμογή μίας ορισμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης (Αθανασίου, 2007:54-57).

5. Τεστ (test).

Πρόκειται για μία δοκιμασία, συνήθως γραπτή που έχει ως στόχο να αξιολογήσει την απόδοση ενός ατόμου ή μίας ομάδας ως προς μία ή περισσότερες μορφές συμπεριφοράς ή να διαπιστώσει και να μετρήσει το μέγεθος κάποιου γνωρίσματος, όπως για παράδειγμα τη μέτρηση της νοημοσύνης ή το επίπεδο ετοιμότητάς του, το κατά πόσο είναι έτοιμο ένα παιδί για την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2004).

6. Βαθμολόγηση (marking).

Η *βαθμολόγηση* ή *βαθμολογία* αποτελεί μία διαδικασία μέτρησης, η οποία σχετίζεται στενά με την αξιολόγηση, χωρίς, όμως, να ταυτίζεται με αυτήν. Πρόκειται για την ποσοτική ή ποιοτική έκφραση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Μέσω της βαθμολόγησης επιχειρείται να εκφραστεί η σχέση μεταξύ της επίδοσης και του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων για ένα συγκεκριμένο μαθητή, αλλά και η ιεράρχηση των μαθητών μεταξύ τους, ως προς το μαθησιακό τους επίπεδο (Κασσωτάκης, 1998:19-20).

Στη σχολική πραγματικότητα αυτή η ιεράρχηση και κατάταξη των μαθητών σε ένα σημείο της βαθμολογικής κλίμακας γίνεται έπειτα από την εξέταση των γνώσεων ή των δεξιοτήτων και άλλων ικανοτήτων τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία αυτή έχει

επικριθεί για τη δημιουργία ανταγωνιστικών τάσεων στη σχολική τάξη, για τη δημιουργία άγχους στους μαθητές και τους γονείς τους, για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, για τη δημιουργία σχέσεων εξάρτησης ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, για έλλειμμα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας κ.ά. (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:24).

7. Επίδοση (*achievement*).

Στην έννοια της επίδοσης γίνεται εκτενής αναφορά σε επόμενο κεφάλαιο, όπου εξετάζεται η «αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή».

8. Απολογισμικότητα (*accountability*).

Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται και στην εκπαίδευση, όπως και σε άλλους τομείς δραστηριότητας. Εκφράζει τη φιλοσοφία ότι πρέπει να αποδεικνύεται η σκοπιμότητα, η χρησιμότητα και η επιτυχία ενός μέτρου ή προγράμματος ή δραστηριότητας και η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που με τα πορίσματά της υποστηρίζει αυτού του είδους την τεκμηρίωση (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:23-24).

9. Αξία (*value*).

Ο όρος *αξία* εμφανίζεται σε αρκετούς από τους ορισμούς της αξιολόγησης, όπως αυτοί δόθηκαν και στα προηγούμενα. Αναφέρεται συνήθως: α) στην απόδοση μίας θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στην υπό αξιολόγηση οντότητα, όπως για παράδειγμα κατάλληλη ή ακατάλληλη, αξιόλογη, ασήμαντη, καλή, μέτρια ή κακή, ικανή ή ανίκανη, επιτυχημένη ή αποτυχημένη κ.ά., β) στο αποτέλεσμα της σύγκρισης μεταξύ δύο ή περισσότερων ομοειδών οντοτήτων από τη σκοπιά ενός ή περισσότερων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, όπως για παράδειγμα καλύτερη ή χειρότερη, ανώτερη ή κατώτερη, μεγαλύτερη ή μικρότερη, πρώτη, ενδιάμεση ή τελευταία, άριστη κ.ά. και γ) στον βαθμό επίτευξης ενός δεδομένου στόχου, ο οποίος έχει τεθεί πριν από την έναρξη υλοποίησης μίας δραστηριότητας, όπως για παράδειγμα πέτυχε ή απέτυχε πλήρως, μερικά ή ελάχιστα κ.ά. (Κασσωτάκης, 1997:15).

Ο Καραλής (2003:257) αναφέρει ότι ο όρος *αξία* «βρίσκεται στον πυρήνα του προβληματισμού που έχει αναπτυχθεί στην επιστημονική περιοχή της αξιολόγησης και γύρω από αυτήν έχουν σχηματιστεί πολλαπλά ερωτήματα, όπως: α) μπορεί η αξία να ταυτιστεί μόνο με το υλικό όφελος που ενδεχομένως παράγει η αξιολογούμενη οντότητα; β) η αξία παραπέμπει σε καθολικά αποδεκτές αρχές που χρησιμεύουν ως ρυθμιστικοί κανόνες προσδιορισμού στάσεων και συμπεριφορών ή μήπως η εμβέλεια και η αποδοχή συγκεκριμένων αξιών ταυτίζεται με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες; γ) υπάρχουν αξίες, οι οποίες είναι διαχρονικές ή αυτές ορίζονται σε συγκεκριμένο χρονικό και χωρικό πλαίσιο; δ) από ποιόν και πώς ορίζονται οι αξίες σε μία δεδομένη αξιολογική διαδικασία;» Τα ερωτήματα αυτά απασχολούν την προβληματική και της παρούσας εργασίας που αφορά στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου από κατάλληλα λογισμικά εγκατεστημένα σε ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:17), «η αξία είναι αμφιλεγόμενη ως έννοια, καθώς αναμιγνύει το ποσοτικό (το μέτρο) με το ποιοτικό (την ιδανική νόρμα), το πραγματικό (τον κόσμο των αντικειμένων) με το ιδανικό (τον κόσμο των ιδεών) και την ηθική με τα συναισθήματα». Ως εκ τούτου, η διαδικασία της αξιολόγησης οικοδομεί συνδέσμους και γέφυρες μεταξύ της πραγματικότητας αυτού που καλείται να αξιολογήσει και να διατυπώσει την αξία μίας κατάστασης και στην πραγματικότητα της ίδιας της αξιολογούμενης κατάστασης.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, δηλαδή τη διαδικασία κατά την οποία ποσοτικοποιείται το μέγεθος ενός συγκεκριμένου χαρακτηριστικού. Η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση και τα τεστ, με τα οποία συλλέγονται στοιχεία που χρησιμοποιούνται από την αξιολογική διαδικασία, προκειμένου να καταλήξει στην εκτίμηση και στη διατύπωση μίας ορισμένης γνώμης, μέσα από τη βαθμολόγηση, με την οποία αποτυπώνεται, ελέγχεται και εκφράζεται η επίδοση του μαθητή.

2.2.2. Ιστορικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η ενότητα αυτή επιχειρεί να επισημάνει ορισμένους σημαντικούς σταθμούς στην πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η ιστορική ανασκόπηση χωρίζεται σε δύο χρονικές περιόδους, η πρώτη αφορά στα γεγονότα πριν από το 1965 και η δεύτερη από το 1965 μέχρι σήμερα. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η σκοπίμως επιχειρείται εστίαση στην πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης κυρίως στις Η.Π.Α. για τους εξής δύο λόγους: α) στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αυτής εισήχθησαν πολλές από τις καινοτομίες στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και β) ο δεύτερος λόγος και πιο σημαντικός, έχει να κάνει με το γεγονός ότι η παρούσα εργασία πραγματεύεται την αυτοματοποιημένη αξιολόγηση του γραπτού λόγου, η οποία και αυτή εισήχθη στις Η.Π.Α., όπου και χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο να αναλυθεί η πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ειδικότερα στη χώρα αυτή, ώστε να είναι δυνατό να παρακολουθήσει κανείς τις εξελίξεις μέχρι και τη χρήση της αυτοματοποιημένης αξιολόγησης του γραπτού λόγου. Σε επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στα βασικά νομοθετικά κείμενα με τα οποία επιχείρησε η ελληνική Πολιτεία να εισάγει την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης.

A. Η περίοδος πριν από το 1965

Οι πρώτες ενδείξεις για χρήση της αξιολόγησης σε ανεπίσημη μορφή, προκειμένου να εκτιμηθεί η επίδοση ενός ατόμου, είναι υπαρκτές από το 2000 π.Χ. στην Κίνα, όπου ανώτεροι αξιωματούχοι διεξήγαγαν εξετάσεις για τη μέτρηση της ικανότητας των υπαλλήλων του κράτους. Επίσης, στην κλασική Ελλάδα, οι μεγάλοι φιλόσοφοι - διδάσκαλοι, όπως ήταν ο Σωκράτης, χρησιμοποιούσαν μία μορφή προφορικής «εξέτασης» ως μέρος της διδασκαλίας τους (όπως ήταν η *μαιευτική τέχνη*). Αρκετούς αιώνες αργότερα, την εποχή της ίδρυσης των πρώτων Πανεπιστημίων (12^{ος} και 13^{ος} αιώνας), εμφανίζονται οι εξετάσεις στην Ευρώπη, ενώ

τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα επεκτάθηκαν και στις μεσαίες και κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σε επίσημη μορφή, η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και άλλων κοινωνικών προγραμμάτων εμφανίζεται στα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Μάλιστα, πριν από το 1837 οι πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις της εποχής υπαγόρευαν και επέβαλαν τις περισσότερες από τις επιλογές στο χώρο της εκπαίδευσης. Το *Συμβούλιο της Εκπαίδευσης* της Πολιτείας της Μασαχουσέτης των Η.Π.Α., μεταξύ του 1837 και του 1850, εκπόνησε δώδεκα ετήσιες μελέτες που περιελάμβαναν στοιχεία, τα οποία αναφέρονται σε αξιολογικές εκθέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης ακόμη και σήμερα, όπως είναι η γεωγραφική κατανομή των σχολείων, η επάρκεια της εξωτερικής εποπτείας, η χρηματοδότηση, η ικανότητα, επάρκεια και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.ά. (Worthern και Sanders, 1987:11).

Την τριετία μεταξύ 1845 και 1846, το *Συμβούλιο Σχολείων* της Πολιτείας της Βοστώνης των Η.Π.Α., χρησιμοποίησε το πρώτο εκτυπωμένο *τεστ* για την αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών σε διάφορα μαθήματα (όπως είναι η γραμματική, η ιστορία, η αστρονομία, η φιλοσοφία κ.ά.), στο οποίο, όμως, εξετάστηκε μόνο ένα δείγμα από μαθητές. Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι επιδόσεις των μαθητών ήταν απογοητευτικές και τις τρεις χρονιές, θεωρήθηκε ότι η χρήση του ήταν χωρίς προφανή ουσία και, έτσι, η εφαρμογή του σταμάτησε το 1847. Αρκετά χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα τη δεκαετία από το 1895 έως το 1905, ο Joseph Rice διεξήγαγε ένα παρόμοιο *τεστ* για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε έναν σημαντικό αριθμό σχολείων σε όλη την επικράτεια των Η.Π.Α. και τα αποτελέσματα της έρευνάς του τον οδήγησαν να προτείνει την υιοθέτηση τυποποιημένων εξετάσεων για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε όλα τα σχολεία των Η.Π.Α. Τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, η εξέταση των μαθητών με *τεστ* κατέστη σταδιακά στις Η.Π.Α. το κυριότερο εργαλείο για την αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου συνολικά. Επίσης, μεταξύ 1920 και 1940, ορισμένα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα στις Η.Π.Α., στελέχωσαν εσωτερικές υπηρεσίες, οι οποίες διενεργούσαν ευρείας κλίμακας αξιολογήσεις της επίδοσης των μαθητών, μέσα από τα αποτελέσματα των οποίων επιχειρήθηκε να διαγνωσθούν αδυναμίες, να αποτιμηθεί η συνολική λειτουργία των σχολικών μονάδων, αλλά και να ληφθούν αποφάσεις για την παιδαγωγία των μαθητών. Έτσι, πριν από το 1940 είχε ήδη ανθίσει η πρακτική της ανάπτυξης τυποποιημένων *τεστ* επίδοσης, τα οποία χρησιμοποιούνταν σε ευρείας κλίμακας προγράμματα για τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών. Αντίστοιχα τυποποιημένα *τεστ* χρησιμοποιήθηκαν από το στρατό, προκειμένου να αξιολογηθεί η προσωπικότητα των νεοσύλλεκτων και από ιδιωτικές εταιρίες κατά την επιλογή νέων υπαλλήλων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να χρησιμοποιούν τα δικά τους *τεστ* για να αξιολογούν τους μαθητές τους και αυτός ο τρόπος αποτέλεσε τη βάση για τη βαθμολόγηση των μαθητών στο σχολείο. Την εποχή αυτή οι έννοιες της «αξιολόγησης» και της «μέτρησης» θεωρήθηκαν ταυτόσημες (Worthern και Sanders, 1987:11-14).

Αρκετοί εθνικοί και περιφερειακοί οργανισμοί διαπίστευσης για τη λειτουργία των σχολείων στις Η.Π.Α., επηρεασμένοι από ευρωπαϊκές τακτικές, άρχισαν σταδιακά από το 1930 να επιβάλλουν τη χρήση αξιολογικών κριτηρίων στα σχολεία της αρμοδιότητά τους σε τομείς, όπως είναι η επάρκεια των σχολικών εγκαταστάσεων, τα προσόντα του προσωπικού (εκπαιδευτικού και μη) κ.ά., με αποτέλεσμα τη σταδιακή υποκατάσταση του συστήματος των

σχολικών επιθεωρήσεων. Το 1932 ο Ralph Tyler ανέπτυξε ένα εγχειρίδιο αξιολόγησης που περιείχε μία σειρά από εργαλεία και διαδικασίες για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εισάγοντας τη βασισμένη σε στόχους εκπαιδευτική αξιολόγηση. Οι ιδέες του Tyler κυριάρχησαν στη συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική αξιολόγηση για τα επόμενα περίπου εικοσιπέντε (25) χρόνια. Τα σχολεία αφιερώθηκαν σε δραστηριότητες, όπως είναι η ανάπτυξη τεστ, η εναρμόνιση με τα κριτήρια των οργανισμών διαπίστευσης, η υιοθέτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών στόχων κ.ά. (Worthern και Sanders, 1987:15).

Τη δεκαετία του 1950 παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφία αρκετά μοντέλα για την ιεράρχηση διαφόρων θεμελιωδών ζητημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ταξινομία του Bloom, για παράδειγμα, καθόριζε μία ιεραρχία για τη δεξιότητα της σκέψης του ατόμου στο νοητικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα και αποτελεί, ακόμη και σήμερα, ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Wikipedia, 2017).

Επίσης, η εκτόξευση του Sputnik I το 1957 από τη Σοβιετική Ένωση, πυροδότησε την άμεση αντίδραση των Η.Π.Α., οι οποίες από το 1958 χρηματοδότησαν αδρά την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μία αντίδραση που έμελλε να φέρει σημαντικές αλλαγές και στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, διότι από τις Η.Π.Α. δεν δόθηκε αρχικά η ανάλογη βαρύτητα στη χρηματοδότηση δραστηριοτήτων για την αξιολόγηση όλων αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε αρκετές, λοιπόν, περιπτώσεις, ο σχεδιασμός τους αποδείχθηκε ανεπαρκής, τα δεδομένα που παράχθηκαν μη έγκυρα, οι αναλύσεις ανακριβείς και οι παραγόμενες αναφορές - εκθέσεις άσχετες με τους σκοπούς που είχαν αρχικά τεθεί. Αυτό συνέβη, διότι δεν είχε ακόμη αναπτυχθεί ένα επιστημονικό - θεωρητικό υπόβαθρο στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με αποτέλεσμα όλοι εκείνοι οι επιστήμονες που είχαν επωμισθεί την ευθύνη της αξιολόγησης εκείνων των προγραμμάτων να προσπαθούν να φέρουν εις πέρας αυτό το έργο, χρησιμοποιώντας όσα εργαλεία ήταν διαθέσιμα από άλλα επιστημονικά πεδία (Worthern και Sanders, 1987:16).

Ο Cronbach (1963:673-675) πίστευε ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να διεξάγεται με τρόπο που να βοηθά τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να τα βελτιώνουν από τα πρώιμα κιάλας στάδια σχεδιασμού τους και όχι να εφαρμόζεται για να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητά τους, αφού αυτά είχαν ήδη τεθεί σε λειτουργία. Επίσης, η αξιολόγηση πρέπει να διενεργείται με σκοπό να βοηθά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέχει τα αποτελέσματά του, αλλά και ποιες είναι οι παράμετροι που επηρεάζουν τα αποτελέσματα αυτά. Οι θέσεις του Cronbach, αν και παρουσίαζαν μικρό ενδιαφέρον την χρονική στιγμή που διατυπώθηκαν, παρακίνησαν σε διάλογο τους ειδικούς γύρω από την αξιολόγηση, ο οποίος οδήγησε στην περαιτέρω διεύρυνση της έννοιάς της.

B. Η περίοδος μετά το 1965

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και γενικότερα στις κοινωνικές επιστήμες έχει αρχίσει να ωριμάζει ως επιστημονικό πεδίο και να παρουσιάζει σημαντικά επιτεύγματα κυρίως από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα. Το 1965 το Κογκρέσο στις Η.Π.Α. αποφάσισε να δαπανήσει τα

μεγαλύτερα έως τότε κονδύλια για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για νέους από μειονοτικές ομάδες. Ποικίλες αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα αυτού του εγχειρήματος διατυπώθηκαν τότε, καθώς στο χώρο της εκπαίδευσης δεν υπήρχαν τεκμηριωμένες μεθοδολογίες που θα παρείχαν έγκυρες αποδείξεις ότι τα χρήματα που προορίζονταν για την εκπαίδευση, θα δαπανούνταν ορθολογικά και αποτελεσματικά. Προκειμένου να καθυστερηθούν οι πηγές από όπου προέρχονταν οι αμφιβολίες, η εκπαιδευτική αξιολόγηση επιβλήθηκε για πρώτη φορά με νόμο στις Η.Π.Α. και έκτοτε καθιερώθηκε ως ένα πολιτικό εργαλείο για τον έλεγχο των δημοσίων δαπανών στο χώρο της εκπαίδευσης και για πρώτη φορά οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να καταβάλλουν προσπάθειες για να αξιολογούν την εκπαιδευτική τους δράση (Worthern και Sanders, 1987:16-17).

Όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι για να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις νέες απαιτήσεις που έφερνε η διεξαγωγή της επιβληθείσας αξιολόγησης, η οποία, μεταξύ των άλλων, ήταν πολύ γενικά διατυπωμένη στα νομικά κείμενα, χωρίς σαφείς κατευθύνσεις και αφήνοντας πολλά κενά στην ερμηνεία τους. Αρκετά σχολεία αποδέσμευσαν τους καλύτερους εκπαιδευτικούς τους και τους ανέθεσαν την ευθύνη της αξιολογικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν και ορισμένα προγράμματα επιμόρφωσης για το σκοπό αυτό, τα οποία, όμως, δεν τους προετοίμασαν επαρκώς, ώστε να καταστούν ικανοί να διεξάγουν την αξιολόγηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Guba (1967:312), «είναι πολύ αμφίβολο αν τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης θα έχουν κάποιο πρακτικό ενδιαφέρον σε κάποιον».

Μέρος του κενού αυτού ήρθαν να καλύψουν διάφοροι θεωρητικοί, σε αρκετές χώρες του κόσμου, όπως στην Αγγλία, τις Η.Π.Α., την Αυστραλία και τη Σουηδία, με την ανάπτυξη μίας σειράς από μοντέλα που όριζαν πώς πρέπει να διεξάγονται οι «καλές» αξιολογήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα μοντέλα αυτά βελτιώνονταν με την πάροδο του χρόνου και, έτσι, άρχισαν να χρησιμοποιούνται σε όλο και περισσότερες αξιολογήσεις, καθιστώντας τις πιο ποιοτικές. Αλλά προβλήματα προέκυψαν κυρίως από την άκριτη χρήση των αντικειμενικών στόχων που υιοθετούσαν τα μοντέλα αυτά, σε κάθε περίπτωση. Έγινε αμέσως ξεκάθαρο ότι υπήρχε ανάγκη για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά περίπτωση, αλλά και του γεγονότος ότι η αξιολόγηση έπρεπε, μεταξύ άλλων, να καταλήγει και στην αποτίμηση της «αξίας» της αξιολογούμενης οντότητας (Worthern και Sanders, 1987:18).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, άρχισε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση από διάφορους φορείς, όπως την *Αμερικανική Εταιρεία για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*⁶ και το *Σύνδεσμο για την Επίβλεψη και την Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*⁷. Άλλοι φορείς που ιδρύθηκαν εκείνη την εποχή και δημοσίευαν περιοδικά με εργασίες των χιλιάδων μελών τους στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ήταν και το *Δίκτυο για την Αξιολόγηση*⁸ και η *Ερευνητική Κοινωνία της Αξιολόγησης*⁹ που συγχωνεύτηκαν

⁶ American Educational Research Association (AERA).

⁷ Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

⁸ Evaluation Network.

⁹ Evaluation Research Society (ERS).

το 1986 υπό του φορέα *Αμερικανική Εταιρεία Αξιολόγησης*¹⁰. Παράλληλα η κυβέρνηση των Η.Π.Α. κατέβαλε προσπάθειες για να υποστηρίξει και να βελτιώσει το εκπαιδευτικό της σύστημα. Το 1967 ίδρυσε το *Κέντρο για την Έρευνα πάνω στην Αξιολόγηση*¹¹ στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια και λίγο αργότερα, το 1972, το *Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης*¹², το οποίο χρηματοδότησε την έρευνα για την προσαρμογή στην εκπαίδευση διαφόρων αξιολογικών μεθόδων και τεχνικών από άλλα επιστημονικά πεδία. Ως αποτέλεσμα αυτών, τις επόμενες δύο δεκαετίες, η ερευνητική βιβλιογραφία στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αυξήθηκε με εκθετικούς ρυθμούς. Το 1981 η *Επιτροπή για τα Πρότυπα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*¹³ δημοσίευσε την πρώτη έκθεση με τις αρχές και τα πρότυπα που έπρεπε να υιοθετεί η επιστημονικά εμπειριστατωμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των μέσων εκπαίδευσης. Το 1982 η *Ερευνητική Κοινωνία της Αξιολόγησης* δημοσίευσε μία ανάλογη έκθεση. Τα επόμενα χρόνια η εκπαιδευτική αξιολόγηση διευρύνθηκε ως έννοια και ωρίμασε ως επιστημονικό πεδίο και ως πρακτική (Worthern και Sanders, 1987:19-20).

Στον ελληνικό χώρο, η αξιολόγηση αποτέλεσε κεντρικό θέμα στην εκπαιδευτική πρακτική από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, οπότε και παρατηρήθηκε μία τάση για εκπαιδευτική αναμόρφωση, κατά την οποία οι εκπαιδευτικές αλλαγές εστίασαν στα αποτελέσματα των αξιολογήσεων και καθοδηγήθηκαν από αυτά. Έκτοτε αναπτύχθηκε ένας αυτόνομος κλάδος των επιστημών της Αγωγής που ασχολείται αποκλειστικά με τις διαδικασίες που αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην Ελλάδα η εκπαιδευτική αξιολόγηση είχε αρχικά ταυτιστεί με την επίδοση, την πρακτική δηλαδή της εξέτασης και της βαθμολογίας των μαθητών. Σταδιακά, άρχισε να δίνεται όλο και μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση και άλλων πτυχών της εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση ως διαδικασία και πρακτική συνδέεται με τη λειτουργικότητα και αποδοτικότητα όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:21-22).

2.2.3. Αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Το αντικείμενο σε μία αξιολόγηση προσδιορίζεται ανάλογα με τον σκοπό της αξιολόγησης και τις ανάγκες της ενώ, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, είναι εκείνο ακριβώς το οποίο αξιολογείται και μπορεί να είναι έμψυχο ή άψυχο, ατομικό ή συλλογικό, απλό ή σύνθετο. Έτσι, σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:27-28), αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορεί να είναι:

- Παράμετροι που σχετίζονται με την προκαταρκτική αξιολόγηση (αξιολόγηση εισόδου ή

¹⁰ American Evaluation Association (AEA).

¹¹ Center for the Study of Evaluation.

¹² National Institute of Evaluation (NIE).

¹³ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE).

πλαισίου), την αξιολόγηση αναγκών, τη μελέτη σκοπιμότητας, την αξιολόγηση σχολικής ετοιμότητας κ.ο.κ., οι οποίες περιλαμβάνουν: α) τους μαθητές που εισέρχονται στο σύστημα αναφορικά με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, ενδιαφέροντα κ.ά.), β) τη φιλοσοφία που έχει υιοθετήσει η συγκεκριμένη κοινωνία για την αγωγή των παιδιών της, για τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς που ενστερνίζεται, για τους νόμους που θεσπίζει σε επίπεδο Πολιτείας, για τις πεποιθήσεις και παραδοχές που σχετίζονται με το σχολείο και τον ρόλο του, για τις προσδοκίες που έχει από το σχολείο, αλλά και ως προς τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς της.

- Παράμετροι που σχετίζονται με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνουν: α) την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διδακτική μεθοδολογία, β) τα εκπαιδευτικά υλικά και τα μέσα, καθώς και τα αναλυτικά προγράμματα, γ) το διοικητικό, εκπαιδευτικό, επικουρικό και εποπτικό προσωπικό που απασχολείται στην εκπαίδευση, δ) οι ειδικοί θεσμοί και τα ειδικά μέτρα που κατά καιρούς θεσπίζονται και καθιερώνονται στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα το ολοήμερο δημοτικό ή ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, ε) το κλίμα που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς χώρους, καθώς και οι προϋποθέσεις αντιστάθμισης των κοινωνικών ανισοτήτων, στ) το σύστημα αξιολόγησης (όπως είναι οι τεχνικές εξέτασης κ.ά.) και οι ίδιοι οι αξιολογητές.
- Παράμετροι που σχετίζονται με τη συνολική αξιολόγηση, το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής προσπάθειας, οι οποίες περιλαμβάνουν: α) τον μαθητή, ο οποίος σε αυτήν την περίπτωση αξιολογείται ως προς την πρόοδό του, μέσα από την επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος επάνω του, β) τις επιδράσεις από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στο φυσικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό και διοικητικό περιβάλλον και γ) την προώθηση και αξιοποίηση των αποφοίτων του εκπαιδευτικού συστήματος και την αφομοίωση και προσαρμογή τους στο κοινωνικό, οικονομικό σύστημα.

2.2.4. Σκοποί και αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η ενότητα αυτή δεν αποσκοπεί στην παράθεση μίας λίστας με τους σκοπούς που η εκπαιδευτική αξιολόγηση υπηρετεί, όπως τους παρουσιάζουν διάφοροι ερευνητές και συγγραφείς. Άλλωστε, όπως αναφέρουν και οι Worthern και Sanders (1987:6), η λίστα αυτή μεγαλώνει όσο μεγαλύτερη γίνεται και η εμπειρία που αποκομίζεται από τη χρήση της αξιολόγησης προς όφελος όλο και περισσότερων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και όπου αλλού.

A. Οι σκοποί εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Ο Scriven (1973, όπ. αναφ. στο Worthern και Sanders, 1987:5) προχώρησε στην εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στο «σκοπό» και στους «ρόλους» της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο σκοπός της είναι να παρέχει απαντήσεις στα σημαντικά αξιολογικά

ερωτήματα που τίθενται κατά περίπτωση και προϋποθέτει τη διατύπωση κρίσης επί της αξίας των υπό αξιολόγηση οντοτήτων και ο ρόλος της αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι απαντήσεις και οι κρίσεις αυτές αξιοποιούνται. Στην παράγραφο αυτή οι σκοποί και οι ρόλοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα αντιμετωπιστούν εννιαία.

Ο ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση φαίνεται να συναρτάται και να επηρεάζει όλο και περισσότερο την ποιότητά της, λειτουργώντας ως μηχανισμός αποτίμησης με στόχο τον έλεγχο και την ανατροφοδότησή (Ζουγανέλη κ. συν., 2007:147). Οι Worthern και Sanders (1987:5) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης έχει συμβάλει στην εκτίμηση ποικίλων καταστάσεων και τη λήψη καίριων μέτρων για τη βελτίωσή της και την αντιμετώπιση προβλημάτων, ενώ έχει συνδεθεί με ρόλους, όπως:

- Να παρέχει τη βάση για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη χάραξη και υιοθέτηση των εκπαιδευτικών πολιτικών επιλογών.
- Να αποτιμά την πρόοδο και τα επιτεύγματα των μαθητών.
- Να αποτιμά και να βελτιώνει τα εκπαιδευτικά μέσα και τα προγράμματα σπουδών.
- Να παρέχει διαπιστευτήρια στα σχολεία και να συμβάλει στον καθορισμό προτύπων λειτουργίας τους (μέσα από την ανάδειξη καινοτομιών και βέλτιστων πρακτικών).
- Να παρακολουθεί τη δαπάνη των δημοσίων πόρων προς το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

Διευκρινίζοντας τους όρους «σκοπός» και «στόχος» θα πρέπει να έχει κανείς υπόψη του ότι με τον όρο «σκοπός» επιχειρείται να αποτυπωθούν οι προθέσεις μίας παρέμβασης ως προς τα μετρούμενα αποτελέσματα, καθώς αυτός «εκφράζει την προδιαγραφόμενη κυρίαρχη λειτουργία της αξιολογικής δραστηριότητας». Με τον «στόχο» περιγράφονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και οι λόγοι, για τους οποίους διενεργείται η αξιολόγηση. Όπως σε κάθε αξιολογική διαδικασία, έτσι και στην περίπτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ορίζεται ο γενικός σκοπός, ο οποίος μπορεί να περιλαμβάνει ή και να επιμερίζεται σε ορισμένους ειδικούς σκοπούς. Όλοι οι σκοποί που τίθενται σε μία αξιολόγηση πρέπει να ορίζονται με ακρίβεια και σαφήνεια, καθώς υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα σε αυτούς και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, διαφορετικά, είναι ενδεχόμενο οι σκοποί να μην επιτευχθούν, αλλά και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να είναι συγκεχυμένα και, ως εκ τούτου, χωρίς πρακτική σημασία (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:26-27).

Αρκετοί συγγραφείς (βλ. Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:26 · Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:35) τόσο στην ελληνική όσο και στην παγκόσμια αλληλογραφία, συγκλίνουν στους παρακάτω στόχους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης:

- Ο έλεγχος και διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος (επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού εντός καθορισμένου πλαισίου δράσης κ.ά.).
- Η ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας (βελτίωση της διδακτικής πράξης κ.ά.).

- Ο προγραμματισμός και σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δραστηριοτήτων, φορέων, μέσων κ.ά.
- Η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί στην τάξη (εντοπισμός προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, βελτίωση της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου κ.ά.).
- Η διάχυση πληροφοριών σε εκείνους που τους ενδιαφέρει η αξιολόγηση (για παράδειγμα μέσα από τον εντοπισμό βέλτιστων πρακτικών ή καινοτομιών, τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας κ.ά.).
- Η διευκόλυνση στη λήψη αποφάσεων και τεκμηρίωσή τους.
- Η συμμετοχή των φορέων εκπαίδευσης στη σχολική ζωή.

Για τον Scriven (1973, όπ. αναφ. στο Worthen και Sanders, 1987:5), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι πολύπτυχη και πολύπλευρη και έχει ως βασικό σκοπό «να καθορίσει την αξία εκείνου, το οποίο αξιολογείται», ο οποίος μπορεί να περιλαμβάνει επιμέρους σκοπούς. Οι Goldstein και Lewis (1996, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:27) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποβλέπει στους εξής βασικούς σκοπούς:

- Να πιστοποιήσει τα προσόντα κάποιων ατόμων και να επιλέξει ορισμένους από αυτούς.
- Να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας κατανόηση του τι έχει μάθει κάποιος και τι περεταίρω επιμόρφωση χρειάζεται.
- Να βγάλει συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργία των θεσμών και των συστημάτων, κάτι που μπορεί για παράδειγμα να γίνει μέσα από τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών.

Σύμφωνα με τον Σολομών (1999:25) οι σκοποί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι:

- *«Να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα έργο,*
- *να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,*
- *να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων,*
- *να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος».*

Ο Αθανασίου (2007, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:15) αναφέρει ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται για τους εξής κυρίως σκοπούς:

- *Παιδαγωγικούς.* Διάγνωση ικανοτήτων και αδυναμιών των μαθητών, λήψη διδακτικών αποφάσεων κ.ά.
- *Ψυχολογικούς.* Δημιουργία κινήτρων μάθησης, ενίσχυση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης κ.ά.

- *Κοινωνικούς*. Ενημέρωση ενδιαφερόμενων για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, προγραμματισμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κ.ά.
- *Διοικητικούς*. Ισόρροπη κατανομή μαθητικού και διδακτικού δυναμικού, συγκρίσεις επιδόσεων μαθητών, τάξεων ή σχολείων κ.ά.

Τέλος, η αντίληψη της ελληνικής Πολιτείας για το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, φαίνεται στο άρθρο 4 του Νόμου 2986/2002¹⁴, όπου ορίζεται ότι είναι «η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές». Μέσω αυτής «επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος».

B. Αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στα προηγούμενα η αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία πρακτική τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στη διοικητική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφορικά με την εκπαιδευτική λειτουργία, σχετίζεται με τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ, αναφορικά με τη διοικητική λειτουργία, σχετίζεται με την αποτελεσματική διοίκηση σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας. Η έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση παρέχει πληροφορίες για την εκπαιδευτική και γνωστική πραγματικότητα και, έτσι, αποτελεί μία διαδικασία που οδηγεί σε διαπιστώσεις, επιβεβαιώσεις και βελτιώσεις επί του συνόλου των διαδικασιών που αφορούν την εκπαίδευση (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:31-32).

Μέσα από την εκπαιδευτική αξιολόγηση ικανοποιείται η ανάγκη των μαθητών να παρακολουθούν την πορεία της μάθησής τους (ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, απόκτηση γνώσεων κ.ά.), καθώς και να προσανατολιστούν προς την καταλληλότερη για αυτούς εξέλιξη (σχολική και μετέπειτα επαγγελματική), ενώ ενδέχεται να δημιουργήσει κίνητρα που θα ενισχύσουν τις προσπάθειές τους. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί και οι ιθύνοντες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι δυνατόν να πληροφορούνται για τα αποτελέσματα των επιλογών και των προσπαθειών τους, για την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, των μέσων και των μεθόδων που υιοθετούν κ.ά. (Κασσωτάκης, 1989α, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:15).

¹⁴ Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/τ.Α'/13-02-2002), με θέμα: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Δεν ήταν, όμως, η εκπαιδευτική αναγκαιότητα ο μόνος λόγος που οδήγησε στην καθιέρωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης και η προσφορά της στην εκπαίδευση ανάγεται σε τρία επίπεδα: α) στο *οικονομικό*, όπου εμπλέκεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα στην εκπαίδευση (κάτι το οποίο συσχετίζεται και με τους κοινωνικούς σκοπούς της αξιολόγησης μέσω της λογοδοσίας για τις πολιτικές επιλογές), β) στο *ψυχολογικό – παιδαγωγικό*, όπου η αξιολόγηση συμβάλλει στην κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης και γ) στο *πρακτικό – διοικητικό*, όπου η ανάγκη της αξιολόγησης εντοπίζεται στην αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών και άλλων προβλημάτων, όπως είναι η διαχείριση προσωπικού, ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός κ.ά. (Δημητρόπουλος, 1999, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:34)

Ο Κασσωτάκης (1992:21, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:32) υποστηρίζει ότι η σωστή εφαρμογή της αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα σε όσους την εκτελούν ή την υφίστανται να διαπιστώσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν, καθώς και τα αίτιά τους και, ως συνέπεια αυτού, η αξιολόγηση δεν υπηρετεί μόνο τους άμεσα εμπλεκόμενους, αλλά και το σύνολο της κοινωνίας. Η θέση αυτή υποστηρίζεται έμμεσα και από το Μαυρογιώργο (1993, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:33), ο οποίος επισημαίνει τις εκπαιδευτικές, πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις της αξιολόγησης, αναφέροντας ότι η εντεινόμενη ανάγκη για εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, δεν υπαγορεύεται μόνο από καθαρά παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς λόγους, όπως θα περίμενε κανείς. Έτσι, η αξιολόγηση χρησιμοποιείται και ως *ελεγκτική*, αλλά και ως *επιλεκτική* διαδικασία στην εκπαίδευση, κάτι που αναδεικνύει και τον έντονα πολιτικό χαρακτήρα της. Το ενδιαφέρον της αγοράς για το εκπαιδευτικό προϊόν σε συνδυασμό με τις υψηλές δαπάνες για την παιδεία και την επικράτηση νεοφιλελεύθερων πρακτικών την έχουν αναγορεύσει και σε *οικονομική* διαδικασία.

Η υποστήριξη περί της αναγκαιότητας για τη συνεχή χρήση και τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας στην εκπαίδευση παρέχουν και τα ακόλουθα επιχειρήματα, όπως τα παραθέτουν οι Worthern και Sanders (1987:6):

- Υπάρχει ανάγκη να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται αλλαγές και βελτιώσεις στη λειτουργία των σχολείων με συστηματοποιημένο και τεκμηριωμένο τρόπο, οι οποίες περιλαμβάνουν: α) τον προσδιορισμό των αναγκών όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, από τις πολιτικές αποφάσεις μέχρι και τις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολείων και των μαθητών, β) την επιλογή των βέλτιστων πρακτικών και καινοτομιών μεταξύ εναλλακτικών προτάσεων, γ) την παρακολούθηση των αλλαγών αυτών, καθώς συμβαίνουν τόσο εντός του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, δ) τη μέτρηση και αποτίμηση του αντίκτυπου που αυτές οι αλλαγές έχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κατευθύνει, με τεκμηριωμένο τρόπο, τη λήψη των αποφάσεων κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση νέων προγραμμάτων, τα οποία εισάγουν αλλαγές και βελτιώσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Άλλωστε, υπάρχει η ανάγκη να περιορίζεται η αβεβαιότητα όταν πρόκειται να υιοθετηθούν εκπαιδευτικές πρακτικές, κυρίως όταν αυτές είναι καινοτόμες

και, ως εκ τούτου, συνοδεύονται από περιορισμένη πρότερη τεκμηρίωση. Η διαρκής αξιολόγηση καθ' όλη τη διαδικασία υλοποίησης αυτών των πρακτικών μπορεί να καθοδηγήσει αποτελεσματικά προς την επίτευξη των αρχικά τιθέμενων στόχων και να συμβάλει στον εμπλουτισμό της ελλιπούς τεκμηρίωσης κάθε τέτοιας πρακτικής.

- Υπάρχει ανάγκη για την παροχή λογοδοσίας προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και για τη νομιμοποίηση των αποφάσεων που λαμβάνονται, όταν απαιτείται η δαπάνη σημαντικών πόρων για την υλοποίηση των προγραμμάτων και των πρακτικών που υιοθετούνται από την Πολιτεία και στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να γίνει με τη σύνταξη εκθέσεων που τεκμηριώνουν τη σχέση κόστους – οφέλους των προγραμμάτων αυτών και αποδεικνύουν τη συνέπειά τους ως προς τους αρχικά τιθέμενους στόχους. Για το σκοπό αυτό ο ρόλος της αξιολόγησης είναι πρωταρχικός.
- Επίσης, υπάρχει ανάγκη για τη δοκιμή και την τεκμηρίωση ενός μεγάλου αριθμού από θεωρητικά πειραματικά εκπαιδευτικά μοντέλα που προτείνονται για την έλεγχο της πορείας με την οποία αναπτύσσονται οι μαθητές στη σχολική τους ζωή. Η αξιολόγηση μπορεί να εξυπηρετεί και να υποστηρίζει την τεκμηρίωση αυτή.
- Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διακατέχονται από την ανάγκη για επαγγελματική υπευθυνότητα, η οποία υπαγορεύει τη διαρκή αποτίμηση της ποιότητας των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων που επιλέγουν για τους μαθητές τους. Στόχος τους άλλωστε πρέπει να είναι η συνεχής αναζήτηση και υιοθέτηση των καταλληλότερων μεθόδων, ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας τους και της αγωγής που παρέχουν σε κάθε μαθητή τους και η αξιολόγηση αποτελεί βασικό μοχλό προς την κατεύθυνση αυτή.

Τέλος, σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:34) και τους Κουτούζη και Χατζηευστρατίου (1999, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:34), η ανάγκη για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα αυξάνεται διαρκώς διότι:

- Μέσω της αξιολόγησης θα ικανοποιηθεί η ανάγκη για την αναδιοργάνωση του σχολείου, ώστε αυτό να εναρμονιστεί με τις αλλαγές που συντελούνται και να γίνει πιο αποτελεσματικό και πιο ικανό να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας για πρόσβαση στη γνώση, για ικανότητα προσαρμογής στις τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις κ.ά.
- Οι αλλαγές στην αγορά και στην οικονομία γενικότερα, χαρακτηρίζονται από τις ανταγωνιστικές τάσεις, καταδεικνύοντας την ανάγκη η εκπαίδευση να συμβάλει προς την κατεύθυνση της προσαρμογής των εργαζομένων στη νέα πραγματικότητα. Αυτό το έντονα ανταγωνιστικό διεθνές οικονομικό περιβάλλον επηρεάζει και την εκπαίδευση και καθιστά την αξιολόγηση πολύτιμο εργαλείο στην προσπάθεια να μπορέσει η εκπαίδευση να αφομοιώσει τις αλλαγές αυτές.
- Στην Ελλάδα, όπου επικρατεί συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιολόγηση αποτελεί το κύριο και αναγκαίο εργαλείο για τον έλεγχό του.

2.2.5. Φορείς και κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

A. Οι Φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Με τον όρο «φορέας αξιολόγησης» νοούνται εκείνοι που διενεργούν την αξιολογική διαδικασία και ασκούν σημαντικό ρόλο τόσο κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης όσο και στην εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων και την αξιοποίησή τους. Οι φορείς αυτοί διακρίνονται στους ακόλουθους:

1. Ο *φορέας ανάθεσης* ή / και *εποπτείας*, ο οποίος αναθέτει (παραγγέλλει) την πραγματοποίησή της και ασκεί την εποπτεία της όλης διαδικασίας και μεριμνά για την υποστήριξή της (π.χ. φροντίζει για την παροχή των απαραίτητων πόρων). Μπορεί να είναι ένα υπηρεσιακό ή ένα πολιτικό στέλεχος του κράτους που λειτουργεί βάσει της κείμενης νομοθεσίας ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και ένα νομικό ή φυσικό πρόσωπο του ιδιωτικού τομέα που χρηματοδοτεί την αξιολόγηση λόγω ιδίου συμφέροντος ή ενδιαφέροντος. Ο φορέας αυτός προσδιορίζει τις γενικές κατευθύνσεις που θα πρέπει να ακολουθηθούν και αξιοποιεί τις εκθέσεις αξιολόγησης και τα πορίσματα που προκύπτουν ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:29 · Δημητρόπουλος, 2010:148-149).
2. Ο *φορέας εκτέλεσης* ή *υλοποίησης*, είναι εκείνος που διεξάγει την αξιολόγηση. Μπορεί να είναι ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων (ομάδα αξιολογητών, η οποία, ενδεχομένως, συντονίζεται από κάποιον ειδικευμένο αξιολογητή) ή μία ορισμένη υπηρεσία του δημόσιου ή και του ιδιωτικού φορέα, υπό την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιεί για το σκοπό αυτό κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό. Μπορεί για παράδειγμα να πρόκειται για μία εξειδικευμένη εταιρεία του ιδιωτικού τομέα, η οποία αναλαμβάνει να υλοποιήσει την αξιολόγηση. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι οι μεγάλης εμβέλειας αξιολογήσεις κοινοτικών προγραμμάτων διεξάγονται κυρίως από κολοσσιαίας εμβέλειας εταιρείες (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:29 · Δημητρόπουλος, 2010:149).
3. Ο *ουδέτερος* ή *επικουρικός φορέας* αξιολόγησης, ο οποίος μπορεί να αξιοποιείται επικουρικά από τους αξιολογητές για τους σκοπούς της αξιολόγησης (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:29).

Οι φορείς αξιολόγησης, με κριτήριο την ενεργητικότητα του ρόλου τους διακρίνονται σε: α) *κύριους φορείς* που έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην αξιολογική διαδικασία (π.χ. όταν η αξιολόγηση διενεργείται από ένα μόνο άτομο, τότε αυτό είναι και ο κύριος φορέας της), β) *δευτερεύοντες ενεργούς φορείς*, οι οποίοι εμπλέκονται επικουρικά στην αξιολόγηση (π.χ. ένα άτομο που καλείται να συγκεντρώσει συγκεκριμένα δεδομένα στο πλαίσιο μίας προγραμματισμένης δραστηριότητας που αποτελεί τμήμα της αξιολογικής διαδικασίας που έχει σχεδιαστεί από τον κύριο φορέα). Επίσης, ο αξιολογητής, με κριτήριο το χώρο από τον οποίο προέρχεται, μπορεί να διακριθεί: α) σε *εσωτερικό αξιολογητή*, όταν βρίσκεται εντός του

υπό αξιολόγηση συστήματος και β) σε *εξωτερικό αξιολογητή*, όταν βρίσκεται εκτός αυτού και απλά αξιοποιείται στη διαδικασία της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2010:149-150).

B. Τα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Ανεξάρτητα από τους φορείς που εμπλέκονται σε μία αξιολογική διαδικασία, πρέπει να τονισθεί ότι μία συστηματική και επιστημονικά τεκμηριωμένη αξιολόγηση, της οποίας τα αποτελέσματα και τα πορίσματα θα είναι χρήσιμα και θα ανταποκρίνονται στους σκοπούς της, οφείλει να στηρίζεται σε συγκεκριμένα και σαφώς προσδιορισμένα κριτήρια. Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2010:131), «...κριτήριο είναι ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση. Είναι μια καθιερωμένη αρχή, ένας καθιερωμένος κανόνας ή μια καθιερωμένη στάση, όταν αυτά χρησιμοποιούνται, προκειμένου, με βάση αυτά, να πραγματοποιηθεί κρίση της αξίας, επιλογή, προτίμηση, ιεράρχηση κτλ. Το κριτήριο έχει πάντα να κάνει με χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο αξιολόγησης, σε συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης».

Τα κριτήρια της αξιολόγησης συνήθως αποτελούν κανόνες, αρχές ή μεγέθη, υπό τη μορφή μετρήσιμων μεταβλητών, με τις οποίες επιχειρείται η μέτρηση ή η περιγραφή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των αξιολογούμενων οντοτήτων, τα οποία συγκρίνονται με τα αντίστοιχα επιθυμητά χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονται στον σκοπό και στους στόχους της αξιολόγησης. Πάντως, σε κάθε αξιολόγηση είναι σημαντικό καταρχήν να εντοπίζεται το αντικείμενο της αξιολόγησης, έπειτα να προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της και τελευταία να επιλέγονται τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν. Η επιλογή τους καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της αξιολόγησης, για αυτό και πρόκειται για μία σημαντική και συνάμα επίπονη και απαιτητική διεργασία που σχετίζεται άμεσα με την αξιολογούμενη οντότητα, με το είδος, το αντικείμενο και το σκοπό της αξιολόγησης. Είναι σημαντικό να τεθούν και να επιλεγούν τα ενδεδειγμένα κριτήρια καθότι βάσει αυτών θα προκύψουν και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:35-37). Επίσης, όπως αναφέρει και ο Δεληγιάννης (2002, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:29) η υιοθέτηση σαφών κριτηρίων και ο προσδιορισμός συστηματικών και ελεγχόμενων αξιολογικών διαδικασιών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας.

Για τον Δημητρόπουλο (1999:131) δεν νοείται κανενός είδους αξιολόγηση χωρίς τον αυστηρό καθορισμό των κριτηρίων, στη βάση των οποίων αυτή θα πραγματοποιηθεί. Επίσης, οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:37) προσθέτουν ότι τα κριτήρια θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά με τον ίδιο τρόπο από όλους όσους συμμετέχουν στην οργάνωση και την υλοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας και πρέπει να πείθουν και τον αξιολογούμενο για τη χρησιμότητα και για την αντικειμενικότητά τους. Τέλος, όπως αναφέρει και το Π.Ι. (ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:429), είναι σημαντικό όλοι οι εμπλεκόμενοι να προκρίνουν εκείνα τα κριτήρια αξιολόγησης που αφενός μπορούν να ορίσουν με σαφήνεια το αξιολογικό πλαίσιο και αφετέρου δεν μπορούν εύκολα να επηρεαστούν άμεσα από τις ιεραρχικές σχέσεις ανάμεσα στα υποκείμενα και στα αντικείμενα της αξιολόγησης.

Τα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διακρίνονται σε: α) *εσωτερικά* και *εξωτερικά* ανάλογα με τη σχέση τους με τον αξιολογητή και τη δυνατότητα που παρέχουν για αντικειμενική κρίση. Τα εξωτερικά δίνουν τα ίδια αποτελέσματα από όποιον και όποτε και αν χρησιμοποιηθούν και είναι διάφανα και γνωστά τόσο στον αξιολογητή όσο και στον αξιολογούμενο και τα εσωτερικά οδηγούν σε διαφορετική κρίση ανάλογα με τον κάθε αξιολογητή, β) *ποσοτικά* και *ποιοτικά* ανάλογα με τη φύση και τη μορφή τους και στην πρώτη περίπτωση αποτυπώνονται με αριθμητικούς δείκτες, ενώ στη δεύτερη λαμβάνουν περιγραφική μορφή, γ) *παιδαγωγικά / εκπαιδευτικά, οικονομικά* και *γενικά* ανάλογα με τον τομέα στον οποίο αναφέρονται, δ) *σχεδιασμού, διαδικασίας* και *αποτελέσματος* ανάλογα με τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπου τα πρώτα αναφέρονται στη φάση του σχεδιασμού και προγραμματισμού μίας εκπαιδευτικής προσπάθειας, τα δεύτερα στη διαδικασία υλοποίησής της και τα τελευταία στα προϊόντα που αυτή παράγει, ε) *βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα* και *μακροπρόθεσμα* ανάλογα με την χρονική εμβέλεια θεώρησής τους ως προς την αξιολογούμενη οντότητα, στ) *γενικά* και *ειδικά* ανάλογα με το εύρος αναφοράς τους, όπου τα πρώτα αναφέρονται σε γενικές όψεις και τα δεύτερα σε πιο ειδικές όψεις της αξιολογούμενης οντότητας και ζ) *έμψυχων* ή *άψυχων* παραγόντων ανάλογα με την κατηγορία της αξιολογούμενης οντότητας (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:36 · Δημητρόπουλος, 2010:134-137 · Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:29).

Σχετικά με τη χρησιμότητα των κριτηρίων στη διαδικασία της αξιολόγησης αξίζει να αναφερθεί και ένα από τα ευρήματα έρευνας του Π.Ι., σύμφωνα με το οποίο τόσο τα στελέχη της εκπαίδευσης όσο και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν σε κάποιο βαθμό να διασφαλίσουν την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και να ορίσουν με σαφήνεια το αξιολογικό πλαίσιο (ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:415). Επίσης, μείζων είναι και ο προβληματισμός γύρω από την καταλληλότητα των κριτηρίων, τα οποία επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν σε μία δεδομένη αξιολόγηση. Για παράδειγμα, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια η επιστημονική κατάρτιση, η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η συνεργασία (με το Διευθυντή, με τους συναδέλφους, με τους γονείς, με το Σχολικό Σύμβουλο κ.ά.), η υπηρεσιακή συνέπεια των εκπαιδευτικών, η ανταπόκριση σε εξωδίδακτικά καθήκοντα, η ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση κ.ά. (ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:394,414,573). Επιπρόσθετα, τίθενται ερωτήματα και ως προς τα κριτήρια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση διαφόρων παραμέτρων που αφορούν τους μαθητές, όπως είναι η επίδοση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών κ.ά., αλλά και ως προς την ορθότητα της αξιολογικής κρίσης των εκπαιδευτικών (ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:252,241).

2.2.6. Μορφές και Μεθοδολογία της αξιολόγησης

A. Οι μορφές της αξιολόγησης.

Οι διάφορες «μορφές της αξιολόγησης» σχετίζονται με το σχέδιο εφαρμογής της στην πράξη, δηλαδή με το γενικότερο «περίγραμμά» της, το οποίο συνδέεται με το αντικείμενο της αξιολόγησης, με τη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται (μέθοδος, διαδικασία, τεχνικές, μέσα κ.ά.), αλλά και με το σκοπό που επιδιώκεται να επιτευχθεί μέσα από αυτή, δηλαδή τον λόγο για τον οποίο διενεργείται (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:47).

Σύμφωνα και με τις Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:30-32), η «μορφή» της αξιολόγησης αναφέρεται στη σκοπιμότητα και στις επιδιώξεις της, στις επιπτώσεις που έχει πάνω στην αξιολογούμενη οντότητα και στο αποτέλεσμα που αναμένεται να επιτευχθεί από την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης ή μέσω αυτής και αναφέρουν τις ακόλουθες μορφές: 1) *επίσημη και ανεπίσημη*, 2) *γενική και ειδική*, 3) *αξιολόγηση ενός αποτελέσματος και αξιολόγηση μίας διαδικασίας*, 4) *προκαθορισμένη αξιολόγηση* (οργανώνεται σύμφωνα με ένα ερωτηματολόγιο που δίνεται από πριν) και *ευκαιριακή* (πραγματοποιείται με την ευκαιρία μία παρατήρησης), 5) *ολική* (το αντικείμενο θεωρείται ως ένα σύνολο) και *αναλυτική* (δίνεται έμφαση στις υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ των περιγραφόμενων μεταβλητών) και 6) *εσωτερική και εξωτερική*.

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:47-48) ανάλογα με το αντικείμενό της, η αξιολόγηση μπορεί να διακρίνεται: α) σε *συνολική* ή *ολική αξιολόγηση*, η οποία αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και β) σε *μερική αξιολόγηση*, η οποία αναφέρεται σε ένα ορισμένο επιμέρους αντικείμενο, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση του μαθητή.

Ο Δημητρόπουλος (2010:160-168) ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιεί, διακρίνει τα είδη της αξιολόγησης σε: α) *απόλυτη* ή *συγκριτική* ανάλογα με το είδος των χρησιμοποιούμενων κριτηρίων και τον άξονα της σύγκρισης, γ) *άμεση* ή *έμμεση* ανάλογα με την επικοινωνία ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο της αξιολόγησης, δ) *ποιοτική* ή *ποσοτική* ανάλογα με τη φύση των δεδομένων που αναζητούνται και αξιολογούνται, ε) *αυτοαξιολόγηση* ή *ετεροαξιολόγηση* ή *αλληλοαξιολόγηση* ανάλογα με τον ρόλο του αξιολογούμενου στη διαδικασία της αξιολόγησης, στ) *αντικειμενική* ή *υποκειμενική* κ.ά.

Ανάλογα με τη χρονική σχέση της αξιολόγησης ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2005:462-463) διακρίνουν και τις ακόλουθες μορφές της αξιολόγησης: α) *αρχική* ή *διαγνωστική* ή *προκαταρκτική*, η οποία διενεργείται πριν από την έναρξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και αποσκοπεί στο να συλλέξει πληροφορίες απαραίτητες για την εκπόνηση ή την επιτυχή υλοποίησή του, β) *ενδιάμεση* ή *διαμορφωτική* ή *σταδιακή*, η οποία πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και αποτελεί συνεχή διαδικασία. Απώτερος στόχος της είναι η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με την πορεία της επίτευξης των αρχικά τιθέμενων στόχων του προγράμματος, ώστε να προσδιοριστούν έγκαιρα οι διορθωτικές παρεμβάσεις και τα

βελτιωτικά μέτρα που πρέπει να ληφθούν για να οδηγηθεί η πορεία του προς την επίτευξη των στόχων του, γ) *τελική ή αθροιστική ή συνολική*, η οποία διενεργείται μία φορά, σε ορισμένη χρονική στιγμή με την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, προκειμένου να συγκεντρώσει πληροφορίες που θα βοηθήσουν στο να προσδιοριστεί αθροιστικά το τι επιτεύχθηκε με την ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, στοχεύοντας, έτσι, στη συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε αυτές τις μορφές της αξιολόγησης γίνεται εκτεταμένη αναφορά σε επόμενη ενότητα, υπό το πρίσμα, όμως, της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Επίσης, διακρίνονται δύο γενικοί τύποι αξιολόγησης της εκπαίδευσης ως προς τη θέση του φορέα που υλοποιεί την αξιολόγηση, σε σχέση με τη σχολική μονάδα: α) η *εξωτερική αξιολόγηση*, όπου ο αξιολογητής (ή η ομάδα αξιολογητών) δεν έχει καμία σχέση με τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος και διενεργείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός του φορέα που αξιολογείται (π.χ. το σχολείο) και δεν έχουν άμεση υπηρεσιακή σχέση με αυτό, ενώ ανήκουν, συνήθως, σε ανώτερες βαθμίδες της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης και β) η *εσωτερική αξιολόγηση*, όπου ο αξιολογητής (ή η ομάδα αξιολογητών στην πλειονότητά της) έχει άμεση υπηρεσιακή σχέση με το φορέα που διενεργεί την αξιολόγηση ή με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αναφορικά με την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση σημειώνεται ότι αυτές μπορούν να διενεργούνται είτε ταυτόχρονα (μοντέλο της ταυτόχρονης αξιολόγησης) είτε με τη συνεργασία εσωτερικών και εξωτερικών αξιολογητών (συνεργατικό μοντέλο αξιολόγησης) είτε διαδοχικά (μοντέλο της διαδοχικής αξιολόγησης), το οποίο είναι και το πιο συνηθισμένο. Στην περίπτωση που οι αξιολογητές είναι τα ίδια πρόσωπα που εφαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, τότε χρησιμοποιείται ο όρος «*αυτοαξιολόγηση*» (Σολομών, 1999:15-18, όπ. αναφ στο Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:49 · Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005:464).

Τελευταία αρκετοί συγγραφείς αναφέρονται και σε μία νέα μορφή αξιολόγησης, τη *μεταγνωστική αξιολόγηση*, με την οποία νοείται η αξιολόγηση της μεθοδολογίας ή της διαδικασίας που ακολούθησε κάποιος με σκοπό να μάθει κάτι. Μέσα από την αξιολόγηση αυτής της διαδικασίας, το άτομο μπορεί να οδηγηθεί στη βελτίωση των στρατηγικών μάθησης που ακολουθεί και να καταστήσει τις σχετικές μαθησιακές του προσπάθειες πιο αποτελεσματικές (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005:465).

Τέλος, οι Worthern και Sanders (1987:369-400) αναφέρονται και στη *μετα-αξιολόγηση (meta-evaluation)*, ως τη διαδικασία εκείνη που λαμβάνει χώρα μετά το πέρας όλων των σταδίων μίας αξιολογικής διαδικασίας, προκειμένου να αξιολογηθεί η ίδια η αξιολογική διαδικασία στο σύνολό της. Η *μετα-αξιολόγηση* καταλήγει σε συμπεράσματα γύρω από το πόσο επιτυχημένη ήταν η αξιολόγηση με απώτερο σκοπό την παραγωγή γνώσης (ή τεχνογνωσίας), η οποία μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των παραμέτρων που επηρεάζουν μία ενδεχόμενη εφαρμογή της ίδιας ή ακόμη και οποιασδήποτε άλλης, αξιολογικής διαδικασίας που πρόκειται να διενεργήσει ο ίδιος οργανισμός στο μέλλον.

B. Η μεθοδολογία της αξιολόγησης.

Ο όρος «μεθοδολογία της αξιολόγησης» αναφέρεται στο «πώς» της αξιολόγησης, δηλαδή στους τρόπους και τις ενέργειες του αξιολογητή, μέσα από τις οποίες θα καταλήξει στα επιθυμητά αποτελέσματα (Δημητρόπουλος, 2010:142). Σύμφωνα και με τους Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:47) ο όρος «μεθοδολογία» αναφέρεται στο *είδος*, στη *μέθοδο*, στη *διαδικασία*, στις *τεχνικές* και στα *μέσα*, τα *υλικά* και τα *όργανα* της αξιολόγησης. Με το είδος ή τη μορφή της αξιολόγησης ασχολήθηκε το πρώτο μέρος της ενότητας αυτής και το υπόλοιπο της παρούσας ενότητας ασχολείται με τις άλλες έννοιες.

Η «μέθοδος» αναφέρεται στη γενική πρακτική, με την οποία ο αξιολογητής επιλέγει να υλοποιήσει την αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2010:169). Σχετίζεται με το σύνολο των στρατηγικών (διαδικασίες, τεχνικές, υλικά κ.ά.), με τις οποίες υλοποιείται η αξιολόγηση. Οι κυριότερες «μέθοδοι αξιολόγησης» είναι οι εξής (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:34-36 · Δημητρόπουλος, 2010:171-190):

α) Η παρατήρηση.

Προβλέπει την παρατήρηση της αξιολογούμενης οντότητας. Σκοπός είναι να καταγράψει ο αξιολογητής τις παρατηρήσεις του γύρω από την οντότητα, ώστε να είναι δυνατό εκ των υστέρων να τις αναλύσει και να τις ερμηνεύσει.

β) Τα έργα των μαθητών.

Αφορά την αξιολόγηση των έργων ως αποτέλεσμα κάποιας εκπαιδευτικής προσπάθειας, όπως είναι η διαπίστωση ικανοτήτων, αδυναμιών, κλίσεων, ενδιαφερόντων κ.ά.

γ) Η σύγκριση – συσχέτιση.

Χρησιμοποιείται όταν πρόκειται να συγκριθούν δύο οντότητες και απαιτεί τη χρήση κριτηρίων. Για παράδειγμα, δύο διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα με κριτήριο την αποτελεσματικότητά τους στην απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές.

δ) Η συνεχής παρακολούθηση και τήρηση δεικτών.

Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο ο αξιολογητής πρέπει να τηρεί συστηματικά τις μετρήσεις του για την αξιολογούμενη οντότητα με τη μορφή δεικτών. Χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις, στις οποίες η αξιολόγηση έχει κάποια συνέχεια και είναι αναγκαίο να παρακολουθούνται διαδικασίες ή έργα που βρίσκονται σε εξέλιξη και να τηρούνται στοιχεία που θα αξιοποιηθούν αργότερα στη φάση της ολοκλήρωσης της αξιολόγησης.

ε) Η μετα-παρακολούθηση.

Πρόκειται για μία διαδεδομένη μέθοδο για την εφαρμογή της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης και προβλέπει την αξιολόγηση μίας οντότητας (κυρίως ενός προγράμματος, ενός μέτρου, ενός θεσμού, μίας παρέμβασης ή ενέργειας κ.λπ.) σε μακροπρόθεσμο χρονικό ορίζοντα, ώστε να διαπιστωθεί η ωφέλειά της, τα αποτελέσματα που έχει επιφέρει, οι διάφορες προεκτάσεις της κ.ά.

στ) Οι πειραματικές μέθοδοι.

Εμπίπτουν στο χώρο της ερευνητικής αξιολόγησης και βασίζονται στη χρήση κάποιου σχεδίου πειραματικής έρευνας.

ζ) Οι Κοινωνιολογικές μέθοδοι.

Εμπίπτουν στα πεδία της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των κοινωνιολογικών όψεων της εκπ/σης.

η) Οι οικονομολογικές μέθοδοι.

Χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση οικονομικών όψεων της εκπαίδευσης και προέρχονται από το χώρο της επιστήμης των Οικονομικών.

θ) Οι ψυχολογικές μέθοδοι.

Οι μέθοδοι αυτές προέρχονται από το χώρο της επιστήμης της Ψυχολογίας και χρησιμοποιούνται τόσο για παρέμβαση όσο και για έρευνα. Οι βασικότερες είναι οι *ψυχομετρικές*, οι οποίες υλοποιούνται με τη χρήση ψυχομετρικών τεστ, *οι κλινικές* που δίνουν έμφαση στις ποιοτικές όψεις της συμπεριφοράς και *η ερμηνεία των συμπεριφορών* όπου παρατηρείται η συμπεριφορά ενός ατόμου, από το οποίο ζητείται να φέρει εις πέρας μία συγκεκριμένη εργασία.

ι) Η αξιολογική επισκόπηση.

Με τη μέθοδο αυτή αξιολογούνται δεδομένα που αναφέρονται σε θέσεις, απόψεις, κρίσεις, διαθέσεις, στάσεις, εκτιμήσεις, αξίες και περιγραφές καταστάσεων, φαινομένων κ.ά.

ια) Η μελέτη περίπτωσης.

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος έρευνας εντοπισμένη σε ένα άτομο και, ακολούθως, επεκτάθηκε ως έννοια. Πλέον, χρησιμοποιείται για οποιαδήποτε οντότητα που μπορεί να αξιολογηθεί αυθύπαρκτα. Έτσι, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση μίας συγκεκριμένης οντότητας, όπως ενός μαθητή ή μίας ομάδας ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά, όπως μίας τάξης κ.ά.

ιβ) Η ανάλυση περιεχομένου.

Χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση μίας οντότητας που έχει περιεχόμενο, όπως ενός βιβλίου, ενός αναλυτικού προγράμματος, ενός φακέλου εργασιών μαθητή κ.ά.

ιγ) Η μελέτη αρχείων, πηγών, δοκιμίων, τεκμηρίων κ.ά.

Αφορά τη συγκέντρωση πληροφοριών από μητρώα, φακέλους κ.ά. και αποσκοπεί στην τεκμηρίωση ή στην απόδειξη των προσόντων ή του έργου ορισμένου ατόμου, των πεπραγμένων μίας ορισμένης υπηρεσίας, των αποφάσεων κάποιου θεσμού κ.ά.

ιδ) Η ελεύθερη κρίση του αξιολογητή.

Πρόκειται για μία μέθοδο, η οποία παρότι εμφανίζει δυσκολίες ως προς το κύρος και την αξιοπιστία της, υποστηρίζεται από αρκετούς θεωρητικούς.

ιε) Οι μέθοδοι διαπίστωσης επίδοσης και απόδοσης.

Οι μέθοδοι αυτές αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών ή των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετέχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, την απόδοση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μέτρου και εστιάζουν στον εντοπισμό των αλλαγών που προέκυψαν έπειτα από την εφαρμογή μίας διδακτικής μεθόδου, μίας μορφωτικής παρέμβασης κ.ά.

ιστ) Η αυτοαξιολόγηση.

Προβλέπει την αξιολόγηση μίας οντότητας από τον εαυτό της. Έχει ευρεία εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης και συνήθως έπειτα από πρωτοβουλία όλων εκείνων, οι οποίοι ενδιαφέρονται για την ειλικρινή αυτοβελτίωση.

ιζ) Οι μέθοδοι ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων.

Τα δεδομένα που συλλέγονται στο πλαίσιο μίας αξιολογικής διαδικασίας, συχνά πρέπει να υποστούν κατάλληλη επεξεργασία (ανάλυση, οργάνωση, μετασχηματισμό κ.ά.), η οποία συνήθως γίνεται με μεθόδους από το πεδίο της Στατιστικής. Η επεξεργασία καθιστά εύκολη την εξαγωγή ασφαλών και χρήσιμων συμπερασμάτων.

ιη) Η επισκόπηση.

Με τη μέθοδο αυτή μπορούν να συγκεντρωθούν δεδομένα τα οποία είναι δυνατόν να αναφέρονται σε θέσεις, απόψεις, κρίσεις, διαθέσεις, στάσεις, εκτιμήσεις, αξίες ή ακόμη και σε περιγραφές καταστάσεων, πραγμάτων, φαινομένων κ.ά.

ιθ) Η συνεργασία – επικοινωνία.

Αφορά τις μεθόδους εκείνες οι οποίες εμπεριέχουν ως διαδικασία τη συνεργατική σχέση και δραστηριότητα μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου, προκειμένου να διενεργηθεί η αξιολόγηση.

κ) Άλλες μέθοδοι, συνδυασμός μεθόδων και παραλλαγές.

Οι παραπάνω μέθοδοι είναι δυνατόν να συνδυάζονται μεταξύ τους ή και να τροποποιούνται από τον αξιολογητή, προκειμένου τα δεδομένα που θα παρέχουν να είναι χρήσιμα για τις ανάγκες μίας ορισμένης αξιολογικής διαδικασίας και να εξυπηρετούνται οι σκοποί της με τον βέλτιστο τρόπο.

Ανάλογα με τη μέθοδο αξιολόγησης που επιλέγεται, υιοθετούνται και οι αντίστοιχες τεχνικές, δηλαδή οι ειδικότεροι τρόποι, με τους οποίους θα εφαρμοστεί η μέθοδος αξιολόγησης. Οι τεχνικές και οι μέθοδοι βρίσκονται σε άμεση αντιστοιχία. Έτσι, ανάλογα με την επιλεγθείσα μέθοδο, επιλέγεται και η κατάλληλη τεχνική, η οποία προσδιορίζει και περιγράφει τη μέθοδο με ακρίβεια. Μέσω της τεχνικής που θα επιλεγεί, θα αναδειχθεί η μέθοδος και θα γίνει πιο αποδοτική (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:48).

Ορισμένες από αυτές είναι οι ακόλουθες (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:37-39):

α) Οι τεχνικές παρατήρησης.

Επιλέγονται ανάλογα με το είδος της παρατήρησης που θα επιλέξει ο αξιολογητής (άμεση ή έμμεση, ατομική ή ομαδική κ.ά.). Παραδείγματα τέτοιων τεχνικών είναι οι κλίμακες ελέγχου, οι διαβαθμισμένες κλίμακες, οι ανεκδοτικές καταγραφές κ.ά.

β) Η ατομική συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο.

Με τις τεχνικές αυτές δίνεται η ευκαιρία στον αξιολογητή να ‘απομονώσει’ την αξιολογούμενη οντότητα και να καταγράψει τις παρατηρήσεις του πάνω σε αυτή, αποκλείοντας κατά το δυνατόν τις αλληλεπιδράσεις του με το περιβάλλον και τα υπόλοιπα μέλη μίας ομάδας αξιολογούμενων οντοτήτων.

γ) Η ομαδική συζήτηση.

Στην περίπτωση αυτή ο αξιολογητής επικεντρώνεται κυρίως στις σχέσεις και στη δυναμική ανάμεσα στα μέλη μίας ομάδας αξιολογούμενων οντοτήτων και μπορεί να καταγράψει τις παρατηρήσεις του σχετικά με τον τρόπο και την ποιότητα της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας.

δ) Ο καταγισμός ιδεών.

Χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια επικοινωνίας μίας ομάδας ατόμων πάνω ένα δεδομένο ερέθισμα. Κάθε μέλος εκφράζει αυθόρμητα τις απόψεις του πάνω σε αυτό και ο αξιολογητής καταγράφει τις παρατηρήσεις του για την όλη διαδικασία.

ε) Ο ψυχομετρικές τεχνικές.

Προέρχονται από το χώρο της Ψυχομετρίας. Αφορούν την εφαρμογή ψυχολογικών μεθόδων αξιολόγησης (ψυχομετρικά τεστ, κλινική εξέταση κ.ά.).

στ) Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές.

Προέρχονται από το χώρο της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας και χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο εφαρμογής των κοινωνιολογικών μεθόδων αξιολόγησης. Ορισμένες από αυτές είναι το κοινωνιόγραμμα, η μελέτη κοινωνικών αναπαραστάσεων, ο δείκτης συνοχής, κ.ά.

ζ) Οι οικονομοτεχνικές τεχνικές.

Χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο εφαρμογής των οικονομολογικών μεθόδων αξιολόγησης, κυρίως με σκοπό να αξιολογηθούν διάφορα επενδυτικά μέτρα και να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων προγραμμάτων δράσης κ.ά. Ορισμένες από αυτές είναι οι αναλύσεις κόστους - ωφέλειας, κόστους - χρησιμότητας, κόστους - αποτελεσματικότητας κ.ά.

η) Η τήρηση / εξέταση αρχειακών δεδομένων.

Προβλέπει την τήρηση ή εξέταση μητρώων, πινάκων, σχεδίων, εκθέσεων, ημερολογίων και γενικά κάθε συλλογής πληροφορίας που μπορεί να χρησιμεύσει για την τεκμηρίωση αξιολογικών πορισμάτων ή την περιγραφή καταστάσεων.

θ) Οι τεχνικές μέτρησης και αποτύπωσης.

Μέσω αυτών των τεχνικών γίνεται μέτρηση, αποτύπωση και ποιοτικός έλεγχος διαφόρων υλικών, εκπαιδευτικών χώρων κ.ά.

ι) Οι τεχνικές αξιολόγησης μέσω τρίτων.

Προβλέπουν την αξιοποίηση πληροφορίας ή εκτιμήσεων που προέρχονται από τρίτους (π.χ. ο γονέας ενός μαθητή, στον οποίο απευθύνεται ο εκπαιδευτικός μέσω συνέντευξης ή συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, για τη συγκέντρωση πληροφοριών για τον μαθητή) και όχι από την αξιολογούμενη οντότητα ή τον αξιολογητή.

ια) Οι τεχνικές της διαπίστωσης της επίδοσης / εκτίμησης απόδοσης.

Τέτοιες μπορεί να είναι οι ερωτήσεις, οι προφορικές και οι γραπτές εξετάσεις, τα τεστ κ.ά. και χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επίδοσης, της απόδοσης και γενικότερα των τελικών προϊόντων μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης.

ιβ) Οι τεχνικές ανάλυσης / επεξεργασίας δεδομένων και πληροφοριών.

Χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία και την ανάλυση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων και συνήθως προέρχονται από το χώρο της Στατιστικής, όπως είναι η ανάλυση συχνοτήτων, μέσου όρου, συσχέτισης, παλινδρόμησης κ.ά.

ιγ) Ο αυτοέλεγχος, η αυτοεπιθεώρηση, η αυτοεξέταση.

Μέσω αυτών επιχειρείται η αξιολόγηση του εαυτού και μπορεί να αφορούν είτε ένα μεμονωμένο άτομο είτε μία ομάδα. Εφαρμόζονται στο πλαίσιο των μεθόδων αυτοαξιολόγησης.

ιδ) Άλλες τεχνικές / συνδυασμοί τεχνικών.

Ορισμένες από τις παραπάνω τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από έναν αξιολογητή τροποποιημένες και παραλλαγμένες ή σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες και οι σκοποί μίας ορισμένης αξιολογικής διαδικασίας. Συχνά ο αξιολογητής μπορεί να επινοήσει και να χρησιμοποιήσει για το σκοπό αυτό και άλλη τεχνική που να καλύπτει τις ανάγκες του πιο αποτελεσματικά.

Τα μέσα, τα υλικά και τα όργανα της αξιολόγησης είναι τα εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο αξιολογητής κατά την εφαρμογή μίας ορισμένης τεχνικής αξιολόγησης και μπορεί να ανήκουν σε μία από τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: α) εκείνα που έχουν γραπτή μορφή, όπως είναι το ερωτηματολόγιο, οι κλίμακες διαβάθμισης κ.ά., τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για έγγραφες καταχωρήσεις, επεξεργασίες κ.ά., β) εκείνα της οπτικής, ακουστικής ή οπτικοακουστικής μορφής, τα οποία αξιοποιούνται για αντίστοιχες καταχωρήσεις ή αναπαραγωγή πληροφοριών, δεδομένων, συμπεριφοράς κ.ά. όπως είναι το

μαγνητόφωνο, η βιντεοκάμερα κ.ά. και γ) εκείνα που εντάσσονται σε άλλες τεχνικές μορφές, όπως είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.ά.

Η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης, με ορισμένες μικρές αποκλίσεις, προτείνεται από το σύνολο των εκπροσώπων των θεωρητικών μοντέλων της αξιολόγησης (κάτι το οποίο φαίνεται και σε επόμενη ενότητα όπου γίνεται αναφορά στη διαδικασία ή στα στάδια της αξιολόγησης από τη σκοπιά της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή) και περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:33-34):

Φάση 1^η: Προετοιμασία.

Στη φάση αυτή ο αξιολογητής καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούν αξιολόγηση γενικά, όπως: ποιος τη διενεργεί, ποιος είναι ο γενικός σκοπός και οι στόχοι της, σε τι θα χρησιμεύσει, υπάρχουν κάποιοι κίνδυνοι από τη διενέργειά της, ποιό το πλαίσió της, πληρούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της, διεξάγεται στο σωστό χρόνο, ποια μορφή αξιολόγησης είναι η καταλληλότερη, ποιός θα χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματά της και για ποιο σκοπό κ.ά.

Φάση 2^η: Σχεδιασμός και προγραμματισμός.

Σε αυτή τη φάση περιλαμβάνονται ενέργειες που σχετίζονται με την προετοιμασία της επόμενης φάσης, δηλαδή της υλοποίησης της αξιολόγησης. Προγραμματίζονται και σχεδιάζονται οι δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα κατά τη διενέργεια της αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα να λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με τη συλλογή των δεδομένων, να διερευνώνται οι τρόποι ανάλυσης, ερμηνείας και χρήσης των δεδομένων, να εκπονούνται σχέδια διαχείρισης της αξιολόγησης, να κατανέμονται αρμοδιότητες, ευθύνες και πόροι, να οργανώνεται το σχέδιο της μετα-αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί για να αξιολογηθεί η ίδια η αξιολογική διαδικασία κ.ά.

Φάση 3^η: Υλοποίηση.

Εδώ περιλαμβάνονται όλες οι ενέργειες που εκτελούνται στο πλαίσιο της διενέργειας της αξιολόγησης, όπως αυτές έχουν σχεδιαστεί και προγραμματιστεί στην προηγούμενη φάση με την πρόβλεψη ασφαλώς για αποκλίσεις ανάλογα με την πορεία της όλης διαδικασίας και με τις ιδιαίτερες ανάγκες ή και προβλήματα που ενδεχομένως προκύψουν.

Φάση 4^η: Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και μετα-αξιολόγηση.

Στη φάση αυτή περιλαμβάνονται ενέργειες, με τις οποίες συστηματοποιούνται και οργανώνονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την προηγούμενη φάση, δηλαδή της υλοποίησης της αξιολόγησης, με τρόπο που να καθιστά εφικτή την αξιοποίησή τους μέσω της ανατροφοδότησης, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει τη διενέργεια και της μετα-αξιολόγησης.

Αναφορικά με τα διάφορα τεχνικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης, επισημαίνονται και τα ακόλουθα: α) απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή κατά την επιλογή των μεθόδων και των εργαλείων που υιοθετούνται για τη διενέργεια της αξιολόγησης,

αλλά και των πηγών από όπου συλλέγονται τα δεδομένα, β) θεωρείται επιβεβλημένη η εκπαίδευση και η εξειδίκευση των αξιολογητών και γ) εκ των προτέρων χρειάζεται να ρυθμίζονται διάφορες οργανωτικές παράμετροι σχετικά με την αξιολόγηση, όπως για παράδειγμα το ποιος αξιολογεί, πότε και πόσο συχνά, με ποιες διαδικασίες, με ποιόν τρόπο συλλέγονται τα δεδομένα που αποσκοπεί η αξιολόγηση, τι και πώς σχεδιάζεται σαν συνέπεια της ανατροφοδότησης που θα προκύψει από την αξιολόγηση κ.ά. (Darling-Hammond, 1991:19)

2.3. Το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του

Στο πρώτο κομμάτι αυτής της ενότητας κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστεί τι ακριβώς περιλαμβάνει η έννοια του *‘εκπαιδευτικού έργου’*. Ακολουθεί η αναφορά στην *‘αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου’* και η ενότητα κλείνει με μία συνοπτική ιστορική αναφορά στα βασικά νομοθετικά κείμενα της ελληνικής Πολιτείας από το 1982 μέχρι σήμερα, ώστε να σκιαγραφηθεί το πρίσμα, υπό το οποίο έχει προσεγγίσει η πολιτική ηγεσία την αξιολόγησή του εκπαιδευτικού έργου.

2.3.1. Το εκπαιδευτικό έργο

Ο όρος *εκπαιδευτικό έργο* εμφανίστηκε και υιοθετήθηκε στη χώρα μας περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 1980 έπειτα από τη ψήφιση του Νόμου (Ν.) 1566/1982, ο οποίος είχε ως βασικό σκοπό την εκ νέου εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, έπειτα από την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή το 1982. Επιχειρήθηκε, λοιπόν, μέσα και από την υιοθέτηση του όρου αυτού, να επαναπροσδιοριστεί η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ούτως ώστε να νομιμοποιηθεί η διαδικασία της, σημασιολογικά αποφορτισμένη, όμως, από την ελεγκτική της διάσταση. Η εισαγωγή του όρου *‘εκπαιδευτικό έργο’* οδήγησε σε αρκετές διατυπώσεις ορισμών για την εννοιολογική του προσέγγιση, οι οποίοι άλλοτε επικεντρώνονται στον εκπαιδευτικό και τη δράση του μέσα από την παιδαγωγική του αλληλεπίδραση και άλλοτε αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:392).

Ο όρος *‘εκπαιδευτικό έργο’* αρχικά σχετίστηκε με *«το αποτέλεσμα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με έμφαση κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού στην τάξη»*, ενώ, ακόμη και μέχρι σήμερα, *«εκλαμβάνεται ως το έργο του εκπαιδευτικού»*, το οποίο προσδιορίζεται κυρίως από τη μάθηση του γνωστικού αντικειμένου (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:27).

Στη συνέχεια, μετατοπίστηκε το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ως τότε θεωρούταν ως αυτόνομος συντελεστής του εκπαιδευτικού συστήματος, προς το συνολικά παραγόμενο αποτέλεσμα που προκύπτει μέσα από μία διαδικασία αλληλεπίδρασης όλων των συνιστωσών του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, ο όρος χρησιμοποιείται είτε ως διαδικασία

είτε ως αποτέλεσμα σε τρία επάλληλα επίπεδα, τα οποία περιλαμβάνουν όλους τους παράγοντες που αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα επίπεδα αυτά είναι τα ακόλουθα: α) το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του, β) το επίπεδο της σχολικής μονάδας, ως αποτέλεσμα δηλαδή της οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου σχολείου και γ) το επίπεδο της σχολικής τάξης (ή του εκπαιδευτικού) ως αποτέλεσμα της συντονισμένης δραστηριότητας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:42 · ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:392-393). Μάλιστα, «ανακύπτει ζήτημα μεθοδολογικής, εκπαιδευτικής ή ιδεολογικής υπόστασης όταν από το σύνολο των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου η αξιολόγηση επιλέγεται να εφαρμοστεί μόνο για τον εκπαιδευτικό, καθιστώντας τον με τον τρόπο αυτό ως έναν από τους βασικούς υπευθύνους για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:27-31).

Ο Κασσωτάκης (1992, όπ. αναφ. σε Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:42) προσδίδει μία ευρεία διάσταση στο εκπαιδευτικό έργο και το ορίζει ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μία χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης, επομένως περιλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνεί έμμεσα και ο Παπακωνσταντίνου (1993, όπ. αναφ. στο ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:392), ο οποίος, εστιάζοντας στο σχολείο, υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι «το σύνολο των ενεργειών και των προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί και να επιτευχθεί μία ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου».

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:392-393) σημειώνει ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι «το αποτέλεσμα της σύμπτωσης και του συντονισμού παραγόντων που, σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης. Επομένως, αναφέρεται σε όλους τους παράγοντες που αφορούν στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, στη σχολική μονάδα και στο έργο του εκπαιδευτικού, οπότε αφορά συγχρόνως και σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας: από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα Αναλυτικά Προγράμματα έως τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή».

Ο Δημητρόπουλος (1999, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:30-31) γίνεται πιο συγκεκριμένος, απαριθμώντας τις παραμέτρους που περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό έργο, όπως: «έμψυχοι συντελεστές εκπαίδευσης, δηλαδή μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι, διοικητικό και επικουρικό προσωπικό, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, εκπρόσωποι τοπικής αυτοδιοίκησης κ.ά. και μη έμψυχοι συντελεστές εκπαίδευσης, δηλαδή εκπαιδευτική πολιτική, σκοποί, προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικό υλικό, υλικοτεχνική υποδομή, πόροι, μέσα, εξοπλισμός, σύστημα αξιολόγησης κ.ά.».

Τέλος, σύμφωνα και με την Κοσσυβάκη (1998, όπ. αναφ. σε Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:41) ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» περιλαμβάνει: α) τη διδασκαλία, η οποία εμπεριέχει τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης της

διδασκαλίας και μαθησιακής διαδικασίας, β) την αγωγή και κοινωνικοποίηση των μαθητών που επικεντρώνονται κυρίως στην προσφορά βοήθειας σε αυτούς, με στόχο την ανάπτυξη της αυτονομίας, της αλληλεγγύης, της κριτικής σκέψης κ.ά., γ) την αξιολόγηση των παιδιών με σκοπό την παροχή συμβουλευτικών και ενισχυτικών μέτρων στους μαθητές και στους γονείς τους και δ) την προσπάθεια ενσωμάτωσης καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.3.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ο όρος *‘αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου’* αφορά στη διαδικασία εκείνη κατά την οποία *«αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους»* (Ανδρέου και Μαντζούφα, 1999:188, όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:28). Ο Κασσωτάκης (1992, όπ. αναφ. σε Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:42) το ορίζει ως τη *«συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι, καθώς και του εντοπισμού των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική της επίτευξη, ώστε μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης»*, παραπέμποντας σε αρκετούς από τους ορισμούς της αξιολόγησης, όπως έχουν παρατεθεί στα προηγούμενα. Επίσης, ο Σολομών (1998, όπ. αναφ. σε Κατσαρού και Δεδούλη, 2008:115) τονίζει ότι ο προσδιορισμός της έννοιας της *«αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου»* εξαρτάται άμεσα από το μοντέλο που κάθε φορά υιοθετείται (ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, τεχνοκρατικό κ.ά.).

Οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:43) αναφέρονται στη σκοπιμότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τονίζοντας ότι αυτή *«δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά μέσω αυτής επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος»*. Μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου *«επιδιώκεται η εκφορά κρίσεων, εκτιμήσεων και διαπιστώσεων στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων και σκοπών για ένα συνολικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή την εκπαιδευτική πολιτική, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές κ.λπ. με την έννοια αυτή η αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μέρος τους συνόλου των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου»* (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:31).

Ο βασικός σκοπός της είναι η διασφάλιση σε όλους τους μαθητές, της δυνατότητας για έγκαιρη και ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι στόχοι της, με βάση τα

αποτελέσματά της, είναι: α) η ανάπτυξη δραστηριοτήτων και η βελτίωση διδακτικών μεθόδων, β) η παροχή εκπαιδευτικών μέσων, υλικών και εξοπλισμού, γ) η εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων, δ) η συγγραφή διδακτικών βιβλίων και ε) η εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Σιγάλας, 1992, όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:43-44).

Τονίζεται ότι στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προσδίδεται διαφορετικός προσανατολισμός ανάλογα με τους εκάστοτε στόχους της. Έτσι, μπορεί να λαμβάνει *ελεγκτικό προσανατολισμό*, προκειμένου να μετρήσει το βαθμό στον οποίο επετεύχθησαν οι προκαθορισμένοι στόχοι, εστιάζοντας στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή *ανατροφοδοτικό* με στόχο την ευρύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, όπου αποτιμάται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς ποικίλες παραμέτρους (ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:393).

Ο όρος *‘αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου’* νοείται ταυτόσημος της *‘εκπαιδευτικής αξιολόγησης’*, δεδομένου ότι περιλαμβάνει την αξιολόγηση όλων των επιμέρους παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:42).

2.3.3. Η σκοπιά της ελληνικής Πολιτείας

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται οι βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως είναι οι Νόμοι (Ν.), οι Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α.), τα Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ.), τα Νομικά Διατάγματα (Ν.Δ.), τα Σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων (Σ.Π.Δ.) και οι Εγκύκλιοι που αφορούν στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (σκοπός και στόχοι, φορείς αξιολόγησης, κτλ.) από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα.

- **Ν. 1304/1982.** Με το νόμο αυτό εισάγεται ο θεσμός του *Σχολικού Συμβούλου* στη *Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση* με σκοπό *«την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης»* (Ν. 1304/1982, Φ.Ε.Κ. 144/τ.Α’/07-12-1982 · AlfaVita, 2014).
- **Ν. 1566/1985.** Στο Κεφάλαιο Δ’ (με θέμα *«Διοίκηση των σχολείων»*) και ειδικότερα στο Άρθρο 11 (με θέμα *«Όργανα, επιλογή, τοποθέτηση, υπηρεσιακή κατάσταση, καθήκοντα»*), ορίζεται ότι οι Διευθυντές μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε). Επίσης, με το άρθρο 23 επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το οποίο είχε ιδρυθεί με το Ν.Δ. 4379/1964 (Φ.Ε.Κ. 182), μία από τις αρμοδιότητες του οποίου ήταν και η μελέτη και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης (Ν. 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167/τ.Α’/30-09-1985 · AlfaVita, 2014).
- **Σ.Π.Δ. 140/1988.** Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού χώρου. Σε αυτό το Σ.Π.Δ. η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου περιοριζόταν στο

έργο των εκπαιδευτικών, κάτι που αλλάζει αργότερα, με το Π.Δ. 320/1993, όπως φαίνεται παρακάτω (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:42-43).

- **Ν. 2043/1992.** Ο νόμος αυτός εστιάζει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Με την παράγραφο 6 του άρθρου 6, τροποποιείται η παράγραφος 3 της περίπτωσης Δ' του άρθρου 11 του Ν.1566/1985 και προβλέπεται η έκδοση Π.Δ., με το οποίο ρυθμίζονται όλα τα θέματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογουμένων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια. Επίσης, υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και της Δ.Ε. είναι οι Διευθυντές, οι Υποδιευθυντές και οι Προϊστάμενοι των σχολείων (Ν. 2043/1992, Φ.Ε.Κ. 79/τ.Α'/19-05-1992).
- **Π.Δ. 320/1993.** Στην παράγραφο 1 του άρθρου 1 του Π.Δ. αυτού, ορίζεται η έννοια του εκπαιδευτικού έργου ως *«η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά»*, ενώ κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά, καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Θα πρέπει να τονισθεί ότι είναι η πρώτη φορά που γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας. Ως σκοπός της αξιολόγησης ορίζεται *«η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης»*, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και τον εντοπισμό αποκλίσεων από τους αρχικά τιθέμενους στόχους, με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση, ώστε να γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές. Επίσης, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συντελεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και αποβλέπει στην ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών και στην αναγνώριση του έργου τους και παρέχονται κίνητρα σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις ευθύνης. Στο συγκεκριμένο Π.Δ. ορίζονται μεταξύ άλλων και α) στο άρθρο 2 η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας, β) στο άρθρο 3 η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, γ) στο άρθρο 4 η αξιολόγηση του έργου του διευθυντή του σχολείου, δ) στο άρθρο 5 η αξιολόγηση του έργου του προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή γραφείου φυσικής αγωγής, ε) στο άρθρο 6 η διαδικασία γνωστοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης και στ) στο άρθρο 7 τα όργανα και η διαδικασία δευτεροβάθμιας αξιολόγησης. Στο συγκεκριμένο Π.Δ., όπως αναφέρουν και οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:42-43), ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά, όπου διακρίνεται η αλλαγή προσανατολισμού της Πολιτείας, από τον εκπαιδευτικό (δηλαδή τη μικροσκοπική προοπτική της ατομικής αξιολόγησης του έργου τους) και το περιορισμένο πεδίο της σχολικής μονάδας, προς το ευρύτερο πεδίο του εκπαιδευτικού συστήματος (μακροσκοπική εκτίμηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος), το οποίο αναφέρθηκε προηγουμένως στην περίπτωση του Σ.Π.Δ. 140/1988 (Π.Δ. 320/1993, Φ.Ε.Κ. 138/τ.Α'/24-08-1993).

- **N. 2327/1995.** Με το άρθρο 2 του νόμου αυτού ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), του οποίου σκοπός ορίζεται η προαγωγή της έρευνας σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση (οργάνωση της εκπαίδευσης, μέθοδοι διδασκαλίας, συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση κ.ά.). Στο Κ.Ε.Ε. αργότερα (με το νόμο 2986/2002) ανατέθηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων (Φ.Ε.Κ. 156/τ.Α'31-07/1995).
- **N. 2525/1997.** Στο άρθρο 8 του νόμου ορίζεται ότι ως «*αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Π.Ε. και Δ.Ε. νοείται η αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία*». Επίσης, η αξιολόγηση αφορά όλους τους τύπους και τις μορφές σχολείων και εκτιμά την επάρκεια των εκπαιδευτικών και γενικότερα την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση διενεργείται από τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων, τους Σχολικούς Συμβούλους και από το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), το οποίο συστήνεται με το νόμο αυτό και προβλέπεται η διαδικασία πλήρωσής του με 400 μόνιμους αξιολογητές Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (Π.Ε.). Το έργο των μελών του Σ.Μ.Α. είναι μεταξύ άλλων η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, η σύνταξη ερωτηματολογίων για κάθε σχολική μονάδα, η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης, η σύνταξη μίας σχετικής αξιολογικής έκθεσης και μίας συνολικής αξιολογικής έκθεσης που υποβάλλονται στην Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) κ.ά. (Ν. 2525/1997, Φ.Ε.Κ. 188/τ. Α'23-09-1999).
- **Π.Δ. 140/1998.** Στα άρθρα 1 και 2 ορίζεται ότι αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού είναι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης για την παιδαγωγική και τη διδακτική του επάρκειας, την οποία συντάσσουν οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων. Επίσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι συντάσσουν έκθεση για την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα. Τέλος, επιτροπή μόνιμων αξιολογητών, οι οποίοι ορίζονται με απόφαση της Ε.Α.Σ.Μ., λαμβάνει υπόψη τα στοιχεία του φακέλου του εκπαιδευτικού (όπως εκθέσεις Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και οικείου Σχολικού Συμβούλου, πληρότητα επιστημονικής εργασίας στο γνωστικό του αντικείμενο— από την οποία απαλλάσσεται ο εκπαιδευτικός εφόσον είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού-, επάρκεια σχεδίου υποδειγματικής διδασκαλίας κ.ά.), προκειμένου να συντάξουν τη δική τους έκθεση αξιολόγησης και να την υποβάλλουν στο αρμόδιο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο, το οποίο, ακολούθως, αποφασίζει για τη μονιμοποίηση και την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Στο άρθρο 3 προβλέπεται ότι για την επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης είναι απαραίτητη η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης του υποψηφίου από τριμελή επιτροπή μόνιμων αξιολογητών. Τέλος, στο άρθρο 4 περιγράφονται ορισμένες εγγυήσεις, τις οποίες θα πρέπει να τηρεί η αξιολογική διαδικασία, ώστε να καταστεί όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική (Π.Δ. 140/1998, Φ.Ε.Κ. 107/τ.Α'20-05-1998).

- **Υ.Α. Δ2/1938/27-02-1998.** Στη συγκεκριμένη Υ.Α., στην έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως είχε αυτή οριστεί στο Ν. 3535/1997, προστίθεται η λέξη 'συνεχής' πριν από τη λέξη διαδικασία, προσθέτοντας τη διάσταση του χρόνου στην αξιολογική διαδικασία (διαμορφωτική αξιολόγηση). Στο άρθρο 1, προσδιορίζεται ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της Π.Ε. και της Δ.Ε. ως η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βασική της επιδίωξη είναι μεταξύ άλλων η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η μείωση της γραφειοκρατίας, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των σχολικών μονάδων, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα κ.ά. Στο άρθρο 2 ορίζονται τα όργανα αξιολόγησης και τα καθήκοντά τους, ενώ επισημαίνεται ότι στο τέλος κάθε σχολικού έτους συντάσσεται έκθεση αυτοαξιολόγησης από πενταμελή επιτροπή εκπαιδευτικών που ορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων, η οποία υποβάλλεται στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και στην οποία αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο και επισημαίνονται προβλήματα και δυσλειτουργίες. Επίσης, εκθέσεις συντάσσουν και οι Διευθυντές των σχολείων, οι Προϊστάμενοι των Γραφείων Εκπαίδευσης και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Στα άρθρα 3 και 4 ορίζεται η διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από το Σ.Μ.Α. και στο άρθρο 5 οι αρμοδιότητες της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων (AlfaVita, 2014 · Υ.Α. Δ2/1938/27-02-1998).
- **Ν. 2986/2002.** Στο άρθρο 4 του νόμου αυτού, επισημαίνεται ότι σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, είναι *«η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές»*. Μέσω αυτής επιδιώκεται *«η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος»*. Επίσης, η εκπαιδευτική αξιολόγηση *«δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη, επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων»* και *«έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης»*, κάτι που *«συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών*

ανισοτήτων». Επίσης, στην παράγραφο 2 του άρθρου 4 ορίζεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κ.Ε.Ε. και στο Π.Ι., των οποίων ορίζονται και οι αρμοδιότητες και τα οποία αναλαμβάνουν να στηρίζουν από κοινού το εκπαιδευτικό έργο. Πιο συγκεκριμένα, το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε εθνικό επίπεδο, ενώ το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο άρθρο 5 ορίζεται και ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η οποία είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς Π.Ε. και Δ.Ε με προτεραιότητα σε εκείνους που βρίσκονται σε διαδικασία μονιμοποίησης εκείνους που ενδιαφέρονται για κάλυψη θέσεων στελεχών εκπαίδευσης και ορίζονται τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη και η υποστήριξη της αξιολογικής διαδικασίας (Ν. 2986/2002, Φ.Ε.Κ. 24/τ.Α'13-02-2002).

- **Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-03-2010.** Με αυτή την εγκύκλιο το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.) ουσιαστικά προετοιμάζει την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, της οποίας ο στόχος είναι: α) ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και β) η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ουσιαστικά πρόκειται για την πρώτη σημαντική διατύπωση της Πολιτείας προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου τα σχολεία που θα επιλεγούν να συμμετάσχουν πιλοτικά, θα κληθούν να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και έπειτα να διαμορφώσουν, να υλοποιήσουν, να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν σχέδια δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας (Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-03-2010 · AlfaVita,2014).
- **Ν. 3848/2010.** Στο άρθρο 32 ορίζεται η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, καθώς, επίσης, και τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Αξίζει να επισημανθεί ότι στην παράγραφο 2 του άρθρου αυτού ορίζεται ότι στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογεί τη συνολική της απόδοση, την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης της από την αρχή της σχολικής χρονιάς, καθώς και οι επιτυχίες, τα προβλήματα και οι αδυναμίες που προέκυψαν, κάτι που αναδεικνύει και τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολογικής διαδικασίας. Η καινοτομία που εισάγει ο νόμος αυτός αφορά στη διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, καθώς και στα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης (Ν. 3848/2010, Φ.Ε.Κ. 71/τ.Α'19-05-2010).

- **N. 3966/2011.** Με το άρθρο 1 ιδρύεται ένας νέος φορέας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), μία από τις αρμοδιότητες του οποίου είναι και η γνωμοδότηση ή εισήγηση, ύστερα από σχετικό αίτημα του Υπουργού Παιδείας, πάνω σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των διοικητικών και εκπαιδευτικών δομών της Π.Ε. και της Δ.Ε. και των εκπαιδευτικών. Με το άρθρο 21 καταργούνται οι δύο αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση, οι οποίοι ήταν το Π.Ι. (είχε επανιδρυθεί με το Ν.1566/1985) και το Κ.Ε.Ε. (είχε ιδρυθεί με το Ν.2327/1995). Τέλος, στο άρθρο 50 ορίζεται η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ.) και του προσωπικού τους, η οποία είναι εσωτερική και εξωτερική και έχει ως σκοπό τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Ν. 3966/2011, Φ.Ε.Κ. 118/τ.Α'/24-05-2011).
- **Υ.Α. Φ.361.22/116672/Δ1/01-10-2012.** Η Υ.Α. ορίζει αναλυτικά το περιεχόμενο και τη μοριοδότηση των κριτηρίων αξιολόγησης των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών στα Π.Π.Σ. (Υ.Α. Φ.361.22/116672/Δ1/01-10-2012, Φ.Ε.Κ. 2728/τ.Β'/15-10-2012).
- **Εγκύκλιος 14841/Γ1/13-12-2012.** Η Εγκύκλιος ορίζει ότι η Α.Ε.Ε. θα εφαρμοστεί σε όλες τις σχολικές μονάδες Π.Ε. και Δ.Ε. με την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013 και περιγράφονται οι δραστηριότητες που θα πρέπει να ακολουθηθούν στις δύο φάσεις που θα διεξαχθεί η Α.Ε.Ε. (Εγκύκλιος 14841/Γ1/13-12-2012).
- **Υ.Α. Γ1/30972/05-03-2013.** Στην παράγραφο 2 του άρθρου 1 αυτής της Υ.Α. ορίζεται ότι ο σκοπός της Α.Ε.Ε. είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ ως επιδίωξη της πλέον τίθεται, μεταξύ άλλων, και *«η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία»*, κάτι που δείχνει ότι αυτή ακριβώς η κουλτούρα λείπει από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, επισημαίνεται ότι η Α.Ε.Ε. συμβάλλει *«στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο, στην αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας, στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στη διάχυση καλών πρακτικών, στην επισήμανση αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και των καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων»*. Στο άρθρο 4 ορίζεται η μέθοδος και η διαδικασία της Α.Ε.Ε. Επίσης, συστήνεται η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της Α.Ε.Ε.¹⁵, καθώς και το δίκτυο Πληροφόρησης της Α.Ε.Ε. και περιγράφονται οι σκοποί τους (άρθρα 6 και 7) και ορίζονται οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο (Υ.Α. Γ1/30972/05-03-2013, Φ.Ε.Κ. 614/τ.Β'/15-03-2013).
- **Π.Δ. 152/2013.** Με αυτό το Π.Δ. ορίζονται και πάλι ο σκοπός της αξιολόγησης, τα αρμόδια όργανα και τα αξιολογικά κριτήρια και φαίνεται να τίθεται το πιο στιβαρό έως τότε πλαίσιο αξιολογικών διαδικασιών που είχε θέσει έως τότε η ελληνική Πολιτεία. Στο

¹⁵ Βλ. και <http://aee.iep.edu.gr/application/procedures> .

άρθρο 3 αναλύονται οι κατηγορίες διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τα κριτήρια που αξιολογούνται, καθώς και οι συντελεστές βαρύτητας που αφορούν την κρίση εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες. (Π.Δ. 152/2013, Φ.Ε.Κ. 240/τ.Α'/05-11-2013). Σχετική είναι και η Εγκύκλιος 190089/Γ1/10-12-2013, την οποία εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας με οδηγίες προς τις κεντρικές και περιφερειακές υπηρεσίες του για την εφαρμογή των όσων όριζε το Π.Δ. 152/2013, όπου τονίζεται η υποχρεωτική εφαρμογή των αξιολογικών διαδικασιών κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Οι φορείς και οι διαδικασίες αξιολόγησης παραμένουν, όπως είχαν ορισθεί και στην Υ.Α. Γ1/30972/05-03-2013.

Αξίζει να τονισθεί ότι οι αξιολογικές διαδικασίες του Π.Δ. 152/2013 αφορούσαν κυρίως τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μέσω των Ομοσπονδιών τους ήρθαν σε αντιπαράθεση με την ελληνική Πολιτεία, αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης, κυρίως για τους άδηλους εκείνους σκοπούς, στους οποίους θεωρούσαν ότι προσβλέπει η πολιτική ηγεσία, εν μέσω και της δεινής οικονομικής κρίσης που έπληττε τη χώρα από το 2010. Το Π.Δ. 152/2013 αποτέλεσε το σημαντικό «σημείο τριβής» ανάμεσα στην ελληνική Πολιτεία και τις Ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών από το 1982 έως και σήμερα. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) ορίζει την Α.Ε.Ε. ως την αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων στην εκπαίδευση και όλων των μέσων του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και ως μία συλλογική διαδικασία με στόχο την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, την ενθάρρυνση και την πραγματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) την ορίζει ως μία ενεργό διαδικασία ανάλυσης, ανάδειξης και επίλυσης ουσιαστικών προβλημάτων του δημόσιου σχολείου με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της θέσης των εκπαιδευτικών (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:43).

Η ελληνική Πολιτεία φαίνεται να δυσκολεύτηκε τις τελευταίες δεκαετίες να ορίσει και να εφαρμόσει αποτελεσματικά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, κάτι το οποίο οφείλεται και στο γεγονός ότι δεν έχει γίνει δυνατό να υπάρξει ένας αποδεκτός εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης που θα οδηγούσε ενδεχομένως στη νομιμοποίηση της διαδικασίας της, στο βαθμό που αυτή θα ήταν δυνατό να αποφορτιστεί σημασιολογικά από τον ελεγκτικό της χαρακτήρα (Ζουγανέλη κ. συν., 2007:135-136).

Συμπερασματικά, επισημαίνονται και τα ακόλουθα. Η ελληνική Πολιτεία προωθεί έναν εξωτερικό τύπο αξιολόγησης όπου αξιολογούνται όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διευθυντές εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι κ.ά.), ενώ οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να αντιδρούν στις σχετικές προωθούμενες πολιτικές παρεμβάσεις. Το ζητούμενο είναι ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόζεται στη χώρα μας για περισσότερο από τριάντα (30) χρόνια, παρότι το Υπουργείο Παιδείας έχει προχωρήσει στην ψήφιση ενός σημαντικού αριθμού σχετικών νομοθετικών κειμένων, κάτι που αποκαλύπτει και το έντονο ενδιαφέρον και τον προβληματισμό των κυβερνήσεων πάνω στο ευαίσθητο αυτό θέμα. Το θεσμικό πλαίσιο φαίνεται να παραμένει στα βασικά χαρακτηριστικά που είχε και τρεις δεκαετίες πριν, παρότι

περιλαμβάνει σημαντικές τροποποιήσεις, οι οποίες, όμως, δεν το διαφοροποιούν ουσιαστικά. Αντιθέτως, πολλοί και διαφορετικοί είναι οι φορείς αξιολόγησης που έχουν συσταθεί κατά καιρούς και φαίνεται να υπάρχει η τάση να δημιουργούνται συνεχώς καινούργιοι, ενώ ο σκοπός της δημιουργίας τους είναι μάλλον να πείσει τους εκπαιδευτικούς για τη χρησιμότητα της αξιολόγησης, παρά να αντικατασταθούν οι παλαιότεροι, διότι αποδείχθηκαν αναποτελεσματικοί. Ωστόσο, σήμερα όλα συναινούν ως προς το ότι το ζήτημα της Α.Ε.Ε. μπορεί να τεθεί σε νέα βάση και να τύχει ευρείας αποδοχής, διότι η αξιολόγηση ως έννοια γίνεται πλέον αντιληπτή ως μία διαδικασία που έχει υπερβεί τους στόχους της αποτίμησης των επιδόσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους και όλους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού συστήματος.

2.3.4. Ευρωπαϊκές τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση είχε αρχίσει σε διεθνείς οργανισμούς, όπως τον Ο.Ο.Σ.Α., τη Διεθνή Τράπεζα, τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - U.N.E.S.C.O.*) κ.ά., αλλά και σε μεμονωμένα κράτη, όπως τις Η.Π.Α., τη Μεγάλη Βρετανία, τη Γαλλία κ.ά., ήδη από τη δεκαετία του 1970, αρκετά νωρίτερα από ό,τι στην Ε.Ε. Ερωτήματα, όπως «*τι είναι καλό σχολείο*» ή «*καλή εκπαίδευση*» κ.ά., αποτέλεσαν τους πρώτους προβληματισμούς σχετικά με την καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης από την εποχή εκείνη. Η ρήση του Γάλλου υπουργού παιδείας Jean Pierre Chavenement (Καζαμίας, 1995, όπ. αναφ. στους Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού και Κούτρα, 2007:33) ότι «*η παιδεία είναι η αιχμή του δόρατος και του εκσυγχρονισμού*» είναι ενδεικτική της αξιοσημείωτης μετατόπισης του πολιτικού και του επιστημονικού διαλόγου προς το χώρο της εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο κάθε χώρας ξεχωριστά όσο και συνολικά σε επίπεδο Ε.Ε. Η μετατόπιση αυτή, κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και έπειτα, φαίνεται από την όλο και μεγαλύτερη έμφαση που δίνεται στον κοινωνικό ρόλο του σχολείου εντός του σύγχρονου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος (την παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων με τους όρους της ελεύθερης αγοράς και του ανταγωνισμού, τη διαμόρφωση διεθνών κρατικών σχηματισμών (όπως είναι η Ε.Ε.), την παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας, το μεταναστευτικό πρόβλημα, τις δημογραφικές εξελίξεις (προβλήματα υπογεννητικότητας, γήρανσης πληθυσμού κ.ά.), τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό κ.ά.) (ό.π.:33-34).

Η σχετική με τις υιοθετούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές συζήτηση περιστρέφεται τις τελευταίες δεκαετίες γύρω από τη βελτίωση της *ποιότητας της εκπαίδευσης*, η οποία μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της αξιολόγησης. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι δυνατό να παρακολουθηθεί και να βελτιωθεί ένα μεγάλο εύρος παραμέτρων που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου και εν γένει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως είναι η διοικητική και οικονομική λειτουργία του σχολείου, η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών κ.ά. Οι χώρες τόσο εντός της Ε.Ε. όσο και

παγκοσμίως, αναπτύσσουν διάφορα συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες που έχουν και στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο εσωτερικό τους, ενώ πολλές φορές συνεργάζονται (σε επίπεδο Ε.Ε. και Ο.Ο.Σ.Α.), προκειμένου να καταλήγουν στην υιοθέτηση κοινών πολιτικών και να μοιράζονται μεταξύ τους πληροφορίες που αφορούν σε βέλτιστες πρακτικές. Παρ' όλες τις διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών, διακρίνονται δύο τύποι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: α) η *εξωτερική αξιολόγηση*, η οποία διενεργείται από αξιολογητές, οι οποίοι δεν είναι μέλη του προσωπικού του σχολείου και β) η *εσωτερική αξιολόγηση*, η οποία διενεργείται από το προσωπικό του σχολείου, ενώ στις χώρες της Ε.Ε. διεξάγονται και οι δύο τύποι αξιολόγησης είτε μεμονωμένα είτε και σε συνδυασμό (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015:7).

Τα ζητήματα αξιολόγησης και ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης κατέχουν υψηλή θέση στην ατζέντα της Ε.Ε. από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η Ε.Ε., θεωρώντας την εκπαίδευση ως βασικό αναπτυξιακό μοχλό, φαίνεται να διεκδικεί, διαμέσου των θεσμικών οργάνων της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο κ.ά.), όλο και πιο παρεμβατικό ρόλο στις πολιτικές επιλογές των κρατών μελών της, στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση. Το 2000, στη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισσαβόνα, η Ε.Ε. θέτει ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή», ενώ η εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί τον καταλύτη των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών για την υλοποίηση του στόχου αυτού τόσο σε επίπεδο Ε.Ε. όσο και σε επίπεδο κρατών μελών. Για τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής σύγκλισης των κρατών - μελών με τους στόχους της Ε.Ε., όπως αυτοί διαμορφώθηκαν στη Λισσαβόνα το 2000, υιοθετήθηκε η «*Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού*», η οποία προέβλεπε τα εξής (Βαβουράκη κ. συν., 2007:35):

α) Τον καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που τίθενται.

β) Την προσαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές, με τον προσδιορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων που να λαμβάνουν υπόψη εθνικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες.

γ) Τον καθορισμό διαρκώς βελτιούμενων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών, καθώς και σημείων αναφοράς προσαρμοσμένων στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των κρατών-μελών, ως μέσου σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.

δ) Την περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους, με τη μορφή αλληλοδιδακτικών διαδικασιών - *peer reviews*.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (*European Commission*), προκειμένου να υποβοηθήσει τα κράτη-μέλη στην υιοθέτηση και στην τήρηση των παραπάνω κατευθυντήριων γραμμών, υπέβαλε το

2000 έκθεση στην οποία παρουσιάζονται δεκαέξι (16) δείκτες ποιότητας, καταμερισμένοι σε τέσσερις άξονες, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1.

Επίσης, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Στοκχόλμη το 2001 ενέκρινε το πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*», το οποίο περιλαμβάνει τρεις στρατηγικούς στόχους για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που επιμερίζονται σε δεκατρείς (13) επιμέρους στόχους και αποτελούν τον βασικό πυρήνα σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. (Πίνακας 2).

Πίνακας 1. Οι δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης στην Ε.Ε. (Βαβουράκη κ. συν., 2007:35)

Άξονες	Δείκτες
<i>Επιδόσεις</i>	1. Μαθηματικά. 2. Αναγνωστικές ικανότητες. 3. Θετικές επιστήμες. 4. Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). 5. Ξένες Γλώσσες. 6. Ικανότητα του 'μανθάνειν'. 7. Αγωγή του πολίτη.
<i>Επιτυχία και μετάβαση</i>	8. Εγκατάλειψη του σχολείου. 9. Ολοκλήρωση του 2 ^{ου} κύκλου της Δ.Ε. 10. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Τ.Ε.).
<i>Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης</i>	11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης. 12. Συμμετοχή γονέων.
<i>Πόροι και δομές</i>	13. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτών. 14. Συμμετοχή στην Προσχολική Εκπαίδευση. 15. Αριθμός μαθητών ανά Ηλεκτρονικό Υπολογιστή (Η.Υ.). 16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σταθεί κανείς στο γεγονός ότι η Ε.Ε., όπως φαίνεται και από τους δείκτες και τους επιμέρους στόχους που παρατίθενται στους παραπάνω πίνακες, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη ραγδαία ανάπτυξη της Επιστήμης της Πληροφορικής και των τεχνολογικών καινοτομιών που φέρνει στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες εκτιμάται ότι θα επηρεάσουν καταλυτικά στο μέλλον τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές όσο και την ίδια την κοινωνία (Παντίδης και Πασιάς, 2003:237-240). Επίσης, ιδιαίτερη βαρύτητα δίδεται και στον τομέα της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και στις ξένες γλώσσες. Και οι δύο αυτοί τομείς, δηλαδή οι Τ.Π.Ε. και η γλωσσική ικανότητα, αφορούν άμεσα και το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας.

Οι θεσμοί της Ε.Ε. εκφράζουν την πεποίθηση ότι μέσω της μέτρησης των δεικτών και της αποτίμησης της επίτευξης των επιμέρους στόχων σε κάθε κράτος-μέλος, είναι δυνατό να εκτιμηθεί η πρόοδος σε κάθε ένα από αυτά και η συμβολή του προς την επίτευξη των στρατηγικών σκοπών της Ε.Ε. Βασικοί προσανατολισμοί προς την κατεύθυνση αυτή είναι η βέλτιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων και η αποτελεσματικότητα του

σχολείου. Οι τάσεις αυτές είχαν ως άξονα τη σύγκλιση των πολιτικών των κρατών-μελών, στην προοπτική της ολοκληρωμένης Ευρώπης, δίχως αυτό να σημαίνει ότι σε κάθε χώρα η ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν ίδια με εκείνη των υπολοίπων κρατών. Ωστόσο, α) προωθούνται διάφορες μορφές αντιστοιχίας που να επιτρέπουν την κινητικότητα εργαζομένων ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. (ανταλλαγές μαθητών, μεταφορά ή μετατρεψιμότητα προσόντων κ.ά.) και β) προωθούνται εκπαιδευτικοί και μη εκπαιδευτικοί θεσμοί που επιτρέπουν την υλοποίηση της πολιτικής της Ε.Ε. σε εθνικό επίπεδο. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί και το δίκτυο 'Ευρυδίκη', το οποίο, μέσα από την πληροφόρηση που προσφέρει για εκπαιδευτικά μέτρα που υλοποιούνται επιτυχώς σε κάποιες χώρες, θεμελιώνει έμμεσα την αναγκαιότητα υιοθέτησής τους και από άλλες χώρες (Κωνσταντίνου, 2013:56).

Πίνακας 2. Οι Στρατηγικοί Στόχοι της Ε.Ε. - Βασικός πυρήνας σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. (Βαβουράκη κ. συν., 2007:36-37).

Στρατηγικοί Στόχοι	Επιμέρους Στόχοι
<i>Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.</i>	1. Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης. 3. Εξασφάλιση της πρόσβασης στις Τ.Π.Ε. για όλους. 4. Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές. 5. Βέλτιστη χρήση των πόρων.
<i>Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στη διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση.</i>	6. Ανοικτό περιβάλλον μάθησης. 7. Ελκυστικότερη μάθηση. 8. Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής.
<i>Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στην ευρύτερη κοινωνία και στον κόσμο.</i>	9. Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας. 10. Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος. 11. Βελτίωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. 12. Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών. 13. Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας.

Μέσα από τη μέτρηση των δεικτών, η Ε.Ε. δίνει έμφαση στην ποσοτικοποίηση της ποιότητας και των εκροών της εκπαίδευσης, αγνοώντας, όμως, σημαντικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η αξιολόγηση που είναι επικεντρωμένη μόνο στα αποτελέσματα, ενώ παραβλέπει τις αιτίες και δεν λαμβάνει υπόψη την ποικιλία των

παραγόντων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (όπως είναι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και οι κοινωνικές τους ανάγκες, η συμμετοχή των γονέων κ.ά.), μπορεί να καταστεί ελλιπής, διότι απομακρύνεται από τους παιδαγωγικούς σκοπούς της και δίνει ιδιαίτερη σημασία στην «επιλογή» μέσω του σχολείου και στον «ανταγωνισμό» (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:136).

Πιο συγκεκριμένα, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι έννοιες της «ποιότητας» και της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» συνδέονται, δίχως να υπάρχει σαφής διατύπωση επίσημων θέσεων για την αποτίμηση ή τη βελτίωση της ποιότητας μέσα από διαδικασίες συνολικής αξιολόγησης, παρά την ύπαρξη των γενικών κατευθυντήριων από την Ε.Ε. Ακόμη, η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία συνδέει την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της παρ. 1 του άρθρου 8 του Ν. 2525/1997, ενώ με την παρ. 1 του άρθρου 4 του Ν.2986/2002 τη συνδέει με όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βαβουράκη κ. συν., 2007:40).

Ιδιαίτερα στην κουλτούρα του ελληνικού σχολείου, η πρακτική αξιολόγησης που εμπεριέχεται στη νέα μορφή οργανωτικής ανασυγκρότησης και λογοδοσίας που επιχειρείται να εισαχθεί στα ελληνικά σχολεία, μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης, κινδυνεύει να αποβεί σε ένα κινήγι υπαιτίων με εξιλαστήρια θύματα τους εκπαιδευτικούς και δείχνει να βρίσκεται προς την κατεύθυνση της επιβολής νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Οι πολιτικές αυτές εναρμονίζονται με τις αντιλήψεις που επικρατούν στις Η.Π.Α., όπως είναι η υπαγωγή της κοινωνίας στους κανόνες της ελεύθερης αγοράς, η ιδιωτικοποίηση όλων των κοινωνικών παροχών του αστικού κράτους, όπως είναι η υγεία και η παιδεία, η επιβολή συστημάτων αμοιβής με βάση την αρχή της επίδοσης και του ανταγωνισμού με την παράλληλη υιοθέτηση ελαστικών εργασιακών σχέσεων κ.ά. (Τσιριγώτης, 2002:26).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, όπως και στην περίπτωση κάθε άλλου κράτους-μέλους της Ε.Ε., κάθε έξωθεν προτεινόμενη εκπαιδευτική πολιτική και αξιολογική πρακτική πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες, την κουλτούρα, τις ιστορικές, πολιτισμικές, πολιτικές καταβολές της κάθε χώρας και τις αξίες που κυριαρχούν στην κοινωνία τη δεδομένη χρονική στιγμή. Άλλωστε, μία ενιαία αξιολογική πρακτική δεν θα μπορούσε να καταστεί αποτελεσματική για το σύνολο των εκπαιδευτικών συστημάτων, ούτε για το σύνολο των σχολείων. Στη Γερμανία, για παράδειγμα, δίδεται έμφαση στην αυτονομία του σχολείου και του εκπαιδευτικού, στη Σουηδία έχει υιοθετηθεί ένα πλήρως αποκεντρωμένο αξιολογικό σύστημα και ο εκπαιδευτικός αξιολογείται σε επίπεδο Δήμου και σχολικής μονάδας, στη Μεγάλη Βρετανία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εστιάζει κυρίως στην ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς κ.λπ. (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:137).

Τα τελευταία χρόνια, πάντως, η τάση στην Ε.Ε. είναι η αξιολόγηση να εστιάζει στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο κάθε σχολικής μονάδας και να αξιολογούνται όλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπλέον, σε πολλές χώρες έχει γίνει αντιληπτό ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση οφείλει να αποκεντρωθεί περαιτέρω και να λάβει υπόψη ακόμη και τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες που επικρατούν στην περιοχή,

εντός της οποίας λειτουργεί κάθε σχολείο ξεχωριστά, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού κάθε σχολείου. Ως εκ τούτου, γίνεται όλο και πιο έκδηλη η τάση για παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας σε επίπεδο σχολείου και τη συνακόλουθη αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Η αυτοαξιολόγηση εστιάζει σε όλες τις παραμέτρους που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου και διενεργείται από το προσωπικό του σχολείου και αποσκοπεί στον έλεγχο της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων που προσδιορίζονται κεντρικά και εξειδικεύονται σε τοπικό ή σχολικό επίπεδο (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:138-139).

Ανεξάρτητα από τις διαφορές που παρουσιάζονται στις αξιολογικές διαδικασίες που ακολουθεί κάθε χώρα ή ακόμη και κάθε σχολείο, διαπιστώνονται ορισμένα κοινά σημεία που αφορούν στις κοινωνικές αξίες που οφείλει να υπηρετεί το ποιοτικό και το αποτελεσματικό σχολείο, οι οποίες οφείλουν να συμπεριλαμβάνονται στους στόχους κάθε σχολείου, όπως: α) να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας, β) να δείχνει ενδιαφέρον και να προωθεί τις αξίες αριστείας και υψηλών επιδιώξεων, γ) να είναι δημοκρατικό, δίκαιο, ισότιμο απέναντι στους μαθητές του, δ) να αναπτύσσει και να ενισχύει στους μαθητές το αίσθημα της προσωπικής τους αξιοσύνης, ε) να τους παρέχει κατάλληλη βοήθεια, ώστε να αποκτήσουν προσωπική αυτονομία, στ) να προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για την ενασχόλησή τους με την ανάπτυξη της κοινωνίας τόσο σε πολιτιστικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο (Βαβουράκη κ. συν., 2007:30-31).

Τέλος, μέσω της αυτοαξιολόγησης του σχολείου μπορούν να προκύψουν πορίσματα για την πραγματική κατάσταση του σχολείου, ώστε να είναι δυνατή η μέτρηση του βαθμού επίτευξης των στόχων του, αλλά και η αποτίμηση της συνολικής του πορείας στο χρόνο. Έτσι, μπορεί το σχολείο να οδηγηθεί στην αναβάθμιση της συνολικής του λειτουργίας, στη βέλτιστη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του και στην προώθηση και αξιοποίηση της καινοτομίας. Σε κάθε περίπτωση, όμως, θα πρέπει να τίθενται ως πρωταρχικοί στόχοι της αξιολόγησης, η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, της μάθησης, της διαπαιδαγώγησης, της κοινωνικοποίησης κ.λπ. και η εν γένει ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, η ενίσχυση της ισότητας και η άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού κ.ά., θέτοντας πάντα στο επίκεντρο των διαδικασιών του τον μαθητή και τις ιδιαιτερότητές του (Μποζιάρης και Κωνσταντίνου, 2016:89-91).

2.4. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως έννοια και διαδικασία

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή συνιστά έναν, ευρύτατο ως προς το περιεχόμενό του, τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Κασσωτάκης 1998:22). Οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:164) σημειώνουν ότι πρόκειται για τον «*βασικό τομέα της ευρύτερης εννοιολογικής κατηγορίας 'αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου'*» και εμφανίζεται «*ως ένα*

φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό» και υπό την έννοια αυτή έχει αντίκτυπο τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, δεδομένου ότι μπορεί να επιφέρει θετικές ή αρνητικές συνέπειες στον ίδιο τον μαθητή και στο κοινωνικό σύνολο.

Ορισμένοι συγγραφείς, προκειμένου να αναφερθούν στη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή, χρησιμοποιούν όρους, όπως: *αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, σχολική αξιολόγηση, αξιολόγηση του μαθητή και αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή* και αποτελεί γεγονός ότι πρόκειται για την πλέον διαδεδομένη αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005:458-459). Άλλωστε, όπως τονίζει και ο Δημητρόπουλος (1998:8), *«οι περισσότερες εργασίες στη βιβλιογραφία αναφέρονται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή»*, κάτι που παραπέμπει και στο γεγονός ότι *«το σχολείο ασχολείται περισσότερο με την επίδοση του μαθητή, παρά με τον ίδιο τον μαθητή»*.

Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, κάθε φορά που γίνεται λόγος για αξιολόγηση στην εκπαίδευση, συνειρμικά υπάρχει ταύτιση με την εξέταση και τη βαθμολόγηση των μαθητών (κυρίως εκείνων που πρέπει να εξεταστούν για να προαχθούν στην επόμενη τάξη ή εκείνων που εξετάζονται για να πετύχουν την είσοδό τους σε κάποια πανεπιστημιακή Σχολή), δηλαδή με την αξιολόγηση της επίδοσής τους. Αυτό οφείλεται εν μέρει και στο γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών του κόσμου έδωσαν κατ' αρχήν ιδιαίτερη βαρύτητα στη σχολική βαθμολογία που εξαρτάται άμεσα από την εξέταση. Ως αποτέλεσμα πάντα υπήρξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις εξετάσεις των μαθητών, παρά για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και την αγωγή τους (Κασσωτάκης, 1998:23).

Όμως ο μαθητής, δικαίως έχει θεωρηθεί ως ο πιο σημαντικός συντελεστής στη διαδικασία της μάθησης, διότι η αξιολόγησή του επιφέρει τις πιο σημαντικές επιπτώσεις τόσο στην πρόοδο του ίδιου όσο και στις επιλογές των υπόλοιπων εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε, η πρόοδος του μαθητή, εκτός από ατομική του υπόθεση, εξαρτάται επιπλέον και από μία πληθώρα εξωτερικών παραγόντων (όπως είναι οι πολιτικές επιλογές, οι θεσμοί και τα μέτρα, οι εκάστοτε κοινωνικές και οικονομικές συγκυρίες κ.ά.), τους οποίους ο μαθητής δεν μπορεί να ελέγξει, υφίσταται, όμως, τις επιπτώσεις τους (Δημητρόπουλος, 1998:8). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη των Κασσωτάκη και Φλουρή (2005:459), σύμφωνα με την οποία, στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή δόθηκε και συνεχίζει να δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα, κυρίως λόγω των επιπτώσεων που έχει στην εξέλιξη του ατόμου μέσα και από την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, κάτι που σχετίζεται και με την προαναφερθείσα θέση των Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:164), σύμφωνα με την οποία, τα αποτελέσματά της συνδέονται άμεσα με επιπτώσεις και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η επίδοση του μαθητή σχετίζεται με την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που διαθέτει ο μαθητής σε μία συγκεκριμένη θεματική περιοχή και σε δεδομένη χρονική περίοδο και εκλαμβάνεται επιπλέον *«ως την πρόοδο του μαθητή σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που καλείται να κατακτήσει»* σε σχέση και με άλλες

παραμέτρους, όπως είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή (αδυναμίες και δυνατότητες, βιολογικά, γνωστικά και ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά κ.ά.), οι επικρατούσες οικογενειακές συνθήκες (μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων, οικογενειακές σχέσεις, προσδοκίες, κίνητρα κ.ά.), το σχολικό περιβάλλον (σχέσεις εκπαιδευτικών με τους μαθητές, κλίμα τάξης και σχολείου, διδακτικά και παιδαγωγικά μέσα κ.ά.) και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο περιοχής κ.ά.) κ.ά. (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:170-171).

Αρχικά, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή έδωσε έμφαση στις επιδόσεις του μαθητή και είχε ως στόχο την τοποθέτησή του σε μία ιεραρχική σειρά μέσω της σύγκρισής του με τους συμμαθητές του. Πρόσφατα άρχισε να αποκτά άλλη δυναμική και προοπτική και πλέον αποτελεί διαδικασία, η οποία: α) έχει χαρακτήρα διαμορφωτικής λειτουργίας που στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά και στην ανατροφοδότηση κάθε μαθητή μέσω της προόδου της ομάδας - τάξης και β) ενισχύει και προωθεί τη μάθηση μέσω *«διαδικασιών αυτορρυθμιζόμενης και διά βίου μάθησης, καθώς και ολιστικής και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης»* (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:103). Πλέον, στην ευρύτερή της έννοια, αφορά στο σύνολο των διαδικασιών, βάσει των οποίων ελέγχεται από τον εκπαιδευτικό ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής έχει κατακτήσει τους ποικίλους στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό του στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή ακόμη και ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:16).

Προκειμένου να σχηματιστεί μία πλήρης εικόνα για την πορεία της επίδοσης του μαθητή, εκτός του ελέγχου των γνώσεων του μαθητή και της ικανότητάς του να τις ανακαλεί και να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα ανάλογα με την περίπτωση, απαιτείται και η εξέταση και ο έλεγχος μίας πληθώρας στοιχείων της προσωπικότητάς του (Κασσωτάκης, 1998:22-23). Το ίδιο επισημαίνει και ο Γεωργούσης (1999, όπ αναφ. στο Μανωλάκος, 2010:1), ο οποίος την ορίζει ως *«τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει ποικίλες πληροφορίες από έναν αριθμό διαφορετικών πηγών προς το σκοπό της διατύπωσης κρίσεων για έναν μαθητή ή για μία ομάδα μαθητών»*.

Αναφορικά με τη σκοπιμότητα της διενέργειας της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, εκτός από την επίτευξη των γνωστικών στόχων, αποβλέπει και στην επίτευξη άλλου είδους στόχων, όπως είναι οι ψυχοκινητικοί, οι συναισθηματικοί και οι κοινωνικοί, ορισμένοι από τους οποίους είναι δύσκολο τόσο να προσδιοριστούν με σαφήνεια όσο και να μετρηθούν με ακρίβεια, διότι είτε δεν μπορούν να εξωτερικευθούν με μορφές συμπεριφοράς που είναι δυνατόν να παρατηρηθούν είτε διότι ακόμη και η εξωτερίκευση της συμπεριφοράς δεν εγγυάται την ύπαρξη της αντίστοιχης ειλικρινούς εσωτερικής διάθεσης (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005:467-468).

Επίσης, αναφορικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, ως διαδικασία εντός του σχολείου, επισημαίνεται ότι *«είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών του σχολείου»*. Έτσι, για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, πρέπει να λάβει συνεχή μορφή και να δίδει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα: α) να γνωρίζει σε κάθε εκπαιδευτικό στάδιο αν αυτό, το οποίο είχε τεθεί αρχικά ως στόχος, επιτυγχάνεται

στην πορεία και αν όχι, τότε να λάβει τα κατάλληλα διδακτικά και παιδαγωγικά μέτρα, β) να εκφέρει τις τελικές εκτιμήσεις του και τα τελικά συμπεράσματα για την εξέλιξη του μαθητή και γ) να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες που συνέλεξε στους επόμενους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς (Κωνσταντίνου, 2000:18-19 · Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:168-169).

Δεν θα πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή συναρτάται με την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου, το οποίο ως κοινωνικό δημιούργημα συνδέεται άρρηκτα και με τους κοινωνικοπολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες και τις εξελίξεις. Η συνάρτηση αυτή δημιουργεί μία επιπλέον πολυπλοκότητα στην ερμηνεία και την εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και ως, εκ τούτου, και στη διαδικασία αξιολόγησής της (Κωνσταντίνου, 2000:20).

Τα παραπάνω αναδεικνύουν ότι η πολυσύνθετη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή πρέπει να αποτιμά ποικίλες παραμέτρους που αφορούν τον μαθητή, όπως είναι η επίδοσή του στα διάφορα σχολικά μαθήματα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών (συνεργασία, σεβασμός, τήρηση των κανόνων, φιλοτιμία κ.ά.), το ενδιαφέρον που δείχνει, τις προσπάθειες που καταβάλλει, τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσει κ.ά. Είναι δυνατόν να επισημαίνει ελλείψεις, να προτείνει βελτιώσεις και να παρακολουθεί την εφαρμογή τους ενώ, όπως και κάθε αξιολογική διαδικασία, λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, είναι δυνατόν να ενισχύει τον μαθητή και να τον υποστηρίζει, προκειμένου να επιλέξει συνειδητά την κατεύθυνσή του προς τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ακόμη, λειτουργεί και ως μηχανισμός πιστοποίησης μέσω των τελικών εξετάσεων και μέσω της απόδοσης τίτλων σπουδών κ.ά. και τα αποτελέσματά της αποτελούν *«δείκτη της παιδαγωγικής ποιότητας της σχολικής μονάδας»* και λειτουργούν ανατροφοδοτικά στο εκπαιδευτικό σύστημα για λήψη βελτιωτικών μέτρων σε ποικίλους τομείς, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, η διαμόρφωση του διδακτικού υλικού και των διδακτικών μεθοδολογιών, η επιλογή των κατάλληλων μέσων κ.ά. (ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:241 · Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:103).

Πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι, δεδομένου του πολυδιάστατου χαρακτήρα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, η σφαιρική διενέργειά της είναι έργο απαιτητικό, πολυσύνθετο και ιδιαίτερα δύσκολο και είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα από ένα μόνο άτομο, παρά απαιτεί τη συνεργασία περισσότερων ειδικών επιστημόνων. Συμπερασματικά, η αξιολόγηση του μαθητή είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμπράττουν στη διαμόρφωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και αποτελεί *«μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου»* (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:103).

2.4.1. Η έννοια της επίδοσης στην κοινωνία και στο σχολείο

Το ζήτημα της επίδοσης του ατόμου αφορά άμεσα τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και το σχολείο ειδικότερα, αλλά και το σύνολο των δομών και λειτουργιών της κοινωνίας. Πρόκειται για ένα κοινωνικό φαινόμενο, *«που συναρτάται με την επιδίωξη κάθε ατόμου, ακόμη και ενός μικρού παιδιού, να διακριθεί, να αναγνωρισθεί και τελικά να νομιμοποιηθεί στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον»* και υπό αυτήν την έννοια, συμβάλλει αποφασιστικά στην επίτευξη των ατομικών (επαγγελματικοί, οικογενειακοί κ.ά.) όσο και των κοινωνικών (οικονομικοί, πολιτικοί, πολιτισμικοί κ.ά.) του στόχων. Επιπλέον, γίνεται αντιληπτή μέσα από την ποιότητα του αποτελέσματος μίας δραστηριότητας που ασκεί το άτομο σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:169-171 · Κωνσταντίνου, 2000:20-21).

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η επίδοση χρησιμοποιείται για να εκφράσει το επίπεδο απόδοσης του μαθητή στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο από αυτόν ενώ, υπό μία πιο ιδεαλιστική προσέγγιση, αποτελεί ένα μέτρο της προόδου του μαθητή προς την κατεύθυνση της κατάκτησης των στόχων μάθησης (Δημητρόπουλος, 1998:9). Πιο συγκεκριμένα εκφράζει την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής σε έναν τομέα έπειτα από μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα που διήρκησε ορισμένο χρόνο και αφορά στο αποτέλεσμα της προσπάθειας για βελτίωση του μαθητή, η οποία αξιολογείται σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια και διατυπώνεται με την έκφραση της κρίσης για το κατά πόσο το επίπεδο του μαθητή παρουσιάζεται βελτιωμένο ή όχι σε σχέση με προηγούμενες ανάλογες προσπάθειες του ίδιου ή άλλου ατόμου (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:25).

Στη συνείδηση της πλειονότητας των πολιτών κάθε κοινωνίας έχει αποκρυσταλλωθεί μία κουλτούρα επιδίωξης και επίτευξης της επίδοσης σε υψηλά επίπεδα, η οποία μπορεί να οδηγήσει με μεγαλύτερη πιθανότητα και στην επίτευξη των ατομικών επιδιώξεων και στόχων κάθε ατόμου. Αυτή η απαίτηση επιβάλλεται σε άτομα και ομάδες ατόμων από το ίδιο το κοινωνικοοικονομικό σύστημα, όπου σήμερα επικρατεί *«η αρχή της επίδοσης»*, σύμφωνα με την οποία *«ο καθένας αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει»*. Οι κοινωνίες που υιοθέτησαν την αρχή αυτή, ονομάστηκαν *«κοινωνίες επιδόσεων»* και κατ' επέκταση και το σχολείο ονομάστηκε, *«σχολείο επιδόσεων»*, δεδομένου ότι και αυτό αποτελεί δημιούργημα της κοινωνίας, προσαρμοσμένο να συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων της. Έτσι, υιοθετήθηκε επακόλουθα η αρχή ότι *«ο καθένας αξίζει ανάλογα με αυτό που παράγει»* ή συνειρμικά ότι *«αυτός που δεν παράγει δεν αξίζει τίποτα»*. Η επίδοση μπορεί να δημιουργήσει ποικίλα προβλήματα όταν απαιτείται η επίτευξή της σε υψηλά επίπεδα (Κωνσταντίνου, 2000:20-22).

Ο ποσοτικός ή ποιοτικός προσδιορισμός της επίδοσης συνδέεται με αρχές αξίες, κανόνες, στόχους και προσανατολισμούς που έχουν διαμορφωθεί σε κάθε κοινωνία από πολιτικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς και ιστορικούς παράγοντες και υπάρχει πρόβλημα στην εξεύρεση ενός ενιαίου και ευρέως αποδεκτού κριτηρίου που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ιεράρχηση των ατόμων ή των ομάδων ατόμων ως προς το επίπεδο της επίδοσής τους. Στις

μέρες μας, για παράδειγμα, είναι συχνό το φαινόμενο ένας ποδοσφαιριστής ή ένας τραγουδιστής να αμείβεται πολύ περισσότερο ακόμη και από τον Πρωθυπουργό. Όμως, η επίδοση διαφοροποιείται σε σχέση με την αμοιβή στα διάφορα επαγγέλματα. Επίσης, είναι αμφίβολο αν αξίες, όπως είναι η αυτενέργεια, η κριτική ικανότητα και η αντίσταση εκτιμώνται ως καλές επιδόσεις σήμερα στο χώρο της ελεύθερης αγοράς, κάτι το οποίο συμβαίνει για παράδειγμα με την πειθήνια συμμόρφωση και υπακοή στις εντολές του εργοδότη, τη γρήγορη και αλάνθαστη εργασία, την αδιάλειπτη παρουσία του εργαζόμενου, η ηρεμία του εργασιακού χώρου, την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2000:24 · Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:175-176).

Η έννοια της επίδοσης του μαθητή εντός του σχολείου εκλαμβάνεται ως η πρόοδος του μαθητή ως προς τους μαθησιακούς στόχους που προσπαθεί να κατακτήσει και ως προς την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Έτσι, σχετίζεται με την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του μαθητή σε συγκεκριμένη θεματική περιοχή και σε δεδομένη χρονική περίοδο. Οι προσανατολισμοί, προς τους οποίους κατευθύνει τα άτομα η αρχή της επίδοσης στο σύγχρονο σχολείο, είναι η «*παραγωγή του έργου*», ο «*ανταγωνισμός*» και η «*επιλογή*», οι οποίοι, όπως φαίνεται και παρακάτω, όπου επεξηγούνται από τη σκοπιά της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο, υποβαθμίζουν έννοιες, όπως είναι η αλληλεγγύη, η συνεργασία, αλλά και άλλες κοινωνικές αξίες που σχετίζονται με την προσωπικότητα του ατόμου και οι οποίες καταπιέζονται, προκειμένου αυτό να επιτύχει υψηλές επιδόσεις (Αθανασίου, 2000:43).

Οι προσανατολισμοί αυτοί είναι (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:179-185):

α) Προσανατολισμός προς την «παραγωγή του έργου».

Αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου βάσει της οποίας, η σχολική επίδοση εκτιμάται αποκλειστικά ως συνάρτηση των αποτελεσμάτων των πάσης φύσεως εξεταστικών διαδικασιών, στις οποίες υποβάλλεται ο μαθητής, δίχως να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως είναι το πώς έφτασε σε ένα ορισμένο αποτέλεσμα, ποια προσπάθεια κατέβαλε και κάτω από ποιες συνθήκες μάθησης, ποιες είναι οι ιδιαιτερότητές του και ποιο το σημείο εκκίνησης του κ.ά. Με άλλα λόγια, η βαθμολογία από μόνη της καταλήγει να είναι το μέτρο στη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή, ο βαθμός, όμως, δεν μπορεί να αποτελεί αξιόπιστη πληροφορία για να κρίνουμε την επίδοση ενός μαθητή και τα αποτελέσματά της προσπάθειάς του αν δεν ληφθούν υπόψη και μία πληθώρα άλλων παραγόντων (όπως είναι το θεσμικό πλαίσιο, το διδακτικό και κοινωνικό πλέγμα κ.ά.).

β) Προσανατολισμός προς τον «ανταγωνισμό».

Στην περίπτωση αυτή περιθωριοποιούνται αξίες με κοινωνικό περιεχόμενο, όπως είναι η συνεργασία, η αλληλεγγύη κ.ά. και αντί αυτών προτιμάται ο ανταγωνισμός που οδηγεί στη σύγκριση των επιδόσεων, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην ιεράρχηση των επιδόσεων των μαθητών και κατ' επέκταση στην κατηγοριοποίησή των μαθητών σε «κερδισμένους» και «αποτυχημένους». Το σχολείο βέβαια, οφείλει να εξοικειώσει τους μαθητές, ειδικότερα των πιο μεγάλων ηλικιών, για την ύπαρξη του ανταγωνισμού στην

κοινωνία στην οποία προσδιορίζονται να ζήσουν. Άλλωστε, η σχολική επίδοση λειτουργεί ως σκαλοπάτι για τη μορφωτική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών και όσο υψηλότερη είναι αυτή τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα που έχει ο μαθητής να ανελιχθεί υψηλότερα επίπεδα στο μέλλον, κάτι που είναι γνωστό στη συνείδηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο). Ως αποτέλεσμα, το σχολείο καταλήγει εν τέλει να καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, την αντιπαλότητα, την αντιπαράθεση και τον ατομισμό και, έτσι, έρχεται σε αντίφαση με τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής του αποστολής. Η αντίφαση αυτή που αντιμετωπίζει το σχολείο αποτελεί ένα ερώτημα προς διερεύνηση για την επιστήμη της παιδαγωγικής, η οποία θα πρέπει να ανακαλύψει και να αναπτύξει τα αντίστοιχα παιδαγωγικά και μεθοδολογικά εργαλεία, προκειμένου να προετοιμάζει τον μαθητή να συμβιώνει και να συμφιλιώνεται με τον ανταγωνισμό, μέσα από τις βασικές αρχές της αλληλεγγύης, της ισότητας των ευκαιριών, της συνεργασίας κ.ά.

γ) *Προσανατολισμός προς την «επιλογή».*

Το σχολείο μεταβιβάζει στους μαθητές τεχνικές γνώσεις, οι οποίες ως ένα βαθμό αποτελούν εφόδια για τη μελλοντική κοινωνική ένταξη των μαθητών. Η ικανότητα κάθε μαθητή να ανταποκρίνεται στην παρεχόμενη γνώση μετουσιώνεται με τα ενδεικτικά, τα απολυτήρια και τα πτυχία που χορηγεί το σχολείο στους μαθητές που παρουσιάζουν ικανοποιητικά επίπεδα επίδοσης και με τον τρόπο αυτό το σχολείο προδιαγράφει, ως ένα βαθμό, τις ευκαιρίες των μαθητών για μορφωτική, επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη. Αυτή ακριβώς η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου αποτελεί και τον συνδετικό του κρίκο με την κοινωνία. Σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό προς τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές, προκύπτει μία ιεραρχία με κριτήριο τη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης και μέσω αυτής συντηρείται η αρχή της επίδοσης και η ίδια η κοινωνία. Αν ληφθεί υπόψη ότι η επίδοση ενός μαθητή και κατ' επέκταση και η κοινωνική του εξέλιξη εξαρτάται τόσο από σχολικούς όσο και από εξωσχολικούς παράγοντες (όπως είναι το μορφωτικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων του, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τις ικανότητες κάθε μαθητή κ.ά.), τότε φθάνει κανείς στην παραδοχή ότι το σχολείο τελικά αντί να μειώνει τις ανισότητες, με τις οποίες εισέρχονται σε αυτό οι μαθητές, τις αναπαράγει, τις νομιμοποιεί και ενδεχομένως τις οξύνει. Έτσι, ο μαθητής αισθάνεται ότι η ταξινόμησή του στην αξιολογική ιεραρχία της τάξης του και η επιλογή του συμβαίνουν με κριτήριο τη σχολική του επίδοση, η οποία γίνεται αυτοσκοπός και ως αποτέλεσμα χάνεται η χαρά της ίδιας της μάθησης.

Όπως φαίνεται από τους προσανατολισμούς αυτούς, στην περίπτωση του σχολείου, σύμφωνα με την αρχή της επίδοσης και την κοινωνικά διαμορφωμένη κουλτούρα επιδίωξης της σε υψηλά επίπεδα, ο μαθητής που παρουσιάζει χαμηλή επίδοση (χαμηλή βαθμολογία), θεωρείται αποτυχημένος από την οικογένειά του, την κοινωνία και τον ίδιο του τον εαυτό και, ως εκ τούτου, καθίσταται υποψήφιος για περιθωριοποίηση, ψυχονευρωτικές διαταραχές κ.ά. (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:173).

Από την αντίθεση που φαίνεται να παρουσιάζει, από παιδαγωγικής άποψης, η ιδανική αποστολή και η ιδανική λειτουργία του σχολείου σε σχέση με το πώς αυτές έχουν διαμορφωθεί σήμερα, εγείρονται διάφοροι προβληματισμοί που έχουν ως απαρχή ένα βασικό ερώτημα: «πώς μπορούν να εφαρμοστούν στο χώρο της εκπαίδευσης αρχές, οι οποίες στο χώρο προέλευσής και εφαρμογής τους (εργασιακός – οικονομικός χώρος των ενηλίκων) συνδέονται με δυσεπίλυτα προβλήματα που απαιτούν λύσεις, δεδομένου, μάλιστα ότι οι μαθητές βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους και επιπλέον κοινωνικοποιούνται μέσα στο σχολείο». Το είδος, λοιπόν, της επίδοσης που επιθυμούμε να μετρήσουμε στο σχολείο, καθώς και το αν το σχολείο μπορεί με τις εκροές του να σταματήσει να αναπαράγει την κοινωνία και να καταφέρει να εξαλείψει κοινωνικές ανισότητες, αποτελούν μείζονα ζητήματα της προβληματικής γύρω από το θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο, δεδομένου ότι ακόμη και ο ίδιος ο φορέας του σχολείου, δηλαδή η κοινωνία, δεν έχει καταφέρει αντιμετώπισει αποτελεσματικά τέτοιου είδους ζητήματα. Ακόμη και στην περίπτωση που το σχολείο δεν υιοθετήσει τους κανόνες, τις αξίες τις αρχές και τους προσανατολισμούς που υφίστανται στην κοινωνία, εντός της οποίας λειτουργεί, πάλι δεν θεωρείται βέβαιο ότι μπορεί να αποφύγει να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των ατόμων που υπάρχουν στην κοινωνία, δημιούργημα της οποίας είναι (Κωνσταντίνου, 2000:24 · Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:176 · Κωνσταντίνου, 2000:25).

2.4.2. Η αποστολή, οι λειτουργίες και ο ιδανικός προσανατολισμός του σχολείου

Αναφορικά με την αποστολή του σχολείου, οφείλει κανείς να μην παραβλέπει το γεγονός ότι αυτό αποτελεί κοινωνικό δημιούργημα. Μάλιστα, είναι ένας από τους σημαντικότερους θεσμούς της κοινωνίας που συνδέεται περαιτέρω και με τους κοινωνικούς, πολιτισμικούς παράγοντες και τις εξελίξεις. Έχει ως βασική του αποστολή «τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση, την παροχή γνώσεων, τη μάθηση, την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων και γενικότερα να διαμορφώσει την προσωπικότητα του μαθητή και να τον καταστήσει ικανό να ενταχθεί και να προοδεύσει στην κοινωνία που είναι προορισμένος να εργαστεί και να ζήσει». Άρα, προσπαθεί να καλλιεργήσει στον μαθητή την ικανότητα να αποδίδει και να προοδεύει στη ζωή του εντός του κοινωνικού συνόλου στο οποίο πρόκειται να ενταχθεί. Η διαδικασία αυτή και η συνακόλουθη αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:170-171).

Επίσης, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί ότι το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, η οποία λαμβάνει χώρα εντός του σχολείου, πρέπει κανείς να το αντιμετωπίζει σε συνάρτηση με τις λειτουργίες του σχολείου. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000:46-48), οι λειτουργίες αυτές, οι οποίες συναρτώνται άμεσα με τις λειτουργίες του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, είναι οι ακόλουθες:

α) Η κοινωνικοποιητική ή ιδεολογική λειτουργία.

Μέσω αυτής τη λειτουργίας το σχολείο διαμορφώνει την προσωπικότητα του μαθητή εξοικειώνοντάς τον με τα πολιτισμικά – κανονιστικά στοιχεία (αξίες, κανόνες, αντιλήψεις, πρακτικές και προσανατολισμοί) της κοινωνικής πραγματικότητας εντός της οποίας πρόκειται να ενταχθούν οι μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες της. Με τον τρόπο αυτό αναπαράγεται και εξελίσσεται το ίδιο το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

β) Η μαθησιακή ή τεχνική λειτουργία.

Το σχολείο, μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας παρέχει στον μαθητή γνώσεις, αναπτύσσει τις ικανότητες και τις δεξιότητές του και του μεταβιβάζει τεχνικά στοιχεία, όπως είναι γραφή, ανάγνωση, λόγος, αριθμητική κ.ά., προσπαθώντας να αναπτύξει το γνωστικό, το νοητικό και το συναισθηματικό του υπόβαθρο και να συμβάλει με τον τρόπο αυτό στην τροφοδότηση του συστήματος απασχόλησης με νέο ανθρώπινο δυναμικό και στη συνέχιση της λειτουργίας του.

γ) Η επιλεκτική ή αξιολογική.

Το σχολείο διαμορφώνει κριτήρια και προϋποθέσεις για τη μορφωτική, επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των μαθητών. Ως τέτοια κριτήρια θεωρούνται η επίδοση του μαθητή και οι εξεταστικές διαδικασίες που σχετίζονται με αυτήν (βαθμολογίες κ.ά.).

δ) Η κουστωδιακή.

Η παρουσία των μαθητών στο σχολείο επιτρέπει στους γονείς να απελευθερωθούν από το παιδαγωγικό ρόλο της φύλαξης των τέκνων τους και να αφοσιωθούν στον επαγγελματικό τους ρόλο.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή πρέπει να σημειωθεί ότι οι παιδαγωγικές διαστάσεις της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, οι οποίες σχετίζονται με λειτουργία του σχολείου (η παιδαγωγική διάσταση της σχολικής επίδοσης), οφείλει να κατευθύνεται προς τους ακόλουθους τρεις προσανατολισμούς (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:177-178):

α) Προσανατολισμός προς την ατομική διαδικασία μάθησης.

Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η γνωστική, η νοητική και συναισθηματική εξέλιξη του κάθε παιδιού ξεχωριστά, καθώς και να διερευνώνται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες το παιδί μαθαίνει και προοδεύει, αλλά και εκείνες υπό των οποίων δυσκολεύεται να μάθει. Επίσης, σημαντική παράμετρο αποτελεί και η διερεύνηση των δυνατοτήτων και των πλεονεκτημάτων, αλλά και των δυσκολιών και ελλείψεων που έχει κάθε μαθητής, καθώς και του είδους της βοήθειας που χρειάζεται, προκειμένου να καταστεί η μάθησή του πιο αποτελεσματική.

β) Προσανατολισμός προς την κοινωνική διάσταση της μάθησης.

Προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική έννοια της σχολικής επίδοσης θα πρέπει να προσδιοριστούν και να ενισχυθούν οι ικανότητες κοινωνικής δράσης του μαθητή και να ενισχυθεί η από κοινού συντελούμενη μάθηση και επίδοση με όρους συνεργασίας και

αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών, ενώ θα πρέπει να προσδιοριστούν και οι τρόποι, με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποδοτικά η ικανότητα επίδοσης του μαθητή προς όφελος ολόκληρης της τάξης ή μίας ομάδας μαθητών.

γ) Προσανατολισμός προς τις αρχές της ενθάρρυνσης και της ενίσχυσης.

Αποτελεί κυρίως μέριμνα του εκπαιδευτικού να διερευνήσει τους τρόπους εκείνους, με τους οποίους θα καταφέρει να ενθαρρύνει, να ενισχύσει και να υποστηρίξει την προσπάθεια κάθε μαθητή, βάσει των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του, καθώς επίσης και στο πώς θα αναπτύξει την ικανότητά του να είναι έτοιμος και ανοικτός για συμμετοχή, δημιουργία, συνεργασία κ.ά.

Στην ενότητα αυτή παρατέθηκαν οι λειτουργίες, η αποστολή και οι προσανατολισμοί του σχολείου, στην ιδανική τους μορφή, σε μία προσπάθεια να προσεγγιστεί από την παιδαγωγική σκοπιά η διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Στην επόμενη ενότητα παρατίθεται η έννοια της επίδοσης από τη σκοπιά της αρχής της επίδοσης, ώστε να επιχειρηθεί η προσέγγιση της έννοιας της επίδοσης από τη σκοπιά των θεσμών της κοινωνίας και του σχολείου, όπως λειτουργούν σήμερα.

2.4.3. Τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, από παιδαγωγικής σκοπιάς, δεν πρέπει να έχει ως στόχο την ιεραρχική ταξινόμηση των μαθητών με βάση τη βαθμολογία τους, αλλά την αξιολόγηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και το κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι αρχικά τιθέμενοι στόχοι μάθησης από κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:194).

Όταν η συζήτηση γύρω από την αρχή της επίδοσης και την απαίτηση για επίτευξη της επίδοσης σε υψηλά επίπεδα περιστρέφεται γύρω από τον μαθητή, τότε επιβάλλεται, από παιδαγωγικής άποψης, το σχολείο να λάβει υπόψη στην οργάνωση των εκπαιδευτικών του διαδικασιών, την ιδιαιτερότητα κάθε μαθητή ως, ίσως, το πιο σημαντικό σημείο αναφοράς (όπως είναι οι κλίσεις, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντά του, οι ελλείψεις, οι αδυναμίες, οι δυνατότητες και οι ικανότητές του, τα προσωπικά, γνωστικά, νοητικά, συναισθηματικά, οικογενειακά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κ.ά.) (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:173). Η σχολική αξιολόγηση συμβάλλει στον εντοπισμό των ιδιαιτεροτήτων αυτών του μαθητή και οι πληροφορίες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από τον ίδιο όσο και από τον εκπαιδευτικό και να συμβάλλουν στη διάγνωση της ατομικής και της συλλογικής προόδου, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη λήψη κατάλληλων παιδαγωγικών μέτρων για την εξάλειψη των ελλείψεων του μαθητή που επισημάνθηκαν μέσα από την αξιολογική διαδικασία (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:196).

Παράλληλα, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή πρέπει να συμβάλλει και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, καλλιεργώντας συμπεριφορές που προάγουν τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, την αποτελεσματικότητα, τη συλλογικότητα, τη

δημιουργικότητα και την ειρηνική συμβίωση των πολιτών της μελλοντικής κοινωνίας, παραμερίζοντας κατά το δυνατό την αναπαραγωγή των μονοδιάστατων συμπεριφορών που πηγάζουν από την αρχή της επίδοσης, όπως είναι ο υπέρμετρος ανταγωνισμός για την επίτευξη υψηλής επίδοσης, η αντιπαλότητα κ.ά. Από την άλλη το σχολείο οφείλει να δώσει στον μαθητή τα ερεθίσματα εκείνα που θα του επιτρέψουν να συνειδητοποιήσει ότι η προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική αναγνώριση, διάκριση και επιτυχία απαιτούν συνεχή επιμονή και φιλοπονία, προάγοντας την ηθική και την αξιοκρατία σε μία κοινωνία, η οποία θεωρείται δημοκρατική και ευνομούμενη και βασίζεται σε πανανθρώπινες και οικουμενικές αξίες (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:173-177).

Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται αντιληπτό ότι ο απώτερος σκοπός της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης είναι η λήψη των παιδαγωγικών εκείνων μέτρων που θα οδηγήσουν μεν στη βελτίωση της επίδοσης, δίχως, όμως, η επιδίωξη για επίτευξή της σε υψηλότερα επίπεδα να γίνεται αυτοσκοπός (Κωνσταντίνου, 2007:50-53).

Επίσης, κάθε σχετική διδακτική και γενικότερα παιδαγωγική πρακτική στο σχολείο οφείλει να είναι παιδαγωγικά προσανατολισμένη. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης πρέπει να συντελείται σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να χαρακτηρίζεται από συνέχεια και, έτσι, να καθίσταται βασική παιδαγωγική πρακτική, ενώ οι παιδαγωγικές της διαστάσεις πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του θεωρητικού και του πρακτικού πλαισίου εφαρμογής της. Άλλωστε, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή βασίζεται στην παραδοχή ότι η εκτίμηση της επίδοσής του και η κοινοποίησή της σε αυτόν (που μπορεί να έχει το χαρακτήρα επιβράβευσης για την επίτευξη επιδιωκόμενων επιδόσεων ή την προειδοποίηση για επίτευξή της σε χαμηλά επίπεδα) μπορεί να διαδραματίσουν θετικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και να τον κινητοποιήσουν να βελτιώσει την αποδοτικότητά του και να συμβάλλει θετικά στην όλη διαδικασία παιδαγωγότητάς του. Αυτό συμβαίνει διότι μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρο, προκειμένου να τον ενισχύσουν και να τον ενθαρρύνουν για συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες, καθώς επίσης και στην εκπλήρωση των ατομικών του επιδιώξεων (Χατζησάββα και Σιαβίκη, 2016:157-158).

Σύμφωνα με το ισχύον *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* (βλ. Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003 - Φ.Ε.Κ. 303/τ.Β'/13-03-2003, σελ. 3743), ο βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι *«η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή»*. Ειδικότερα η αξιολόγηση του μαθητή αποσκοπεί: *«i) στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης, ii) στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης, iii) στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων τους σε όλα τα επίπεδα και στάδια κατάκτησης της γνώσης, iv) στην ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών, αλλά και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης, v) στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και των ελλείψεων των μαθητών με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, vi) στην καλλιέργεια ερευνητικού*

πνεύματος, στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις, vii) στην απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης, viii) στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους και ix) στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση του μαθήματός τους».

Διαφαίνεται, λοιπόν, το ευρύ φάσμα των παιδαγωγικών γνωρισμάτων που συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης, η οποία, επιπροσθέτως, προκειμένου να καταστεί παιδαγωγικώς αποτελεσματική, οφείλει να μη συγκρίνει τον μαθητή με τους συμμαθητές του, αλλά με τον εαυτό του, ο οποίος «βιολογικά, νοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικοπολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του κανόνες και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης των περιστάσεων» (Κασσωτάκης, 2001:42).

2.4.4. Μορφές της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Στις δύο πιο διευρυμένες κατηγοριοποιήσεις της αξιολόγησης εντάσσονται η *συνεχής* και η *αποσπασματική* ή *στιγμιαία* αξιολόγηση. Η συνεχής λαμβάνει χώρα σε καθημερινή βάση, ανά τακτά χρονικά διαστήματα και περιλαμβάνει ποικίλες εξεταστικές διαδικασίες, στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του στην τάξη. Αποσκοπεί στη συνεχή παρακολούθηση της προόδου του μαθητή και στη διαμόρφωση πιο αντικειμενικής γνώμης για την επίδοσή του. Μέσα από την ανατροφοδότηση που λαμβάνεται από αυτήν, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επισημάνει τις δυσκολίες, τις αδυναμίες, τις ελλείψεις, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Συνάμα και ο μαθητής μπορεί να αξιοποιεί τις πληροφορίες με σκοπό την αυτοβελτίωσή του. Η στιγμιαία περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες που πραγματοποιούνται αποσπασματικά, προκειμένου να αποτιμήσουν την επίδοση του μαθητή, όπως για παράδειγμα στο τέλος μίας χρονικής περιόδου (προαγωγικές, απολυτήριες, ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις κ.ά.) και στηρίζεται στο αποτέλεσμα των εκτιμήσεων που γίνονται μία ορισμένη χρονική στιγμή (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:167 · Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:32).

Κατά μία άλλη, πιο συστηματική, κατηγοριοποίηση των μορφών εμφάνισης της αξιολόγησης στο σχολείο, ως προς τη σχέση τους με την κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή εναλλακτικά σε σχέση με το χρόνο που υλοποιείται, διακρίνονται οι εξής μορφές (βλ. Εικόνα 2):

α) Αρχική ή Διαγνωστική αξιολόγηση.

Λαμβάνει χώρα στην αρχή του σχολικού έτους ή μίας σχολικής περιόδου ή πριν από την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των αδυναμιών του μαθητή (δηλαδή, των αιτιών που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθησή του και τη γνωστική του εξέλιξη). Σκοπός είναι η κατάλληλη προσαρμογή των μαθησιακών και

διδασκαστικών διαδικασιών και η εκ των προτέρων διαμόρφωση σχεδίων για την αντιμετώπιση των πιθανών προβλημάτων. Με την αρχική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο, στις δυνατότητες και στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, με τελικό σκοπό την επίτευξη των αρχικά τιθέμενων διδασκαστικών και παιδαγωγικών στόχων, ανεξάρτητα από τις προσωπικές και κοινωνικές τους ιδιαιτερότητες (Κωνσταντίνου, 2000:17 · Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:168).

Η αρχική αξιολόγηση στοχεύει στο να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής κατέχει τα απαραίτητα γνωστικά και άλλα στοιχεία που είναι αναγκαία για την κατάκτηση των νέων στόχων μάθησης, στον προσδιορισμό δηλαδή της μαθησιακής τους ετοιμότητας. Οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:30) επισημαίνουν ότι η αρχική αξιολόγηση διευκολύνει την απόφαση σχετικά με το αν πρέπει να υλοποιηθεί μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσπάθεια ή όχι (π.χ. αν ένας μαθητής είναι έτοιμος να εισέλθει στο δημοτικό – αξιολόγηση εισόδου), ενώ με τις πληροφορίες που παρέχει συμβάλλει στην κατανόηση των παραμέτρων που επηρεάζουν το περιβάλλον, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση (φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό, ιστορικό, εκπαιδευτικό κ.ά.), το οποίο επηρεάζει και διαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία (Κασσωτάκης και Φλουρή, 2005:462).

β) Διαμορφωτική ή Ενδιάμεση ή Σταδιακή αξιολόγηση.

Διεξάγεται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή μίας σχολικής περιόδου ή μίας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Αποσκοπεί στην εξαγωγή πληροφοριών που βοηθούν στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων. Αν διαπιστωθεί οποιαδήποτε απόκλιση από την πορεία αυτή, τότε παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για να τροποποιήσει κατάλληλα τις διδασκαστικές και παιδαγωγικές μεθόδους του, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι από τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2000:18 · Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:168).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αφορά στη συλλογή πληροφοριών που αντλούνται μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη και αφορούν στην ποιότητα των μαθησιακών διαδικασιών. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να συλλεχθούν με διάφορους τρόπους, όπως με την παρατήρηση των μαθητών, με τη συλλογή δειγμάτων της εργασίας τους σε διάφορες χρονικές στιγμές, με τεστ, με ανταλλαγή πληροφοριών με την οικογένειά τους κ.ά. και τον βοηθούν να αποκτήσει αντιπροσωπευτική εικόνα για τις ικανότητες των μαθητών και την πρόοδό τους και να βελτιώσει και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Μπορούν να αξιολογηθούν ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, (διδασκαστικά υλικά και τα μέσα, εξειδικευμένες δραστηριότητες κ.ά.). Σε ορισμένες περιπτώσεις δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να απομονώσει και να αναγνωρίσει ακόμη και ενδεχόμενες φυλετικές, πολιτισμικές και άλλες προκαταλήψεις και στερεότυπα εντός των αναλυτικών προγραμμάτων (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:30).

Για να εφαρμοστεί αυτή η μορφή αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό θα πρέπει αυτός: 1) να ενσωματώνει την καθημερινή αξιολόγηση στη μαθησιακή διαδικασία και μέσω των αποτελεσμάτων που λαμβάνει να καθορίζει τους μελλοντικούς του σχεδιασμούς, 2) να χρησιμοποιεί ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης και στρατηγικών και να αναγνωρίζει τη σημασία των ατομικών διαφορών στη μάθηση, 3) να ενημερώνει περιληπτικά τους μαθητές και τους γονείς για τη διαδικασία, τα κριτήρια και τους στόχους της αξιολόγησης και, αν κρίνεται απαραίτητο, να οργανώνει και σχετικές συναντήσεις για συζήτηση με τους γονείς και με τους συναδέλφους, 4) να ταξινομεί και να αναλύει πληροφορίες που συλλέγει σχετικά με το τι γνωρίζουν τα παιδιά και τι είναι ικανά να κάνουν, διαμορφώνοντας παράλληλα αντιλήψεις για την πρόοδο της μάθησης μέσα από το συσχετισμό των πληροφοριών με άλλες που έχει συλλέξει παλιότερα, 5) να τεκμηριώνει με αντικειμενικά και αξιόπιστα στοιχεία τις απόψεις του σχετικά με την πρόοδο και την εξέλιξη των μαθητών, 6) να διατηρεί αρχεία με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τα οποία περιλαμβάνουν και εργασίες μαθητών που τις έχει ήδη αναλύσει και επεξεργαστεί και 7) να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση με απώτερο σκοπό να αναγνωρίσει και να εφαρμόσει κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:30-31).

γ) Τελική ή Αθροιστική ή Συνολική αξιολόγηση.

Διεξάγεται στο τέλος του σχολικού έτους ή μιας σχολικής περιόδου ή ενός προγράμματος, αλλά μπορεί να διεξάγεται και ενδιάμεσα, προκειμένου να ελεγχθεί η επίτευξη επιμέρους στόχων που συγκροτούν μία ευρύτερη ενότητα του γενικού στόχου. Σκοπός της είναι η εκτίμηση της συνολικής επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων σε σχέση με αυτό που είχε προκαθοριστεί ως τελικός στόχος για τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2000:18 · Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:168). Πρόκειται για ανακεφαλαιωτική / ανατροφοδοτική διαδικασία, μέσα από την οποία συγκρίνεται το επίπεδο κάθε μαθητή με αυτό που ήδη κατείχε. Είναι δυνατό να συγκρίνεται και η επίδοση της τάξης συνολικά σε σχέση με την προσδοκώμενη και επιδιωκόμενη επίδοση, όπως αυτή είχε περιγραφεί στους αρχικά τιθέμενους στόχους (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:31).

Τέλος, ο Δημητρόπουλος (1998:34-35) αναφέρει ότι η αξιολόγηση πρέπει να χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα, κάτι που εκφράζεται μέσα από τη διενέργειά της σε συνεχή βάση, αλλά και με την χρήση όλων των μορφών αξιολόγησης, δηλαδή την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική.



Εικόνα 2. Μορφές αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000:19).

2.4.5. Μεθοδολογία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή-Στάδια και προβληματισμοί

Με τον όρο «μεθοδολογία της αξιολόγησης του μαθητή», ο Δημητρόπουλος (1998:58) αναφέρεται στα εξής τρία πράγματα: α) τα μέσα και τα υλικά που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να γίνει η αξιολόγηση του μαθητή, β) στα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να διαπιστωθούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες του μαθητή ή γενικότερα στο τι προϋποτίθεται ότι μπορεί αυτός να κάνει, προκειμένου να αποδείξει ένα ορισμένο επίπεδο επίδοσης για μία συγκεκριμένη εργασία ή συμπεριφορά και γ) στους τρόπους, με τους οποίους υποβάλλονται οι ερωτήσεις αυτές. Επίσης, ο Δημητρόπουλος (ο. π.) τονίζει ότι «πριν εξεταστεί η μεθοδολογική προσέγγιση της αξιολόγησης (δηλαδή το 'πώς' της αξιολόγησης), πρέπει να έχουν ήδη απαντηθεί το 'τι' της αξιολόγησης (δηλαδή έχουν προσδιοριστεί η έννοια και το περιεχόμενό της) καθώς και το 'γιατί' της αξιολόγησης (δηλαδή η φιλοσοφία της)».

Οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:194) διαμορφώνουν σχηματικά τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή προσεγγίζοντάς τη από μεθοδολογική και παιδαγωγική σκοπιά, σε πέντε στάδια (Πίνακας 3). Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί ότι η Α.Α.Ε., την οποία πραγματεύεται η παρούσα μελέτη, κατατάσσεται στο δεύτερο στάδιο, δεδομένου ότι αποτελεί μία καινοτόμα και ιδιαίτερη τεχνική αξιολόγησης του μαθητή.

Πίνακας 3. Στάδια αξιολόγησης μαθητή από μεθοδολογική και παιδαγωγική σκοπιά (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:194).

1^ο στάδιο	Προσδιορισμός κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης. Δηλαδή τι επιδιώκεται με τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία (θέμα γνωστικού αντικειμένου, γενικοί και ειδικοί στόχοι κ.ά.).
2^ο στάδιο	Επιλογή της τεχνικής. Δηλαδή, επιλογή του εργαλείου της αξιολόγησης, με το οποίο θα συλλεχθούν οι πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (γραπτές, προφορικές εξετάσεις, παρατήρηση, ρούμπρικα, φάκελος μαθητή κ.ά.).
3^ο στάδιο	Ερμηνεία των πληροφοριών. Δηλαδή, ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών σε σχέση με τον διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης (μαθησιακοί στόχοι, ατομική επίδοση, επίδοσης συμμαθητών, κ.ά.).
4^ο στάδιο	Αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Δηλαδή, με ποιοτικά ή ποσοτικά μέσα (με προφορικό ή γραπτό τρόπο, περιγραφική αξιολόγηση, βαθμούς, χαρακτηρισμούς κ.ά.)
5^ο στάδιο	Ανατροφοδότηση – Λήψη ενισχυτικών και διορθωτικών διδακτικών και παιδαγωγικών μέτρων.

Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του, ο οποίος χρειάζεται να διέλθει από όλα τα παραπάνω στάδια κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, πρέπει να είναι ανήσυχος ως προς τις παιδαγωγικές του μεθόδους και να είναι επιπλέον ανοιχτός στην αυτοκριτική και την αυτοβελτίωση, προκειμένου να μπορέσει να εντοπίσει τις δικές του μεθοδολογικές αδυναμίες, μέσα από την ανατροφοδότηση που του παρέχονται από την αξιολογική διαδικασία και να τις βελτιώσει. Απώτερος σκοπός είναι να μπορέσει να σχεδιάσει πιο αποτελεσματικά τις επόμενες διδακτικές του παρεμβάσεις, έχοντας ως «*παιδαγωγικά σημεία αναφοράς ή αλλιώς κριτήρια*» τα εξής:

- τις *προδιαγραφές* και τους *γενικούς και ειδικούς στόχους μάθησης*,
- την *ατομικότητα* του μαθητή (ατομική διαδικασία μάθησης και εξέλιξης του μαθητή),
- την *κοινωνική ομάδα* ή την *υποομάδα* των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες της οποίας συμμετέχει ο μαθητής (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:197).

Επιπλέον αυτών των τριών κριτηρίων, μία πλήρης και μεθοδολογικά αποδεκτή διαδικασία σχολικής αξιολόγησης οφείλει να τηρεί και τις προϋποθέσεις της *εγκυρότητας*, της *αξιοπιστίας* και της *αντικειμενικότητας*, έννοιες που αναλύονται σε επόμενη ενότητα (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:198).

Έτσι, το ουσιαστικό ζητούμενο μέσα από τη μεθοδολογία που θα ακολουθήσει η αξιολογική διαδικασία είναι να υπάρξει πληροφόρηση, η οποία είναι ικανή να οδηγήσει στη λήψη έγκαιρων διορθωτικών παρεμβάσεων. Η λήψη και υιοθέτηση κατάλληλων παιδαγωγικών μέτρων θα καταστήσουν πιο αποτελεσματική τη διαδικασία διαπαιδαγώγησης

του μαθητή και θα τον βοηθήσουν να γίνει πιο αποδοτικός. Είναι σημαντικό να έχει κανείς υπόψη του ότι η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης πρέπει να επικεντρώνεται στον μαθητή ως οντότητα και να τον συγκρίνει μόνο με τον εαυτό του και τον τρόπο που ανταποκρίθηκε σε δεδομένες μαθησιακές καταστάσεις σε σχέση με τις προηγούμενες φορές, εστιάζοντας σε εκείνα που κατάφερε να πετύχει ή που δεν πέτυχε τελικά, στην προσπάθεια που κατέβαλε, στις δυσκολίες που παρουσίασε και στο είδος της βοήθειας και της υποστήριξης που χρειάστηκε (Κωνσταντίνου, 2000:48-52).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, σύμφωνα με την κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης, η επίδοση του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται από την παραγωγή έργου από αυτόν στην τάξη, κάτι που μετριέται με τα μαθησιακά αποτελέσματα που αυτός επιτυγχάνει. Με άλλα λόγια, ο προσδιορισμός ενός ορισμένου επίπεδου επίδοσης του μαθητή γίνεται ανάλογα με την κατάκτηση ή μη συγκεκριμένων στόχων, οι οποίοι συμβατικά αντικατοπτρίζουν και την αξία του. Έτσι, στο σημερινό σχολείο η διαδικασία της διδασκαλίας έχει ταυτιστεί με τη μάθηση και, κατά συνέπεια, με τη σχολική γνώση και τους διδακτικούς στόχους, κάτι που συνακόλουθα οδηγεί στην υιοθέτηση της πρακτικής ότι στο σχολείο ο έλεγχος και η διαπίστωση του παιδαγωγικού αποτελέσματος του σχολείου μπορεί να γίνει μέσα από τη διδασκαλία (για παράδειγμα με τις εξετάσεις) και ως συνάρτηση των επιδόσεων των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα, με ιδιαίτερη, μάλιστα, βαρύτητα σε μαθήματα, όπως είναι τα μαθηματικά, η γλώσσα κ.ά. Οι επιδόσεις του μαθητή σε άλλες πτυχές της προσωπικότητάς του (όπως είναι η συνεργασία, η δημιουργία, η συνέπεια, η κοινωνική προσπάθεια, η ευαισθησία κ.ά.) δεν αξιολογούνται, κάτι που οδηγεί το σχολείο σε αντίφαση σε σχέση με την παιδαγωγική αποστολή του. Έτσι, η μεθοδολογία που πρόκειται να ακολουθηθεί από την αξιολογική διαδικασία οφείλει να λάβει υπόψη της και αυτήν την πολύ σημαντική παράμετρο, δηλαδή, την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:201-203).

Η αποτίμηση επίδοσης του μαθητή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την αντίληψη, τις ικανότητες και την πρακτική του αξιολογητή, δηλαδή του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ενώ το σχολείο θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως το βασικό συντελεστή στην επίτευξη του σχολικού αποτελέσματος, σπάνια αποδίδονται σε αυτόν ευθύνες για την επίτευξη κακών ή μέτριων επιδόσεων από τους μαθητές. Συνήθως, βασικοί υπεύθυνοι μίας ενδεχόμενης αποτυχίας θεωρούνται οι μαθητές και συχνά και οι γονείς τους (π.χ. κακό οικογενειακό κλίμα, χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων κ.ά.). Το φαινόμενο αυτό λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις σε κρίσιμες εξεταστικές διαδικασίες για τους μαθητές, όπως στις εξετάσεις για την εισαγωγή σε Πανεπιστημιακές Σχολές, όπου το κυνήγι για την επίτευξη του μεγάλου βαθμού γίνεται αυτοσκοπός για τον μαθητή και για την οικογένειά του (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:203-204).

Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την πίεση του χρόνου για την προετοιμασία ως την επόμενη εξεταστική διαδικασία, έχουν ως αποτέλεσμα οι μαθητές να οδηγούνται στην αναπαραγωγή έτοιμων γνωστικών αποτελεσμάτων (π.χ. στείρα απομνημόνευση γνώσεων) εις βάρος των παιδαγωγικών εκείνων διαδικασιών που προάγουν την ανάπτυξη της ικανότητας της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Ως αποτέλεσμα, ακόμη και η ίδια η διαδικασία της

διδασκαλίας, αντί να λειτουργεί διαμορφωτικά πάνω στην προσωπικότητα του μαθητή, συμπαρασύρεται από αυτές τις παραδοξότητες και συνακόλουθα και το ίδιο το σχολείο και ο εκπαιδευτικός απαιτούν «μονοδιάστατα» και «πολωτικά» την υψηλή επίδοση από τον μαθητή μέσα από τις εξεταστικές διαδικασίες (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:204).

2.4.6. Ταξινομίες ερωτήσεων και ο ρόλος της ερώτησης στην αξιολόγηση

Όπως έχει αναφερθεί, πρώτο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να προσδιορίσει σε κάθε γνωστικό αντικείμενο τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους ανάλογα με τις γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές, κινητικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Δηλαδή, πρέπει «να καθορίσει αυτό που περιμένει από τους μαθητές του στο τέλος μίας ορισμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας», δηλαδή «το είδος των γνώσεων και των δεξιοτήτων που επιδιώκει να κατακτήσουν, αλλά και των στάσεων που οφείλουν να αναπτύξουν». Έχοντας ως γνώμονα τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και τους στόχους που πρέπει να κατακτήσουν, είναι δυνατό να συγκεκριμενοποιηθούν και οι σκοποί της διαδικασίας της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και, έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί «να οδηγηθεί στη διατύπωση συγκεκριμένων ερωτήσεων» για το σκοπό αυτό. Οι ερωτήσεις προσδιορίζουν τους άξονες της αξιολόγησης, δηλαδή τις γενικότερες κατευθύνσεις της, από τις οποίες μπορούν, ακολούθως, να εξαχθούν και τα 'κριτήρια' της αξιολόγησης, τα οποία λαμβάνουν τη μορφή μετρήσιμων «μεταβλητών». Βάσει των μεταβλητών αυτών «περιγράφονται, προσδιορίζονται ή μετρώνται τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων της αξιολόγησης, τα οποία συγκρίνονται με τα αντίστοιχα επιθυμητά χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονται στον σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης» (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:208-209).

Οι διδακτικοί στόχοι και οι ερωτήσεις που συναρτώνται με αυτούς, οι οποίες υποβάλλονται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, έχουν αποτελέσει αντικείμενο αρκετών θεωρητικών από τα μέσα κιόλας του προηγούμενου αιώνα. Η πιο γνωστή ταξινομία ερωτήσεων σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους διατυπώθηκε το 1956 από τον εκπαιδευτικό και ψυχολόγο Benjamin Bloom, ο οποίος διαφοροποίησε τους διδακτικούς στόχους στους ακόλουθους τρεις τομείς (Wikipedia, 2017):

1. Νοητικός ή Γνωστικός τομέας

Αναφέρεται στις δεξιότητες που αφορούν τη γνώση την κατανόηση και την κριτική σκέψη σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Στον τομέα αυτό υπάρχουν έξι διαδικασίες, οι οποίες παρουσιάζονται από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο επίπεδο, ως εξής: α) γνώση που αφορά κυρίως στην ανάκληση από τη μνήμη όσων έχουν ήδη μαθευτεί (έννοιες, ορολογία, αρχές, θεωρίες κ.ά.), β) κατανόηση που αφορά στην κατανόηση γεγονότων και ιδεών μέσω της οργάνωσης, της σύγκρισης, της μετάφρασης, της ερμηνείας, της απόδοσης περιγραφών και τη δήλωση των κύριων ιδεών, γ) εφαρμογή που αφορά στη χρήση της αποκτηθείσας γνώσης για την κατανόηση νέων καταστάσεων και την επίλυση άγνωστων προβλημάτων, δ) ανάλυση που αφορά στην ικανότητα της διάκρισης των συστατικών στοιχείων από τα οποία αποτελείται μία ενιαία δομή, αλλά και των

συσχετίσεων και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε αυτά τα συστατικά, ε) *σύνθεση* που αφορά στην αντίστροφη της ανάλυσης διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο είναι ικανό να δομήσει μία ενιαία οντότητα, συνθέτοντας τα επιμέρους στοιχεία της και στ) *αξιολόγηση* που αφορά στην ικανότητα κρίσης, ερμηνείας, επιχειρηματολογίας γύρω από την ποιότητα μίας οντότητας βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.

2. Συναισθηματικός τομέας

Οι δεξιότητες σε αυτόν τον τομέα περιγράφουν τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιδρούν συναισθηματικά και τη δυνατότητά τους να αισθανθούν τον πόνο ή τη χαρά άλλων. Στόχος των ερωτήσεων στον τομέα αυτό είναι η συνειδητοποίηση και η ανάπτυξη θετικών στάσεων και συναισθημάτων. Στο συναισθηματικό τομέα υπάρχουν πέντε διαδικασίες. Από το χαμηλότερο επίπεδο στο υψηλότερο, είναι οι εξής: α) *πρόσληψη* – *αποδοχή* που αφορά στην παθητική προσοχή του μαθητή, χωρίς την οποία καμία εκμάθηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, β) *ανταπόκριση* που αφορά στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, γ) *εκτίμηση* που αφορά στην ικανότητα συσχέτισης μίας αξίας με ένα φαινόμενο, δ) *οργάνωση* που αφορά στην ικανότητα ταξινόμησης της αποκτηθείσας γνώσης, αλλά και σύνθεσής της, ενεργοποιώντας ανώτερες πνευματικές δυνατότητες, όπως είναι η σύγκριση, ο συσχετισμός και η αξιολόγηση όσων έχει μάθει και ε) *χαρακτηρισμός* που αφορά στην ικανότητα δόμηση αφηρημένης γνώσης από τον μαθητή.

3. Ψυχοκινητικός τομέας

Οι δεξιότητες στον τομέα αυτό περιγράφουν την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και την επιδεξιότητα του ατόμου να χειριστεί φυσικά ένα εργαλείο, όπως είναι ένα σφυρί ή ένα όργανο κ.λπ. Εστιάζουν, συνήθως, στην αλλαγή και την ανάπτυξη της συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων. Ο Bloom δεν δημιούργησε ποτέ υποκατηγορίες για τις δεξιότητες στον ψυχοκινητικό τομέα, κάτι που έκαναν άλλοι εκπαιδευτικοί, όπως ο Simpson το 1972, ο οποίος πρότεινε τα ακόλουθα ψυχοκινητικά επίπεδα: α) *αντανακλαστικές κινήσεις* ή *αντίληψη* που αφορά στην ικανότητα χρήσης των αισθητήριων αντιλήψεων, όπως την ανίχνευση μη λεκτικών μηνυμάτων, ώστε να προσαρμόσει την κινητική του δραστηριότητα, β) *προγραμματισμός* που αφορά στις διαθέσεις που προκαθορίζουν την απάντηση ή ανταπόκριση ενός μαθητή στις διάφορες καταστάσεις και ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον, γ) *κατευθυνόμενη ανταπόκριση* που περιλαμβάνει το αρχικό στάδιο στην εκμάθησης μίας σύνθετης ικανότητας, όπως είναι η μίμηση, η δοκιμή κ.ά. (ένα παράδειγμα τέτοια ικανότητας είναι η επίλυση μίας μαθηματικής εξίσωσης σύμφωνα με μία υπόδειξη κ.ά.), δ) *μηχανισμός* που αφορά στο ενδιάμεσο στάδιο στην εκμάθηση μιας σύνθετης ικανότητας, όπου οι μαθημένες απαντήσεις έχουν γίνει συνήθεια και οι κινήσεις μπορούν να εκτελεστούν με εμπιστοσύνη και ικανότητα, όπως συμβαίνει με την οδήγηση του αυτοκινήτου, ε) *κινήσεις δεξιοτήτας* που αφορά στην ικανότητα για εμφάνιση μιας γρήγορης και χωρίς δισταγμό, ακριβούς και ιδιαίτερα συντονισμένης απόδοσης με την κατανάλωση της ελάχιστης δυνατής ενέργειας, όπως για παράδειγμα η επίδειξη της ικανότητας να παίζει

κανείς ένα μουσικό όργανο στ) *προσαρμογή* που αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προσαρμογής, οι οποίες είναι απαραίτητες, ώστε ο μαθητής να μπορεί να τροποποιήσει τα πρότυπα κίνησης για να προσαρμόζεται σε νέες άγνωστες καταστάσεις και ζ) *πρωτοτυπία* που αφορά στην ικανότητα δημιουργίας νέων προτύπων κίνησης, ώστε να προσαρμοστεί ο μαθητής σε μια ιδιαίτερη κατάσταση ή ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, ενώ τα αποτελέσματα της μάθησης δίνουν έμφαση στη δημιουργικότητα που βασίζεται σε υψηλά ανεπτυγμένες ψυχοκινητικές δεξιότητες.

Εκτός της ταξινόμιας του *Bloom*, ιδιαίτερα γνωστή είναι και η *ταξινόμια του Guilford*, η οποία περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων: α) *γνωσιολογικές* (που αφορούν την ανάκληση πληροφοριών, ιδεών κ.ά., που έχουν διδαχθεί οι μαθητές), β) *συγκλίνουσας σκέψης* (που αφορούν τη συσχέτιση γνωστών πληροφοριών προς την προοπτική εξεύρεσης λύσης σε ένα πρόβλημα), γ) *αποκλίνουσας σκέψης* (που αφορούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του μαθητή) και δ) *αξιολογικής κρίσης* (που αφορούν στην ικανότητα του μαθητή να τοποθετείται απέναντι σε αξίες, προβλήματα, εναλλακτικές λύσεις κ.ά.). Υπάρχει και η *ταξινόμια του Πανεπιστημίου του Stanford* που και αυτή περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων, τις ακόλουθες: α) *πραγματολογικές-περιγραφικές* που απευθύνονται στη μνήμη και τις αισθήσεις, β) *διερευνητικές* που υποβοηθούν τη συζήτηση, ώστε ο μαθητής να επεκτείνει τη σκέψη του, γ) *ερωτήσεις κρίσης* που απαιτούν αφηρημένη σκέψη, ικανότητα σύγκρισης, εξαγωγής συμπερασμάτων κ.ά. και δ) *ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης* που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα του μαθητή. Οι Amidon και Hunter, διέκριναν τις ερωτήσεις σε *κλειστές*, οι οποίες απευθύνονται κυρίως στις λειτουργίες της μνήμης και σε *ανοικτές*, οι οποίες απαιτούν απαντήσεις που περιέχουν έκφραση γνώμης, κρίσης, επιχειρημάτων, συναισθημάτων κ.ά. (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:207-208).

Ο Δημητρόπουλος (1998:81-111) διαχωρίζει τις ερωτήσεις σε *παραδοσιακές* και σε *σύγχρονες*. Στις παραδοσιακές ερωτήσεις κατατάσσει (ό.π.):

α) *Τις ερωτήσεις ανάπτυξης ή / και εκτεταμένης απάντησης.*

Σε αυτές τις ερωτήσεις, ο μαθητής καλείται να δώσει μία σχετικά μεγάλη απάντηση και να αναπτύξει μία έκθεση ιδεών πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Πρόκειται για τον πιο δημοφιλή τρόπο εξέτασης στη χώρα μας, αλλά και παγκοσμίως. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι «υπάρχουν αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης, τα οποία για να διαπιστωθούν απαιτείται οργάνωση σκέψης και έκφρασης, οργάνωση μνήμης και ανάκλησης περιστατικών και φαινομένων, σύνδεση ιδεών, διατύπωση ή χρήση διαδικασιών και αρχών, αξιολόγηση ή εφαρμογή γνώσεων, ερμηνεία και ανάλυση φαινομένων κ.ά.». Η ικανότητα του μαθητή να ανταπεξέρχεται σε τέτοιες ερωτήσεις αποτελεί ένα μέτρο πολύ πιο σύνθετης μάθησης και επίδοσης που χαρακτηρίζεται από τη συνθετική ικανότητα, την ικανότητα επινόησης, την ικανότητα αξιοποίησης των γνώσεων, την πρωτοτυπία και τη δημιουργική έκφραση και σκέψη κ.ά.

Αυτό το είδος της ερώτησης αποτελεί και το ουσιώδες αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Έτσι, κρίνεται σκόπιμο να γίνει και μία αναφορά στις περιπτώσεις εκείνες, στις οποίες ενδείκνυται η χρήση αυτού του είδους των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις

ανάπτυξης ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται στις ακόλουθες περιπτώσεις: 1) όταν η ομάδα των μαθητών που πρόκειται να εξεταστούν είναι μικρή και, έτσι, «δεν υπάρχει η δυνατότητα σωστής στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων οπότε δεν επιβάλλεται η χρήση άλλου είδους ερωτήσεων και αποφεύγεται έτσι η μεγάλη σπατάλη χρόνου για την κατασκευή ενός αντικειμενικού τεστ», 2) όταν το τεστ δεν πρόκειται να ξαναχρησιμοποιηθεί, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις ανάπτυξης είναι εύκολο να κατασκευαστούν έστω και για μία χρήση, σε αντίθεση με τις ερωτήσεις ενός αντικειμενικού τεστ που είναι δύσκολο να κατασκευαστεί και, έτσι, δεν χρησιμοποιείται για μία μόνο φορά, 3) όταν ο αξιολογητής θέλει να εξετάσει ικανότητες γραφής, έκφρασης, σύνθεσης κ.ά., 4) όταν ο αξιολογητής «θέλει να περισσότερο να διαπιστώσει τις προδιαθέσεις, τις σκέψεις, τις αντιλήψεις, τις διαδικασίες, τις σκέψεις, τις κρίσεις, τις αναλύσεις, τις αξιολογήσεις, την ικανότητα σύνθεσης κ.ά. και λιγότερο τις γνώσεις του αξιολογούμενου, δεδομένου ότι ο τελευταίος μέσα από την ανάπτυξη ενός θέματος εξωτερικεύει ένα μεγάλο μέρος του εαυτού του», 5) όταν ο αξιολογητής «έχει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά του για κριτική ανάλυση ενός γραπτού», κάτι το οποίο απαιτεί και ανάλογες γνώσεις και εμπειρία, 6) όταν είναι περιορισμένος ο χρόνος για την κατασκευή ενός τεστ και απεριόριστος ο χρόνος για τη διόρθωσή του, δεδομένου ότι η διόρθωση μίας εξέτασης με ερωτήσεις ανάπτυξης απαιτεί μικρό χρόνο για τη δημιουργία της από τον εκπαιδευτικό, αλλά πολύ περισσότερο για τη διόρθωσή της, 7) όταν είναι επιθυμητό να αφηθεί ο μαθητής «ελεύθερος να δημιουργήσει τη δική του απάντηση στην ερώτηση, δίνοντας ένα δείγμα της προσωπικότητάς του», αλλά και της ικανότητάς του να αντιμετωπίσει το πρόβλημα που του δόθηκε, 8) όταν «η εκπαιδευτική σημασία της εξέτασης είναι τέτοια, ώστε αξίζει να δαπανηθεί όλη η ενέργεια που απαιτείται» για την αξιολόγηση μίας εξεταστικής διαδικασίας με θέματα ανάπτυξης, 9) όταν είναι επιθυμητό να αναπτύξει ο μαθητής την ικανότητα να προσεγγίζει και να χειρίζεται ένα θέμα σφαιρικά, όπως ενδεχομένως θα έπραττε σε μία πραγματική κατάσταση στη ζωή του.

Τέλος, οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:209) προτείνουν μία σειρά από κριτήρια για τη διασφάλιση μίας ποιοτικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή κατά την απάντησή τους σε ερωτήσεις ανάπτυξης, τα οποία διασφαλίζουν σε υψηλό βαθμό την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της, τα οποία είναι τα ακόλουθα: «1. Θεματική συσχέτιση (συνάφεια περιεχομένου με το θέμα), 2. Μορφή – ύφος παρουσίασης (ακρίβεια, σαφήνεια, χρήση χρόνων, όχι επαναλήψεις, σωστή χρήση επιθέτων και ρημάτων, μικρές προτάσεις κ.ο.κ.), 3. Δομή – άρθρωση (συλλογιστική, ορθολογισμός ανάπτυξης), 4. Γλωσσική διατύπωση σκέψεων και προτάσεων (συντακτικό, γραμματική, ορθογραφία), 5. Ικανότητα ιδεών, κρίσεων, συγκρίσεων, πρωτοτυπίας, φαντασίας κ.λπ. καθώς και τη συνολική αξιολόγηση στο τέλος με ποιοτικές εκφράσεις».

β) Τις ερωτήσεις γλωσσικών μαθημάτων.

Αφορά τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στα γλωσσικά μαθήματα, όπως είναι τα Νέα Ελληνικά, τα Αρχαία Ελληνικά, οι Ξένες Γλώσσες κ.ο.κ. Τα είδη των γλωσσικών ερωτήσεων είναι: 1) θέματα μετάφρασης, 2) θέματα ανάπτυξης (όπως είναι οι 'νοηματικές ερωτήσεις', η περιληπτική

απόδοση κάποιου κειμένου κ.ά., οι οποίες διαφοροποιούνται από την προηγούμενη κατηγορία), 3) γραμματικές και συντακτικές παρατηρήσεις, 4) γραμματολογικές-λογοτεχνικές κ.ά. παρατηρήσεις, 5) θέματα γλωσσικής εφαρμογής κ.ά.

γ) *Τις ερωτήσεις επίλυσης προβλημάτων.*

Στις ερωτήσεις αυτές ο μαθητής καλείται να επιδείξει ικανότητες επίλυσης ποικίλων προβλημάτων, όχι μόνο από το χώρο των θετικών επιστημών. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής λαμβάνει την εκφώνηση ενός προβλήματος και καλείται να ακολουθήσει μία ορισμένη διαδικασία για την επίλυσή του, η οποία ενδεχομένως να έχει χρησιμοποιηθεί ήδη μέσα στην τάξη για τη λύση παρόμοιων προβλημάτων ή μπορεί να απαιτεί ακόμη και την επινόηση από τον μαθητή κάποιας νέας διαδικασίας επίλυσης. Αυτό το είδος ερώτησης αποτελεί έναν από τους καλύτερους τρόπους για τη διαπίστωση της επίδοσης σε επίπεδα ανώτερα από την απλή γνώση και στα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγεται μεταξύ άλλων το γεγονός ότι εξετάζει καθαρά νοητικές λειτουργίες, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να εξεταστούν μόνο με αυτού του είδους τις ερωτήσεις, ενώ μπορούν να είναι πολύ πιο ειδικές και σαφείς ως προς αυτά που πρέπει να κάνει ο εξεταζόμενος.

Στις σύγχρονες ερωτήσεις ο Δημητρόπουλος (1998:112-159) κατατάσσει: α) τις ερωτήσεις δεδομένων απαντήσεων, όπως είναι οι ερωτήσεις εναλλακτικής απάντησης, πολλαπλής επιλογής και προσαρμογής ή σύζευξης, β) τις ερωτήσεις ανοικτής απάντησης, όπως είναι οι ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού και σύντομης απάντησης και γ) άλλα είδη ερωτήσεων, όπως είναι οι ερωτήσεις ιεράρχησης, αντικειμένων, ερμηνευτικές ερωτήσεις κ.ά., οι οποίες δεν θα απασχολήσουν περαιτέρω την παρούσα μελέτη.

Τέλος, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1989:159-174, όπ. αναφ. στους Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:208), διαπιστώνει κανείς ότι η διαμόρφωση των ταξινομιών των ερωτήσεων σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους είναι ανεξάντλητη και υπάρχουν και άλλες κατηγορίες, όπως είναι οι ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης θέματος, τρόπου απάντησης (ναι/όχι, επιλογής, συνδυαστικές), προϋδαστικές (προσανατολιστικές, καθοδηγητικές κ.ά.), επαλήθευσης (εμπειρικές, αναλυτικές, αξιολογικές), γνωστικής λειτουργίας (επικεντρωτικές, θεμελιώδεις κ.ά.), παραγωγικής σκέψης, αντικειμενικού τύπου (πολλαπλής επιλογής, διαζευκτικές, σύζευξης, διάταξης, συμπλήρωσης κ.ά.) κ.ο.κ.

Οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:209-210) εκτιμούν πως «για να θεωρηθεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή έχει λάβει υπόψη της το σύνολο των πτυχών της επίδοσης του μαθητή», αλλά και «τους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου, το οποίο επιδιώκει να συμβάλλει στη συγκρότηση μίας, κατά το δυνατόν, ολοκληρωμένης προσωπικότητας για τους μαθητές» και συνεπώς να είναι έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και πλήρης, «οφείλει να συμπεριλάβει τα ακόλουθα κριτήρια: 1) κατανόηση πληροφοριών, 2) εφαρμογή τους στην επίλυση προβλημάτων ή στη διαχείριση διαφόρων καταστάσεων, 3) αναλυτική ικανότητα, 4) συνθετική ικανότητα, 5) κριτική σκέψη, 6) παρατηρητικότητα, 7) επινόηση και φαντασία, 8) δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, 9) συμμετοχή και δραστηριοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία ή σε συναφείς σχολικές δραστηριότητες, 10) ενδιαφέρον για τα

σχολικά μαθήματα, 11) ανάπτυξη πρωτοβουλιών, 12) συνεργασία με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς κ.ο.κ.». Τα κριτήρια αυτά πρέπει να ικανοποιούνται και από την υφή των ερωτήσεων που ο εκπαιδευτικός επιλέγει να υποβάλει στους μαθητές.

Οι ρόλοι (σκοποί) που αποδίδονται στις ερωτήσεις που υποβάλλει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του είναι οι ακόλουθοι (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:209-213):

α) Δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού παιδαγωγικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη.

Το είδος της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές επηρεάζει καθοριστικά τη διδακτική και την παιδαγωγική επικοινωνία. Μέσα από την ερώτηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει στους μαθητές τις ευκαιρίες εκείνες που είναι απαραίτητες, ώστε να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και παράλληλα να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Η ερώτηση που έχει ως σημείο αναφοράς τις ιδιαιτερότητες του μαθητή (γνωστικές, νοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικοπολιτισμικές κ.ά.) είναι δυνατό να τον ενεργοποιήσει περαιτέρω να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, νιώθοντας «την ικανοποίηση της δημιουργικής και ευχάριστης απασχόλησης με ένα αντικείμενο που τον ενδιαφέρει». Επομένως η ερώτηση οφείλει να ενισχύει τη δυνατότητα του μαθητή να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις και τα συναισθήματά του και με αυτόν τον τρόπο να προάγει τη μαθησιακή διαδικασία και τη διαδικασία διαπαιδαγώγησης, ενώ ακόμη και ο τρόπος, με τον οποίο ο εκπαιδευτικός υποβάλλει την ερώτηση και αντιδρά στις απαντήσεις των μαθητών, είναι σημαντικό να μη χαρακτηρίζονται από τα στοιχεία της αποδοκιμασίας, της ειρωνείας, της προσβολής, του στιγματισμού και της αποθάρρυνσης του μαθητή. Η ερώτηση πρέπει να διατηρεί την προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να κινητοποιεί την περιέργειά του για μάθηση και να εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή του στην τάξη.

β) Κατανόηση, εμπέδωση και αναζήτηση της γνώσης από τον μαθητή.

Οι ερωτήσεις που «αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του μαθητή και παράλληλα διευκολύνουν τη διασαφήνιση, την κατανόηση και την ενδυνάμωση κάθε έννοιας και πληροφορίας από τον μαθητή, θεωρούνται παιδαγωγικά ενδεδειγμένες και χρήσιμες, διότι βοηθούν τον μαθητή να εμπεδώσει τη γνώση, αλλά και να την επεκτείνει με νέα γνώση μέσα από τη δική του ενεργητική και αυτόνομη συμμετοχή». Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές διευρύνουν την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεών τους και εκτός του ότι ασκούνται στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται και συγκροτούν τις απαντήσεις τους με μεγαλύτερη πληρότητα, σαφήνεια και ακρίβεια (δηλαδή ως ομιλητές), ασκούνται και ως ακροατές.

γ) Ανάπτυξη/ενίσχυση ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή.

Πέραν των ερωτήσεων που αποσκοπούν να ελέγξουν την ικανότητα ανάκλησης γνώσης από τη μνήμη του μαθητή (παραδοσιακός τρόπος εξέτασης), υπάρχουν και οι ερωτήσεις που αναπτύσσουν και βελτιώνουν τις ανώτερες πνευματικές ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή και οι οποίες απαιτούν την κατανόηση και εφαρμογή των

γνώσεων που έχουν αποκτηθεί για την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινότητας. Οι ερωτήσεις αυτές στοχεύουν να αναπτύξουν την κριτική, την αναλυτική, τη συνθετική και τη δημιουργική ικανότητα του μαθητή και προϋποθέτουν την ενεργοποίηση του μαθητή και την ενθάρρυνση της συμμετοχής του στις μαθησιακές διαδικασίες. Έτσι, οι μαθητές ασκούνται στην εξαγωγή συμπερασμάτων ή στη συνόψιση των κυριότερων σημείων μίας συζήτησης και αναπτύσσουν αιτιολογικές ικανότητες.

δ) Αξιολόγηση της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και των επιδόσεων κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και συνολικά όλων όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Η ερώτηση αποτελεί το βασικό μέσο για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ερώτηση ως εργαλείο στις τεχνικές αξιολόγησης που στρατολογεί, προκειμένου να διαπιστώσει αν η συνολική πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας κινείται προς την επίτευξη των αρχικά τιθέμενων στόχων. *«Με άλλα λόγια, η ερώτηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και τις διαδικασίες μάθησης, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών θεμάτων ή προβλημάτων που ανακύπτουν».* Έτσι, είναι δυνατό να εντοπίζονται οι ικανότητες και οι αδυναμίες των μαθητών σε διάφορους τομείς της λειτουργίας τους, αλλά και οι ανεπάρκειες του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Όμως, το σχολείο έχει δώσει μεγάλη βαρύτητα στον τεχνικό και επιλεκτικό του χαρακτήρα. Έτσι, σε κάθε τάξη έχει επιβληθεί πληθώρα διδακτέας ύλης που περιορίζει τον εκπαιδευτικό σε ένα ρόλο 'μεταδότη' στείρας γνώσης μέσα από *«εκτελεστικά ή, διαφορετικά, συμμορφωτικά διδακτικά μοντέλα».* Η διδακτέα ύλη προσφέρεται και με τη μορφή εξεταστέας ύλης. Έτσι, η μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα στο Λύκειο, έχει μετατραπεί σε διαδικασία προετοιμασίας για τη συμμετοχή των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις και την εισαγωγή τους στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.). Σε αυτόν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου συμβάλλει και η παιδαγωγική και διδακτική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών, κυρίως της Δ.Ε., η οποία *«περιορίζει την εμφάνιση παιδαγωγικών και διδακτικών πρωτοβουλιών, οι οποίες θα περιέστελλαν ή θα απέτρεπαν την υποβάθμιση των μαθησιακών διαδικασιών»* (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:214-216).

Η ερώτηση αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο κάθε διαδικασίας αξιολόγησης της επίδοσης μίας οντότητας και εμπεριέχεται σε όλες τις τεχνικές αξιολόγησης, όπως είναι τα τεστ, οι προφορικές και οι γραπτές εξετάσεις κ.ο.κ. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο συντάκτης της ερώτησης, στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός, *«επιβάλλεται να έχει παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και να λαμβάνει υπόψη τον πολλαπλό ρόλο που διαδραματίζει η ερώτηση στην εκπαιδευτική διαδικασία».* Έτσι, οφείλει να διαμορφώνει ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον και να κατέχει με πληρότητα το γνωστικό του αντικείμενο, να έχει προσδιορίσει με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους και τα κριτήρια ανά μαθητή και, έπειτα, να προβεί στη

χρήση των ερωτήσεων εκείνων που ικανοποιούν όλες αυτές τις απαιτήσεις (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:213-214).

2.4.7. Οι τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:216), «με τον όρο 'τεχνικές' αναφερόμαστε στις συγκεκριμένες στρατηγικές ή πρακτικές, ή, αλλιώς, στις εξειδικευμένες μεθόδους αξιολόγησης στην πράξη... εννοούμε τα μέσα και τον τρόπο ελέγχου επίτευξης των σχεδιασμένων εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων ή, διαφορετικά, τη χρήση των μέσων, διαμέσου των οποίων συλλέγουμε τις πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις επιδόσεις του μαθητή» και συναρτώνται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τους στόχους και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου στο οποίο επιχειρούν να αξιολογήσουν την επίδοση του μαθητή. Ο Δημητρόπουλος (1998:63) αναφέρει ότι ο όρος «τεχνικές», στην περίπτωση της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, χρησιμοποιείται για να δηλωθούν οι τρόποι, με τους οποίους υποβάλλονται οι διάφορες ερωτήσεις στους εξεταζόμενους, καθώς και το πλαίσιο εντός του οποίου διενεργούνται οι εξεταστικές δοκιμασίες. Επιπλέον, οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:143) αναφέρουν ότι οι τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή δίνουν απάντηση στο ερώτημα του πώς αξιολογούμε αυτό, το οποίο θέλουμε να αξιολογήσουμε, δηλαδή την επίδοση του μαθητή.

Παραδοσιακές	Εναλλακτικές – Αυθεντικές
<ul style="list-style-type: none">• Παρατήρηση• Γραπτές εξετάσεις• Προφορικές εξετάσεις• Τεστ• Ερωτηματολόγιο• Συνέντευξη	<ul style="list-style-type: none">• Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή Ατομικό δελτίο μαθητή – Ρούμπρικα (Rubric)• Φάκελος υλικού ή εργασιών – Πορτφόλιο (Portfolio)• Συστηματική παρατήρηση• Αυτοαξιολόγηση• Ετεροαξιολόγηση• Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Project)• Παιδαγωγικό ημερολόγιο

Πίνακας 4. Μορφές τεχνικών αξιολόγησης (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:217).

Η διαδικασία της μάθησης είναι πολυδιάστατη και σύνθετη, ως προϊόν της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων που σχετίζονται τόσο με τον μαθητή (γνωστικές, συναισθηματικές, νοητικές κ.ά. παράμετροι) όσο και με το περιβάλλον, εντός του οποίου διεξάγεται αυτή (παράγοντες κοινωνικοί, πολιτισμικοί, σχολικό κλίμα και κλίμα τάξης κ.ά.). Οι τεχνικές αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη επιβάλλεται να είναι πολυδιάστατες, προκειμένου να καταστεί εφικτό να καλύψουν το ευρύ πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας εντός του οποίου εκδηλώνεται η επίδοση του μαθητή. Ο σύνθετος και πολυδιάστατος χαρακτήρας της μαθησιακής διαδικασίας επιδρά τόσο στην ίδια τη μάθηση όσο και στην επίδοση του μαθητή.

Άρα, οι νέες θεωρητικές τάσεις, σχετικά με τις τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, επιδιώκουν να αποστασιοποιηθούν από την αυστηρή έννοια της ακριβούς μέτρησης της επίδοσης (προς την οποία προσανατολιζόταν οι λεγόμενες «*παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης*») και κινούνται προς την κατεύθυνση εκείνη που οδηγεί προς την ενίσχυση της ενεργοποίησης του μαθητή, ώστε να ενθαρρυνθεί η εμπλοκή του και η συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Η νέα αυτή τάση έχει οδηγήσει σε μία νέα κατηγορία τεχνικών αξιολόγησης, οι οποίες αναφέρονται ως «*εναλλακτικές*» ή «*αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης*» (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:216-217).

Με τις δύο αυτές κατηγορίες των τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή ασχολείται η ενότητα αυτή. Πριν από την παρουσίαση των κυριότερων από τις τεχνικές των δύο κατηγοριών, σημειώνεται ότι η επιλογή και η χρήση μίας συγκεκριμένης τεχνικής που ανήκει σε μία από τις δύο κατηγορίες εξαρτάται από τις παραμέτρους της αξιολογικής διαδικασίας, όπως από το περιεχόμενο του αντικειμένου αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν υιοθετηθεί, τη μαθησιακή διαδικασία κ.ά. (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:218). Επίσης, ο συνδυασμός διαφόρων τεχνικών και από τις δύο κατηγορίες βοηθά τον εκπαιδευτικό να μην οδηγηθεί σε μονομερή συμπεράσματα για την επίδοση του μαθητή και να αποκτήσει πληρέστερη εικόνα για την προσπάθεια που έχει καταβάλει ο μαθητής, για αυτά που κατάφερε να πετύχει, για τις ελλείψεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (αδυναμίες, δυνατότητες, ικανότητες κ.ά.). Έτσι, επιβάλλεται ο κατάλληλα σχεδιασμένος συνδυασμός της χρήσης των διαφόρων τεχνικών και η συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων στα οποία οδηγούν αυτές, ώστε να καθίσταται η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και κατ' επέκταση η αξιολόγηση του αποτελέσματος της διδακτικής πράξης πιο έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2008:473).

Οι τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή φαίνονται συνοπτικά και ανά κατηγορία στον Πίνακα 4.

A. Παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή περιλαμβάνουν εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία διακρίνονται σε *σταθμισμένα* και σε *μη σταθμισμένα* ανάλογα με το αν είναι γνωστή ή όχι η κατανομή των αποτελεσμάτων τους σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού για τον οποίο χρησιμοποιούνται. Τα σταθμισμένα εργαλεία κατασκευάζονται από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς με την υποστήριξη ειδικών επιστημόνων, είναι εξειδικευμένα και με συγκεκριμένη δομή, ενώ τα αξιολογικά δεδομένα που παρέχουν αφορούν συνήθως πολλές τάξεις ή και σχολεία και αναμένεται να οδηγήσουν σε έγκυρες και αξιόπιστες αξιολογικές διαδικασίες. Επιπλέον, επιτρέπουν τη σύγκριση της επίδοσης του μαθητή με τις επιδόσεις άλλων μαθητών με παρόμοια χαρακτηριστικά. Το πρώτο γνωστό τέτοιο τεστ είναι το «*τεστ νοημοσύνης*» ή «*IQ τεστ*». Το τεστ νοημοσύνης επινοήθηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από τον Α. Binet, έπειτα από πρόσκληση της γαλλικής κυβέρνησης να δημιουργήσει ένα τεστ, με το οποίο θα ήταν δυνατό να διαχωριστούν τα παιδιά σε εκείνα που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου και σε εκείνα που χρειάζονται περισσότερη βοήθεια. Από την άλλη,

τα μη σταθμισμένα εργαλεία μπορεί να δημιουργηθούν ακόμη και από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος διαθέτει μία στοιχειώδη σχετική κατάρτιση και ονομάζονται «*τεστ δασκάλου*» ή «*τεστ τάξης*» (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:143-144).

Οι υποστηρικτές των παραδοσιακών τεχνικών τονίζουν ότι αυτές, παρότι παρουσιάζουν ένα μονόπλευρο προσανατολισμό προς τη μέτρηση των γνώσεων των μαθητών, «*προετοιμάζουν τον μαθητή για τη σκληρή κοινωνική πραγματικότητα*» και προάγουν την κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη, διότι μέσω αυτών μπορεί να καταστεί δυνατή η διάγνωση των ικανότερων μαθητών. Γνώρισμα των παραδοσιακών τεχνικών είναι ότι δομούνται στη μορφή γραπτών και προφορικών ελεγκτικών διαδικασιών (γραπτές και προφορικές εξετάσεις) και περιλαμβάνουν διαφόρων ειδών ερωτήσεις, όπως ανοικτού ή κλειστού τύπου, απομνημόνευσης, απλή παρατήρηση, τεστ, συνέντευξη, ερωτηματολόγιο και ελεύθερης ανάπτυξης ενός θέματος (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:218).

α) Η παρατήρηση.

Πρόκειται για ποιοτική τεχνική αξιολόγησης, με εξέχουσα θέση στη δυναμική αξιολόγηση και γίνεται λόγος για δύο διαφορετικά της επίπεδα: α) το *ανεπίσημο επίπεδο (απλή παρατήρηση)*, όπου οι αξιολογικές εκτιμήσεις γίνονται βάσει της ανοργάνωτης και αυθόρμητης σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή και χαρακτηρίζεται από τη μη συστηματική καταγραφή των δραστηριοτήτων και των επιδόσεων του μαθητή και β) το *επίσημο επίπεδο*, όπου μιλάμε για τη *συστηματική παρατήρηση*, η οποία αποτελεί μία εναλλακτική ή αυθεντική τεχνική και αναλύεται παρακάτω. Έχει χρησιμοποιηθεί με μεγάλη επιτυχία ως μέθοδος εκτίμησης της επίδοσης του ατόμου γενικότερα. Όμως, ιδιαίτερα στο σχολείο μπορεί να αποδώσει ακόμη περισσότερο, διότι ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να παρακολουθεί τον μαθητή για σχετικά μακρά χρονικά διαστήματα, οπότε δεν είναι δυνατόν να μην εκδηλωθούν οι «*ανυπόκριτες αντιδράσεις*» του και η «*φυσική συμπεριφορά*» του (κάτι που μπορεί να συμβεί και στην περίπτωση ενός ενήλικου ατόμου εντός του χώρου εργασίας του) (Δημητρόπουλος, 1998:166).

β) Η γραπτή εξέταση.

Πρόκειται για την παλαιότερη και συνηθέστερα χρησιμοποιούμενη τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και συνήθως γίνεται με κλειστά βιβλία, μπορεί, όμως, να διεξάγεται και με ανοιχτά βιβλία. Με κριτήριο το χρόνο διεξαγωγής της χαρακτηρίζεται ως ωριαία, καθημερινή, ετήσια κ.ο.κ. και ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετεί μπορεί να είναι απολυτήρια, εισαγωγική κ.ά. (Δημητρόπουλος, 1998:64-67).

Ο θεσμός των γραπτών εξετάσεων, επηρεασμένος κυρίως από την κοινωνική ιδεολογία και όχι από την παιδαγωγική θεωρία, αποσκοπούσε στο να συμβάλλει στη διαμόρφωση «*εργατικών*» και «*ευπειθών*» πολιτών και συνδέθηκε με λειτουργίες, όπως τον έλεγχο της διαμόρφωσης της προσωπικότητας του μαθητή, την επαγγελματική και κοινωνική επιλογή, τον έλεγχο της επίδοσης, αλλά και ως κίνητρο για την επίτευξή της σε υψηλά επίπεδα κ.ά. Στην Ελλάδα αποτελεί γνώρισμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο και πανεπιστήμιο) και μέσον για τη μελλοντική μορφωτική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη των

μαθητών. Η κριτική που ασκήθηκε γύρω από το θεσμό των γραπτών εξετάσεων αφορούσε αρχικά την περιορισμένη αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και εγκυρότητά τους, ενώ αργότερα, καθώς έρχονταν στο φως της δημοσιότητας όλο και περισσότερα ερευνητικά ευρήματα, άρχισε να γίνεται εμφανές ότι ασκούν αρνητικές επιπτώσεις στο συναισθηματικό, γνωστικό και νοητικό επίπεδο των μαθητών (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:220-221).

Στις κυριότερες αρνητικές επιπτώσεις των γραπτών εξετάσεων ως προς τις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες του σχολείου εντάσσονται και οι ακόλουθες: α) έχουν λάβει τη μορφή «αυτοσκοπού» για τους μαθητές με «σαφή χρησιμοθηρικό χαρακτήρα», όπου ιεραρχούνται οι γνώσεις σε χρήσιμες και σε μη χρήσιμες, εις βάρος της χαράς της μαθησιακής διαδικασίας και της ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων για μάθηση από τους μαθητές, β) ως επακόλουθο, ο μαθητής γίνεται παθητικός δέκτης των γνώσεων, όπως αυτές οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό, με τον τελευταίο να είναι εγκλωβισμένος στη λογική της καταλληλότερης προετοιμασίας για τις εξετάσεις εις βάρος της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας, της δημιουργικότητας, της αυτενέργειας κ.ο.κ., γ) οι μαθητές ωθούνται στην ανάπτυξη τάσεων ανταγωνισμού και αντιπαλότητας, εις βάρος της ανάπτυξης πνεύματος συνεργασίας, αλληλεγγύης, συλλογικότητας κ.ά., δ) η πίεση για επίτευξη της επίδοσης σε υψηλά επίπεδα και ο φόβος για ενδεχόμενη αποτυχία προκαλούν στον μαθητή αισθήματα άγχους, φόβου, ανασφάλειας κ.ά. (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:222).

Οι κυριότερες επικρίσεις γύρω από τις γραπτές εξετάσεις έχουν ως σημείο αναφοράς «τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, τη μονομέρεια και την αποκλειστικότητα χρήσης, τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιούνται και γενικότερα τις προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες διεξάγονται και τους στόχους οι οποίοι τίθενται ή υποκρύπτονται». Ωστόσο, συνεχίζουν να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, κάνοντας επιτακτική την ανάγκη για χρήση τους από τον εκπαιδευτικό σε συνδυασμό και με άλλες τεχνικές (προφορικές εξετάσεις, τεστ κ.ά.), ώστε να αποφεύγεται η μονομέρειά τους και να διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, αλλά και να επιτυγχάνεται η παιδαγωγική της λειτουργία. Σημαντικός είναι σε κάθε περίπτωση και ο σχεδιασμός και η οργάνωση της αξιολογικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να καθορίσει την έκταση της εξεταστικής ύλης, τη μορφή της εξέτασης (γραπτή ή προφορική), τη μορφή των ερωτημάτων (ανοικτές ή κλειστές, κ.λπ.) και την έκτασή τους, τη σαφή διατύπωση των ερωτημάτων, τη διαβάθμιση των ερωτημάτων ως προς το βαθμό δυσκολίας τους, αλλά και να λάβει υπόψη την ειδική εξεταστική περίπτωση (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:223-225).

γ) *Η προφορική εξέταση.*

Η προφορική εξέταση έχει ως σκοπό την αξιολόγηση της προφορικής επίδοσης ή της γλωσσικής επίδοσης. Η γλώσσα αποτελεί μέσο έκφρασης και επικοινωνίας και, ως εκ τούτου, η καλλιέργεια του λόγου αποτελεί επιδίωξη όλων των γνωστικών αντικειμένων,

αλλά αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο (π.χ. το μάθημα της Γλώσσας). (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:226).

Η προφορική εξέταση διακρίνεται στην *επίσημη* ή *τυπική* και στην *ανεπίσημη* ή *άτυπη*. Η πρώτη είναι προκαταβολικά σχεδιασμένη και προγραμματισμένη και διεξάγεται συνήθως αντί μίας ορισμένης ενδιάμεσης ή τελικής γραπτής εξέτασης και χαρακτηρίζεται από μία ορισμένη επισιμότητα (π.χ. εισαγωγικές, απολυτήριες, τελικές εξετάσεις κ.ά.). Διεξάγεται σε κλειστό χώρο και μπορεί να είναι παρόντες ένας ή περισσότεροι εξεταστές και ένας ή περισσότεροι εξεταζόμενοι. Η δεύτερη λαμβάνει χώρα εντός της τάξης και ενώπιον όλων των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μπορεί να έχει τη μορφή *σκόπιμης εξέτασης* (ο εκπαιδευτικός εξετάζει απροειδοποίητα συγκεκριμένους μαθητές πάνω σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα) ή τη μορφή της *καθημερινής προφορικής επικοινωνίας* ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της συνεργασίας τους τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Η ανεπίσημη προφορική εξέταση στερείται των στοιχείων εκείνων που προσδίδουν εξεταστικό χαρακτήρα στην όλη διαδικασία και εναπόκειται στην ευχέρεια και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρατηρεί, να καταγράφει και να αξιολογεί τις παραμέτρους εκείνες που σχετίζονται με την επίδοση του μαθητή, αλλά και με όλη τη μαθησιακή διαδικασία και την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων που έχουν τεθεί (Δημητρόπουλος, 1998:67-68).

Ως αντικείμενα παρατήρησης κατά τη διαδικασία της ανεπίσημης προφορικής εξέτασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν: α) τα *νοητικά* ή *γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή*, όπως είναι η ικανότητα αντίληψης, πρόσκτησης και παραγωγής, αλλά και η ικανότητα σκέψης (αφαιρετική, συνθετική, κριτική ικανότητα κ.ά.) και β) τα *μη νοητικά* ή *μη γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή*, όπως είναι η αυτονομία του μαθητή στη διεκπεραίωση των διαφόρων δοκιμασιών, στις οποίες υποβάλλεται από τον εκπαιδευτικό, η θέλησή του για μάθηση, η υπομονή και η επιμονή του, η ετοιμότητα επίδοσης που παρουσιάζει, το ενδιαφέρον του για μάθηση και αναζήτηση νέας γνώσης, η ικανότητα επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας κ.ά. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζουν και τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, όπως είναι η ικανότητα διήγησης εμπειριών, σκέψεων, προτάσεων, ικανότητα να γίνεται αντιληπτή και κατανοητή η διήγηση, η ικανότητα συνάφειας και αλληλουχίας των θεματικών της διήγησης, η ικανότητα γλωσσικής ακρίβειας, πληρότητας, ικανότητα διάκρισης του ουσιώδους από το επουσιώδες, η διαλογική ικανότητα κ.ά. (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:228-230).

Πολλοί είναι οι παράγοντες εκείνοι που μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία της προφορικής εξέτασης και το επίπεδο της επίδοσης που μπορεί να παρουσιάσει ο μαθητής, όπως είναι η προσωπικότητα του μαθητή, η αυτοαντίληψή του, το ενδιαφέρον του για το αντικείμενο της συζήτησης, η συναισθηματική και σωματική του διάθεση (που επηρεάζουν την προσοχή και τη συγκέντρωση), η μαθησιακή και χωρική και χρονική περίσταση, η ικανότητα χρήσης του προφορικού λόγου (που υφίσταται ως αποτέλεσμα ποικίλων μαθησιακών εμπειριών του μαθητή τόσο ενδοσχολικών όσο και

εξωσχολικών) κ.ά. Η όλη διαδικασία μπορεί να επηρεαστεί από παράγοντες, όπως είναι ο χρόνος που διατίθεται στον μαθητή, το είδος και το ύφος των ερωτήσεων, το κλίμα της τάξης, οι σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών κ.ά. Όλες αυτές οι παράμετροι συνηγορούν ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας και στην περίπτωση της προφορικής εξέτασης, η οποία παρέχει ευκαιρίες στον μαθητή για συμμετοχή, ενίσχυση και ενθάρρυνση και αναβάθμιση της επίδοσής του, υπό την προϋπόθεση ότι οργανώνεται και σχεδιάζεται με σωστό τρόπο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:231-232).

δ) *Το τεστ.*

Αποτελεί ένα σύνολο απαιτήσεων που έχει ο εκπαιδευτικός από τον μαθητή, οι οποίες μπορεί να αναφέρονται σε γνώσεις ή και σε δεξιότητες που ο μαθητής μπορεί να δείξει ότι κατέχει. Οι απαιτήσεις αυτές μπορεί να υποβάλλονται από τον εκπαιδευτικό με τη μορφή γραπτών ή προφορικών ερωτήσεων. Ο μαθητής καλείται να απαντήσει γραπτά ή προφορικά ή κάνοντας κάτι. Τα τεστ μπορεί να διακρίνονται στις ακόλουθες κατηγορίες: *τεστ προφορικό*, *τεστ γραπτό* και *τεστ εκτέλεσης*, ανάλογα με το είδος της απάντησης που απαιτείται να δοθεί από τον μαθητή. Ως προς τη μορφή που μπορούν να λάβουν οι ερωτήσεις ενός τεστ, διακρίνονται σε δύο γενικές κατηγορίες, στις *ερωτήσεις δεδομένων απαντήσεων* και στις *ερωτήσεις ανοιχτής απάντησης* ή σε συνδυασμό των δύο αυτών κατηγοριών. Σε κάθε περίπτωση, η προετοιμασία ενός τεστ απαιτεί οργάνωση, σχεδίαση και ιδιαίτερη προσοχή, ώστε αυτό να επιτυγχάνει τους στόχους του και να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα, αντικειμενικότητα και αξιοπιστία (Δημητρόπουλος, 1998:73-75).

Το τεστ κατατάσσονται στις πιο έγκυρες, αντικειμενικές και αξιόπιστες τεχνικές σχολικής αξιολόγησης, διότι μπορεί να έχει ως σημείο αναφοράς τον ίδιο τον μαθητή και τα κριτήρια που αφορούν στην αξιολόγησή του, καθώς επίσης και τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους. Με κριτήριο το φορέα που τα δημιουργεί, τα τεστ διακρίνονται σε *σταθμισμένα*, τα οποία δημιουργούνται από ομάδες ειδικών και λαμβάνουν την τελική τους μορφή έπειτα από δοκιμαστικές εφαρμογές και σε *μη σταθμισμένα*, τα οποία αποτελούν αυτοσχεδιασμό του ίδιου του εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του να διαπιστώσει την επίτευξη των διδακτικών στόχων που έχει θέσει για τους μαθητές του. Οι ερωτήσεις που μπορεί να περιλαμβάνει ένα τεστ, με κριτήριο το αντικείμενο αξιολόγησης, τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, αλλά και τις ικανότητες και εμπειρίες του δημιουργού του τεστ διακρίνονται σε: *πολλαπλής επιλογής* ή *επιλογής της ορθής* ή *της λανθασμένης απάντησης*, *σύζευξης* ή *συσχέτισης*, *διαζευκτικής απάντησης* («σωστό – λάθος»), *συμπλήρωσης*, *σύντομης απάντησης*, *διάταξης* ή *ιεράρχησης*, *ερμηνευτικές*, *ελεύθερης ανάπτυξης* – *απάντησης* (Δημητρόπουλος, 1998:113-159).

Το τεστ παρουσιάζει και τα εξής δύο μειονεκτήματα, ανάλογα με το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιεί: α) στις απαντήσεις του μαθητή είναι δυνατό να υπεισέλθει ο παράγοντας τύχη (π.χ. σε μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής ο μαθητής

μπορεί να μην γνωρίζει τη σωστή απάντηση, αλλά να απαντήσει σωστά, επιλέγοντας στην τύχη τη σωστή από τις διαθέσιμες απαντήσεις) και β) δεν ευνοείται η ανάπτυξη της ικανότητα λόγου στον μαθητή. Προκειμένου να περιορίζεται η αρνητική επίδραση από αυτά τα μειονεκτήματα, επιβάλλεται οι ερωτήσεις να είναι προσανατολισμένες προς την προώθηση και ενίσχυση των παιδαγωγικών διαδικασιών και τη γνωστική, νοητική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:242-247).

Ο σκοπός των σταθμισμένων τεστ πρέπει να είναι συγκεκριμένος, να δηλώνεται ξεκάθαρα και να περιγράφεται ακριβώς το τι επιχειρείται να μετρηθεί με τη χρήση του. Επίσης, να περιγράφονται οι διαδικασίες για τη διενέργειά του και ο τρόπος βαθμολόγησής του και ερμηνείας των αποτελεσμάτων του και τέλος να περιγράφονται και τα χαρακτηριστικά του δείγματος, στο οποίο εφαρμόστηκε πειραματικά και που αποτέλεσε τον πληθυσμό στάθμισης. Τα σταθμισμένα τεστ διακρίνονται στα: α) *τεστ αναπτυξιακής προβολής ή ανίχνευσης* που στοχεύουν στην ανίχνευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, β) στα *διαγνωστικά τεστ* που χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση της ύπαρξης μίας ορισμένης αδυναμίας του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, γ) στα *τεστ ετοιμότητας* που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να διερευνηθεί το κατά πόσο οι μαθητές είναι έτοιμοι να παρακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και δ) στα *τεστ επίτευξης στόχων*, τα οποία μετρούν τον βαθμό κατάκτησης συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που αποτελούν ειδικούς στόχους ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:144-151).

ε) *Το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη.*

Οι δύο αυτές τεχνικές μπορούν να θεωρηθούν ως παραλλαγές της γενικότερης κατηγορίας των γραπτών και των προφορικών εξετάσεων και διαφοροποιούνται ως προς το είδος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, τους επιδιωκόμενους σκοπούς και την περίσταση υπό την οποία διενεργούνται. Παρότι χρησιμοποιούνται σε ειδικές περιπτώσεις εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι οι διαδικασίες αξιολόγησης και επιλογής προσωπικού, στελεχών ευθύνης κ.ά., δεν χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στην Π.Ε και στη Δ.Ε. (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:248).

B. Εναλλακτικές - Αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Αυτές οι τεχνικές υποστηρίζεται ότι *«γεφυρώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με την αξιολόγηση και καταγράφουν όλες τις πτυχές της μαθησιακής προσπάθειας του μαθητή»*, υπηρετώντας κυρίως τα συμφέροντα του μαθητή και, ως εκ τούτου, χαρακτηρίζονται ως μαθητοκεντρικές (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:218). Στην περίπτωση των εναλλακτικών τεχνικών ο μαθητής αξιολογείται με βάση τα έργα του και με διαδικασίες, οι οποίες είναι αποστασιοποιημένες από την ποσοτική μέτρηση και επικεντρωμένες στα έργα του μαθητή και τη μαθησιακή διαδικασία. Μία ιδιαιτερότητα των τεχνικών αυτών είναι ότι επιτρέπει στον μαθητή μπορεί να καθορίζει ο ίδιος τους στόχους του και να εκτιμά τις

δυνατότητές του και να αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της αξιολόγησης ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:248-249).

α) Η συστηματική παρατήρηση.

Η συστηματική παρατήρηση είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία ένας έμπειρος παρατηρητής *«παρατηρεί οργανωμένα και συστηματικά και καταχωρίζει τις παρατηρήσεις του για φαινόμενα, συμβάντα, αντιδράσεις, συμπεριφορές και γενικά για αντικείμενα αξιολόγησης, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία τους για την εξαγωγή κατά το δυνατόν έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών συμπερασμάτων»*. Ουσιαστικά χαρακτηριστικά της είναι ότι διενεργείται υπό ελεγχόμενες συνθήκες από έμπειρους παρατηρητές, ακολουθεί μία προσδιορισμένη διαδικασία με σαφείς στόχους, τα αποτελέσματά της υπόκεινται σε διαδικασίες ελέγχου και επαλήθευσης, ενώ προβλέπονται και τρόποι για τη μεθοδευμένη καταχώρηση των παρατηρήσεων (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:249).

Υπάρχουν διάφορες διακρίσεις της τεχνικής αυτής ανάλογα με την προοπτική από την οποία την εξετάζει κανείς. Έτσι, με κριτήριο τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό – παρατηρητή και στον μαθητή - παρατηρούμενο, διακρίνεται σε *άμεση*, όταν παρατηρείται η συμπεριφορά του μαθητή απευθείας τη στιγμή που εκδηλώνεται και σε *έμμεση*, όταν η παρατήρηση γίνεται μέσα από πληροφορίες που συλλέγονται από άλλους ως αποτέλεσμα των αντιδράσεών του. Με κριτήριο το φορέα που τη διενεργεί διακρίνεται σε *αυτοπαρατήρηση*, όταν ο μαθητής παρατηρεί τη συμπεριφορά του και τις αντιδράσεις του, δηλαδή τον ίδιο τον εαυτό του και σε *ετεροπαρατήρηση*, όταν η παρατήρηση διενεργείται στο φυσικό χώρο του μαθητή από κάποιον εξωτερικό παρατηρητή, όπως είναι ο εκπαιδευτικός, ο σχολικός ψυχολόγος, ο σχολικός σύμβουλος κ.ά. Επίσης, με κριτήριο τον αριθμό των ατόμων που παρακολουθούνται μπορεί να διακρίνεται σε *ατομική*, όταν αντικείμενο της παρατήρησης είναι ένα μόνο άτομο (π.χ. ένας μαθητής) και σε *ομαδική*, όταν αντικείμενο παρατήρησης αποτελεί μία ομάδα ατόμων (π.χ. μία τάξη). Με κριτήριο το χρόνο που διαρκεί μπορεί να είναι *μακροχρόνια* ή *βραχυχρόνια* (Δημητρόπουλος, 1998:166-167). Τέλος, με κριτήριο τη χρονική σχέση μεταξύ εκδήλωσης της παρατηρούμενης συμπεριφοράς και της πραγματοποίησης της παρατήρησης διακρίνεται σε *συγχρονική*, *ανασκοπική* ή *αναδρομική*, με κριτήριο το ρόλο του παρατηρητή σε *ενεργή* ή *μη ενεργή* και τέλος, σε *απλή* ή *πολλαπλή* με κριτήριο τον αριθμό των παρατηρητών (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:250).

Με τη συστηματική παρατήρηση είναι δυνατόν να αποτυπωθεί και να διαπιστωθεί η πραγματική συμπεριφορά ενός ατόμου στον τόπο και το χρόνο που λαμβάνει χώρα. Προσδίδει το χαρακτηριστικό της συνέχειας στην αξιολόγηση, ενώ αποτελεί κατάλληλη τεχνική για την περίπτωση της ποιοτικής αξιολόγησης. Ως διαδικασία, απαιτεί χρόνο, κόπο και επιμονή από την πλευρά του εκπαιδευτικού που πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος για να μπορέσει να την εφαρμόσει αποτελεσματικά. Είναι δύσκολο να εξαλειφθεί πλήρως η υποκειμενικότητα του αξιολογητή και, έτσι, είναι αδύνατο να

παρατηρηθούν όλες οι πτυχές της συμπεριφοράς του αξιολογούμενου (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:252).

β) Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων ή ρούμπρικα ή ατομικό δελτίο μαθητή.

Η ρούμπρικα είναι ένα ποσοτικό εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών. Περιλαμβάνει μία κλίμακα αξιολόγησης, με διαβαθμισμένα επίπεδα επίδοσης, με την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει την καθημερινή μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή και επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών συμπερασμάτων για την επίδοση και τις δεξιότητες των μαθητών. Παρουσιάζει σαφή κριτήρια, κανόνες ή οδηγίες, βάσει των οποίων είναι δυνατή η ερμηνεία ακόμη και πολύπλοκων συμπεριφορών λόγω των διαρθρωμένων επιπέδων ποιότητας που παρέχει με τις διαβαθμίσεις στις διάφορες κατηγορίες επίδοσης που περιλαμβάνει. Υπάρχουν τρεις τύποι ρούμπρικας, α) η *ολιστική* που επιτρέπει μόνο μία βαθμολογία για τη συνολική επίδοση του μαθητή, β) η *αναλυτική* που επιτρέπει τη βαθμολόγηση κάθε σταδίου εργασίας ξεχωριστά και γ) η *αναπτυξιακή* που αξιοποιεί το γεγονός ότι η κατάκτηση ενός στόχου ή μίας δεξιότητας δεν λαμβάνει χώρα ταυτόχρονα για όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Πρόκειται για μία ευπροσάρμοστη, εύχρηστη και χρήσιμη τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλες περιπτώσεις μαθητών, διαφόρων ηλικιών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές με σκοπό της βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών. Για παράδειγμα, επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίζουν την επίδοσή τους και τους παρέχει και τις κατευθύνσεις, στις οποίες μπορούν να βελτιωθούν (π.χ. ένας ορισμένος μαθητής πρέπει να βελτιώσει την εργατικότητα του). Το αρνητικό της στοιχείο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν, συνήθως, τις απαραίτητες ικανότητες για την ανάπτυξη και την αποτελεσματική χρήση της (Worthington, 2001, όπ. αναφ στο Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:174-175).

γ) Ο φάκελος υλικού του μαθητή ή πορτφόλιο.

Το πορτφόλιο είναι ένας προσωπικός φάκελος, στον οποίο ο ίδιος ο μαθητής καταχωρεί, βάσει των μαθησιακών στόχων και των κριτηρίων που ορίζονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, διάφορα πειστήρια της μαθησιακής του πορείας, συλλεγμένα στο χρόνο (εργασίες, τεστ, ερωτήσεις, αναλύσεις, προβλέψεις, μελλοντικούς στόχους, αξιολογικές κρίσεις και παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, αυτοαξιολογικές κρίσεις του μαθητή, τεκμήρια που δείχνουν αλλαγές στις γνώσεις, στις νοητικές ικανότητες και τις δεξιότητες του μαθητή κ.ά.) που είναι ενδεικτικά των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτυγχάνει. Στο πορτφόλιο καταγράφονται τα στάδια της μαθησιακής εξέλιξης του μαθητή, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητές του σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τον ίδιο και μπορεί να τον συνοδεύει από τάξη σε τάξη, αποτελώντας ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του μαθητή και να τον διδάξουν πιο αποτελεσματικά. Το πορτφόλιο είναι διαφορετικό για κάθε μαθητή και αναδεικνύει την εξέλιξη του μαθητή στο χρόνο σε διάφορους τομείς και τροφοδοτεί με πληροφορίες τη

διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή, συμβάλλοντας στη λήψη αποφάσεων πάνω σε κρίσιμες παραμέτρους που αφορούν την αγωγή του (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:183-184).

Υπάρχουν τρία είδη πορτφόλιο: α) ο *φάκελος επιλογών – δειγμάτων* που εκφράζει την τελική αξιολόγηση και περιέχει επιλεγμένες ή πρωτότυπες εργασίες του μαθητή, β) ο *φάκελος κατοχύρωσης – τεκμηρίωσης* που εκφράζει τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση και περιέχει όλες τις εργασίες του μαθητή που αποδεικνύουν την εξέλιξη και την πρόοδό του και γ) ο *φάκελος αξιολόγησης ανοικτής μορφής*, στον οποίο ο μαθητής μπορεί να καταχωρήσει οποιοδήποτε στοιχείο θεωρεί ως απόδειξη για την κατάκτηση δεδομένων στόχων του (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:254-259).

δ) *Το σχέδιο εργασίας –Πρότζεκτ.*

Πρόκειται για μία οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα (όπως είναι η επίλυση προβλήματος, η θεωρητική μελέτη ενός θέματος, η δημιουργία κατασκευών κ.ά.) που εκπονείται συνήθως από μία ομάδα μαθητών «σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο». Το πρότζεκτ κινητοποιεί τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στην υλοποίησή του και μπορούν να επιλέγουν ελεύθερα τα θέματα που θέλουν να πραγματευτούν, να αναζητούν πληροφορίες από διάφορες πηγές, να επιλέγουν τους τρόπους παρουσίασης των αποτελεσμάτων της προσπάθειάς τους και θεωρείται ότι συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτενέργειας και της δημιουργικότητάς τους (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:259-260).

ε) *Η αυτοαξιολόγηση.*

Κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ο μαθητής αξιολογεί τον εαυτό του ή μπορεί να αυτοαξιολογείται και μία ομάδα μαθητών (π.χ. μία ολόκληρη τάξη) (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:254-255). Μπορεί να εφαρμοστεί σε συνδυασμό με τις τεχνικές της συστηματικής παρατήρησης και του πορτφόλιο σε επίπεδο διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης. Κατά τη διάρκειά της ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον μαθητή και καταγράφει τις παρατηρήσεις του, ενώ πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του την ηλικία του μαθητή και το επίπεδο ωριμότητάς του, δεδομένου ότι τα μικρότερα παιδιά έχουν την τάση να εξωραΐζουν όλο και περισσότερο την εικόνα της δουλειάς τους και της συμπεριφοράς τους γενικότερα, έχοντας αναπτύξει όλο και λιγότερο σαφή αυτοαντίληψη όσο πιο μικρά είναι. Στα θετικά στοιχεία της αυτοαξιολόγησης συγκαταλέγεται το γεγονός ότι αυτή συμβάλλει στην καλλιέργεια της μαθησιακής και κοινωνικής ωριμότητας του μαθητή, στην προώθηση της αυτενέργειας και του γνωστικού ελέγχου, της αυτοεκτίμησης και της κριτικής ικανότητας (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:260-261).

στ) *Η ετεροαξιολόγηση.*

Στην περίπτωση της ετεροαξιολόγησης ένας μαθητής αξιολογεί τα έργα ενός συμμαθητή του, όπως μία εργασία του, ένα γραπτό του, μία απάντησή του, τη συμμετοχή του στην εκπόνηση μία εργασίας κ.ά. Η ετεροαξιολόγηση θεωρείται ως

παιδαγωγικά ενδεδειγμένη τεχνική σε ορισμένες περιπτώσεις, διότι οι μαθητές «μπορούν να διαγνώσουν ορισμένες πτυχές της προσωπικότητας των συμμαθητών τους ίσως καλύτερα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό» και, έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχηματίσει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους μαθητές του. Η εναλλαγή ανάμεσα στους ρόλους του αξιολογούμενου και του αξιολογητή μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της υπευθυνότητας των μαθητών (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:261).

ζ) *Το παιδαγωγικό ημερολόγιο.*

Το παιδαγωγικό ημερολόγιο αποτελεί παραλλαγή της συστηματικής καταγραφής. Εκεί ο εκπαιδευτικός να καταγράφει τις παρατηρήσεις του γύρω από τον τρόπο με τον οποίο κάθε μαθητής του εκδηλώνει τη γενικότερη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του, όπως για παράδειγμα τα ενδιαφέροντά του, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και την πρόδοό του και μπορεί να λαμβάνει χώρα καθημερινά ή και ανά τακτά χρονικά διαστήματα ή ακόμη και όποτε προκύψει κάποιο ενδιαφέρουσα παρατήρηση που αφορά σε έναν ορισμένο μαθητή (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:262 · Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:177).

η) *Άλλες τεχνικές.*

Υπάρχουν διάφορες άλλες εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης που βοηθούν στη συλλογή και την καταγραφή των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του, κυρίως στην προσχολική ηλικία, όπως είναι *οι κλίμακες ελέγχου, οι κλίμακες διαβάθμισης, οι ανεκδοτικές καταγραφές, οι συνεντεύξεις, οι τρέχουσες καταγραφές, το χρονικό δείγμα, το δείγμα γεγονότος, το διάγραμμα συμμετοχής, οι σημειώσεις σχετικές με τις εργασίες των μαθητών (jottings), οι βιντεοσκοπήσεις, ο εννοιολογικός χάρτης και η αξιολόγηση με ηλεκτρονικό υπολογιστή* (τον οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός με ποικίλους τρόπους, όπως για την καταγραφή των παρατηρήσεών του, για την τήρηση του παιδαγωγικού ημερολογίου ή του φακέλου αξιολόγησης, για τη χρήση λογισμικών ειδικά κατασκευασμένων για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή κ.ά.) (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008:164-182).

Τέλος, ο Δημητρόπουλος (1998:174-176) αναφέρεται και στην τεχνική της *κοινωνιομετρικής προσέγγισης (δημιουργία κοινωνιογράμματος)*, με την οποία μπορεί να μελετηθεί η κοινωνική δομή μίας τάξης ή μίας ομάδας μαθητών ιδίως αναφορικά με τη συναισθηματική της διάσταση ή αλλιώς της σχέση κάθε μαθητή με την ομάδα ως προς ένα ορισμένο χαρακτηριστικό (όπως η εκδήλωση ηγετικών τάσεων κ.ά.).

2.4.8. Επεξεργασία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Η επεξεργασία και η ερμηνεία των πληροφοριών που παρέχει η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αφορούν στο τρίτο στάδιο της αξιολογικής διαδικασίας. Στο στάδιο αυτό, οι πληροφορίες για την επίδοση του μαθητή και γενικότερα για τη μαθησιακή διαδικασία,

εξετάζονται υπό το πρίσμα του αρχικού προγραμματισμού και των γενικών και ειδικών σκοπών και στόχων που έχουν τεθεί εξαρχής, των συνθηκών, κάτω από τις οποίες διεξήχθη η αξιολόγηση, των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή, αλλά και των ιδιαιτεροτήτων κάθε γνωστικού αντικειμένου. Η επεξεργασία και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης πρέπει να κινούνται γύρω από την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, ώστε ο μαθητής συγκρίνεται με τον εαυτό του. Εκτός της *ατομικότητας* του μαθητή, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλα κριτήρια για την αξιολόγηση της επίδοσής του (η κοινωνική ομάδα ή υποομάδα, στις μαθησιακές διαδικασίες της οποίας συμμετέχει ο μαθητής, η κοινωνική του προέλευση, το σχολικό κλίμα κ.ά.). Οι τρεις προϋποθέσεις που οφείλει να τηρεί κάθε αξιολογική διαδικασία και οι οποίες εξασφαλίζουν τη μεθοδολογική πληρότητα στο αποτέλεσμά της, είναι οι ακόλουθες (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:262-263):

α) Η εγκυρότητα.

Σύμφωνα με την οποία αξιολογείται αυτό ακριβώς, το οποίο έχει εξαρχής ορισθεί ότι θα αξιολογηθεί, δηλαδή ο αρχικά προκαθορισμένος στόχος (π.χ. δεξιότητες, γνώσεις κ.ά.).

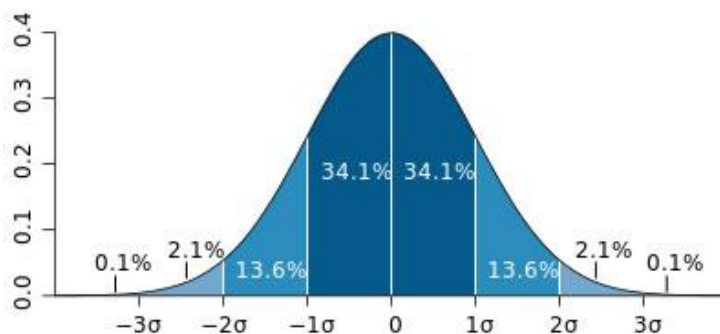
β) Η αξιοπιστία.

Σύμφωνα με την οποία, όσες φορές και αν επαναληφθεί η αξιολογική διαδικασία, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, θα δώσει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα.

γ) Η αντικειμενικότητα.

Σύμφωνα με την οποία διασφαλίζεται ότι η αξιολογική διαδικασία δεν επηρεάζεται από παράγοντες άσχετους προς το αντικείμενο της αξιολόγησης, όπως είναι η συναισθηματική κατάσταση του αξιολογητή, η κοινωνική προέλευση του μαθητή, οι συμπάθειες ή οι αντιπάθειες ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του κ.ά.

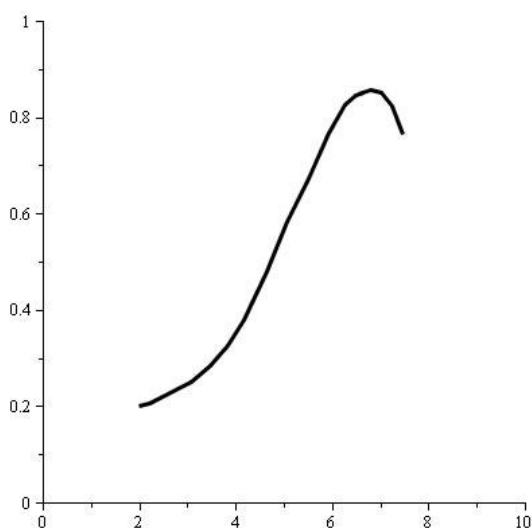
Η προϋπόθεση της εγκυρότητας, όπως ορίστηκε παραπάνω, αφορά στον έλεγχο της γνώσης των θεμάτων που περιλαμβάνονται στην ύλη που διδάχθηκαν οι μαθητές στο πλαίσιο ενός γνωστικού αντικειμένου και, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1997:50), αναφέρεται και ως *εγκυρότητα περιεχομένου*. Υπάρχουν άλλα δύο είδη εγκυρότητας: α) η *προγνωστική εγκυρότητα*, η οποία αναφέρεται στο κατά πόσο το αποτέλεσμα μίας εξεταστικής δοκιμασίας είναι δυνατόν να αποτελέσει πρόγνωση για το αποτέλεσμα άλλων μελλοντικών σχετικών εξεταστικών δοκιμασιών και β) η *κατασκευαστική εγκυρότητα*, η οποία σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε μία εξεταστική δοκιμασία ελέγχουν την ύπαρξη ή όχι μίας ορισμένης ικανότητας του μαθητή, όπως είναι η κριτική του ικανότητα κ.ά. Επίσης, ως χαρακτηριστικά της καλής αξιολόγησης, πέραν της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας ορίζονται και τα ακόλουθα:



Εικόνα 3. Κανονική κατανομή. Πηγή: https://el.wikipedia.org/wiki/Κανονική_κατανομή .

α) Η διακριτικότητα.

Η διακριτικότητα αναφέρεται στα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, τα οποία πρέπει να κατανέμονται σύμφωνα με την κανονική κατανομή (Gaussian), υπό την προϋπόθεση ότι ο αριθμός των ατόμων που εξετάζονται είναι σχετικά μεγάλος (πάνω από 100) (Βλ. και Εικόνα 3). Έχει έννοια μόνο σε εξεταστικές δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται για την ιεραρχική κατάταξη των μαθητών ανάλογα με τις γνώσεις τους, τις ικανότητες ή τις δεξιότητές τους, δηλαδή σε εξετάσεις επιλογής. Όμως, δεν θεωρείται αναγκαία σε διαδικασίες που εντάσσονται στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης που στόχο έχει να οδηγήσει το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, αν όχι όλους τους μαθητές, στην επίτευξη των στόχων που πρέπει εξατομικευμένα ο καθένας να κατακτήσει και όχι στην ιεράρχησή τους. Στην περίπτωση αυτήν δεν επιδιώκεται η επίτευξη της κανονικής κατανομής ως αποτέλεσμα των εξεταστικών δοκιμασιών, αλλά της κατανομής J (Εικόνα 4), κάτι που αντικατοπτρίζεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές κατάκτησαν το στόχο τους.



Εικόνα 4. Κατανομή J. Πηγή: <http://www.chegg.com/homework-help/j-shaped-distribution-skewed-either-right-left-skewed-right-chapter-13.3-problem-53e-solution-9780321361486-exc> .

β) Η οικονομία.

Ως οικονομική μπορεί να χαρακτηριστεί μία αξιολογική διαδικασία, η οποία δεν καταναλώνει πολλούς πόρους (χρόνο, χρήμα, ανθρώπινο δυναμικό κ.ά.), ούτε κατά την

ίδια τη διαδικασία της εξέτασης ούτε κατά τη διόρθωση των γραπτών. Για παράδειγμα, εξετάσεις που απαιτούν τη συγγραφή πολυσελίδων εκθέσεων, για τη διόρθωση των οποίων απαιτούνται πολλές ανθρωποώρες, έχουν συνήθως υψηλό κόστος και, έτσι, είναι αντιοικονομικές.

γ) Η πρακτικότητα.

Η πρακτικότητα αναφέρεται στο κατά πόσο μία αξιολογική διαδικασία είναι εύκολη στη χρήση της τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους. Αν για παράδειγμα, μία εξεταστική διαδικασία απαιτεί τη χρήση υλικών, τα οποία είναι εξαιρετικά δύσκολο να μεταφερθούν ή χρειάζονται πολύπλοκες και λεπτομερείς επεξηγήσεις για να χρησιμοποιηθούν, τότε η όλη διαδικασία δεν έχει πρακτικότητα. Ένα από τα κριτήρια της πρακτικότητας είναι συνήθως και η εξοικονόμηση χρόνου και προσωπικού και, έτσι, συχνά συμβαδίζει με το κριτήριο της οικονομίας (Κασσωτάκης, 1997:50-52).

Τέλος, ο Αθανασίου (1985:25) αναφέρεται και σε άλλο ένα βασικό γνώρισμα της αξιολόγησης, σε εκείνο της *χρησιμότητας*, σύμφωνα με την οποία, τα αποτελέσματα που παράγει μία αξιολογική διαδικασία είναι χρηστικά, όταν «*παρέχουν δυνατότητα πλήρους αξιοποίησης και εκμετάλλευσης, σε όλους όσους ενδιαφέρονται για αυτά*».

A. Επεξεργασία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολογική διαδικασία, συχνά απαιτείται να υποστούν μία ορισμένη *επεξεργασία*, προκειμένου να προκύψουν χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτές εξαρχής. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1998:185-204), τα εργαλεία για το σκοπό αυτό παρέχονται από την επιστήμη της Στατιστικής και οι σύγχρονες μέθοδοι αξιολόγησης στηρίζονται τόσο πολύ σε στατιστικές έννοιες, ώστε σε ορισμένες περιπτώσεις είναι αδύνατο να κατανοηθούν τόσο οι ίδιες οι μέθοδοι όσο και η διαδικασία ερμηνείας των βαθμολογιών, στις οποίες καταλήγουν αυτές. Οι στατιστικές μέθοδοι είναι δυνατόν να αναφέρονται σε ποσοτικά και σε ποιοτικά δεδομένα και, έτσι, δεν περιορίζουν τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει χρησιμοποιήσει είτε το ένα είτε το άλλο είδος αξιολόγησης είτε συνδυασμό τους. Ορισμένα από τα εργαλεία της Στατιστικής που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά την επεξεργασία των αξιολογικών δεδομένων είναι: η *μεταβλητή* (ποιοτική, ποσοτική κ.ά.), οι *στατιστικές κατανομές* (κανονική, εκθετική κ.ά.), οι *γραφικές παραστάσεις* (ιστογράμματα, ραβδογράμματα κ.ά.), οι *δείκτες κεντρικής τάσεως* (μέσος όρος, διάμεσος κ.ά.), τα *μέτρα διασποράς* (τυπική απόκλιση, εύρος κ.ά.), η *συνάφεια* (κατεύθυνση, βαθμός, συντελεστές συνάφειας – Spearman και Kendal κ.ά.) κ.ά., τα οποία απλά αναφέρονται στο σημείο αυτό, μία και δεν αποτελεί σκοπό αυτής της μελέτης η λεπτομερής παράθεση πληροφοριών που αφορούν σε αυτά.

Παρακάτω δίνεται η ακολουθία των ενεργειών που λογικά θα έπρεπε να ακολουθεί ένας εκπαιδευτικός – αξιολογητής για την περίπτωση μίας γραπτής εξεταστικής δοκιμασίας, προκειμένου να προσδιοριστούν τα σημεία στα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα

εργαλεία της Στατιστικής: α) διορθώνονται τα γραπτά και προκύπτει ένας αρχικός πίνακας με τις επιδόσεις – βαθμολογίες των μαθητών, β) συζητείται στην τάξη το περιεχόμενο της γραπτής δοκιμασίας, ώστε να λάβει ο εκπαιδευτικός την απαραίτητη ανατροφοδότηση από τους μαθητές και ενδεχομένως να προβεί σε διορθώσεις επί της βαθμολογίας ανάλογα και με την αξιολογική προσέγγιση που χρησιμοποιεί, γ) ακολουθεί η καταχώριση των βαθμών σε ξεχωριστή κατάσταση ατακτοποίητων τιμών, δ) κατασκευάζονται πίνακες απλής ή/και ομαδοποιημένης κατανομής των επιδόσεων, ε) γίνεται γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων των πινάκων κατανομής, ώστε να διευκολύνεται η επεξεργασία, η παρουσίαση και η χρήση των αποτελεσμάτων, στ) υπολογίζονται τα μέτρα κεντρικής τάσης της κατανομής των αποτελεσμάτων, βάσει των πινάκων κατανομής, ζ) υπολογίζονται τα μέτρα διασποράς της κατανομής των αποτελεσμάτων, πάλι βάσει των πινάκων κατανομής η) αξιολογείται η εξεταστική δοκιμασία με βάση τα αποτελέσματα και τις επεξεργασίες που έγιναν ως εδώ, θ) γίνονται παρεμβάσεις στην καμπύλη της κατανομής στην περίπτωση που τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα αναλύσεων επιτρέπουν να γίνει κάτι τέτοιο, ι) επισημοποιούνται η κατανομή και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και ανακοινώνονται ή προωθούνται κατάλληλα. Η παραπάνω ακολουθία βημάτων περιγράφει μία τυπική πορεία που μπορεί να ακολουθεί η διαδικασία ανάλυσης, επεξεργασίας και παρουσίασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του μαθητή, η οποία μπορεί να εμπλουτίζεται με τη χρήση και άλλων πιο σύνθετων και λεπτομερών στατιστικών αναλύσεων (Δημητρόπουλος, 1998:284-285).

B. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1997:283-286), η ερμηνεία του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή πρέπει να γίνεται βάσει των αντικειμενικών στόχων, την επίτευξη των οποίων επιδιώκει να ελέγξει η αξιολογική διαδικασία (π.χ. μία εξεταστική δοκιμασία). Στην περίπτωση αυτή, ο βαθμός του μαθητή δείχνει το σημείο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής ως προς την κατάκτηση των στόχων εκείνων που ελέγχει η εξέταση και όχι την ιεραρχική θέση που κατέχει συγκρινόμενος με τους συμμαθητές του. Έτσι, από τη μία ο μαθητής μπορεί να γνωρίζει που ακριβώς βρίσκεται αναφορικά με την κατάκτηση ενός ορισμένου στόχου και από την άλλη ο εκπαιδευτικός ξέρει αν ο μαθητής είναι έτοιμος να περάσει στο επόμενο στάδιο μαθήσεως, αλλά και το είδος της ενίσχυσης που πρέπει να του παρέχει για να τον βοηθήσει. Όπως αναφέρει και ο Κασσωτάκης (ό.π.), ο βαθμός του μαθητή πρέπει να ανταποκρίνεται στο ποσοστό των επιμέρους στόχων που κατάφερε να κατακτήσει έπειτα ή κατά τη διάρκεια μίας ορισμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, επί του συνόλου των αρχικά τιθέμενων στόχων για αυτόν τον μαθητή, στην περίπτωση που οι στόχοι αυτοί μπορούν να θεωρηθούν ότι έχουν την ίδια βαρύτητα.

2.4.9. Μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης

Οι λειτουργίες που αποδίδονται στα μέσα αποτύπωσης της του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι οι εξής: α) η λειτουργία της ανατροφοδότησης, μέσω της οποίας μπορούν να σκιαγραφηθούν οι κατευθύνσεις, προς τις οποίες μπορούν να προσανατολιστούν τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή τόσο από τον ίδιο τον μαθητή και τους γονείς του όσο και από τον εκπαιδευτικό και το σχολείο, β) η λειτουργία της επιλογής, μέσω της οποίας η αξιολόγηση και τα αποτελέσματά της συναρτώνται αναπόφευκτα με τον ανταγωνισμό και την προσπάθεια κατοχύρωσης μίας όσο το δυνατόν πιο υψηλής θέσης στην ιεραρχική κλίμακα των επιδόσεων των μαθητών και γ) της λειτουργίας του κινήτρου, σύμφωνα με την οποία η γνωστοποίηση της επίδοσης του μαθητή στον ίδιο έχει ρόλο πληροφοριακό και ενημερωτικό και αποβλέπει στην κινητοποίησή του για ενεργητική συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και στην ενθάρρυνσή του για να αναζητήσει ο ίδιος τη γνώση και να βελτιώσει τον εαυτό του (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:266-268).

Επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι σημαντικό να αποφεύγεται η μονομέρεια και η αποκλειστικότητα στη χρήση ορισμένων μόνο τεχνικών αξιολόγησης και αντί αυτού πρέπει να γίνεται χρήση συνδυασμού των τεχνικών και σε μεγάλο εύρος χρόνου, ώστε να διαμορφώνεται μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την επίδοση του μαθητή, η οποία επιπλέον θα χαρακτηρίζεται από όσο το δυνατό μεγαλύτερη εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα. Η επιλογή της μορφής με την οποία θα εκφραστούν τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας και θα προσδιοριστούν οι επιδόσεις των μαθητών, πέραν του ότι επιβάλλεται να είναι και πρακτικά εφαρμόσιμη, οφείλει κυρίως να αποδίδει με σαφήνεια και πληρότητα την ποικιλομορφία των παραγόντων, στους οποίους συνίσταται η επίδοση του μαθητή, στη βελτίωση των οποίων αποσκοπεί άλλωστε η διδακτική πρακτική στο σύνολό της (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:268).

Το σημαντικότερο αποτέλεσμα της διδακτικής πρακτικής, όχι, όμως, το μοναδικό, είναι η απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές και γενικότερα η ανάπτυξη σε αυτούς γνωστικών δεξιοτήτων, όπως είναι η κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση γνώσεων, η συνθετική και η δημιουργική ικανότητα, η κριτική ικανότητα κ.ά. Ο προσδιορισμός του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι γνωστικοί στόχοι που έχουν τεθεί για κάθε μαθητή, δηλαδή της επίδοσής του, αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της αξιολογικής διαδικασίας και παράλληλα ένα από πλέον επίμαχα θέματα αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσής του. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή συνήθως εκφράζεται ποσοτικά (π.χ. με τη βαθμολογία και έναν αριθμό σε μία κλίμακα ελάχιστου εύρους, π.χ. από το ένα (1) ως το πέντε (5), ή μικρού εύρους, π.χ. από το ένα (1) ως το δέκα (10), ή μεσαίου εύρους, π.χ. από το ένα (1) ως το είκοσι (20), ή μεγάλου εύρους, π.χ. από το ένα (1) ως το εκατό (100) κ.λπ.), ή ποιοτικά (π.χ. με γραμματικό προσδιορισμό, όπως 'Α', 'Β', 'Γ' κ.λπ. ή με ένα λεκτικό χαρακτηρισμό, όπως 'Αριστα', 'Πολύ Καλά', 'Μέτρια', 'Καλώς' κ.λπ. ή με περιγραφικό τρόπο, όπως 'Πέτυχε', 'Απέτυχε', 'Προβιβάζεται' κ.λπ., ενώ τελευταία αρχίζει να χρησιμοποιείται και η Περιγραφική Αξιολόγηση) (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005:471).

I. Η ποσοτική έκφραση του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Όπως αναφέρουν οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:265-266), οι ποσοτικές αριθμητικές κλίμακες ελάχιστου και μικρού εύρους, καθώς και οι ποιοτικές και οι γραμματικές έχουν το μειονέκτημα ότι περιορίζουν τη δυνατότητα του αξιολογητή να διαφοροποιεί τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ στις μεγάλου εύρους κλίμακες δημιουργούνται ζητήματα σύγχυσης των διαφοροποιήσεων. Γενικότερα, όμως, η ποσοτική έκφραση του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, δηλαδή η βαθμολογία, αμφισβητείται ως προς την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της στα ακόλουθα σημεία:

α) Επιχειρεί να απεικονίσει με αριθμούς τους παράγοντες που στοιχειοθετούν την προσωπικότητα και τον εμπειρικό κόσμο του μαθητή, όπως είναι τα διάφορα ψυχικά, πνευματικά, συναισθηματικά κ.ά. χαρακτηριστικά του ατόμου, ενώ, όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχει μεθοδολογικό πρόβλημα προσδιορισμού και μέτρησης των ανθρωπίνων ικανοτήτων και δραστηριοτήτων και είναι μεθοδολογικά επιτρεπτή μόνο υπό ορισμένες προϋποθέσεις και προδιαγραφές.

β) Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το θέμα της υποκειμενικότητας του αξιολογητή, ο οποίος, στην προσπάθειά του να ιεραρχήσει τους μαθητές σε μία κλίμακα, συνήθως επηρεάζεται και από εξωτερικά κριτήρια σύγκρισης, όπως είναι ο μέσος όρος της τάξης, ο ατομικός μέσος όρος κάθε μαθητή, οι καλές ή κακές διαπροσωπικές σχέσεις που ενδεχομένως έχει με ορισμένους από τους μαθητές του (συμπάθεια ή αντιπάθεια, π.χ. λόγω εξωτερικής εμφάνισης κ.ά.), η κοινωνική καταγωγή του μαθητή, το κοινωνικό υπόβαθρο των γονέων του μαθητή, η συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται, η κατάσταση της υγείας του, η κόπωσή του κ.ά. Στην Ελλάδα τίθεται και ζήτημα ελλιπούς ειδικής επαγγελματικής και παιδαγωγικής κατάρτισής του τόσο σε θέματα αξιολόγησης όσο και ειδικότερα ως προς το γνωστικό του αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί, κυρίως της Δ.Ε., βαθμολογούν βάσει της δικής τους μεθοδολογίας και των δικών τους κριτηρίων, στα οποία καταστάλαξαν μέσα από τις προσωπικές τους εκτιμήσεις και την εμπειρία τους. Έτσι, ο βαθμός είναι υποκειμενικός.

γ) Τέλος, είναι ζήτημα το αν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και την αποτύπωση των αποτελεσμάτων στα οποία αυτή καταλήγει, λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική περίσταση κάτω από την οποία έχει διεξαχθεί η αξιολογική διαδικασία, όπως είναι το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου ή ακόμη και οι αξιώσεις του σχολείου από τους μαθητές του κ.ά. Έτσι, η βαθμολογία, επηρεάζεται από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή που ενδεχομένως είναι άσχετα με την επίδοσή του, όπως για παράδειγμα ότι ένας ατημέλητος μαθητής είναι μάλλον και τεμπέλης κ.ά. (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:269-275).

Όπως γίνεται άμεσα αντιληπτό από όλα τα παραπάνω, τίθεται υπό αμφισβήτηση η ίδια η αξία που έχει ο βαθμός που αποδίδεται σε έναν ορισμένο μαθητή, δεδομένου ότι δεν εξασφαλίζονται οι παράμετροι εκείνες που θωρακίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της. Ωστόσο, οι βαθμοί έχουν άμεσες πρακτικές συνέπειες για τους μαθητές, όπως είναι η προαγωγή στην επόμενη τάξη, η εισαγωγή στην Τ.Ε., η μελλοντική

μορφωτική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξή τους κ.ο.κ. Ως αποτέλεσμα, οι βαθμοί εντείνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, οδηγούν στην ιεράρχηση και στην ταξινόμησή τους και βρίσκονται μακριά από τις παιδαγωγικές επιδιώξεις του σχολείου, αλλά και από τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, μάλλον αλλοιώνουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης που αποσκοπεί στον εντοπισμό των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή (μαθησιακές δυσκολίες, δυνατότητες), με απώτερο σκοπό τη λήψη διορθωτικών παιδαγωγικών και άλλων μέτρων για την ενίσχυση και ενθάρρυνση του μαθητή. Ο βαθμός, ως ένας αριθμός, «και δίχως να ληφθεί υπόψη το διδακτικό και κοινωνικό πλαίσιο όπου έλαβε χώρα, είναι μία αρκετά ανάξια παιδαγωγική πληροφορία στην αξιολογική διαδικασία της μάθησης, η οποία, εκτός των άλλων, μπορεί να έχει ήπιες ή και σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις για το αξιολογούμενο άτομο» (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:274-275).

II. Η ποιοτική έκφραση του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Αναφορικά με την ποιοτική αξιολόγηση θα πρέπει να τονιστεί ότι οι γραμματικοί (π.χ. Α, Β, κ.λπ.), οι λεκτικοί (π.χ. άριστα, πολύ καλά, κ.λπ.) και ορισμένοι περιγραφικοί χαρακτηρισμοί (π.χ. 'προβιβάζεται' κ.ά.) παρουσιάζουν τα ίδια προβλήματα που αναφέρθηκαν και για την περίπτωση της ποσοτικής αξιολόγησης. Έτσι, το υπόλοιπο αυτής της ενότητας αναφέρεται στην Περιγραφική Αξιολόγηση, η οποία διαφέρει σημαντικά ως μέσον έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Η περιγραφική αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να περιγράψει τις επιδόσεις του μαθητή με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα. Μπορεί να αναφέρεται άμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή που αφορούν τις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες (όπως είναι οι αδυναμίες, οι ελλείψεις, οι δυνατότητες κ.ά.), σε στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητά του (όπως είναι η εργασιακή, μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του, η προσπάθεια που καταβάλλει, η διάθεση για συμμετοχή κ.ά.), αλλά και στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης λαμβάνει τέτοια μορφή, ώστε να μπορεί να γίνεται άμεσα κατανοητή από τον μαθητή και από τους γονείς (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:275-276).

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο αποτελεί και το γεγονός ότι μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης, πέραν της αποτύπωσης του αποτελέσματος της μαθησιακής διαδικασίας και των ατομικών επιδόσεων του μαθητή και των ιδιαιτεροτήτων του στα γνωστικά αντικείμενα, μπορούν, επίσης, να αποτυπωθούν τα φαινόμενα που αντιστοιχούν στις πνευματικές και ψυχοσυναισθηματικές παραμέτρους του μαθητή δίχως να υπάρχει ο περιορισμός να πρέπει να αποτιμηθούν μέσω ενός βαθμού, ο οποίος ταξινομεί τον μαθητή σε μία αξιολογική – ιεραρχική κλίμακα με τους συμμαθητές του. Ως απόρροια αυτού, η περιγραφική αξιολόγηση ελαχιστοποιεί την πίεση για επίτευξη υψηλών επιδόσεων που οδηγεί τους μαθητές στη βαθμοθηρία, στη στείρα απομνημόνευση γνώσεων και στην εκδήλωση ανταγωνιστικών τάσεων απέναντι στους συμμαθητές του. Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα στο σχολείο να προβλέπει ως ένα βαθμό την παραπέρα μορφωτική και επαγγελματική σταδιοδρομία του μαθητή, κάτι που μπορεί να συμβεί μέσα από τη γνώση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και αδυναμιών του μαθητή. Τέλος, είναι δυνατό να συμβάλλει στην ενίσχυση των δεσμών

ανάμεσα στο σχολείο και τον εκπαιδευτικό με τους γονείς (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:277-282).

Ως αρνητικά στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης θα μπορούσαν να αναφερθούν και τα εξής: α) δεν είναι απόλυτα απαλλαγμένη από τη διαδικασία της βαθμολόγησης, ενώ περιορίζει τις δυνατότητες για σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών, β) εμπεριέχει τον κίνδυνο της υποκειμενικής κρίσης από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συχνά, ίσως λόγω κόπωσης ή φόρτου εργασίας, χρησιμοποιεί επανειλημμένα τυποποιημένες και στερεότυπες εκφράσεις, ενώ συχνά ίσως αγγίζει θέματα που συνδέονται με το οικογενειακό απόρρητο, γ) ο εκπαιδευτικός άλλοτε κινδυνεύει να οδηγηθεί σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις για την επίδοση του μαθητή, δεδομένου ότι το πεδίο ερμηνείας μπορεί να είναι ευρύ, δ) είναι δύσκολη στην εφαρμογή της και χρονοβόρα και απαιτεί ειδικές γνώσεις και καλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς με ανεπτυγμένες δεξιότητες παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών, ε) τέλος, ορισμένοι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν το περιεχόμενό της και τι αυτό σημαίνει για το παιδί τους (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:281).

Η περιγραφική αξιολόγηση, θέτει στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης την ατομική πορεία μάθησης του μαθητή και αναδεικνύει τα ιδιαίτερα γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά του και τις ανάγκες του. Για αυτό το λόγο θεωρείται ότι βρίσκεται πιο κοντά προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Σε ορισμένες χώρες, όπως είναι η Γερμανία και η Σουηδία, χρησιμοποιείται αποκλειστικά ως μέσο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, ενώ χρησιμοποιείται και στις μεγαλύτερες τάξεις για να αποτυπωθεί η μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή σε συνδυασμό, όμως, με την ποσοτική αξιολόγηση για την αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή στα γνωστικά αντικείμενα (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:276-277).

2.4.10. Ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση αποτελεί το πέμπτο και τελευταίο στάδιο εφαρμογής μίας οργανωμένης και συστηματοποιημένης αξιολόγησης και συνδέεται με την παιδαγωγική και διδακτική θεμελίωση και αιτιολόγηση των σταδίων που έχουν πλοηγηθεί. Μπορεί να ειπωθεί ότι είναι και ο απώτερος στόχος της αξιολόγησης. Αφορά όλα εκείνα τα μέτρα, τα οποία πρόκειται να ληφθούν στο τέλος της αξιολογικής διαδικασίας από το σχολείο και από τον εκπαιδευτικό, αλλά ακόμη και σε επίπεδο πολιτικών επιλογών της Πολιτείας σε ορισμένες περιπτώσεις. Τα μέτρα αυτά επηρεάζουν τις παραμέτρους λειτουργίας του σχολείου, ενώ παράλληλα, ενισχύουν, αναπληρώνουν και διορθώνουν διδακτικές και παιδαγωγικές ενέργειές του, όπως είναι οι διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης των μαθητών (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:292).

Τόσο το σχολείο όσο και ο εκπαιδευτικός οφείλουν να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση και τα αποτελέσματά της, προκειμένου να διαπιστώνεται ότι διαμορφώνονται ευνοϊκές συνθήκες μάθησης, διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των μαθητών και ότι υλοποιούνται οι

διδασκτικοί και παιδαγωγικοί του προσανατολισμοί. Στην περίπτωση που μέσω της ανατροφοδότησης διαπιστωθεί ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει, τότε θα πρέπει να λαμβάνονται τα αντίστοιχα βελτιωτικά μέτρα, τα οποία μπορεί να είναι εξατομικευμένα και προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή, όπως αυτά έχουν προκύψει μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησής του. Εκτιμάται ότι μέσα από τη διαδικασία της λήψης των κατάλληλων μέτρων από το σχολείο και από τον εκπαιδευτικό, είναι δυνατόν να διευκολυνθεί η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και να απαλυνθούν προβλήματα, ελλείψεις, ανεπάρκειες και αδυναμίες του μαθητή είτε αυτές τον συνοδεύουν από το οικογενειακό, κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον του είτε είναι εγγενείς ή επίκτητες (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:293-294).

Ασφαλώς, ουσιαστική προϋπόθεση είναι το σχολείο και ο εκπαιδευτικός να παρατηρούν την εξατομικευμένη γνωστική, συναισθηματική και νοητική πορεία και εξέλιξη κάθε μαθητή, η εξασφάλιση της οποίας αποκαλύπτει και το γεγονός ότι έχει επιτευχθεί η παιδαγωγικά προσανατολισμένη σύνδεση μεταξύ της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου και της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Επίσης, ουσιαστική προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να διαθέτει την ανάλογη επαγγελματική κατάρτιση, ώστε να μπορεί να διενεργεί έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά την αξιολογική διαδικασία και να μπορεί στο τέλος να λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα ανατροφοδότησης που αφορούν τόσο τον μαθητή όσο και τις παραμέτρους, από τις οποίες εξαρτάται η δική του λειτουργία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως συνέπεια των παραπάνω, η αξιολογική διαδικασία, η οποία ολοκληρώνεται στο τέλος του σχολικού έτους με την κοινοποίηση από τον εκπαιδευτικό των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, αποκτά υπόσταση ισχυρή και δύσκολα αμφισβητήσιμη (Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου, 2017:295-297).

Ειδικά για τον εκπαιδευτικό, η ανατροφοδότηση από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μπορεί να τον βοηθήσει να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα της δικής του προσπάθειας και μεθοδολογίας σε κάθε τάξη και σε κάθε μαθητή. Η ανατροφοδότηση αυτή καθεαυτή είναι τόσο πολύτιμη που να φτάνει στο σημείο να λογίζεται ως *«ίσως το καλύτερο μάθημα για τον εκπαιδευτικό»*. Η πληροφόρηση που λαμβάνει μπορεί να σχετίζεται με τη διδακτική και παιδαγωγική μεθοδολογία που ακολούθησε, με τα μέσα που χρησιμοποίησε, με την ίδια τη συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές κ.ά. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί στην καθημερινή του πρακτική, μέσα στην τάξη, συνθήκες που ευνοούν τη λήψη ανατροφοδότησης από τους μαθητές του, γύρω από τη δική του συνολική λειτουργία και να είναι ανοικτός στα μηνύματα που λαμβάνει από τους μαθητές του, έχοντας την πεποίθηση ότι η αυτοβελτίωσή του θα οδηγήσει και στη βελτίωση των μαθητών του (Δημητρόπουλος, 1998:264-265).

Όπως αναφέρει και ο Αθανασίου (2003:17), η διαδικασία της αξιολόγησης παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εντοπίζει τους εγγενείς και εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών και ταυτόχρονα να καταλήγει σε αξιολογικές κρίσεις, χρήσιμες για τη βελτίωση της επίδοσης, καθώς και την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

2.4.11. Κριτική επί της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή έχει υποστεί έντονη κριτική. Από τη μία αμφισβητείται η σκοπιμότητά της και έχει προταθεί μέχρι και η κατάργησή της και από την άλλη υποστηρίζεται η αναγκαιότητα της παρουσίας της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν, εν συντομία, τα επιχειρήματα, στα οποία στηρίζονται οι δύο αυτές θέσεις.

A. Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Οι θέσεις που κινούνται προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν ως βάση τους τις ακόλουθες τρεις διαφορετικές διαστάσεις σχετικά με τις επιπτώσεις της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή (Δημητρόπουλος, 1998:18-23):

1. Η παιδαγωγική διάσταση.

Σύμφωνα με τη διάσταση αυτή υποστηρίζεται ότι η απαραίτητη παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην παρώθηση και τη μάθηση, διαταράσσεται από τη στιγμή που ο πρώτος αναλαμβάνει το ρόλο του αξιολογητή μέσω της βαθμολογίας. Έτσι, τόσο ο μαθητής παύει να παρωθείται για συνεργασία με τον εκπαιδευτικό όσο και ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να αποδώσει στο έργο του. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι στη χρήση επιστημονικά τεκμηριωμένων μεθοδολογιών βαθμολόγησης και, έτσι, η προσπάθειά τους να βαθμολογήσουν κρίνεται ως ερασιτεχνική, ενώ το αποτέλεσμα της (ο βαθμός) συνήθως απέχει σημαντικά από την πραγματική αξία του μαθητή.

Επίσης, οι εξετάσεις, μέσω των οποίων κρίνονται οι μαθητές, μετρούν μεμονωμένες δεξιότητες και όχι το όλον, δηλαδή την πραγματική εικόνα του μαθητή. Κατά μία άλλη άποψη οι βαθμοί είναι κατάλοιπα συστημάτων που δεν εξυπηρετούν την κοινωνία σήμερα, διότι εκλείπει ο κοινώς παραδεκτός ορισμός του τι αντιπροσωπεύουν. Επίσης, λείπει και το αντικειμενικό κριτήριο για την ίδια τη βαθμολόγηση, η οποία μετατρέπεται σε μέσο άλλων σκοπιμοτήτων, τη στιγμή που είναι κοινά αποδεκτό ότι ο σκοπός του σχολείου είναι η μάθηση και όχι η βαθμολόγηση. Απεναντίας, η προσπάθεια του μαθητή να ανταποκριθεί στις εξετάσεις τον οδηγούν στη στείρα απομνημόνευση και στην επιφανειακή μάθηση και δεν λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες του.

2. Η ψυχολογική διάσταση.

Η εξέταση ενέχει και την αποτυχία, η οποία επηρεάζει αρνητικά την ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητας του μαθητή, όπως την ψυχοσωματική εξέλιξη των μαθητών (π.χ. επιδράσεις στη συμπεριφορά τους, πρόκληση ψυχολογικών τραυμάτων κ.ά.), κάτι που οδηγεί και στη συνακόλουθη μείωση της απόδοσής του. Έτσι, οδηγούμαστε σε ένα φαύλο κύκλο, όπου ένα περιστατικό κακής επίδοσης του μαθητή μπορεί να επηρεάσει γενικότερα την επίδοσή του στο μέλλον κ.ο.κ.

Από την άλλη, το άγχος και η πίεση που βιώνουν οι μαθητές κατά τις περιόδους των εξετάσεων προκαλούν περισσότερα αρνητικά αποτελέσματα σε αυτούς (ψυχική ένταση, κόπωση, αναστάτωση, άγχος, φόβος αποτυχίας, τάσεις ανταγωνισμού, μείωση αυτοπεποίθησης, μείωση χαράς από τη διαδικασία της μάθησης κ.ά.) από όσα θετικά αποκομίζουν από την εξεταστική διαδικασία. Η αξιολόγηση μετατρέπει τη συμπεριφορά των μαθητών από 'γνωσεωθηρική' σε 'βαθμοθηρική', αλλοιώνοντας το βασικό σκοπό του σχολείου. Η εξέλιξη αυτή επηρεάζει με τη σειρά της το έργο των εκπαιδευτικών, αλλά και τη στάση των γονέων, οι οποίοι παραβλέπουν την αγωγή και ασχολούνται με την εξασφάλιση υψηλής βαθμολογίας. Ακόμη και οι ίδιοι οι μαθητές εμφανίζουν έως και επιθετική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς τους και συχνά προσφεύγουν σε κατακριτέες ενέργειες, όπως είναι η αντιγραφή και το κλέψιμο, για να εξασφαλίσουν υψηλότερη βαθμολογία και αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να συνδράμει ερήμην του στη διαμόρφωση πολιτών της μελλοντικής κοινωνίας που υιοθετούν από νωρίς μη παραδεκτές ηθικές αρχές.

3. Η κοινωνιολογική διάσταση.

Τα προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνιολογική διάσταση του θέματος έχουν να κάνουν με το ότι το σχολείο δεν είναι φορέας κοινωνικής επιλογής ούτε ανάπτυξης κοινωνικής ανισότητας. Στο σχολείο, μέσω της εξέτασης και της βαθμολόγησης, δημιουργούνται οι βάσεις για την «κοινωνική επιλογή» των μαθητών, η οποία θα επισυμβεί αργότερα και ανάλογα με την επίδοσή τους στο σχολείο. Η σχολική επίδοση επιδρά καταλυτικά τόσο στις σπουδές όσο και στο μορφωτικό, αλλά και στο κοινωνικό στάτους των μαθητών στο μέλλον.

Επίσης, υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στην κοινωνική τους προέλευση και συνεπακόλουθα το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων αντί να τις φθίνει, παραμένοντας ένα εργαλείο στα χέρια της άρχουσας κοινωνικής τάξης που συμβάλλει στη διαίωνιση των κοινωνικών ανισοτήτων και των ταξικών διακρίσεων. Υποστηρίζεται και η θέση ότι η σχολική αξιολόγηση καταλήγει σε ταξινόμηση των μαθητών, η οποία συχνά δεν ανατρέπεται εφόρου ζωής.

B. Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

Υπέρ της θέσης αυτής φαίνεται να παίρνει θέση η πλειοψηφία των εμπλεκομένων στις διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας γενικότερα. Τα σχετικά επιχειρήματα παρατίθενται από τη σκοπιά ομάδων ατόμων προς τα οποία απευθύνονται τα αποτελέσματα ή τα οποία δέχονται την ανατροφοδότηση και αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή (Δημητρόπουλος, 1998:23-28).

I. Οι μαθητές. Η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τον μαθητή, υπό την έννοια ότι μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνει για τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του, μπορεί διαπιστώνει την πρόοδό του σε κάθε βήμα της μαθησιακής του διαδικασίας. Ως εκ τούτου, προσαρμόζει ανάλογα την πορεία της προσπάθειάς του με σκοπό να γίνεται πιο

αποτελεσματικός. Επιπλέον, τον πληροφορεί για τον ίδιο του τον εαυτό, βοηθώντας τον να αποκτήσει αυτοαντίληψη και αυτογνωσία, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία λήψης σοβαρών αποφάσεων που αφορούν το μορφωτικό και επαγγελματικό του προγραμματισμό.

Επίσης, η αξιολόγηση «απονέμει δικαιοσύνη» στους μαθητές όταν επιβραβεύει εκείνους που προσπάθησαν περισσότερο, ενώ, μέσα από την ηθική ικανοποίηση που λαμβάνει ο μαθητής που αξιολογείται υψηλά, ενεργοποιούνται εσωτερικά ψυχολογικά κίνητρα που ενισχύουν και παρωθούν τη θέλησή του για μάθηση. Η αξιολόγηση μέσω των εξετάσεων είναι ένα μέσο που ωθεί τους μαθητές να εντείνουν την προσοχή και την προσπάθειά τους για υψηλότερη επίδοση.

Επίσης, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επιδιώξουν βελτίωση των αποτελεσμάτων της προσπάθειάς τους, συγκρινόμενοι με τον εαυτό τους ή με τους άλλους και αυτό μπορεί να τους οδηγήσει στην ανάπτυξη στάσεων που είναι απαραίτητες για τη συμβίωση και την ανέλιξη μίας κοινωνίας, όπως είναι για παράδειγμα η «καλώς εννοούμενη άμιλλα».

2. Το σχολείο. Δεδομένου ότι η αξιολόγηση αποτελεί θεσμό του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από το σχολείο, το οποίο αποτελεί κοινωνική επινόηση, ώστε μέσω αυτού οι μαθητές να προσαρμόζονται ευκολότερα στους κανόνες, τις λειτουργίες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας, εντός της οποίας λειτουργεί. Έτσι, ο μαθητής αποκτά ενός είδους υπευθυνότητα απέναντι στους κοινωνικούς θεσμούς.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του ίδιου του σχολείου, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και μέσω αυτής μπορούν να αξιολογηθούν τα αναλυτικά προγράμματα, η καταλληλότητα των διδακτικών και των παιδαγωγικών μεθοδολογιών, το εκπαιδευτικό και το διοικητικό προσωπικό, οι γενικοί και οι ειδικοί σκοποί που έχουν τεθεί, τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, οι υποδομές, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, οι ηλικίες και τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία ανταποκρίνεται καλύτερα κάθε μαθητής κ.ά. και να ληφθούν κατάλληλα διορθωτικά ή ενισχυτικά μέτρα και σημαντικές αποφάσεις.

Τα στοιχεία που συλλέγονται από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τους επιστήμονες που ασχολούνται με την εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να αξιολογήσουν καινοτόμες πρακτικές, οι οποίες έμμεσα μπορούν να βελτιώσουν και τη λειτουργία όποιου σχολείου τις υιοθετήσει στο μέλλον.

Ακόμη είναι δυνατό να εντοπιστούν οι παράμετροι εκείνες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της προσπάθειας του σχολείου και του μαθητή (όπως είναι η καταλληλότητα των διδακτικών μεθοδολογιών, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, οι ηλικίες και τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία ανταποκρίνεται καλύτερα κάθε μαθητής κ.ά.). Επίσης, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει

ανατροφοδότηση και μπορεί να αξιολογήσει τη δική του αποτελεσματικότητα και να βελτιώσει τον παιδαγωγικό και διδακτικό του σχεδιασμό.

Τέλος, μπορεί να ενισχυθεί η συμβουλευτική και ο σχολικός προσανατολισμός που παρέχει το σχολείο στους μαθητές του. Τέλος, μέσα από την αξιολόγηση του μαθητή, το σχολείο παρέχει ένα ορισμένο μέτρο της προόδου της προσπάθειας των μαθητών του, αλλά και ένα μέσον για την ιεράρχηση και την κατάταξή τους.

3. Οι γονείς. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελούν αναγκαία πληροφόρηση για τους γονείς, οι οποίοι ως φορολογούμενοι πολίτες ενδιαφέρονται άμεσα να γνωρίζουν την ποιότητα της προσπάθειας που καταβάλλει το σχολείο για τη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, αλλά και για την αποτελεσματικότητά του.

Οι γονείς από την πλευρά τους αποκτούν μία εικόνα για τις ικανότητες και τις δυνατότητες των παιδιών τους, προσαρμόζοντας κατάλληλα τον προγραμματισμό που αφορά στις μελλοντικές επιδιώξεις τους για τα παιδιά τους, δεδομένου ότι γνωρίζουν τις πιθανότητες που έχουν τα παιδιά τους να ανελιχθούν σε ορισμένα επίπεδα μορφωτικής και κοινωνικής στάθμης.

4. Η κοινωνία δια μέσου της Πολιτείας. Το κοινωνικό σύστημα μίας χώρας εκπροσωπείται από την Πολιτεία και υπάρχει η ανάγκη να γνωρίζει τα αποτελέσματα της σχολικής αξιολόγησης, ώστε να στηρίζει σε αυτά ένα μέρος του εκπαιδευτικού, του οικονομικού, αλλά και του γενικότερου προγραμματισμού της. Έτσι, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή εκτός από εκπαιδευτικό, αναγορεύεται και σε κοινωνικό ζήτημα, δεδομένου ότι η αξιολόγηση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι παρούσα σε κάθε πτυχή της κοινωνικής λειτουργίας.

Μέσω της αξιολόγησης λαμβάνει υπόσταση η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Από την ιεράρχηση του μαθητικού δυναμικού σε αξιολογικές κλίμακες - βαθμολογίες - ικανοποιείται η απαίτηση της κοινωνίας να αξιοποιήσει κατάλληλα το υπάρχον δυναμικό, να λάβει μέτρα υπέρ των αδύνατων μελών της και να προωθήσει άτομα σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς και μορφωτικούς προσανατολισμούς.

Κατά μία έννοια η αξιολόγηση ικανοποιεί ανάγκες πρόγνωσης, διάγνωσης και προγραμματισμού για την κάλυψη των αναγκών της κοινωνίας. Η κοινωνία ενδιαφέρεται να παρέχει ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση και εξέλιξη σε όλα τα νέα μέλη της, η ισότητα αυτή, όμως, διαφοροποιείται ανάλογα με τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου και μέσω της σχολικής αξιολόγησης μπορεί να βοηθηθεί η διαδικασία άντλησης πληροφοριών που απαιτούνται για την εξασφάλιση ίσης αντιμετώπισης απέναντι σε κάθε μελλοντικό πολίτη. Μέσω της αξιολόγησης είναι δυνατό να εντοπιστούν από το σχολείο τα άτομα με ιδιόμορφες ανάγκες και να προωθηθούν σε ειδικά προγράμματα με την κατάλληλη αγωγή.

Υπάρχει λογική στην επιχειρηματολογία και των δύο παραπάνω ρευμάτων. Όμως, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή είναι ένα πολύπλοκο πρόβλημα που απαιτεί

πολυδιάστατες προσεγγίσεις για να αντιμετωπιστεί με κάποιες πιθανότητες επιτυχίας. Όλες οι αρνητικές επιπτώσεις που προαναφέρθηκαν είναι ρεαλιστικές και είναι γεγονός ότι το σύστημα της σχολικής αξιολόγησης παρουσιάζει αδυναμίες. Όμως, είναι τόσο μεγάλη η ανάγκη για την ύπαρξή του, ώστε δεν μπορεί να τίθεται θέμα για την κατάργησή του, παρά μόνο για τη βελτίωσή του (Δημητρόπουλος, 1998:29).

Ένα ακόμη θέμα αφορά στη μορφή που λαμβάνει η έκφραση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (ποιοτική ή ποσοτική) ανάλογα με το είδος της (π.χ. αξιολογήσεις προόδου, εισαγωγικές εξετάσεις, απολυτήριες εξετάσεις, εξετάσεις επιλογής, διαγνωστικές εξετάσεις κ.ά.), κάτι που εξετάζεται σε επόμενη ενότητα. Επίσης, υποστηρίζεται και η θέση ότι μπορεί να υπάρχει αξιολόγηση και χωρίς τη διενέργεια εξετάσεων για ορισμένα είδη της. Τίθεται και το ζήτημα της λανθασμένης χρήσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (ή ακόμη και της λανθασμένης μεθοδολογίας αξιολόγησης που χρησιμοποιείται) όταν, για παράδειγμα, θα μπορούσαν αυτά να μην οδηγούν ορισμένους στην απόρριψη και τον παραγκωνισμό (Δημητρόπουλος, 1998:29-30).

Η εκπαίδευση, από μία εντελώς διαφορετική οπτική, πέραν των φιλοσοφικών, κοινωνιολογικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών διαστάσεων, ενέχει και οικονομολογικές διαστάσεις, δεδομένου ότι για τη λειτουργία και την ανάπτυξή της δαπανώνται κολοσσιαίοι πόροι και η αξιολόγησή της, όπως και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ειδικότερα, αποτελούν ενός είδους εχέγγυο για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητάς της, όπως άλλωστε ισχύει για κάθε περίπτωση δαπάνης σημαντικών πόρων στη διεθνή οικονομική πραγματικότητα (Δημητρόπουλος, 1998:30-31).

Για όλα τα παραπάνω η προβληματική και η κριτική για τη σχολική αξιολόγηση οφείλει να στρέφεται γύρω από παραμέτρους, όπως είναι η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί, η ορθή χρήση των αποτελεσμάτων της, η βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στα σημερινά κοινωνικά δεδομένα, η διενέργειά της μέσα από επιστημονικά τεκμηριωμένες πρακτικές και μεθοδολογίες, η υιοθέτηση αντισταθμιστικών προγραμμάτων για τους αδύναμους μαθητές κ.ά. Η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την επιλογή και η οργάνωση της σημερινής κοινωνίας δεν φαίνεται να μπορεί να καταργήσει την πρακτική αυτή στο εγγύς μέλλον, άρα ουσιαστικά δεν μπορεί να γίνεται σήμερα αναφορά σε ένα σχολείο, από το οποίο θα απουσιάζει η αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1998:31-32 · Κασσωτάκης, 1997:35-45).

3. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΤΡΟΠΟ

3.1. Εισαγωγή

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στην προηγούμενη ενότητα, η σχολική επίδοση των μαθητών έχει καταστεί το βασικό όργανο των κοινωνικών μηχανισμών, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η κοινωνική επιλογή των μαθητών. Ως εκ τούτου, η σχολική επίδοση βρίσκεται εδώ και πολλές δεκαετίες στο επίκεντρο του διαλόγου γύρω από θέματα που αφορούν στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης και η αποτελεσματική αξιοποίησή της είναι σήμερα μία αναγκαιότητα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιολόγηση του λόγου και κυρίως του γραπτού λόγου των μαθητών με τη μορφή της ελεύθερης γραπτής έκφρασης ή της έκθεσης¹⁶. Όπως θα φανεί και παρακάτω, η αξιολόγηση της έκθεσης συγκεντρώνει το σύνολο σχεδόν των προβλημάτων μίας αξιολογικής διαδικασίας, όπως αυτά επισημάνθηκαν στο προηγούμενο Κεφάλαιο.

Σήμερα στη χώρα μας η έκθεση διδάσκεται: α) στο Δημοτικό, β) στο Γυμνάσιο, ως τμήμα του μαθήματος *Γλωσσική Διδασκαλία*¹⁷ και γ) στο Λύκειο ως τμήμα του μαθήματος *Νέα Ελληνική Γλώσσα*¹⁸. Όμως, όπως ορίζουν και τα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)*, η γλωσσική ικανότητα των μαθητών και ιδίως η παραγωγή γραπτού λόγου ή η γραπτή έκφραση, αναπτύσσεται μέσα από τη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων, όπως είναι η *Νέα Ελληνική Λογοτεχνία* στο Λύκειο κ.ά. Η επίδοση του μαθητή στην παραγωγή γραπτού λόγου, κυρίως στο Λύκειο και στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, η οποία μετουσιώνεται μέσα από το βαθμό που λαμβάνει αυτός, είναι καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα μορφωτική και κοινωνική εξέλιξη του μαθητή. Σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ., κατά την αξιολόγηση των εκθέσεων οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν και βαθμολογούν τα κείμενα των μαθητών τους και τα επιστρέφουν σε αυτούς με τα απαραίτητα σχόλια. Προσπαθούν, λοιπόν, να παρέχουν και την απαραίτητη ανατροφοδότηση προς τους μαθητές τους, εντός του περιορισμένου χρόνου της μίας διδακτικής ώρας (περίπου σαράντα πέντε (45) λεπτά), κάτι που είναι ιδιαίτερα δύσκολο να επιτευχθεί αποτελεσματικά, αν λάβει κανείς υπόψη του το γεγονός ότι σε κάθε τάξη υπάρχουν περισσότεροι από είκοσι πέντε (25) μαθητές.

Η ελεύθερη γραπτή έκφραση των μαθητών και η εξέτασή τους σε αυτήν, συνδέεται με μία σειρά από προβλήματα που ταλαιπωρούν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, η συγγραφή της έκθεσης ενδέχεται να καταστεί πηγή απογοήτευσης για τους

¹⁶ Στα επόμενα οι δύο αυτοί όροι, δηλαδή *έκθεση* και *ελεύθερη γραπτή έκφραση* θα νοούνται ως ταυτόσημοι.

¹⁷ Εγκύκλιος 164314/Δ2/03-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με θέμα: *«Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018»*.

¹⁸ Εγκύκλιος 168785/Δ2/09-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με θέμα: *«Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017-2018»*.

εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν αρκετή ενέργεια και χρόνο κατά την αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών τους, ενώ η όλη διαδικασία της αξιολόγησης στερείται εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας, με αποτέλεσμα να καθίσταται συχνά και άδικη. Έντονη παρουσιάζεται συχνά και η ανάγκη για επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση της έκθεσης όσο και σε θέματα που αφορούν την επιλογή και διατύπωση των θεμάτων, τη διόρθωση και το σχολιασμό κ.ά. Επίσης, κατά την ώρα της συγγραφής, αρκετοί μαθητές νιώθουν άβολα και εμφανίζουν ψυχοσωματικές περιπλοκές, όπως είναι το ιδρώμα των χεριών τους κ.ά., ενώ βιώνουν και διάφορα αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι το άγχος, η ανησυχία, η θλίψη, η αγωνία κ.ά. (Pica, 1986:6).

3.2. Γλώσσα, ομιλία, λόγος και επικοινωνία

A. Η Γλώσσα.

Η έννοια της *γλώσσας* είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια. Ήδη από την αρχαιότητα ο Πλάτωνας θεωρούσε τη γλώσσα ως μέσο γνώσης, ενώ ο Αριστοτέλης υποστήριζε ότι αυτή αντιστοιχεί σε πανανθρώπινες κατηγορίες της λογικής. Αρκετούς αιώνες αργότερα ο Saussure αντιμετώπισε τη γλώσσα ως ένα εργαλείο επικοινωνίας και με τον όρο '*γλώσσα*' αναφέρθηκε στο συλλογικό γλωσσικό σύστημα, το οποίο μοιράζονται οι ομιλητές μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας, ενώ με τον όρο '*ομιλία*' στις συγκεκριμένες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται από ένα άτομο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες (Παπαηλίου, 2005:18).

Με τον όρο '*γλώσσα*' νοούνται *«τα λεκτικά και μη λεκτικά σύμβολα που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος, προκειμένου να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του και γενικότερα με το περιβάλλον στο οποίο ζει»*. Η γλώσσα αποτελεί την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στον άνθρωπο και τα άλλα όντα. Είναι το βασικότερο μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου. Μέσω αυτής διατυπώνονται σκέψεις, ιδέες, απόψεις, επιθυμίες, συναισθήματα, στάσεις, ενδιαφέροντα κ.ά., και εκφράζονται αφηρημένες έννοιες και ιδέες. Αποτελεί το βασικό μέσο για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου και συνάμα το βασικό ενοποιητικό στοιχείο μίας κοινότητας, διότι ομογενοποιεί τα μέλη της και θεωρείται ένα από τα πιο ισχυρά χαρακτηριστικά της εθνικής ταυτότητας. Η γλώσσα είναι η ψυχολογική διαδικασία που ρυθμίζει την ομιλία του ανθρώπου. Κατακτάται σταδιακά και εξελίσσεται συστηματικά μέσα από τις εμπειρίες που αποκτά το άτομο στο περιβάλλον στο οποίο ζει. Οι εμπειρίες αυτές είναι σημαντικό να είναι πλούσιες από τα πρώτα κιόλας έτη της ζωής του ανθρώπου, διότι σε διαφορετική περίπτωση το άτομο δεν θα μπορέσει να επικοινωνεί εύκολα λεκτικά με τους συνανθρώπους του στην υπόλοιπη ζωή του (Αθανασίου, 1998:62-66).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002:427), με τον όρο '*γλώσσα*' νοείται, μεταξύ άλλων (π.χ. όργανο της στοματικής κοιλότητας, εργαλείο για τον προγραμματισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών κ.ά.), *«οποιοδήποτε σύνολο ή σύστημα τυποποιημένων συμβόλων, σημείων, ήχων ή κινήσεων, που συνθέτει έναν κώδικα επικοινωνίας που αποτελεί μέσω ανταλλαγής*

μηνυμάτων». Επίσης, νοείται και «ο κατά ομάδες καθιερωμένος κώδικας επικοινωνίας που συνίσταται στην απόδοση συγκεκριμένων σημασιών με λέξεις και εκφράσεις τόσο ως εσωτερικό οργανωμένο γραμματικό, συντακτικό και λεξικολογικό σύστημα (ως 'λόγος') όσο και ως πράξη και εφαρμογή (ως 'ομιλία')».

Η γλώσσα αποτελεί τη βάση της λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή της επικοινωνίας με τη βοήθεια των γλωσσικών συμβόλων (Γκότοβος, 1990:57). Η λέξη 'γλώσσα' έχει χρησιμοποιηθεί με ποικίλες έννοιες, όμως, ως επικοινωνιακό σύστημα ή αλλιώς ως σύστημα επικοινωνιακής συμπεριφοράς, «*χαρακτηρίζεται από ενδογενή και ατέρμονη δημιουργικότητα και πλαστικότητα, χαρακτηριστικά τα οποία στερούνται τα υπόλοιπα συστήματα επικοινωνίας*». Με άλλα λόγια, η γλώσσα εξελίσσεται, ακολουθώντας την πορεία και τις εκφραστικές ανάγκες της ανθρώπινης ύπαρξης (Πήτα, 1998:21).

Ένα από τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της γλώσσας είναι ο δημιουργικός χαρακτήρας της, δηλαδή η ικανότητα αυτών που την ομιλούν να παράγουν νέες γλωσσικές εκφράσεις. Σε αυτό το δημιουργικό - παραγωγικό χαρακτήρα της γλώσσας οφείλεται η δυναμική και εξελικτική της φύση. Μεμονωμένοι χρήστες της γλώσσας πλάθουν λέξεις και φράσεις και επιφέρουν αλλαγές στον τρόπο χρήσης της γλώσσας, τις οποίες αργότερα η ευρύτερη ομάδα χρηστών της γλώσσας αποδέχεται ή απορρίπτει (Sternberg, 2007:382-385).

B. Η Ομιλία

Ο όρος 'ομιλία' αναφέρεται στο ηχητικό ή ακουστικό σήμα που παράγεται από τη συνδυασμένη δραστηριότητα των πνευμόνων, του λάρυγγα, της στοματικής και της ρινικής κοιλότητας. Ωστόσο, είναι κάτι περισσότερο από το αποτέλεσμα της δόνησης του αέρα στα παραπάνω όργανα του ανθρώπινου σώματος, διότι μεταφέρει γλωσσικό μήνυμα και, ως εκ τούτου, έχει περίπλοκη ιεραρχική δομή. Συγκεκριμένες ηχητικές μονάδες συνδυάζονται, ώστε να σχηματίσουν λέξεις. Οι λέξεις με τη σειρά τους συνδυάζονται και σχηματίζουν προτάσεις. Οι λέξεις και οι προτάσεις είναι οι φορείς του μηνύματος. Έτσι, η ομιλία είναι ειδική ανθρώπινη λειτουργία και συνιστά την πραγμάτωση της γλώσσας μέσω του φωνητικού / ακουστικού καναλιού. Μέσω αυτής πραγματοποιείται η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, ανακοινώνονται σκέψεις, επιθυμίες, αισθήματα, παραδίδεται η συγκεντρωμένη εμπειρία από γενεά σε γενεά κ.ά. (Crystal και Varley, 1998:20-25).

Η ομιλία είναι μία ατομική και στιγμιαία πράξη και παραπέμπει σε ατομικές ιδιαιτερότητες και διαφορές. Χαρακτηρίζει την προσωπική παραγωγή της γλώσσας και όχι το γενικό και καθολικό της χαρακτήρα, ενώ η γλώσσα είναι ένα κοινωνικό γεγονός και παραπέμπει σε κοινωνικές συμβάσεις και ομοιογένεια (Παπαηλίου, 2005:18). Υπό το πρίσμα αυτό η γλώσσα μπορεί να διαχωρίζεται σε *επίσημη* και σε *ανεπίσημη*. Η *'επίσημη γλώσσα'* είναι η ποικιλία εκείνη της γλώσσας, την οποία χρησιμοποιεί το κάθε κράτος στο γραπτό λόγο, διδάσκεται στο σχολείο, τη μιλούν κατά κανόνα οι μορφωμένοι άνθρωποι, χρησιμοποιείται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά. Η *'ανεπίσημη γλώσσα'* είναι εκείνη που ομιλεί το άτομο και χαρακτηρίζεται από τις ιδιαίτερες δικές του προσθήκες που βασίζονται στις εμπειρίες του. Επισημαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ορίσει κανείς τι είναι η ανεπίσημη γλώσσα και

κατά πόσο αυτή διαφοροποιείται από την επίσημη ή ακόμη και κατά πόσο πρέπει να παρεκκλίνει μία ποικιλία γλώσσας, ώστε να θεωρηθεί ως ανεπίσημη (Αθανασίου, 1998:68).

Για τον Saussure, η γλώσσα και η ομιλία συνδέονται στενά μεταξύ τους, ενώ η γλώσσα θεωρείται αναγκαία για την κατανόηση της ομιλίας, αλλά και η ομιλία αναγκαία για να κατανοηθεί η γλώσσα και περισσότερο η εξέλιξή της (Αθανασίου, 1998:66).

Γ. Ο Λόγος.

Ο 'λόγος' ως έννοια έχει πιο συγκριμένο περιεχόμενο τόσο από τη γλώσσα όσο και από την ομιλία, καθώς αναφέρεται άμεσα στην ανθρώπινη επικοινωνία, η οποία διεξάγεται με λεκτικό συμβολισμό. Ο λόγος διακρίνεται στον προφορικό και στον γραπτό. Αποτελεί μία μη βιολογικά καθορισμένη ικανότητα του ανθρώπου, καθώς δεν σχετίζεται με το φύλο, τα σωματικά χαρακτηριστικά κ.ά., παρά πηγάζει από την κοινωνική του ζωή και αποκτάται με τη μάθηση. Η επικοινωνία του ατόμου με τους συνανθρώπους του και οι προσωπικές του εμπειρίες, τις οποίες αποκτά στη ζωή του, ασκούν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια του λόγου στον άνθρωπο (Αθανασίου, 1998:67).

Ο 'λόγος' μεταβάλλει τη συγκεκριμένη μορφική σκέψη σε σκέψη μέσω των εννοιών. Είναι φαινόμενο σύνθετο, ενώ η ορθή κατάκτησή του είναι μια σταδιακή και συνεχής διαδικασία με ποικίλες δυσκολίες (Σερδάρης, 1998:42-43). Η Παπαηλίου (2005:19) τονίζει ότι «ο προφορικός λόγος θεωρείται πρωταρχικός γιατί αναπτύσσεται πρώτος σε σχέση με τον γραπτό λόγο κατά την οντογένεση και τη φυλογένεση» και δεν απαιτεί ειδική εκπαίδευση, ενώ εμφανίζεται σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια. Ωστόσο, ακόμη και στις κοινωνίες που υπάρχει γραφή, πολλοί ενήλικες μπορούν να μιλούν, δίχως να μπορούν να γράφουν. Τα γλωσσικά μηνύματα είναι δυνατόν να μεταδοθούν και μέσω άλλων καναλιών, όπως είναι οι χειρονομίες, το ύφος, ο τόνος, η γλώσσα του σώματος κ.ά.

Ο Saussure επισημαίνει τη διαφοροποίηση μεταξύ των εννοιών της ομιλίας και του λόγου, στις οποίες διαχωρίζεται η γενικότερη έννοια της γλώσσας. Ορίζει «τη γλώσσα ως το λόγο, δηλαδή το κοινό σύστημα ήχων και εννοιών που κάθε ανθρώπινη κοινότητα χρησιμοποιεί» και «τη γλώσσα ως την ομιλία, δηλαδή τη χρήση αυτού του συστήματος επικοινωνίας από κάθε άτομο μιας γλωσσικής κοινότητας» (Κατή, 2000:24).

Δ. Η Επικοινωνία.

Με τον όρο 'επικοινωνία' νοείται η μεταφορά μηνυμάτων από έναν πομπό προς έναν δέκτη με τη χρήση σημείων και συμβόλων. Πρόκειται για μία συνεχή αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας τα άτομα στέλνουν και λαμβάνουν μηνύματα και εκφράζουν επιθυμίες, συναισθήματα, στάσεις κ.ά. Απώτερος σκοπός είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς του δέκτη ή και του πομπού σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς (Τσαούσης, 1989:90). Πρόκειται για μία δυναμική παραγωγική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει μία σειρά από ενέργειες ή προσπάθειες που μεταβάλλονται συνεχώς, καθώς εξελίσσεται η ίδια η διαδικασία της

επικοινωνίας, ενώ χαρακτηρίζεται και ως «*παραγωγική διαδικασία*» από την άποψη ότι οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Αθανασίου, 2003:80).

Η σύγχρονη γλωσσολογία επισημαίνει ότι, εντός του πλαισίου της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η πρόθεση για επικοινωνία, αλλά και η ανάγκη για έκφραση, αποτελούν τη σημαντικότερη όψη των ανθρώπινων φυσικών γλωσσών. Η οριοθέτηση αυτή επιτρέπει την προσέγγιση της γλώσσας, όχι μόνο ως μέσου έκφρασης της σκέψης του ανθρώπου, αλλά και ως οργάνου επικοινωνίας για τη μετάδοση της εμπειρίας, ενώ η κοινωνική φύση της γλώσσας αναδεικνύεται σε μείζον στοιχείο για τη μελέτη της ανθρώπινης δραστηριότητας. Για πολλούς γλωσσολόγους, η μελέτη των κωδίκων επικοινωνίας, μπορεί να εξηγήσει τη συμμεταβολή των κοινωνικών δομών και τη χρήση της γλώσσας. Μάλιστα, αρκετοί συνδέουν το λόγο με το κοινωνικό περιβάλλον και την κοινωνική κατάσταση, μέσα στην οποία παράγεται και εξελίσσεται η γλώσσα (Mounin, 1985:52-53).

Σημαντικό ρόλο παίζει και το κοινωνικό υπόστρωμα, εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η διαδικασία ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας στο παιδί. Εντός ενός ορισμένου κοινωνικού πλαισίου το παιδί αποκτά την ικανότητα να αντιλαμβάνεται συνδυαστικά και συνειρμικά την έννοια κάθε νέας λέξης που μαθαίνει. Έτσι, θεωρούνται απαραίτητοι «*οι κοινωνικοί και πραγματολογικοί παράγοντες κατά τη διαδικασία της συγκεκριμενοποίησης και της εκμάθησης όλων των εννοιών*» που αντιστοιχούν σε μία ορισμένη λέξη (Πήτα, 1998:118).

Τα στοιχεία που συνθέτουν την επικοινωνία ως έννοια και ως διαδικασία μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα (Davis & Taylor: 2003:26-28):

α) Επικοινωνιακά αντικείμενα

Η επικοινωνία απαιτεί την ύπαρξη δύο *αλληλεπιδρώντων υποκειμένων* ('πομπός' και 'δέκτης'), διότι χωρίς την ύπαρξη ατόμων ή ομάδων ατόμων δεν μπορεί να υπάρξει επικοινωνία. Το πρώτο πράγμα που πρέπει να κάνει ο πομπός (ή ο 'ομιλητής') είναι να οργανώσει τις σκέψεις του, να αποφασίσει τι είναι αυτό που θέλει να πει και να δημιουργήσει ένα σχετικό μήνυμα. Έπειτα, πρέπει να δώσει γλωσσική μορφή στο μήνυμά του, επιλέγοντας τις κατάλληλες λέξεις και εκφράσεις για το σκοπό αυτό. Οι λέξεις πρέπει να τοποθετηθούν σε σωστή σειρά ανάλογα με τους γραμματικούς και τους συντακτικούς κανόνες της γλώσσας, στην οποία θα εκφραστεί το μήνυμα. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα στον εγκέφαλο του ομιλητή μέσω ηλεκτρικών παλμών που δημιουργούν τα νευρικά κύτταρα.

β) Το μήνυμα

Το μήνυμα του πομπού, που αποτελεί και το βασικό συστατικό στοιχείο της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, κωδικοποιείται στη μορφή μίας φωνητικής αναπαράστασης με τα όργανα ομιλίας που διαθέτει ο πομπός. Στην περίπτωση της γραπτής επικοινωνίας, το μήνυμα κωδικοποιείται με λέξεις και σύμβολα.

γ) Ο κώδικας επικοινωνίας

Ο κώδικας επικοινωνίας είναι απαραίτητο στοιχείο της επικοινωνίας και περιλαμβάνει το σύνολο των σημείων και συμβόλων που χρησιμοποιούνται για τη

μετάδοση και την πρόσληψη του μηνύματος. Η γλώσσα επιτρέπει στον πομπό να δίνει μορφή στις αφηρημένες μορφές και στις ιδέες, οι οποίες ενσαρκώνονται στον εγκέφαλό του μέσω της διαδικασίας της σκέψης, αλλά και να τις μεταβιβάσει στον δέκτη. Επίσης, επιτρέπει στον ακροατή να προβεί στην αντίστροφη λειτουργία μέσα στον δικό του εγκέφαλο, προκειμένου να μπορέσει να λάβει το μήνυμα του πομπού και να το αποκωδικοποιήσει στη βάση της δικής του σκέψης.

δ) Η πληροφοριακή ανατροφοδότηση

Ο πομπός μέσα από όλη την παραπάνω διαδικασία επιθυμεί να δημιουργήσει στον εγκέφαλο του δέκτη την ίδια αφηρημένη δομή που είχε και αυτός αρχικά στον δικό του εγκέφαλο. Με τον όρο πληροφοριακή ανατροφοδότηση δηλώνεται η αντιστροφή των θέσεων του πομπού και του δέκτη με τρόπο τέτοιο, ώστε η αντίδραση του δέκτη να συλλαμβάνεται από τον πομπό και να τον πληροφορεί ότι το μήνυμά του έχει ληφθεί ορθά από τον δέκτη.

Συνοψίζοντας, μπορεί να θεωρηθεί ότι σε ένα επικοινωνιακό γεγονός συμμετέχουν δύο υποκείμενα, ο πομπός και ο δέκτης, ενώ μπορεί να υπάρχει και κοινό. Αναγκαία είναι και η ύπαρξη ενός ορισμένου θέματος που αποτελεί αντικείμενο της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασής τους και η όλη διαδικασία λαμβάνει μέρος εντός ορισμένου χρονικού και χωρικού πλαισίου. Επίσης, η επικοινωνία διεξάγεται μέσω ενός καναλιού ή κώδικα, όπως είναι η γλώσσα, αλλά και τη χρήση ενός ιδιαίτερου ύφους που μπορεί να χρησιμοποιείται και το οποίο μπορεί να αντιστοιχεί σε μία συγκεκριμένη περίπτωση (π.χ. μία διάλεξη, μία συνέντευξη, μία διδασκαλία κ.ά.). Σε κάθε επικοινωνιακό συμβάν υπάρχει πάντοτε ένας σκοπός, φανερός ή κρυφός, ο οποίος επιδρά στους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επικοινωνία και τους διαμορφώνει. Τέλος, αναπόσπαστα στοιχεία της επικοινωνίας μπορεί να θεωρηθούν η συμμετοχή, διότι κάθε μορφή επικοινωνίας προϋποθέτει την κοινωνική διάδραση, δηλαδή τη συμμετοχή των υποκειμένων στη συνειδητή ή ασυνειδητή επικοινωνιακή κατάσταση και ο έλεγχος, διότι η επικοινωνία οφείλει να διεξάγεται εντός ενός ορισμένου πλαισίου που διέπεται από αρχές, όπως είναι ο σεβασμός, η δημοκρατία, η συλλογικότητα, η αλληλεγγύη κ.ά. (Hymes, 1964, όπ. αναφ. στο Αδαλόγλου - Παπαδογιάννη, 1993:10-11).

3.2.1. Ο ρόλος της γλώσσας στη διαμόρφωση της σκέψης

Η ενότητα αυτή προσεγγίζει τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη του ανθρώπου. Μέσα από την παράθεση των βασικών απόψεων τριών μόνο από τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί, προκύπτει ότι οι απόψεις αυτές είναι μεν συγκρουόμενες, όμως, όλες αποδέχονται τη σημασία που έχει η γλώσσα και ο λόγος στην ανάπτυξη της σκέψης του ανθρώπου από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του και καθώς αυτός αναπτύσσεται.

Α. Η πρώτη άποψη ανήκει στους οπαδούς του συμπεριφορισμού (μπιχεβιορισμός) και θεωρεί ότι η γλώσσα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σκέψη. Ο Watson (1924:345-349) θεωρούσε ότι όταν ο άνθρωπος σκέφτεται, απλά μιλάει με τον εαυτό του,

αντιδρώντας στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον. Αυτή η εσωτερική ομιλία αποτελεί βασικό στοιχείο της σκέψης του. Ο Whorf (1956:239), έπειτα από μελέτες που διεξήγαγε πάνω σε μία φυλή ιθαγενών, αναφέρει ότι η γλώσσα επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει ο άνθρωπος τον κόσμο γύρω του και, ως εκ τούτου, η σκέψη επηρεάζεται από τη γλώσσα που αυτός ομιλεί.

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές (‘μπιχεβιοριστές’) «η γλώσσα ασκεί σημαντική επίδραση στη σκέψη και την προσδιορίζει αποφασιστικά». Η θεωρία αυτή είναι ενδιαφέρουσα από παιδαγωγικής σκοπιάς, διότι «επισημαίνει τη σπουδαιότητα της γλωσσικής κατάρτισης ενός ατόμου και την αξία αυτής της κατάρτισης όχι μόνο στον τομέα της επικοινωνίας με τους άλλους, αλλά και στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα πράγματα και τα ερμηνεύει». Οι απόψεις των συμπεριφοριστών επικρίθηκαν ως αυθαίρετες, διότι προέκυψαν από γενικεύσεις μεμονωμένων διαπιστώσεων διαφόρων επιστημόνων - υποστηρικτών της θεωρίας αυτής, οι οποίες δεν επιβεβαιώθηκαν και από άλλα ερευνητικά δεδομένα. Έτσι, οι διαφορές ανάμεσα στον τρόπο σκέψης και τη γλώσσα που ομιλεί κάθε άνθρωπος δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στον παράγοντα γλώσσα (Αθανασίου, 1998:51-52).

Β. Κατά τη δεύτερη άποψη, η σκέψη προηγείται της γλώσσας και ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως εργαλείο για να μεταφέρει τις έννοιες που έχουν ήδη κατανοηθεί. Ο Piaget (1959:50-75), ως ο θεμελιωτής της άποψης αυτής, θεωρεί ότι η διανοητική ανάπτυξη του ανθρώπου ολοκληρώνεται σταδιακά και σε κάθε στάδιο αναπτύσσονται συγκεκριμένες ικανότητες¹⁹. Για τον Piaget η γλώσσα αποτελεί εξωτερικό παράγοντα στην ανάπτυξη της ανθρώπινης σκέψης και βασικό στοιχείο για την κοινωνική του αλληλεπίδραση, ενώ δεν είναι η πηγή της σκέψης του. Έτσι, ένα παιδί μπορεί να μεταφέρει και να αποδώσει έννοιες λεκτικά μόνο αφού τις έχει κατανοήσει πρώτα. Επίσης, δεν αρνείται το ρόλο της γλώσσας στη διαμόρφωση της σκέψης και τη θεωρεί αναγκαία για την ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου, όμως όχι απαραίτητη. Συνεπώς, η γλωσσική ανάπτυξη ακολουθεί τη νοητική και τη διευκολύνει, αλλά δεν την καθορίζει (Αθανασίου, 1998:57).

Γ. Σύμφωνα με την τρίτη άποψη, θεμελιωτής της οποίας θεωρείται ο Vygotsky (1986:12-57), η γλώσσα και η σκέψη είναι δύο ικανότητες που αναπτύσσονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη μέχρι και το δεύτερο έτος της ηλικίας του ανθρώπου. Έπειτα, η μία αλληλεπιδρά στην άλλη με τρόπο που δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί ούτε ο βαθμός αυτής της αλληλεπίδρασης, αλλά ούτε και η ποιότητά της. Η γλώσσα συμβάλλει στην επικοινωνία του ανθρώπου με τους συνανθρώπους του, ενώ παράλληλα τον βοηθά να επικοινωνήσει και με τον εαυτό του και να διευθετήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Για τον Vygotsky, η ανάπτυξη της σκέψης προσδιορίζεται από τη γλώσσα και τις πολιτικοκοινωνικές εμπειρίες του ανθρώπου, ενώ η γλώσσα κατευθύνει

¹⁹ Τα στάδια αυτά είναι τέσσερα κατά τον Piaget, τα εξής: α) το στάδιο της αισθησιοκινητικής περιόδου, β) το στάδιο της προλειτουργικής σκέψης, γ) το στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών και δ) το στάδιο των τυπικών λειτουργικών συλλογισμών (βλ. και Piaget, 1959:50-75).

την πράξη και βοηθά τον άνθρωπο να μαθαίνει, να σχεδιάζει τις δράσεις του, να επιλύει προβλήματα κ.ά. Καθώς αναπτύσσεται και εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο του ανθρώπου, η γλώσσα παρέχει μία ώθηση στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται αυτός. Επίσης, η γλώσσα και η σκέψη αποτελούν *‘κλειδιά της ανθρώπινης συνείδησης’*.

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι για τους συμπεριφοριστές η σκέψη βασίζεται στη γλώσσα και καθορίζεται από αυτήν με τέτοιον τρόπο, ώστε οι άνθρωποι που μιλούν διαφορετικές γλώσσες να αντιμετωπίζουν τα πράγματα από διαφορετικές σκοπιές, *«επειδή η γλώσσα τους ερμηνεύει και εκφράζει διαφορετικά την πραγματικότητα»*. Η διαφορά του Piaget με τους συμπεριφοριστές ήταν ότι αυτός δεν θεωρούσε ότι η γλώσσα επηρεάζει καθοριστικά τη σκέψη. Αναφέρθηκε στην εσωτερική λειτουργία της γλώσσας, η οποία προσδιορίζεται και επηρεάζεται από τη σκέψη και επισήμανε το ρόλο της σκέψης στη διαμόρφωση της γλώσσας, δίχως να αρνηθεί το ρόλο της γλώσσας στη διαμόρφωση της σκέψης. Ο Vygotsky επισήμανε την αλληλεπίδραση της γλώσσας και της σκέψης ως δύο έννοιες που αναπτύσσονται στον άνθρωπο παράλληλα μετά το δεύτερο έτος της ηλικίας του. Οι παραπάνω απόψεις αντιμετωπίζουν τη σχέση της γλώσσας και της σκέψης η κάθε μία από τη δική της οπτική. Ωστόσο, αυτό που επισημαίνουν όλες οι απόψεις είναι ότι *«υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη»*. Η σχέση αυτή φαίνεται να είναι αναλογική υπό την έννοια ότι όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η μία σε έναν άνθρωπο τόσο πιο ανεπτυγμένη εμφανίζεται και η άλλη (Αθανασίου, 1998:60-62).

Τέλος, αναφέρεται ότι ο Πλάτων στον *«Σοφιστή»*, ταυτίζει τη γλώσσα με τη σκέψη και γράφει *«διάνοια και λόγος ταυτόν»*. Το ίδιο κάνει και ο De Saussure χιλιετίες αργότερα, όταν παραλληλίζει τη γλώσσα και τη σκέψη με τις δύο πλευρές της ίδιας κόλλας χαρτιού. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι *«όπως δεν μπορούμε να εννοήσουμε κόλλα χαρτιού με μία μονάχα πλευρά, έτσι δεν μπορούμε να εννοήσουμε και γλώσσα χωρίς σκέψη ή σκέψη δίχως γλώσσα»*. Ανάλογο παραλληλισμό κάνει και ο Vygotsky, όταν παρομοιάζει τη σχέση γλώσσας και σκέψης με το σύννεφο (=σκέψη) και τη βροχή (=γλώσσα) ενώ, όπως συνεχίζει, *«η εννοηματούμενη λέξη είναι ο μικρόκοσμος της συνείδησης»* (Υ.Α. Γ2/1088/05-03-1999 - Φ.Ε.Κ. 561/τ.Β’/06-05-1999, σελ. 7240).

3.2.2. Η ιδιαιτερότητα της ελληνικής γλώσσας

Η ελληνική γλώσσα αποτελεί προϊόν μίας αδιάκοπης εξέλιξης για περισσότερα από 4000 χρόνια (4000 έτη προφορική και τουλάχιστον 3500 έτη γραπτή παράδοση) και είναι μία *«καλλιεργημένη γλώσσα, αφού σμιλεύτηκε στην έκφραση λεπτών εννοιών της φιλοσοφίας και της επιστήμης»*, καθώς και σε έννοιες του πολιτικού λόγου, της θεολογίας, της ποίησης, της πεζογραφίας κ.ά. Όπως παρατηρούν οι γλωσσολόγοι, αποτελεί *«το μοναδικό παράδειγμα μελέτης της εξέλιξης μίας φυσικής γλώσσας σε τόσο μακρύς χρόνους»* με αδιάσπαστη ιστορική συνέχεια και *«με τέτοια δομική και λεξιλογική δομή που να επιτρέπει να μιλάμε για μία ενιαία ελληνική γλώσσα από την αρχαιότητα ως σήμερα»* (Μπαμπινιώτης, 2002:15-16).

Η ελληνική γλώσσα εμφανίζει ομοιότητες με άλλες γλώσσες, όπως είναι η αρχαία Ινδική, η αρχαία Περσική, η Λατινική κ.ά., κάτι το οποίο οδηγεί στην παραδοχή ότι έχουν κοινή καταγωγή και ανήκουν στην ίδια γλωσσική οικογένεια, εκείνη των γλωσσών της ινδοευρωπαϊκής οικογένειας. Όλες αυτές οι γλώσσες ανήκουν σε λαούς, οι οποίοι πολύ πριν το 2000 π.Χ. έζησαν από κοινού και ανέπτυξαν στενές σχέσεις και σχεδόν κοινή γλώσσα. Όμως, η ελληνική γλώσσα ανέπτυξε τα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά της, τα οποία τη διαχωρίζουν από τις άλλες γλώσσες της ίδιας οικογένειας, μετά την απομάκρυνση των Ελλήνων από τους υπόλοιπους Ινδοευρωπαίους, περίπου το 3000 π.Χ., και την εγκατάστασή τους στον έως σήμερα γνωστό ελλαδικό γεωγραφικό χώρο. Επίσης, δεν φαίνεται η ελληνική γλώσσα να επηρεάζεται σημαντικά από τις γλώσσες των Προελλήνων (φυλές των Πελασγών), εκείνων δηλαδή που κατοικούσαν ήδη στο χώρο αυτό (Μπαμπινιώτης, 2002:17).

Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας διήνυσε τις ακόλουθες περιόδους: α) *Αρχαία Ελληνική* (1400 π.Χ. - 300 π.Χ.), β) *Αλεξανδρινή Κοινή* (300 π.Χ. - 600 μ.Χ.), γ) *Μεσαιωνική* (600 μ.Χ. - 1900 μ.Χ.) και δ) *Νέα Ελληνική* (1900 μ.Χ. - σήμερα). Αναφορικά με τη Νέα Ελληνική Γλώσσα, αναφέρεται ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής (φωνολογικά και μορφοσυντακτικά) «*ανάγονται ουσιαστικά στους πρώτους μεταχριστιανικούς αιώνες*», δηλαδή από την περίοδο της Αλεξανδρινής Κοινής (Μπαμπινιώτης, 2002:18).

Η ελληνική γλώσσα, κατά τη διάρκεια των 4000 ετών της ζωής της, έχει υποστεί μεταβολές στον τρόπο προφοράς της, στα σημαίνοντα των λέξεών της, στη γραμματική και στο συντακτικό της. Επίσης, έχει υποστεί και λεξικολογικές μεταβολές με την προσθήκη νέων λέξεων, προκειμένου να καλυφθούν ανάγκες που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή του λαού στο πέρασμα του χρόνου, δίχως οι μεταβολές αυτές να αλλοιώσουν τη δομική φυσιγνωμία της. Ακόμη και ο σημερινός χρήστης της με κατάλληλη καθοδήγηση και ανάλογη προσπάθεια δεν αδυνατεί να κατανοήσει περισσότερο ή λιγότερο ένα πεζό κείμενο του Ξενοφώντα ή του Πλάτωνα κ.ά. Αυτό σημαίνει ότι στη συνέχεια της εξέλιξης της ελληνικής γλώσσας δεν δημιουργήθηκε κάποιο ρήγμα που να την άλλαξε πλήρως, όπως συνέβη με την αγγλική γλώσσα, όπου για τους σημερινούς Άγγλους τα αγγλοσαξονικά αποτελούν ξένη γλώσσα. Έτσι, λέξεις, όπως είναι το 'αγαπώ', ο 'αλμυρός', το 'ανατρέχω', ο 'άνθρωπος' κ.ά. είναι ομηρικές λέξεις, δίχως κανείς σήμερα να το γνωρίζει, κάτι που αποτελεί αδιάψευστη ένδειξη της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2002:18-19)

Η αρχαία ελληνική γλώσσα καλλιεργήθηκε στον ύψιστο βαθμό, «*τόσο από πλευράς δομολειτουργικής (μορφοσυντακτικών δομών και επικοινωνιακών λειτουργιών) όσο και από απόψεως λεξικολογικής (δηλώσεως λεπτών και σύνθετων εννοιών της επιστήμης, των πολιτικοκοινωνικών θεσμών και της λογοτεχνίας)*». Η αρχαία ελληνική γλώσσα έφθασε σε «*λεπτές δηλωτικές διακρίσεις ανάμεσα στην ενεργητική (που δήλωνε την ενέργεια διαπιστωτικά ή περιγραφικά), τη μέση (που δήλωνε το έντονο ενδιαφέρον του υποκειμένου για την επιτελούμενη ενέργεια) και την παθητική φωνή (με έμφαση στην ενέργεια, παρά στην πηγή από όπου προέρχεται)*». Η λειτουργία της 'ευκτικής του πλαγίου λόγου', η οποία έδινε τη δυνατότητα για την «*ικανοποίηση πολύμορφων και πολυδύναμων αναγκών επικοινωνίας με αναφορές στο χρόνο, τον τρόπο, την αιτία, τον σκοπό κ.ά.*», οι επιρρηματικές μετοχές, καθώς

και πολλά άλλα χαρακτηριστικά, επιβεβαιώνουν τον ύψιστο βαθμό στον οποίο εξελίχθηκε η αρχαία ελληνική γλώσσα (Μπαμπινιώτης, 2002:19).

Ακολούθως, η ελληνική γλώσσα ακονίστηκε περαιτέρω μέσα από «το χώρο της χριστιανικής θεολογίας και φιλολογίας» (π.χ. εκκλησιαστική ποίηση και λογοτεχνία κ.ά.), ενώ γνώρισε νέα καλλιέργεια κατά την περίοδο του Ελληνικού Διαφωτισμού (κρητική, κυπριακή, επτανησιακή λογοτεχνία κ.ά.). Νέα πνοή της έδωσε η δημιουργία του ελεύθερου Νεοελληνικού Κράτους, οπότε και αυτή εκσυγχρονίστηκε, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της επιστήμης, της διοίκησης, της εκπαίδευσης και του τύπου. Επίσης, την περίοδο αυτή συνέβαλε στην εξέλιξή της και η ραγδαία εξέλιξη της λογοτεχνίας. «Από όλα αυτά προκύπτει ότι η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, γραπτής και προφορικής, συνεχίστηκε σε κυμαινόμενο επίπεδο από την αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας, γεγονός που ωφέλησε την ποιότητά της» (Μπαμπινιώτης, 2002:19).

Μέχρι τα τέλη του 18^{ου} αιώνα συνυπάρχουν ο λόγιος γραπτός λόγος (καθαρεύουσα γλώσσα) και η απλούστερη προφορική γλώσσα (δημοτική γλώσσα) χωρίς ανταγωνισμούς και διαμάχες μεταξύ των ομιλητών των δύο αυτών μορφών της ελληνικής γλώσσας. Το γνωστό γλωσσικό ζήτημα για την υπερίσχυση της καθαρεύουσας ή της δημοτικής γλώσσας ξεκινά στα τέλη του 18^{ου} αιώνα και η διαμάχη αυτή ήταν έντονη. Μόλις στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (συγκεκριμένα το 1911), καθιερώνεται συνταγματικά η απλή καθαρεύουσα, ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους. Λίγο αργότερα, το 1917, επί Ελευθερίου Βενιζέλου, μία επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας εισάγει για πρώτη φορά τη διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Κατά τα επόμενα χρόνια στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, κυρίως του Δημοτικού Σχολείου, εναλλάσσεται η δημοτική και η καθαρεύουσα, ανάλογα με τις εκάστοτε κυβερνήσεις (Μπαμπινιώτης, 2002:22).

Η διαμάχη αυτή έλαβε τέλος το 1976 με την καθιέρωση και επισημοποίηση της δημοτικής γλώσσας, η οποία τελικά επικράτησε σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το άρθρο 2 του Ν. 309/1976 αναφέρει ότι ως «*Νεοελληνική Γλώσσα νοείται ως η διαμορφωθείσα εις πανελλήνιον εκφραστικόν όργανον υπό του Ελληνικού λαού και των δοκίμων συγγραφέων του Έθνους Δημοτική, συντεταγμένη, άνευ ιδιωματισμών και ακροτήτων*». Τέλος, με το άρθρο 2 του Π.Δ. 297/1982 καθιερώνεται και η χρήση του μονοτονικού συστήματος γραφής (χρήση ενός μόνο τονικού σημείου που δηλώνει τη θέση του τόνου στη λέξη) στην εκπαίδευση, ενώ με το άρθρο 3 εφαρμόζεται το μονοτονικό σύστημα και στη Διοίκηση. Έτσι, «*μετά την εκπαίδευση και τη Διοίκηση η χρήση της δημοτικής αποτελεί την κρατούσα γραπτή και προφορική έκφραση των Ελλήνων*» (Μπαμπινιώτης, 2002:23).

Σημαντικά είναι και τα εξής στοιχεία αναφορικά με το αλφάβητο που χρησιμοποιεί η ελληνική γλώσσα: α) «*οι Έλληνες είναι οι πραγματικοί δημιουργοί του πρώτου στον κόσμο αλφαβήτου, του ελληνικού αλφαβήτου*», β) την πρώτη ύλη (γράμματα, σχήματα γραμμάτων, ονομασία) την πήραν από άλλες γραφές (π.χ. βορειοσημιτική συμφωνογραφική γραφή κ.ά.), ωστόσο, «*δεν έμειναν παθητικά προσκολλημένοι σε αυτήν, αλλά δημιούργησαν μέσα και πέρα από αυτήν το πρώτο πραγματικό αλφάβητο, που από αυτούς πέρασε σε ολόκληρο τον κόσμο*» (Μπαμπινιώτης, 2002:21).

Όποτε χρειάστηκε να καλύψει τις νέες επικοινωνιακές ανάγκες της, το έκανε μέσω ενός «'εσωτερικού δανεισμού' από λέξεις ανήκουσες στη μακρά γλωσσική της παράδοση», μέσω των λεγόμενων 'επιστροφικών κινήματων' (κίνημα του Αττικισμού, του αρχαϊσμού, κοραϊκό κίνημα, του νεοαττικισμού ή αρχαϊσμού κ.ο.κ.). «Τα κινήματα αυτά κατάφεραν να επανασυνδέσουν τις νεότερες φάσεις της ελληνικής γλώσσας με τις παλαιότερες κατά μοναδικό στην ιστορία των γλωσσών τρόπο», ενώ αποτέλεσαν και την ασπίδα που την προστάτευσε κατά τους αιώνες του τουρκικού ζυγού (Μπαμπινιώτης, 2002:20).

Το λεξιλόγιο της νέας ελληνικής γλώσσας περιέχει λέξεις, οι οποίες «συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την προέλευση, τις ιστορικές περιπέτειες και τη γλωσσική ιδεολογία» που αναπτύχθηκαν καθ' όλη την εξελικτική της πορείας. Η διεθνής επιστημονική γλώσσα σε διάφορους τομείς της επιστήμης (ιατρική, φυσική, φιλολογία, φιλοσοφία, θεολογία, τεχνολογία κ.ά.) δανείστηκε και συνεχίζει να δανείζεται λέξεις από την ελληνική γλώσσα για να σχηματίσει τους περισσότερους όρους της. Επιπλέον, ο καθημερινός λόγος των ευρωπαίων, ιδίως ο πιο απαιτητικός των επιστημόνων, των πολιτικών και των αρθρογράφων, χρησιμοποιεί λέξεις που παρουσιάζονται «στα μεγάλα κείμενα του ελληνικού στοχασμού» (όπως σε εκείνα του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη, του Αισχύλου κ.ά.), προκειμένου να μπορέσουν να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους να εκφραστούν και να ανεβάσουν το επίπεδο της επικοινωνίας τους (Μπαμπινιώτης, 2002:19).

Η οικουμενικότητα αυτή της ελληνικής γλώσσας εξηγείται από τους ακόλουθους λόγους: α) στα «ανεπανάληπτα σε σύλληψη, πρωτοτυπία, βάθος και πλούτο, κείμενα των ελλήνων στοχαστών», τα οποία αποτέλεσαν όχημα μεταφοράς ανώτερων οικουμενικών εννοιών με το πέρασμα των αιώνων σε όλους τους πολιτισμούς, β) στο γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα υπήρξε η πρώτη παγκόσμια γλώσσα στη μετακλασική περίοδο του Μ. Αλεξάνδρου, γ) στο γεγονός ότι «οι Έλληνες υπήρξαν οι ίδιοι οι πρώτοι μελετητές της ελληνικής και, γενικότερα της ανθρώπινης γλώσσας», ενώ αυτή η αρχική ανάλυσή της αποτέλεσε τη βάση για την ανάλυση και των υπολοίπων γλωσσών και δ) εξαιτίας του κύρους που απέκτησε διεθνώς η ελληνική «ως γλώσσα της Καινής Διαθήκης, η γλώσσα των μεγάλων Πατέρων της Χριστιανικής Εκκλησίας» (Μπαμπινιώτης, 2002:15-16). Ένδειξη της οικουμενικότητάς της αποτελεί και το γεγονός ότι «από τις 166.724 αγγλικές λέξεις, που περιλαμβάνονται στο αγγλικό λεξικό του Webster, υπολογίζεται ότι οι 35.136 λέξεις είναι ελληνικές ή ελληνογενείς», δηλαδή περίπου το 1/5 (Μπαμπινιώτης, 2002:15).

3.3. Η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο

Το σχολείο αναγνωρίζει τη βαρύνουσα σημασία της γλώσσας για την εξέλιξη των μαθητών και από νωρίς ενδιαφέρθηκε για τη συστηματική καλλιέργεια της σπουδής της μέσα από ειδικά για το σκοπό αυτό μαθήματα, τα λεγόμενα 'γλωσσικά μαθήματα'. Μάλιστα, «στο γλωσσικό μάθημα ανήκει η πρωτοκαθεδρία και το προβάδισμα ανάμεσα στα άλλα μαθήματα» για την ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας. Όμως, αν η προσπάθεια για γλωσσική παιδεία στο σχολείο περιοριστεί μόνο στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, τότε το αποτέλεσμα της

γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών θα είναι περιορισμένο. Έτσι, η γλωσσική ικανότητα των μαθητών δεν καλλιεργείται μόνο με αυτό, αλλά και με όλα τα υπόλοιπα μαθήματα, των οποίων ο δομικός ιστός είναι κατά βάση γλωσσικός, καθώς και από το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων, στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές (Τοκατλίδου, 1986:91 · Βουγιούκας, 1994:272).

Όπως αναφέρεται και στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για τα φιλολογικά μαθήματα της Α' Τάξης του Λυκείου (Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011, σελ. 21052) μέσα από τη διδασκαλία κάθε μαθήματος επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται και πηγάζουν από το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος, παράλληλα, όμως, «*επιβάλλεται να καλλιεργούνται και αξίες, συμπεριφορές και θέσεις που έχουν σχέση και με την κοινωνία*». Ιδιαίτερα μέσω των γλωσσικών μαθημάτων πρέπει να δίνεται «*η δυνατότητα να καλλιεργηθεί ο τομέας των αξιών, της κριτικής και της στάσης απέναντι στην κοινωνία και στον κόσμο τόσο στις διάφορες διαστάσεις του όσο και στις διάφορες κοινωνικές τάσεις και οπτικές*».

Το σχολείο οφείλει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, διότι, όπως υποστηρίζει και ο Bernstein (2003:23-24), υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη γλωσσική αποτυχία και στη σχολική αποτυχία. Έτσι, ο μαθητής που παρουσιάζει περιορισμένη γλωσσική ικανότητα δεν μπορεί να κατανοήσει τον εκπαιδευτικό και τα εγχειρίδια με την ίδια ευκολία που το πράττει ένας μαθητής με πιο ανεπτυγμένη γλωσσική ικανότητα και, ως εκ τούτου, δεν μπορεί να ανταπεξέλθει το ίδιο αποτελεσματικά ούτε στις εξεταστικές δοκιμασίες (γραπτές και προφορικές). Επιπλέον, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας είναι ενδεχόμενο να αντιμετωπίζουν διαταραχές συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, δυσκολία ανάγνωσης κ.ά., ενώ όλα αυτά καλό είναι να εντοπίζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα, ώστε να μπορούν να αντιμετωπιστούν πιο αποτελεσματικά (Salvia, Ysseldyke & Bolt, 2010:221).

Τονίζεται στο σημείο αυτό ότι η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο έχει χωριστεί παραδοσιακά στις εξής τέσσερις παραμέτρους της γλώσσας (Αθανασίου, 2003:75):

α) Την Ομιλία.

Η ομιλία αφορά στην ικανότητα του μαθητή να χειρίζεται με άνεση τον προφορικό λόγο στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις και θεωρείται η αρχή για μία καλή γλωσσική κατάρτιση.

β) Την Ακρόαση.

Η ακρόαση αφορά στην ικανότητα του μαθητή να αποκωδικοποιεί το λόγο των άλλων (προφορικό ή γραπτό) και να μετατρέπει τα λεκτικά μηνύματα σε μηνύματα άμεσα κατανοητά από τον ίδιο. Η ακρόαση προϋποθέτει την ομιλία.

γ) Την Ανάγνωση.

Η ανάγνωση απαιτεί από τον μαθητή ικανότητες για αποκωδικοποίηση και κατανόηση του γραπτού λόγου, έτσι ώστε αυτός να είναι σε θέση να επαναδιατυπώνει τα μηνύματα που διαβάζει μέσα από γραπτά κείμενα. Η ανάγνωση σχετίζεται με το γραπτό λόγο και προϋποθέτει τόσο την ομιλία όσο και την ακρόαση.

δ) *Τη Γραπτή Έκφραση (Γραφή).*

Η γραπτή έκφραση αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να κωδικοποιεί τις δικές του σκέψεις, εμπειρίες, συναισθήματα και γενικότερα τις ιδέες του, μέσα από λεκτικά σύμβολα με τρόπο που αυτά να γίνονται κατανοητά από τους άλλους και να διευκολύνουν την επικοινωνία. Η γραπτή έκφραση προϋποθέτει και τις τρεις προηγούμενες ικανότητες.

Οι παράμετροι αυτές αφορούν δραστηριότητες, μέσω των οποίων το άτομο από τη μία αντιλαμβάνεται το περιβάλλον στο οποίο ζει και από την άλλη εκφράζει και εξωτερικεύει τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Προβλήματα ή αδυναμίες του ατόμου σε μία ή περισσότερες από αυτές τις παραμέτρους έχουν αντίκτυπο στη γραπτή έκφραση, η οποία θεωρείται μία από τις ανώτερες μορφές επικοινωνίας και απαιτεί σαφήνεια, ακρίβεια, πληρότητα και γλωσσική ορθότητα (Αθανασίου, 2003:197-198).

3.3.1. Σκοποί της γλωσσικής διδασκαλίας

Προκειμένου να θεωρηθεί ένας ομιλητής επαρκής οφείλει να γνωρίζει τη γλώσσα του και να έχει την ικανότητα να προσαρμόζει το λόγο του ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Η ικανότητα αυτή ονομάζεται *‘επικοινωνιακή ικανότητα’* ή *‘δεξιότητα’* και συμβαδίζει με τη *γλωσσική ικανότητα* (Τσολάκης, 1995:93). Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1987:45-47), ο γλωσσικός ομιλητής και ακροατής που οφείλει να πλάσει το σχολείο πρέπει να διακρίνεται από μία γλωσσική επάρκεια που κινείται σε δύο επίπεδα: *«α) τη γλωσσική ικανότητα που πηγάζει από τη γνώση της γλώσσας που κατέχει ο ομιλητής και β) την επιτέλεση που, με ορισμένη χρήση της γλώσσας, η δήλωσή του γίνεται αποδεκτή»*.

Το σχολείο αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στην καλλιέργεια της δεξιότητας τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου στους μαθητές του. Η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση της γλώσσας, έτσι ώστε κάθε νέα λέξη, κάθε νέο σχήμα του λόγου κ.ά. να έρχεται για να ικανοποιήσει συγκεκριμένες ανάγκες έκφρασης την κατάλληλη στιγμή. Ο στόχος της *‘διδασκαλίας της γλώσσας’* ή της *‘γλωσσικής διδασκαλίας’* αφορά τόσο στην *«ορθή και κανονική χρήση κάθε γλωσσικού τύπου»* όσο και στην *«καλλιέργεια της ικανότητας για επιλογή του κατάλληλου γλωσσικού τύπου»* σε μία δεδομένη επικοινωνιακή περίσταση (Τοκατλίδου, 1986:91).

Ο Αθανασίου (1998:68-69) επισημαίνει ότι ο όρος *‘γνώση της γλώσσας’* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τη γραμματική, το συντακτικό, την ετυμολογία κ.λπ. μίας γλώσσας, ενώ με τον όρο *‘χρήση της γλώσσας’* αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί αυτές τις γνώσεις, προκειμένου να ανταπεξέλθει επικοινωνιακά με τους συνανθρώπους του σε μία δεδομένη περίσταση. Η γνώση της γλώσσας αποκτάται μέσα από τη συστηματική άσκηση, ενώ η χρήση της εμποτίζεται από τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα του ατόμου. Δεδομένου ότι η χρήση της γλώσσας από ένα άτομο που εκδηλώνει αδυναμίες που σχετίζονται με τη γνώση της (όπως είναι το φτωχό λεξιλόγιο, το λανθασμένο

συντακτικό κ.ά.) μπορεί να είναι προβληματική και να καταστήσει την επικοινωνία του με τους συνανθρώπους του δύσκολη, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι η γνώση της γλώσσας συμβάλλει στη χρήση της. Από την άλλη, η χρήση της γλώσσας δεν απαιτεί μόνο την καλή γνώση της, αλλά και την υιοθέτηση από τον ομιλητή ορισμένων κοινωνικών κανόνων, οι οποίοι ασφαλώς ποικίλουν, ανάλογα με το συγκεκριμένο περιβάλλον, εντός του οποίου διεξάγεται μία συνομιλία, καθώς και από την ταυτότητα των συνομιλητών.

Πριν ακολουθήσει η παράθεση των απόψεων και άλλων επιστημόνων και ερευνητών αναφορικά με τους σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο κρίνεται σκόπιμο να οριοθετηθεί ο όρος *‘επικοινωνιακή περίσταση’*. Ο Αθανασίου (2003:95) τον προσδιορίζει ως ένα πλήθος παραμέτρων που αφορούν τόσο το περιβάλλον εντός του οποίου λαμβάνει χώρα μία γλωσσική – επικοινωνιακή πράξη (όπως είναι ο τόπος, ο χρόνος, τα χαρακτηριστικά των συνομιλητών και των παρευρισκομένων κ.ά.) όσο και τα όσα έχουν στο νου τους τα άτομα που συνομιλούν (όπως είναι οι πεποιθήσεις, οι αξίες, τι πιστεύουν ότι σκέπτονται οι συνομιλητές τους, η ιδέα που έχουν για τους συνομιλητές και για τον εαυτό τους, ο σκοπός, η πρόθεση και το αποτέλεσμα που επιθυμούν να επιφέρουν κ.ά.). *«Όλα αυτά ασκούν επιρροή στη τελική μορφή που θα λάβει η γλωσσική έκφραση»*.

Λέξεις ή φράσεις, οι οποίες μπορεί να είναι αποδεκτές σε μία συγκεκριμένη περίπτωση συνομιλίας (όπως συμβαίνει ανάμεσα σε ένα παιδί και το γονιό του), μπορεί να δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα αν χρησιμοποιηθούν σε μία διαφορετική περίπτωση επικοινωνίας, όπου ισχύουν διαφορετικοί κοινωνικοί κανόνες επικοινωνίας (όπως συμβαίνει ανάμεσα σε έναν υπάλληλο και τον εργοδότη του). Κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από την κοινωνική του προέλευση και θέση, το επάγγελμα, την ηλικία, το φύλο, την ιδεολογία, τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές περιστάσεις κ.ά., προσαρμόζει το ύφος της ομιλίας του ανάλογα με το συνομιλητή του, το υπό συζήτηση θέμα, τον τόπο, το χρόνο που διεξάγεται η συζήτηση κ.ο.κ. Στο σχολείο ισχύουν κοινωνικοί κώδικες επικοινωνίας, όπως άλλωστε και στην κοινωνία, μικρογραφία της οποίας αποτελεί αυτό. Ο μαθητής δεν γνωρίζει τους κώδικες αυτούς της επικοινωνίας. Όμως, οφείλει να τους μάθει, αν επιθυμεί να γίνει αποδεκτός από τον περίγυρό του και να επικοινωνεί με τους γύρω του χωρίς προβλήματα. Ως εκ τούτου, το σχολείο διδάσκει τη γνώση της γλώσσας, αλλά και τους κοινωνικά αποδεκτούς κώδικες επικοινωνίας, οι οποίοι διέπουν τη χρήση της γλώσσας, αναλογιζόμενο ότι η γλώσσα είναι κοινωνικό αγαθό και πρέπει να γίνει κτήμα όλων (Αθανασίου, 1998:69-70).

Η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας στον μαθητή απαιτεί την εξοικείωσή του με τις μορφές που λαμβάνει η επικοινωνία στο χώρο, εντός του οποίου αυτός αναμένεται να επικοινωνήσει. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα διεξαχθεί η επικοινωνία, τα πρόσωπα με τα οποία θα επικοινωνήσει, τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει (γραπτός, προφορικός λόγος, ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.ά.), καθώς και οι κοινωνικές νόρμες της γλωσσικής ή μη γλωσσικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον ομιλητή, ώστε να προσαρμόζεται σε μία δεδομένη επικοινωνιακή περίσταση (Τοκατλίδου, 1986:52).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας ο βασικός της σκοπός είναι να καταστούν οι μαθητές ικανοί να χρησιμοποιούν ορθά και αποτελεσματικά τη γλώσσα. Αυτό εμπεριέχει τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού. Όμως, επιβάλλεται να δοθεί περισσή σημασία στη χρήση της γλώσσας ανάλογα με την περίπτωση. Υπό την έννοια αυτή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει να διδάσκει στους μαθητές του έτοιμους γλωσσικούς κανόνες και ορισμούς και, μάλιστα, με φορμαλιστική διατύπωση φράσεων που οι μαθητές καλούνται να αποστηθίζουν (Παπαρίζος, 1993:26).

Ο Χαραλαμπίδης (1988:9) επισημαίνει ότι η διδασκαλία της γλώσσας δεν αποσκοπεί στην αποστήθιση μορφολογικών τύπων και κανόνων που ρυθμίζουν τη σύνθεση ορθών φράσεων, αλλά στην εκμάθηση του τρόπου, με τον οποίο μπορεί κανείς να εκμεταλλεύεται τις εκφραστικές δυνατότητες που του παρέχει η γλώσσα, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις ανάγκες μίας επικοινωνιακής περίπτωσης.

Ο Αθανασίου (2003:74-75) επισημαίνει ότι: *«σωστή γλωσσική διδασκαλία σημαίνει ... να αποκτήσουν οι μαθητές στο σχολείο γλωσσική και επικοινωνιακή πληρότητα»* ενώ, όπως συνεχίζει, *«η γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο αποσκοπεί ... να βοηθήσει τους μαθητές και ιδιαίτερα αυτούς που προέρχονται από στερημένα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα να μάθουν την επίσημη σχολική γλώσσα, έτσι ώστε να μπορούν να τη χρησιμοποιούν με άνεση σε ποικίλες περιπτώσεις επικοινωνίας»*.

Το γλωσσικό μάθημα έχει την ιδιαιτερότητα να μην επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπεράσουν ή να κατακτήσουν ένα μορφωτικό πρόβλημα, όπως συμβαίνει με τα γνωστικά αντικείμενα άλλων μαθημάτων, αλλά στοχεύει να τους βοηθήσει να αποκτήσουν τη δεξιότητα να συμπεριφέρονται με τρόπο που θα τους παρέχει τη δυνατότητα να συμμετάσχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή, όπως αυτή εκτυλίσσεται στο περιβάλλον τους. Αυτή η ιδιαιτερότητα του γλωσσικού μαθήματος συνδέεται με το γεγονός ότι η γλώσσα αποτελεί το βασικό μέσον επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες ατόμων (Corder, 1983:15).

Για τον Δερβίση (1987:119) ο σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι η μετατροπή της γλωσσικής ικανότητας, την οποία κατέχει το παιδί με την είσοδό του στο σχολείο, σε ικανότητα άνεσης και ευχέρειας λόγου και στην ολοκλήρωση της γλωσσικής λειτουργίας του παιδιού, η οποία συμβάλλει καθοριστικά στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα και με τον Αθανασίου (2003:82), *«μαθαίνω τη γλώσσα σημαίνει μαθαίνω να κατανοώ, να αντιλαμβάνομαι τον κόσμο, να επικοινωνώ αποδοτικά με τα άλλα μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκω... και η μάθηση αυτή είναι δικαίωμα όλων των μαθητών»*.

Το γλωσσικό μάθημα οφείλει να οδηγήσει τον μαθητή στην κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας και να τον βοηθήσει να αποκτήσει: α) συνείδηση της λέξης και των ορίων της και β) συνείδηση της γλώσσας και των ορίων της, δηλαδή της πολυμορφίας, της πολυδυναμίας, της δημιουργικότητας και της απεραντοσύνης της. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει: α) την καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας (γνώση των γραμματικών, των συντακτικών δομών της γλώσσας, καθώς και του λεξιλογίου, αλλά και την ικανότητα σύνθεσης επιμέρους δεξιοτήτων, όπως είναι η ομιλία, η ακρόαση, η ανάγνωση και η γραφή) και β) την καλλιέργεια της

επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία νοείται ως η ικανότητα προσαρμογής της χρήσης του λόγου στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Μήτσης, 1998:160 · Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997:59-60).

Η γλωσσική διδασκαλία πρέπει ειδικότερα να αποσκοπεί και στην καλλιέργεια των ακόλουθων ικανοτήτων στο ατομικό ψυχολογικό επίπεδο των μαθητών: α) στην κατανόηση των ποικίλων μορφών του γραπτού και του προφορικού λόγου μέσα από διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, β) στη δημιουργική χρήση της γλώσσας, μέσα από την παραγωγή τόσο προφορικού όσο και γραπτού λόγου, προσαρμοσμένου στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις, γ) στην αποτελεσματική επικοινωνία με τη χρήση του λόγου και δ) στην κατάκτηση των μηχανισμών λειτουργίας της γλώσσας και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων που αυτή προσφέρει (Χαραλαμπίδης, 1985:64).

Ο Αθανασίου (2003:81) τονίζει ότι οι σχέσεις ανάμεσα στις τέσσερις παραμέτρους της γλώσσας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση και γραφή) είναι στενές και αλληλοσυμπληρούμενες. Το γεγονός ότι η ικανότητα του μαθητή σε μία παράμετρο της γλώσσας προϋποθέτει τις προηγούμενες, επισημαίνει στους εκπαιδευτικούς ότι αδυναμίες σε μία από αυτές μπορεί να οφείλονται σε ελλείψεις σε μία άλλη. Η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο στοχεύει στην ολοκληρωμένη κατάρτιση του μαθητή και στις τέσσερις παραμέτρους που δεν είναι έμφυτες, αλλά επίκτητες και, ως εκ τούτου, διδάσκονται και αποκτώνται μέσω της διδασκαλίας, ενώ όσο πιο πλήρης, συστηματική και οργανωμένη είναι η διδασκαλία της γλώσσας τόσο πιο πλήρης καθίσταται και η γλωσσική κατάρτιση των μαθητών (βλ. και Αθανασίου, 1998:75-82).

Μία σημαντική παράμετρος για την παρούσα μελέτη σχετίζεται με τη διαφοροποίηση μίας γλώσσας ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του υποσυνόλου των ανθρώπων που την ομιλούν (γεωγραφική θέση, ηλικία, επάγγελμα, κοινωνική προέλευση, φύλο κ.ά.). Κάθε τέτοια παραλλαγή της γλώσσας που χρησιμοποιείται από ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο, καλείται *διάλεκτος*. Οι διάλεκτοι αφορούν ποικιλίες ή μορφές της ίδιας γλώσσας, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις λέξεις, τις προτάσεις κ.ά., δίχως να εμποδίζουν την επικοινωνία μεταξύ των ομιλούντων αυτές. Το σχολείο οφείλει να σέβεται τις διαλέκτους που ομιλούν οι μαθητές του και να αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητά τους, καθώς και το γεγονός ότι καμία από αυτές δεν είναι καλύτερη από τις άλλες, αλλά ούτε και από την επίσημη σχολική γλώσσα. Η ορθή γλωσσική διδασκαλία αποδέχεται τις διαλέκτους των μαθητών και στοχεύει στον εμπλουτισμό της επίσημης σχολικής γλώσσας μέσα και από τις ιδιαιτερότητες των διαλέκτων (Αθανασίου, 1998:70-75).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν πρέπει να αποσκοπεί μόνο στην κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο είναι δομημένη η γλώσσα, αλλά κυρίως στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακολουθεί τις εξής δύο παιδαγωγικές αρχές κατά τη διδασκαλία της: α) να έχει σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας του το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται γλωσσικά οι μαθητές του και β) να στοχεύει στην άσκηση της ικανότητας για επικοινωνία, μεταδίδοντας στους μαθητές του ένα πλούσιο λεκτικό υλικό, το οποίο θα πρέπει να καλύπτει κατάλληλα διάφορες περιστάσεις (Hymes, 1972:XII-XIV).

Ως προς τους σκοπούς της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο και σύμφωνα με όσα έχουν ήδη αναφερθεί, μπορεί κανείς να συνοψίσει στα ακόλουθα:

α) Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αποβλέπει στο να κάνει τους μαθητές καλούς ακροατές, καλούς ομιλητές, καλούς αναγνώστες και καλούς χειριστές του γραπτού λόγου ανάλογα με την ηλικία τους.

β) Η γλωσσική διδασκαλία και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στη γλωσσική ικανότητα, οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τους παράγοντες που έχουν να κάνουν με την ιδιαιτερότητα κάθε μαθητή, όπως είναι οι ελλείψεις, οι αδυναμίες και οι δυνατότητές του, τα ενδιαφέροντά του, η ηλικία, το κοινωνικό του κεφάλαιο κ.ά.

γ) Η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να σέβεται τη γλωσσική ποικιλία, όπως αυτή προκύπτει από την προσαρμογή της γλωσσικής έκφρασης στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση. Έτσι, στους μαθητές πρέπει να δίδονται ποικίλες ευκαιρίες μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό, ώστε να ασκηθούν στο λόγο και να κατανοήσουν τις διάφορες μορφές προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και να μπορέσουν να τις συνδέσουν με τις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας.

δ) Η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να διαχωρίζει τις δύο όψεις του γλωσσικού φαινομένου, δηλαδή: i) τη *δομή* της (γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο κ.ά.) και ii) τη *χρήση* της. Όμως, αυτό, οφείλει να το κάνει δίχως να παραβλέπει το γεγονός ότι η δομή και η χρήση της γλώσσας είναι μεταξύ τους αλληλένδετες και η κατάκτησή τους από τον μαθητή θα πρέπει να ακολουθεί παράλληλη πορεία.

3.3.2. Σκοποί και περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο

Στην ενότητα αυτή γίνεται μία σύντομη αναφορά στους σκοπούς και στο περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο, έτσι όπως σκιαγραφούνται μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ., τα σχολικά εγχειρίδια μαθητή και καθηγητή και τις οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. προς τους εκπαιδευτικούς, με έμφαση στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η ενότητα αυτή επικεντρώνεται κυρίως στο Λύκειο και λιγότερο στο Γυμνάσιο και στο Δημοτικό Σχολείο, διότι στο Λύκειο γίνεται και η τελική προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω της δοκιμασίας των Πανελλαδικών Εξετάσεων, όπου εξετάζεται και το μάθημα της έκθεσης. Επίσης, δεν γίνεται αναφορά στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, παρά μόνο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

A. Στο Δημοτικό Σχολείο.

Οι σκοποί της διδασκαλίας της γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο καθορίζονται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ.Α. 21072α/Γ2/28-02-2003 - Φ.Ε.Κ.303/13-03-03, σελ. 3745-3748), όπου αναφέρεται ότι «η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην

ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους».

Οι γενικοί στόχοι σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών για το Δημοτικό Σχολείο ορίζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3745-3748). Ως τέτοιοι, μεταξύ άλλων, αναφέρονται και οι ακόλουθοι: *«ο μαθητής να ακροάται, να διατυπώνει, να εξηγεί, να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση, να χρησιμοποιεί ολοένα και αυξανόμενο λεξιλόγιο, να ελέγχει την αποδεκτικότητα του λόγου του, να συλλαμβάνει υπονοούμενα, να αφηγείται από μνήμης, να συντάσσει περιλήψεις διαφόρων βαθμών σύμπτυξης, να χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου για διάφορους σκοπούς και διαφορετικούς αποδέκτες, να διευρύνει την αναγνωστική του ικανότητα, να ζητάει και να δίνει πληροφορίες, να εντοπίζει τις πληροφορίες που θέλει και τις αξιοποιεί, να τονίζει ορθά λέξεις, γραπτά και προφορικά, να κατανοεί συχνότατα σχήματα λόγου κ.ά.»*.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3748-3756) ορίζεται και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο και αναφέρονται οι ειδικοί σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας ανά τάξη και ανά παράμετρο της γλώσσας (προφορικός λόγος, ανάγνωση, γραφή). Ως τέτοιοι ειδικοί σκοποί αναφέρονται, μεταξύ άλλων, και οι ακόλουθοι: *«ο μαθητής να είναι σε θέση να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο, να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας, να αποκτήσει τις βάσεις μίας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (και να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα), να συνειδητοποιήσει ότι διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα, αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του κ.ά.»*.

Το Α.Π.Σ. προβλέπει, μεταξύ άλλων, και τα ακόλουθα: α) την επαφή του μαθητή με τη Λογοτεχνία και πιο συγκεκριμένα με *«καταξιωμένα από άποψη αισθητική κείμενα κυρίως της ελληνικής, έντεχνης και λαϊκής λογοτεχνίας»* (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3761-3762), β) τον *«εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών με λέξεις και εκφράσεις απαραίτητες για τις ανάγκες της καθημερινής τους επικοινωνίας και η χρήση βασικών λέξεων και εκφράσεων στον γραπτό και προφορικό λόγο»* (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3762-3766) και γ) τη μάθηση της γραμματικής της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα τη *«συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας με τη βοήθεια της διαίσθησης και της πρακτικής εφαρμογής κανόνων»* (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3766-3769).

B. Στο Γυμνάσιο.

Οι σκοποί της διδασκαλίας της γλώσσας στο Γυμνάσιο καθορίζονται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ.Α. 21072α/Γ2/28-02-2003, σελ. 3778), όπου αναφέρεται ότι *«σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους ικανότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη*

στάση. Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων. Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση, της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών. Τέλος, να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους».

Στις σελ. 3778 έως 3779 του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003) αναφέρονται οι γενικοί στόχοι που πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών για το Γυμνάσιο, όπως οι ακόλουθοι: «να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα είδη του προφορικού λόγου, να εντοπίζουν τα κύρια σημεία στο λόγο των συνομιλητών τους, να θέτουν σε κριτικό έλεγχο τα επιχειρήματά τους, να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά κώδικες προφορικής επικοινωνίας για διάφορους σκοπούς και να αξιοποιούν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του λόγου, να εμπλουτίζουν το γραπτό και προφορικό λόγο τους με πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις (κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία κ.ά.), να συντάσσουν κείμενα διαφορετικού είδους, ανάλογα με τον αποδέκτη, το σκοπό και την κατάσταση επικοινωνίας, να εκφράζονται γραπτά με το προσωπικό ύφος τους και να προσαρμόζουν το λόγο τους σε διαφορετικά κειμενικά είδη».

Το Α.Π.Σ. της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο ορίζεται στις σελίδες 3779 έως 3791 του Δ.Ε.Π.Π.Σ., ενώ στις σελίδες 3779 έως 3780 αναφέρονται οι ειδικοί σκοποί του Α.Π.Σ., όπως, για παράδειγμα, ότι «μέσα από την κατάκτηση της γλώσσας να εξελιχθούν σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, να ασκηθούν στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, να αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν τις επιδράσεις άλλων γλωσσών στη νεοελληνική γλώσσα, να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους με συστηματικότερη χρήση των λεξικών κ.ά.» (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. ορίζονται οι θεματικές ενότητες που πρέπει να καλυφθούν ανά τάξη στη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Για την Α' Τάξη ορίζονται 10 θεματικές ενότητες²⁰ που πρέπει να καλυφθούν σε 65 συνολικά διδακτικές ώρες. Για τη Β' Τάξη ορίζονται εννέα (9) θεματικές ενότητες²¹, οι οποίες καλύπτουν το σύνολο των πενήντα δύο (52) διδακτικών ωρών. Τέλος, για τη Γ' Τάξη ορίζονται οκτώ (8) θεματικές ενότητες²², οι οποίες καλύπτουν το σύνολο των

²⁰ Οι θεματικές ενότητες για την Α' Τάξη είναι οι: 1. Προφορικός και γραπτός λόγος, 2. Είδη λόγου και περιστάσεις επικοινωνίας, 3. Περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία, περίληψη, 4. Ουσιαστικά και επίθετα, Περιγραφή, 5. Το ρήμα, Αφήγηση, 6. Σύνταξη των ουσιαστικών, Παράγραφος, 7. Άρθρα και επίθετα, Περιγραφή, 8. Παρατακτικός λόγος, Αφήγηση, 9. Συνταγματικός και παραδειγματικός άξονας, 10. Υποτακτική σύνδεση – Σημεία στίξης.

²¹ Οι θεματικές ενότητες για τη Β' Τάξη είναι οι: 1. Το υποκείμενο, Παράγραφος, 2. Εγκλίσεις και χρόνοι του ρήματος, Περίληψη, 3. Συζυγίες του ρήματος, 4. Το αντικείμενο του ρήματος, Οργάνωση ευρύτερου κειμένου, 5. Βαθμοί επιθέτου, Περιγραφή και αφήγηση, 6. Προσωπικές αντωνυμίες, 7. Τα επιρρήματα, Συνδετικές λέξεις, 8. Η μετοχή, Επιχειρηματολογία, 9. Ο ορισμός.

²² Οι θεματικές ενότητες για τη Γ' Τάξη είναι οι: 1. Σύνδεση προτάσεων, 2. Ονοματικές προτάσεις – Κριτική αποτίμηση θεμάτων, 3. Ευθείες και πλάγιες ερωτήσεις, Κυριολεξία και μεταφορά, 4. Αναφορικές προτάσεις, συνώνυμα, ταυτόσημα, αντίθετα, 5. Τελικές και αιτιολογικές προτάσεις, Ομώνυμα, Παρώνυμα, Ανάλυση κειμένου, 6. Χρονικές και υποθετικές προτάσεις, Υπώνυμα και ορισμός, 7. Αποτελεσματικές και εναντιωματικές προτάσεις, Μετωνυμία, 8. Μόρια, Στίξη, Περίληψη.

πενήντα (50) διδακτικών ωρών (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3780-3791). Για τον αναστοχασμό των μαθητών σε κάθε θεματική ενότητα προτείνεται να ακολουθείται η εξής διαδικασία: α) να διερευνούν οι μαθητές τι ξέρουν για τα θέματα και τους στόχους της συγκεκριμένης ενότητας, β) ακολούθως, να εντοπίζουν τι θέλουν να μάθουν και τι απαιτείται να μάθουν και γ) τέλος, να συνειδητοποιούν τι έμαθαν (Εγκύκλιος 164314/Δ2/03-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ. 7).

Επίσης, προτείνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας για κάθε τάξη και για κάθε παράμετρο της γλώσσας (προφορικός λόγος, ανάγνωση, γραφή) που στοχεύουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα πάνω στην εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Έτσι, σύμφωνα με την Εγκύκλιο 164314/Δ2/03-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (σελ. 3-4) και ως προς την κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου, οι μαθητές πρέπει να μπορούν: α) «να εντοπίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες στα κείμενα που μελετούν (πρόσωπα, χρόνο, κοινωνικό πλαίσιο κ.ά.)», β) «να συσχετίζουν μεταξύ τους τα δεδομένα του κειμένου, ώστε να αναγνωρίζουν τα βασικά δομικά στοιχεία του, να διακρίνουν τις βασικές πληροφορίες από τις επουσιώδεις [...] να ορίζουν το σκοπό για τον οποίο γράφηκε, καθώς και το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει», γ) να ερμηνεύουν τα δεδομένα του κειμένου «με βάση το πλαίσió τους (κοινωνικό, ιστορικό, γεωγραφικό) και να επισημαίνουν την οργάνωση των πληροφοριών μέσα σε αυτό και να κατανοούν τη μεταξύ τους συνοχή και να διακρίνουν τις προθέσεις του συγγραφέα», δ) «να εξετάζουν το κείμενο με κριτική διάθεση υπό το πρίσμα εξωκειμενικών παραμέτρων, όπως οι προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες του, ώστε να αξιολογούν ιδέες, πράξεις και χαρακτήρες, να εντοπίζουν αντιφάσεις, προκαταλήψεις, στερεότυπα και να συγκρίνουν τα δεδομένα του κειμένου με τα δεδομένα άλλων κειμένων [...] και να εκφράζουν τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, ερμηνείες και αξιολογικές κρίσεις» (Εγκύκλιος 164314/Δ2/03-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ. 3-4).

Αναφορικά με την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου οι μαθητές πρέπει να ασκηθούν στην «αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, μέσα από τη γραπτή παραγωγή κειμενικών ειδών [...] όπως: επιστολή, ημερολόγιο, πληροφοριακά κείμενα, δημοσιογραφικά κείμενα κ.ά.». Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν ένα θέμα ή να αναπτύξουν προσωπικές απόψεις, παίρνοντας αφορμή από ένα κείμενο που τους έχει δοθεί να μελετήσουν και να κατανοήσουν πρώτα. Ακόμη, τονίζεται η σημασία της ανατροφοδότησης που πρέπει να λαμβάνουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό σε κάθε προσπάθεια παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και η σημασία της αυτοαξιολόγησης, οι οποίες «συνεισφέρουν στη βελτίωση της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου και στην απόκτηση της γλωσσικής επίγνωσης» (Εγκύκλιος 164314/Δ2/03-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ. 4-5).

Τα γραπτά κείμενα που καλούνται να συγγράψουν οι μαθητές σε κάθε τάξη του Γυμνασίου διαφοροποιούνται ελαφρώς, όπως φαίνεται και παρακάτω:

- Στην Α' Τάξη. Συνιστάται να παράγουν έξι (6) έως επτά (7) γραπτά κείμενα εντός του σχολείου κατά τη διάρκεια του έτους, τα οποία πρέπει «να είναι ενταγμένα σε επικοινωνιακό πλαίσιο και να ορίζεται η έκτασή τους (αριθμός λέξεων και να ανήκουν σε

αντίστοιχο αριθμό διαφορετικών κειμενικών ειδών)» (Εγκύκλιος 164314/Δ2/03-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ.13).

- Στη Β' Τάξη. Η παραγωγή γραπτού λόγου προτείνεται να «συνοδεύεται από διαδικασίες προ-συγγραφικού σταδίου και αυτοαξιολόγησης σε συνδυασμό με διαδικασίες ανατροφοδότησης των μαθητών». Προτείνεται ακόμη οι εκπαιδευτικοί «να προγραμματίσουν τη συγγραφή στην τάξη 5 τουλάχιστον εκτενέστερων κειμένων με καθορισμένο αριθμό λέξεων και τα οποία θα πρέπει να ανήκουν σε αντίστοιχο αριθμό διαφορετικών κειμενικών ειδών, ενώ μετά τη συγγραφή προβλέπεται να αφιερώνεται ικανός διδακτικός χρόνος για ανατροφοδότηση των μαθητών» (Εγκύκλιος 164314/Δ2/03-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ.21).
- Στη Γ' Τάξη. Ο αριθμός των γραπτών κειμένων που παράγονται από τους μαθητές στο σχολείο «συνίσταται να είναι 5 κατά τη διάρκεια του έτους, να είναι ενταγμένα σε επικοινωνιακό πλαίσιο, να ορίζεται η έκτασή τους (αριθμός λέξεων) και να ανήκουν σε αντίστοιχο αριθμό διαφορετικών κειμενικών ειδών». Οι μαθητές εκπονούν και γραπτές εργασίες στο σπίτι, οι οποίες πρέπει «να είναι συχνές και να βασίζονται στα θέματα και τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν». Μετά τη συγγραφή κάθε γραπτού κειμένου «είναι απαραίτητο να αφιερώνεται ικανός διδακτικός χρόνος για ανατροφοδότηση των μαθητών» (Εγκύκλιος 164314/Δ2/03-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ.28).

Άξιο αναφοράς αποτελεί και το γεγονός ότι τα μαθήματα 'Γλωσσική Διδασκαλία' και 'Νεοελληνική Λογοτεχνία' αποτελούν κλάδους του μαθήματος της 'Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας' και ανήκουν στην Ομάδα Α' των μαθημάτων που διδάσκονται στο Γυμνάσιο, μαζί με τα 'Μαθηματικά', τη 'Φυσική' και την 'Ιστορία' (άρθρο 2 του Π.Δ. 126/2016).

Οι σκοποί της γλωσσικής διδασκαλίας των μαθητών του Γυμνασίου και η ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας επιτυγχάνονται μέσω και άλλων γλωσσικών μαθημάτων, όπως είναι η 'Νεοελληνική Λογοτεχνία' (βλ. και σελ. 3795 – 3807 του Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003) και η 'Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία' (Α.Ε.Γ.Γ.) (βλ. και σελ. 3708 – 3826 του Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003) που ανήκει στην Ομάδα Β' των μαθημάτων που διδάσκονται στο Γυμνάσιο.

Όπως αναφέρουν και οι Ζάγκα και Ηλιοπούλου (2016:583), τα Α.Π.Σ. και οι Οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο έχουν ενσωματώσει στο περιεχόμενο και στους στόχους τους «την κριτική διερεύνηση των διαφόρων γλωσσικών μορφωμάτων ως μηχανισμών διαμόρφωσης κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών», για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής όπου έχει εμφανιστεί «μία τεράστια ποικιλία προφορικών κειμένων και γλωσσών που απαιτούν για την προσέγγιση και κατανόησή τους γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες». Έτσι, τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν σχεδιαστεί αποβλέπουν «όχι μόνο στη γλωσσική ενδυνάμωση των μαθητών μέσω της επαφής τους με ποικίλα κειμενικά και ακουστικά κείμενα, αλλά και στις κριτικές εκείνες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να κατανοούν και να αξιολογούν την πολιτική, κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας».

Γ. Στο Λύκειο

Το Λύκειο αποτελεί το τελευταίο στάδιο προετοιμασίας των μαθητών για τη μετέπειτα κοινωνική και μορφωτική τους εξέλιξη. Αφού οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες στο Δημοτικό Σχολείο και στο Γυμνάσιο, το Λύκειο τους προετοιμάζει για τη συμμετοχή τους στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, αλλά θέτει και τις βάσεις για τη μετέπειτα κοινωνική τους ζωή. Αυτό φαίνεται και από τους σκοπούς και το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας σε κάθε Τάξη του, όπως αυτά παρατίθενται και στα ακόλουθα.

1. Στην Α' Τάξη του Λυκείου.

Όπως επισημαίνεται στην Εγκύκλιο 168785/Δ2/09-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (σελ. 2), στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για την Α' Λυκείου (Βλ. και Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2001) το περιεχόμενο του μαθήματος *Νέα Ελληνική Γλώσσα* (Ν.Ε.Γ.) «είναι ευρύτατο, καθώς περιλαμβάνει δυνάμει μια τεράστια ποικιλία προφορικών, γραπτών και υβριδικών κειμένων, τα οποία εμφανίζονται σε ψηφιακή ή/και πολυτροπική μορφή και παράγονται είτε εντός είτε εκτός του σχολικού χώρου. Τα κείμενα λειτουργούν ως πόροι από τους οποίους μέσω της διδασκαλίας αντλούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες δεξιότητες σχετικές με την καλλιέργεια της γλώσσας και του γραμματισμού τους, καθώς και της στάσης τους απέναντι στη γλώσσα, τη γνώση και τον κόσμο, δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση των νέων ως εγγράμματων, δημοκρατικών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Επομένως, η διδασκαλία α) στηρίζεται στη μελέτη ενός ευρύτατου φάσματος κειμένων και β) αξιοποιεί συστηματικά δραστηριότητες λόγου με στόχους την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στη διαδικασία του μαθήματος, την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, τη διατύπωση εμπειριστατωμένων κρίσεων, την έκφραση αξιών και στάσεων κ.λπ.».

Επίσης, στη σελ. 21052 της Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011 αναφέρεται ότι οι μαθητές της Α' Λυκείου «βρίσκονται σε ένα μεταιχμιακό σημείο της μαθητικής ζωής τους και έχουν εισέλθει σε μία εκπαιδευτική βαθμίδα, στην οποία θα πρέπει να πάρουν αποφάσεις για τη διαχείριση του μέλλοντός τους». Παράλληλα, «έχουν κατακτήσει σύνθετες και απαιτητικές δομές της μητρικής τους γλώσσας, έχουν κατακτήσει γραμματισμούς που σχετίζονται με τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή και στα επί μέρους διδακτικά αντικείμενα, έχουν έρθει σε επαφή με τη λογοτεχνία, ενώ παράλληλα έχουν ήδη διαμορφώσει κλίσεις και τάσεις κοινωνικής συμμετοχής (π.χ. συμμετοχή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τον αθλητισμό, την τέχνη, την τεχνολογία κ.ά.)». Έτσι, βρίσκονται σε ένα επαρκές επικοινωνιακό επίπεδο.

Η διδακτική διαδικασία πρέπει να δίνει ευκαιρίες διαλόγου στους μαθητές μέσα από τη μελέτη των κειμένων, την εκπόνηση συνεργατικών δραστηριοτήτων, ατομικών εργασιών κ.ά. Επομένως: «1. Η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου αποτελεί βασικό συστατικό του γλωσσικού μαθήματος και δεν περιορίζεται στο δίωρο που έχει προβλεφθεί για τον σκοπό αυτό στην τελευταία φάση της διδασκαλίας κάθε ενότητας. 2. Η διδασκαλία του λεξιλογίου και των μορφοσυντακτικών φαινομένων δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά εντάσσεται με λειτουργικό τρόπο στη διαδικασία της μελέτης συγκεκριμένων κειμένων» (Εγκύκλιος 168785/Δ2/09-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ. 2).

Τονίζεται ότι το μάθημα της 'Ν.Ε.Γ' στην Α' Λυκείου, η συνολική διάρκεια του οποίου είναι 50 ώρες, είναι «*πρωτίστως μάθημα στοχοκεντρικό με στόχους γλωσσικούς και αξιακούς*». Γενικός σκοπός του μαθήματος είναι «*η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού που έχει αποκτηθεί τα προηγούμενα χρόνια σε μια κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική*» (Εγκύκλιος 168785/Δ2/09-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ. 2). Σκοπός αποτελεί και «*η απόκτηση γλωσσικής επάρκειας και δεξιοτήτων που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κινούνται με άνεση στο σχολικό περιβάλλον*», αλλά παράλληλα να αναπτυχθούν σε αυτούς «*κριτικά αντανακλαστικά που τους καθιστούν προετοιμασμένους και έτοιμους να ανταποκριθούν επαρκώς στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες*» (Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011, σελ. 21052).

Το μάθημα της 'Ν.Ε.Γ.' περιλαμβάνει στόχους γλωσσικούς και στόχους αξιακούς.

A. Με τους γλωσσικούς στόχους επιδιώκεται οι μαθητές να: α) κατανοήσουν τη σημασία της γλωσσικής ποικιλότητας και να μπορούν να τη χειρίζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης, β) κατανοήσουν ότι «*η κειμενική ποικιλότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών και συναρτάται άμεσα με την ποικιλότητα και τη δυναμική των κοινωνικών πρακτικών και των κοινοτήτων [...] και να είναι σε θέση να κατανοούν, να κρίνουν και να παράγουν με επάρκεια κείμενα σε ευρεία έκταση κοινωνικών πρακτικών και περιστάσεων*», γ) εξοικειωθούν / γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν για να ικανοποιήσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, δ) κατανοήσουν ότι τα κείμενα «*είναι έτσι δομημένα, ώστε να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις*», ε) κατανοήσουν το ρόλο που έχει το κανάλι της επικοινωνίας και να μπορούν να χειρίζονται επαρκώς τα είδη λόγου (προφορικός, γραπτός, υβριδικός και πολυτροπικός) στ) είναι σε θέση «*να κινούνται με άνεση ανάμεσα σε καθημερινού και ακαδημαϊκού (επιστημονικού) τύπου κείμενα για την περιγραφή και την υποστήριξη των απόψεών τους*», ζ) αποκτήσουν δεξιότητες «*ψηφιακού γραμματισμού και να χρησιμοποιούν με επάρκεια τις Νέες Τεχνολογίες τόσο ως παιδαγωγικά μέσα όσο και ως μέσα για γράψιμο, διάβασμα, προσωπική έκφραση και επικοινωνία.*» (Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011, σελ. 21052-21053).

B. Με τους αξιακούς στόχους επιδιώκεται οι μαθητές να: «*α) είναι σε θέση να εκτιμούν τη γλώσσα των άλλων ως ισότιμη, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (όπως είναι η ελληνική) και γενικότερα να σέβονται και να εκτιμούν την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα, β) χειρίζονται τον λόγο με δημοκρατικό τρόπο σεβόμενοι και σεβόμενες τις απόψεις των άλλων και κυρίως να είναι σε θέση να εκφράζουν με παρρησία τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, χωρίς να προσβάλλουν τις πεποιθήσεις των άλλων, γ) μπορούν να αντιστέκονται διά του λόγου σε κάθε μορφή εξουσιαστικού αυθαίρετου λόγου και των παρεπόμενων αυτού, δ) φτάσουν στο σημείο να διακηρύσσουν τον σεβασμό στο περιβάλλον και στην αειφορία, ε) είναι σε θέση να αναγιγνώσκουν και να αντιλαμβάνονται πώς δομούνται μέσω του λόγου διαφορετικές οπτικές για τον κόσμο (π.χ. κριτική κατανόηση του δημόσιου λόγου, ΜΜΕ κ.λπ.), στ) κατανοήσουν ότι η νέα παγκόσμια πραγματικότητα με τη συρρίκνωση των*

αποστάσεων και τη συνεχή κίνηση ανθρώπων, κεφαλαίων, εικόνων και κειμένων αποτελεί στοιχείο που έχει τα θετικά και αρνητικά του και να είναι σε θέση να προάγουν τα θετικά, ζ) κατανοήσουν ότι τα νέα μέσα επικοινωνίας (τηλεόραση, διαδίκτυο) αποτελούν εγγενές στοιχείο της σύγχρονης κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, στο πλαίσιο των οποίων πρέπει να κατανοούνται οι κειμενικές πρακτικές που αναπτύσσονται σε αυτά» (Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011, σελ. 21053).

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας της 'Ν.Ε.Γ.' είναι ευρύτατο και περιλαμβάνει μία «τεράστια ποικιλία προφορικών, γραπτών και υβριδικών κειμένων [...] τα οποία καθορίζονται καταρχάς από το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών». Οι συνεχείς διεθνείς και τοπικές μεταβολές στο χώρο της επικοινωνίας και του γραμματισμού δυσκολεύουν την οριοθέτηση ενός ακριβούς πλαισίου για το περιεχόμενο του μαθήματος της γλώσσας στο σχολείο. Έτσι, το Α.Π.Σ. δομείται γύρω από τους εξής άξονες: α) γνώσεις για τον κόσμο που προτείνεται να αποκτηθούν, στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις που πρέπει να καλλιεργηθούν με τη διδασκαλία, β) γραμματισμοί και δεξιότητες που προτείνεται να καλλιεργηθούν, γ) γνώσεις και γλώσσα που προτείνεται να αποκτηθούν και δ) διδακτικές πρακτικές που προτείνεται να εφαρμόστούν (Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011, σελ. 21053-21056).

Το σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει συγκεκριμένες οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση της διδακτικής τους πρακτικής σε κάθε διδακτική ενότητα, ενώ η διδασκαλία δεν είναι απαραίτητο να ακολουθεί την πορεία του εγχειριδίου, με γραμμικό τρόπο. «Ο διδάσκων/η διδάσκουσα αξιοποιεί δημιουργικά το σχολικό βιβλίο και, σύμφωνα με τους στόχους που θέτει και τον διαθέσιμο πραγματικό διδακτικό χρόνο, διαμορφώνει διδακτικές 'διαδρομές', προσαρμόζοντας τις ακολουθούμενες πρακτικές (φύλλα εργασίας, δραστηριότητες, σχέδια εργασίας, κ.λπ.) στο γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριών» (Εγκύκλιος 148091/Δ2/13-09-20156, σελ. 3). Επιπλέον, για κάθε διδακτική ενότητα (όπως είναι 'η γλώσσα', 'ο λόγος', 'η περιγραφή', 'η αφήγηση' κ.ά.) που διδάσκεται στη διάρκεια του έτους, προβλέπεται η παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη με τη μορφή έκθεσης. Η συγγραφή της έκθεσης διαρκεί δύο (2) ώρες. Άλλες δύο (2) ώρες προβλέπονται για ανατροφοδότηση και ανακεφαλαίωση. Συνολικά δηλαδή δύο (2) δίωρα από τα έξι (6) έως οκτώ (8) δίωρα που διαρκεί κάθε διδακτική ενότητα (Εγκύκλιος 168785/Δ2/09-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ. 3-7).

Στο Λύκειο, όπως και στο Γυμνάσιο, η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών προωθείται και μέσα από τη διδασκαλία και άλλων γλωσσικών μαθημάτων, όπως είναι το μάθημα της 'Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας' (Α.Ε.Γ.), όπως προβλέπεται στην Εγκύκλιο 168785/Δ2/09-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (σελ. 25-34) και το μάθημα της 'Λογοτεχνίας' (Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011, σελ. 21068).

Σκοπός της διδασκαλίας της 'Α.Ε.Γ.', η οποία οργανώνεται σε πεντε (5) ώρες εβδομαδιαίως (τρεις για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και δύο για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας), είναι η σύνδεσή της με τη 'Ν.Ε.Γ.' και μέσω αυτής η αναγωγή στο παρελθόν και η κατανόηση του ρόλου που διαδραμάτισε η γλώσσα στη διαμόρφωση της νεοελληνικής ταυτότητας. Άλλοι σκοποί είναι η ανάπτυξη της μεταφραστικής ικανότητας των μαθητών, η συνειδητοποίηση της πορείας από τη μία μορφή γλώσσας στην άλλη, ο

εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η κατανόηση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων της αρχαίας ελληνικής (και κατ' επέκταση και της νέας ελληνικής γλώσσας) και η επικοινωνία των μαθητών με σημαντικά έργα της ελληνικής αρχαιότητας που αποτέλεσαν τη βάση του ευρωπαϊκού και του νεοελληνικού πολιτισμού κ.ά. (Εγκύκλιος 168785/Δ2/09-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ. 29-30 · Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011, σελ. 21008-21051).

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της *Λογοτεχνίας* είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» που έχει ως αφετηρία τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου, ο οποίος επιμερίζεται σε επιμέρους σκοπούς, όπως είναι «η συνειδητοποίηση, η διεύρυνση και η κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο προσλαμβάνουμε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την ταυτότητά μας», «τη δημιουργία ενός έθνους αναγνώστων», «η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία», «η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον» κ.ά. (Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011, σελ. 21068-21082).

2. Στη Β' Τάξη του Λυκείου.

Το μάθημα της *Ν.Ε.Γ.* στη Β' Τάξη, συνολικής διάρκειας 50 ωρών, είναι κυρίως στοχοκεντρικό. Στην Εγκύκλιο 168785/Δ2/09-10-2017 (σελ. 8) τονίζονται και τα ακόλουθα: α) Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία του μαθήματος όχι ως άθροισμα ενοτήτων, αλλά «ως ένα σύνολο στόχων για την ενίσχυση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών, μέσω της ανάπτυξης και των τεσσάρων γλωσσικών μακροδεξιοτήτων (ανάγνωση και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου), καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης». Η *Ν.Ε.Γ.* εστιάζει και στην καλλιέργεια και ειδικότερων δεξιοτήτων, όπως είναι «η αναγνώριση του κειμενικού είδους, των επικοινωνιακών συνθηκών των κειμένων (πομπός, μήνυμα, δέκτης κ.ά.), αλλά και στη λειτουργία των γραμματικοσυντακτικών δομών στα κείμενα, κ.ά., μέσω της επεξεργασίας ποικίλων και διαφορετικών κειμένων» και β) Αντί η διδασκαλία της *Ν.Ε.Γ.* να ακολουθεί γραμμική μορφή, μπορεί να επιτρέπει την αναδιάταξη του περιεχομένου τού σχολικού εγχειριδίου, ενώ κατά τη διδασκαλία μπορούν να συνδυάζονται ενότητες που προέρχονται από διαφορετικά σημεία. Αυτό συμβάλλει στα εξής: «1) στην απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τη συσσώρευση της διδακτέας ύλης, 2) στην εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου που μπορεί να αξιοποιηθεί για εμβάθυνση σε θεματικές ενότητες, αλλά και για δραστηριότητες που αφορούν την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές».

Επίσης, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν τη σύγκριση κειμένων, η οποία «αποτελεί μία σύνθετη γνωστική και γλωσσική δεξιότητα που προκρίνεται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, διότι αποσκοπεί και προάγει την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών και ενισχύει την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων». Μέσα από τη σύγκριση κειμένων με την ίδια θεματική που πραγματεύονται ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, οι μαθητές αναζητούν ομοιότητες και διαφορές και, ακολούθως, παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο πάνω στα βασικά σημεία που εντόπισαν μέσα από τη μελέτη τους (Εγκύκλιος 168785/Δ2/09-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ. 9).

Τα 'γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα' (λειτουργία ενεργητικής και παθητικής φωνής, αναφορικές προτάσεις κ.ά.) «διδάσκονται ενταγμένα στο πλαίσιο των κειμένων, έχουν λειτουργικό χαρακτήρα και δεν αποτελούν πεδίο αυτόνομης διδασκαλίας». Το λεξιλόγιο «εντάσσεται σε πλαίσιο συμφραζομένων, δεν διδάσκεται ούτε αξιολογείται αυτόνομα και επανέρχεται σε όλα τα κείμενα που διδάσκονται στη διάρκεια του έτους» (Εγκύκλιος 168785/Δ2/09-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ. 9-10). Προτάσσεται «η διδασκαλία της περίληψης και η οργάνωση του λόγου, στα οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επανέρχονται κατά τη διδασκαλία των κειμένων που ενδείκνυνται, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους», ενώ πρέπει να δίδεται βαρύτητα και στην ανάπτυξη της ικανότητας 'κατανόησης των κειμένων', αλλά και στη δεξιότητα της 'λήψης σημειώσεων' τόσο από τον προφορικό όσο και από το γραπτό λόγο, με τον οποίο έρχονται σε επαφή οι μαθητές. Έπειτα από την ολοκλήρωση κάθε ενότητας ζητείται παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές σε θέμα σχετικό με αυτά που πραγματεύτηκαν. Έτσι, προβλέπεται η παραγωγή έξι (6) έως επτά (7) εκθέσεων στο σχολείο κατά τη διάρκεια του έτους.

Στην περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών στη Β' Λυκείου συμβάλλουν και τα μαθήματα της 'Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας' (Ν.Ε.Λ.) και της 'Φιλοσοφίας'. Πιο συγκεκριμένα, η 'Ν.Ε.Λ.' αποσκοπεί στην «καλλιέργεια μίας ποικιλίας αναγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της μαθητικής ανάγνωσης (ανάγνωση, ακρόαση, κριτική, συγκριτική εξέταση κειμένων, κ.λπ.)». Μέσα από τον μαθητοκεντρικό και κειμενοκεντρικό του προσανατολισμό του επιτρέπει στη σχολική τάξη «να κατανοεί και να συνομιλεί για την πολλαπλότητα των τρόπων της λογοτεχνικής αναπαράστασης θεμάτων που τροφοδοτούν συνεχώς την ελληνική και παγκόσμια λογοτεχνία» και να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για άσκηση κυρίως του προφορικού λόγου. Το γεγονός ότι μπορούν «να αξιοποιηθούν λογοτεχνικά κείμενα από έγκριτες πηγές, έντυπες ή / και ηλεκτρονικές (εκτός του σχολικού εγχειριδίου) σύμφωνα με την κρίση του εκπαιδευτικού και τις ανάγκες των μαθητών», προσδίδει στη 'Ν.Ε.Λ.' έναν πιο μαθητοκεντρικό και κειμενοκεντρικό χαρακτήρα ικανό να συμβάλλει με πιο αποτελεσματικό τρόπο στην περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Τέλος, προβλέπονται οπωσδήποτε διδακτικές ώρες «για την παραγωγή λόγου των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη και ώρες για την παρουσίαση ατομικών ή/και ομαδικών εργασιών» (Εγκύκλιος 168785/Δ2/09-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ. 13-17).

Το μάθημα της 'Φιλοσοφίας' αποσκοπεί να εκπαιδεύσει τους μαθητές στην «αναζήτηση έγκυρων επιχειρημάτων για τη δικαιολόγηση των θέσεων που θέλουμε να υποστηρίξουμε». Οι μαθητές άγουν την ικανότητα της τεκμηρίωσης, της αμφισβήτησης ή της υποστήριξης επιχειρημάτων, της ανασυγκρότησης και της οργάνωσης δομημένου επιχειρηματικού λόγου (Εγκύκλιος 168785/Δ2/09-10-2017 του ΥΠ.Π.Ε.Θ., σελ. 18-24).

3. Στη Γ' Τάξη του Λυκείου.

Καταρχήν αναφέρεται ότι σύμφωνα με την Υ.Α. 177620/Δ2/20-10-2017 (Φ.Ε.Κ. 3768/τ.Β'/26-10-2017) από το σχολικό έτος 2017-2018 «τα μαθήματα Γενικής Παιδείας 'Νεοελληνική Γλώσσα' και 'Νεοελληνική Λογοτεχνία' της Γ' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου

αποτελούν κλάδους του μαθήματος 'Νέα Ελληνικά'. Οι σκοποί που αφορούν στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών της Γ' Λυκείου γίνονται αντιληπτοί από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το βιβλίο μαθητή της 'Έκφρασης Έκθεσης' για τη Γ' Λυκείου. Αυτό χωρίζεται σε τρία (3) κεφάλαια / ενότητες²³ και σε ένα (1) παράρτημα με δύο (2) ενότητες²⁴ (ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017β:6)

Ως προς τους στόχους του μαθήματος 'Νέα Ελληνικά', στον ιστότοπο «Ψηφιακό Σχολείο»²⁵ του Υπουργείου Παιδείας και συγκεκριμένα στην ενότητα «Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία»²⁶, αναφέρεται ότι βασικοί σκοποί της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών της Γ' Τάξης του Λυκείου, τους οποίους πρέπει να επιδιώκει ο εκπαιδευτικός, είναι οι ακόλουθοι (Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, χ.η.):

1. «να κατακτήσουν το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, αποκτώντας τις απαραίτητες για την ηλικία τους γνώσεις της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος και χρησιμοποιώντας με επάρκεια και συνείδηση το λόγο (προφορικό και γραπτό) στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.
2. να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε να μετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση.
3. να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού.
4. να επισημάνουν τις δομές και τις ιδιαιτερότητες της εθνικής τους γλώσσας, συνειδητοποιώντας την πολιτισμική τους παράδοση.

²³ Πιο συγκεκριμένα: *Κεφάλαιο 1. Η πειθώς*. Η ενότητα αυτή αναλύεται σε δύο υποενότητες: α) τρόποι της πειθούς και β) μορφές πειθούς. Ως προς τους τρόπους πειθούς, οι μαθητές εισάγονται στην επίκληση στη λογική, στο συναίσθημα και στο ήθος του πομπού και μελετούν το ανάλογο λεξιλόγιο. Αναφορικά με τις μορφές της πειθούς, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να τη μελετήσουν κάτω από το πρίσμα της διαφήμισης, του δικανικού λόγου, του πολιτικού λόγου και του επιστημονικού λόγου. Τα θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση αφορούν την επιστήμη και το ρόλο της στην κοινωνία (ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017β:6-98). *Κεφάλαιο 2. Το δοκίμιο (Το άρθρο - Η επιφυλλίδα)*. Στην ενότητα αυτή εξετάζονται το δοκίμιο, το άρθρο και η επιφυλλίδα και ανιχνεύονται οι μεταξύ τους σχέσεις. Διερευνάται η πειθώς στο δοκίμιο, η γλώσσα του, η οργάνωση και η ιστορία του και παρατίθεται πλούσιο κειμενικό υλικό για καθένα από τα τρία είδη. Η θεματική για συζήτηση και έκφραση-έκθεση αφορά τις Τ.Π.Ε. (ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017β:99-199). *Κεφάλαιο 3. Δίκαιος και άδικος λόγος*. Η τρίτη ενότητα πραγματεύεται το δίκαιο και τον άδικο λόγο μέσω μιας ποικιλίας κειμένων, στα οποία υποστηρίζονται αντίθετες θέσεις αναφορικά με το δίκαιο και το άδικο, καθώς και τις προεκτάσεις τους (ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017β:200-253).

²⁴ Η 1^η ενότητα του Παραρτήματος (*Διαβάζω και γράφω*) «πραγματεύεται το διάβασμα και το γράψιμο από την άποψη της σημασίας, της αξίας και της μεθοδολογίας», ενώ η 2^η (*Ερευνητική εργασία*) παρουσιάζονται τα στάδια μίας ερευνητικής εργασίας, από την επιλογή του θέματος ως τη συγγραφή της και δίνονται παραδείγματα ερευνητικών εργασιών» (ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017β:254-318)

²⁵ Βλέπε και <http://dschool.edu.gr/>.

²⁶ Βλέπε και <http://ebooks.edu.gr/new/>.

5. να μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού του, προετοιμαζόμενοι να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη».

Στο *Βιβλίο Καθηγητή* (ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017α:10-11) δίνονται και οι ακόλουθες γενικές παρατηρήσεις για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση στην Γ' Τάξη του Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα για τη διδασκαλία προτείνονται τα εξής:

1. Να ενθαρρύνονται οι μαθητές να αξιοποιούν στην προφορική και γραπτή έκφρασή τους «τον κριτικό – αποφαντικό τρόπο, με συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά», στοχεύοντας στην ανακοίνωση σκέψεων, απόψεων κ.ά. σε ένα ευρύτερο κοινό. Επίσης, η έκταση του κειμένου πρέπει να είναι περιορισμένη και να αποφεύγονται τα θέματα που δεν γνωρίζει ο μαθητής, καθώς και οι «παλιές 'εκθέσεις ιδεών'», ενώ θεωρείται απαραίτητο οι μαθητές να ασκηθούν και «σε λόγο με περισσότερο ελεύθερη οργάνωση, καθώς και στην ποιητική χρήση της γλώσσας, στο χιουμοριστικό τόνο κ.ά.».

2. Η παραγωγή του γραπτού λόγου από τους μαθητές, όπως και η αξιολόγησή του από τον εκπαιδευτικό «δεν πρέπει να στηρίζεται μόνο στα εκτενή κείμενα που γράφονται στο σχολείο σε δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες, αλλά και σε μικρότερα κείμενα ή γραπτές ασκήσεις που μπορεί να γράφονται στην τάξη σε καθορισμένο σύντομο χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος».

3. Κατά κανέναν τρόπο η έμφαση στο γραπτό λόγο «δεν πρέπει να παραμερίζει την άσκηση και την αξιολόγηση των μαθητών στον προφορικό λόγο». Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει υπόψη του ότι η γλωσσική ικανότητα του μαθητή καλύπτει τους επιμέρους τομείς της ομιλίας και της γραφής (ως πομπός) και της ανάγνωσης και της κατανόησης (ως δέκτης).

4. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώνει συζητήσεις ή δραματοποιημένες ασκήσεις που θα δίνουν την ευκαιρία στον μαθητή να βελτιώνει την ικανότητά του στον προφορικό λόγο, ενώ μπορεί να βιντεοσκοπεί τέτοιες δραστηριότητες στην τάξη, προκειμένου να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να παρατηρήσουν τον προφορικό τους λόγο.

3.3.3. Προφορικός και γραπτός λόγος και η θέση τους στο σχολείο

A. Ο προφορικός λόγος.

Με τον όρο *προφορικός λόγος* νοείται η ομιλούμενη γλώσσα. Αποτελεί το βασικότερο μέσο της ανθρώπινης επικοινωνίας, η οποία διεξάγεται μέσω του φωνητικού – ακουστικού καναλιού επικοινωνίας που βασίζεται στην ομιλία. Όσο πιο καλός χρήστης και γνώστης του προφορικού λόγου είναι ένας άνθρωπος τόσο καλύτερα θεωρείται ότι μπορεί να επικοινωνεί με τους γύρω του και να αναπτύσσει την προσωπικότητά του (Λεοντίου, 1995:21). Η σπουδαιότητα του προφορικού λόγου είναι αναντίρρητη. Χρησιμοποιείται από όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικού ή μορφωτικού επιπέδου, προκειμένου να μεταδώσουν πληροφορίες, να εκφράσουν συναισθήματα, να επιχειρηματολογήσουν να

πείσουν, να διασαφηνίσουν κ.ά., ενώ η έλλειψη του προφορικού λόγου ή οι ατέλειες σε αυτόν δημιουργούν προβλήματα στην ομαλή επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων (Λεοντίου, 1985:28). Επιπλέον, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, διότι τον βοηθά στη διαδικασία κοινωνικοποίησής του, αλλά και στην ομαλή προσαρμογή του σε διάφορες καταστάσεις που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του (Αθανασίου, 2003:189).

Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1987:11) ο προφορικός λόγος στην καθημερινή ομιλία *«θεωρείται συστατικό της δημιουργικότητας, γενικά της εφευρετικότητας στο χώρο των νοημάτων και των ιδεών και θεμέλιο της ευφυΐας, κυρίως επειδή η καθημερινή και οικεία μορφή των γλωσσών χαρακτηρίζεται από ευμετάβλητη φύση των σημασιών με απεριόριστη δυνατότητα πολλαπλών παραφράσεων»*. Η προφορική έκφραση οξύνει το πνεύμα και την κριτική σκέψη, δεδομένου ότι καλλιεργεί τη ικανότητα του ατόμου να οργανώνει τα επιχειρήματά του και να διατυπώνει ελεύθερα και ανεμπόδιστα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του στην προσπάθειά του να παρουσιάσει και να αποδείξει μία θέση ή άποψη.

Ως τεχνικός όρος, *«ο όρος 'προφορικός λόγος' παραπέμπει στην παραγωγή (από τη σκοπιά του ομιλητή) ή στην πρόσληψη (από τη σκοπιά του ακροατή) ήχων που παράγει κάποιος εκπρόσωπος του είδους 'άνθρωπος' όταν επικοινωνεί γλωσσικά, ενώ οι ήχοι αυτοί είναι φορείς σημασιών...»*. Η παραγωγή αυτών των ήχων συνίσταται στη δημιουργία ενός μηνύματος από τον ομιλητή (ομιλία), η οποία προϋποθέτει τη σκέψη και τον προγραμματισμό από αυτόν (Γκότοβος, 1992:15).

Ο άνθρωπος είναι εκ της φύσης του ικανός να μιλήσει εφόσον από νωρίς έχει δεχτεί τα κατάλληλα εξωτερικά γλωσσικά ερεθίσματα, τα οποία αποτυπώνει στη συνείδησή του αυτόματα. Όταν φτάσει σε ένα ορισμένο σημείο ωριμότητας, με τον αέρα των πνευμόνων του, το λάρυγγα, τη γλώσσα, τα δόντια και τα χείλη μπορεί να διαμορφώσει ήχους και να τους συνθέσει σε λέξεις. Αυτή η διαδικασία είναι ο προφορικός λόγος και η ικανότητα προφορικού λόγου είναι μία συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία που είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσω της συστηματικής γλωσσικής διδασκαλίας (Δερβίσης, 1987:122).

Το παιδί έχει κατακτήσει τη συντακτική δομή της γλώσσας πριν ακόμη φοιτήσει στο σχολείο. Με άλλα λόγια, εισέρχεται στο σχολείο, αφού έχει μάθει να ομιλεί ως ένα επίπεδο. Κατέχει ένα σύνολο περίπου δύο χιλιάδων (2.000) με δυόμιση χιλιάδων (2.500) λέξεων που έχει αποκτήσει με τη φυσική διδασκαλία στο σπίτι και έχει δημιουργηθεί ασυνείδητα στο μυαλό του ένα γλωσσικό σύστημα που του επιτρέπει να κατέχει τους βασικούς γλωσσικούς κανόνες και τη βασική γλωσσική δομή, ενώ παράλληλα έχει αναπτύξει και τη γλωσσική διαίσθηση, ώστε να γνωρίζει ότι μπορεί να επικοινωνεί με τους άλλους ανθρώπους μέσω της γλώσσας (Παπαρίζος, 1993:25).

Μέσα στο σχολείο, όμως, κατακτά νέες μορφές προφορικής έκφρασης, κάτι που οδηγεί στην πρόοδο του τρόπου με τον οποίο σκέπτεται και τούτο με τη σειρά του οδηγεί σε ευεργετικές συνέπειες για το πνεύμα του. Άλλωστε, *«η γλώσσα διαπλάθει και μορφοποιεί τη σκέψη εκείνων που την ομιλούν»* (Κίτσος, 1992:41). Καθώς ο μαθητής προσπαθεί να παράγει ορθά διαρθρωμένο προφορικό λόγο αναγκάζεται να εντείνει την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωσή του. Ακολούθως, κινητοποιεί το γλωσσικό του σύστημα και οδηγείται στη

χρήση κατάλληλων γλωσσικών στοιχείων. Αυτή η διαδικασία οδηγεί στη σταδιακή βελτίωση της ομιλίας του, μέσα από την κατάκτηση νέων ικανοτήτων και την εμπέδωση του ήδη κατεκτημένου γλωσσικού υλικού. Επιπροσθέτως, αφυπνίζεται η σκέψη του και οργανώνονται οι ιδέες του, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί στην αντιμετώπιση ενός δεδομένου προβλήματος (Τάνος, 1987:67-68).

Ο ομιλητής πρέπει να διαλέξει τις κατάλληλες λέξεις και να τις συνδέσει σε ορθές προτάσεις, αποσκοπώντας στη μετάδοση της επιθυμητής πληροφορίας (Πόρποδας, 1993:40-48). Στον προφορικό λόγο *«οι ιδέες γεννιούνται και εκφράζονται η μία μετά την άλλη σε μία γρήγορη εκδοχή»* (Ρεπούσης, 2000:224). Δια μέσου, λοιπόν, του προφορικού λόγου οι μαθητές, αλλά και κάθε άτομο, ασκούνται ως ομιλητές και ως ακροατές. Αυτό τους βοηθά να αποκτήσουν *επικοινωνιακή πληρότητα*, ενώ χάρη στη δυνατότητα του ατόμου να μεταμορφώνει τις ιδέες του, τις εμπειρίες του, τα συναισθήματά του κ.ά. σε έννοιες και, ακολούθως, σε λόγο, μπορεί να αναπαριστά και να αναδημιουργεί την πραγματικότητα και τον κόσμο γύρω του (Αθανασίου, 2003:139).

Ως ικανότητα ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού (Βουγιούκας, 1994:23). Είναι γεγονός ότι ακόμη και σήμερα υπάρχουν κοινωνίες που χρησιμοποιούν μόνο αυτόν, ενώ έχει χαρακτηριστεί, όχι αδικώς, ως η μήτρα του γραπτού λόγου, δεδομένου ότι η ικανότητα προφορικού λόγου αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη της γραφής, της οποίας τα σύμβολα αναπαριστούν τους φθόγγους της προφορικής γλώσσας (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997:42).

Ενδεικτικά αναφέρεται και το γεγονός ότι ο αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος Σωκράτης ήταν από τους ελάχιστους σημαντικούς Έλληνες του 5ου αιώνα π.Χ. που δεν ενέδωσε στη γοητεία του γραπτού λόγου, παρά έμεινε αφοσιωμένος στην προφορική επικοινωνία με τους συμπολίτες του και στην καλλιέργεια της φιλοσοφίας ως έμπρακτης τέχνης του βίου. Ο Σωκράτης, λοιπόν, όπως τον παρουσιάζει ο Πλάτωνας στο έργο του *«Φαιδρός»*, συνοψίζει τα μειονεκτήματα του γραπτού λόγου σε τρία σημεία: *«(α) τα γραπτά κείμενα είναι στατικά και μονοσήμαντα, λένε πάντοτε το ίδιο πράγμα (β) δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους από άδικες επιθέσεις, χρειάζονται συνεχώς τη βοήθεια του συγγραφέα-πατέρα τους (γ) δεν επιλέγουν τα ίδια τους αποδέκτες τους, πέφτουν στα χέρια δικαίων και αδικών, ενάρετων και διεφθαρμένων»*. Στη στατικότητα του γραπτού λόγου ο Σωκράτης αντιπαραθέτει τη ζωντάνια και την πλαστικότητα της προφορικής επικοινωνίας, δίνοντας με αυτό τον τρόπο βαρύνουσα σημασία στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου από τους μαθητές του (Δόικος, 2001 · Κάλφας και Ζωγραφίδης, χ.η.).

Στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική ο προφορικός λόγος είναι το βασικότερο μέσο της διδασκαλίας και της μάθησης όλων των μαθημάτων ανεξαιρέτως. Μέσα από τον προφορικό λόγο, το παιδί στο σχολείο μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του, τις ιδέες, τις στάσεις, τις προσδοκίες, τις απορίες, τα ενδιαφέροντά του κ.ά. Η συμβολή του προφορικού λόγου στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του είναι δεδομένη. Έτσι, το σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει τις ανάλογες ικανότητες και τις δεξιότητες, συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στη βελτίωση της έκφρασής

τους, καθιστώντας το παδί ικανό ομιλητή. Επιπλέον, όσο καλύτερα κατέχει ένας μαθητής τη γλώσσα τόσο διευκολύνονται οι λειτουργίες της ανάγνωσης, της κατανόησης και της γραφής (Μηνάς, 2003:54-57).

Όμως, στην εκπαιδευτική πρακτική ο προφορικός λόγος (ακρόαση και ομιλία) δεν αντιμετωπίζεται από τον εκπαιδευτικό με τη δέουσα προσοχή. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι η αναλογία ανάμεσα στο λόγο του εκπαιδευτικού και το συνολικό λόγο όλων των μαθητών σε μία συνηθισμένη τάξη κυμαίνεται στο 70-75% για τον εκπαιδευτικό και στο 30-25% για τους μαθητές. Αυτό φανερώνει ότι η επικοινωνία μέσα στην τάξη αφορά κυρίως τον εκπαιδευτικό είτε ως ομιλητή είτε ως ακροατή, κάτι που συνεπάγεται ότι στους μαθητές δεν δίνονται επαρκείς ευκαιρίες, ώστε να αναπτύξουν τη γλωσσική τους ικανότητα και να κατακτήσουν τον προφορικό λόγο (Βουγιούκας, 1994:25-27).

Τέλος, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την ανάπτυξη της ικανότητας του προφορικού λόγου στους μαθητές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ακόλουθους δύο πολύ βασικούς παράγοντες τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και κατά την αξιολόγησή της: α) την *πολιτισμική ποικιλότητα* των μαθητών τους, υπό την έννοια ότι στο σύγχρονο σχολείο φοιτούν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και, έτσι, έχοντας εκτεθεί σε διαφορετικά γλωσσικά ερεθίσματα, έχουν και διαφορετικές ιδιαιτερότητες (δυνατότητες, αδυναμίες, ενδιαφέροντα κ.ά.) και β) την *ηλικία* των μαθητών τους, διότι η κατάκτηση της ικανότητας λόγου είναι μία διαδικασία που αναπτύσσεται σταδιακά στο παιδί και εξαρτάται από την ηλικία του. Με άλλα λόγια, η ηλικία συμβαδίζει με την ικανότητά του παιδιού να παράγει ορισμένους απλούς ήχους, αλλά και πιο σύνθετες γλωσσικές δομές (Salvia et al., 2010:221-222).

B. Ο γραπτός λόγος.

Στην αρχή, ο άνθρωπος επιχείρησε να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του μέσω χειρονομιών και έπειτα μέσω φωνητικών - ηχητικών σημάτων. Η ομιλία γεννήθηκε όταν τα φωνητικά αυτά σήματα, τα οποία αντιστοιχούσαν στις σκέψεις και τα συναισθήματα των πρώτων ανθρώπων, άρχισαν να γίνονται κατανοητά με τον ίδιο τρόπο από τους ανθρώπους που είχαν οργανωθεί και ζούσαν σε μία αρχική μορφή κοινωνίας. Το αμέσως επόμενο ουσιαστικό βήμα στην επικοινωνία των ανθρώπων ήταν η οπτική αποτύπωση αυτών των αρχικών μορφών των φωνητικών σημάτων σε αφηρημένες ζωγραφιές σε σπήλαια, κάτι που εντοπίζεται ιστορικά περίπου πενήντα χιλιάδες (50.000) χρόνια πριν. Έτσι, ο προφορικός λόγος και η ομιλία προηγούνται κατά πολύ του γραπτού λόγου που είναι στην πραγματικότητα *«ένα σύστημα ανθρώπινης επικοινωνίας μέσω ορατών κοινά αποδεκτών σημάτων»* (Gelb, 1963:1-13).

Αρχικά η γραφή δεν αναπαρίστανε επακριβώς τον προφορικό λόγο, αλλά έννοιες, πράξεις ή γεγονότα. Αυτή η πρώιμη περίοδος ανάπτυξης της γραφής διακρίνεται σε δύο φάσεις που θεωρούνται πρόδρομοι της ολοκληρωμένης γραφής: α) την *εικονογραφική φάση* και β) την *ιδεογραφική φάση* (Πόρποδας, 2002:70-71). Τα πρώτα συστήματα γραφής που είναι

βασισμένα στην εικονική γραφή εντοπίζονται στην Αίγυπτο, το 4000 π.Χ. και αργότερα στην Κίνα, το 2000 π.Χ. (Γκότοβος, 1992:22).

Η ολοκληρωμένη γραφή αποτελεί το αποτέλεσμα μίας σύνθετης εξελικτικής διαδικασίας, τα πρώιμα στάδια της οποίας συνδέονται με τη χρήση οπτικών αναπαραστάσεων στο πλαίσιο κυρίως κάποιων θρησκευτικών τελετών. Προσδιορίζεται από τη χρήση στοιχείων γραφής που δεν έχουν άμεση σχέση με την έννοια που επιδιώκεται να αποτυπωθεί και να μεταδοθεί. Κατά συνέπεια, ο γραπτός λόγος στη σύγχρονη μορφή του είναι *«μία αφηρημένη και συμβολική αναπαράσταση του προφορικού λόγου και κατ' επέκταση της σκέψης του ανθρώπου»* που εκφράζεται μέσω της γλώσσας (Πόρποδας, 2002:70-75).

Ο γραπτός λόγος, ως νοητική δεξιότητα, προϋποθέτει από το άτομο τόσο τη δεξιότητα του προφορικού λόγου όσο και εκείνη της ανάγνωσης, προκειμένου να είναι αυτό ικανό να μετατρέψει τη σκέψη του και τις ηχητικές πληροφορίες του προφορικού λόγου σε γραφική αναπαράσταση μέσω των οπτικών στοιχείων του γραπτού λόγου. Αποτελείται από δύο διαδικασίες αποκωδικοποίησης: α) η πρώτη αφορά στη μεταφορά των ηχητικών συμβόλων σε *γραφημικά*, δηλαδή η γραφή και β) η δεύτερη στην αντίστροφη διαδικασία, δηλαδή την ανάγνωση. Οι δύο αυτές διαδικασίες είναι σύνθετες και απαιτούν πολλές δεξιότητες και ικανότητες από το άτομο (Ζάχος, 1992:15-18). Πρόκειται για μία δεξιότητα που το κάθε άτομο κατακτά με ξεχωριστό τρόπο με βάση τις ικανότητες και τις λειτουργικές προϋποθέσεις που διαθέτει το ανθρώπινο είδος και είναι το αποτέλεσμα κυρίως πολιτιστικής ανάπτυξης και κοινωνικής ανάγκης (Ζάχος, 1992:6 · Πόρποδας, 2002:69-70).

Ο γραπτός λόγος πρέπει να διακατέχεται από μεγαλύτερη νοηματική συνοχή και από πιο αυστηρή λογική οργάνωση σε σχέση με τον προφορικό λόγο, να είναι δηλαδή πιο σαφής. Συνήθως στη γραπτή επικοινωνία ο 'γράφων' γράφει όντας μόνος του, ενώ στην προφορική ο 'ομιλών' απευθύνεται σε άλλους και, πληροφορείται για το πώς έχει κατανοηθεί το μήνυμά του από τους άλλους, μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης (πληροφοριακή ανατροφοδότηση). Όμως, ο δέκτης του γραπτού μηνύματος δεν είναι παρών κατά τη συγγραφή του και, έτσι, θα πρέπει να ανακατασκευάσει μόνος του τις έννοιες, τις ιδέες και τις σκέψεις που του απευθύνονται, ενώ θα πρέπει να το κάνει αυτό χωρίς να παρέχει τη δυνατότητα στον 'γράφοντα' να κατανοήσει αν το μήνυμά του έγινε κατανοητό (Αθανασίου, 2003:197-198 · Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997:43-44). Με άλλα λόγια, στον προφορικό λόγο ο παρόντας συνομιλητής δίδει την άμεση ανατροφοδότηση στον ομιλητή κατά τη στιγμή που διεξάγεται η επικοινωνία, προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα να αποδίδονται επεξηγήσεις, διασαφηνίσεις κ.ά., με αποτέλεσμα άμεση και πληρέστερη κατανόηση των μηνυμάτων που ανταλλάσσουν οι δύο πλευρές. Στο γραπτό λόγο η δυνατότητα αυτή δεν υπάρχει, κάτι που τον καθιστά μία αρκετά δυσκολότερη περίπτωση έκφρασης και επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 1998:449).

Επίσης, ο γραπτός λόγος είναι μία μορφή επικοινωνίας από την οποία έχουν αφαιρεθεί πολλά από τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, όπως είναι η εκφραστικότητα, η μουσικότητα, η τονικότητα, η αναπαραστατικότητα μέσω των κινήσεων του σώματος και του τόνου της φωνής, κ.ά. Ως εκ τούτου, το παιδί πρέπει να μεταβεί σε μία γλώσσα που

χρησιμοποιεί αναπαραστάσεις των εννοιών και των λέξεων και όχι τις ίδιες τις έννοιες και τις λέξεις, σε μία γλώσσα από την οποία απουσιάζει η ανατροφοδότηση, αφού εκείνος στον οποίο καλείται να απευθυνθεί είναι απών. Επιπλέον, πρέπει να μάθει να τη χρησιμοποιεί με σαφήνεια και πληρότητα (Davies, 1978:64-66).

Ο γραπτός λόγος επηρέασε σημαντικά την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους. Ένα από τα πλεονεκτήματά του είναι ότι πρόκειται για μία χρονικά διατηρητέα μορφή επικοινωνίας. Δίχως αυτόν θα ήταν αδύνατο η μνήμη του ανθρώπου να μπορεί να διατηρήσει τη γνώση, την ιστορία και όλα τα επιτεύγματα της ανθρωπότητας στις διάφορες εποχές και, ως εκ τούτου, η ανθρώπινη σκέψη δεν θα μπορούσε να εξελιχθεί με τον ίδιο τρόπο και να δημιουργήσει νέα γνώση στα θεμέλια της ήδη κατεκτημένης γνώσης (Αθανασίου, 2003:196-197). Επίσης, μέσω του γραπτού λόγου εξυπηρετούνται σύνθετες και απαιτητικές μορφές επικοινωνίας, όπως είναι η επιστήμη, η λογοτεχνία, η διοίκηση κ.ά., οι οποίες απαιτούν σαφήνεια, ακρίβεια και πυκνότητα μηνυμάτων (Πόρποδας, 2002:68).

Η γραπτή έκφραση είναι μία περίπλοκη δραστηριότητα που απαιτεί την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων (εγκυκλοπαιδικών, γλωσσικών κ.ά.) και είναι δυνατό να διδαχθεί. Ως δεξιότητα είναι απαραίτητη για μία ενεργό συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική και πνευματική ζωή του ατόμου. Μέσα από την εξέλιξη της ικανότητάς του να γράφει, ο άνθρωπος αναπτύσσει την προσωπικότητά του και διαμορφώνει την ψυχική, την πνευματική και την κοινωνική του ταυτότητα και ενισχύει την ικανότητά του να σκέπτεται. Η ικανότητα γραφής συμβάλλει στην ωρίμανση του ανθρώπου και στην απόκτηση της αυτοσυνείδησης (Μηνάς, 2003:102).

Το παιδί εισέρχεται στο σχολείο έχοντας κατακτήσει ως ένα βαθμό τον προφορικό λόγο, η κατάκτηση, όμως, του γραπτού λόγου απαιτεί συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997:42). Μάλιστα, η διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι κατεξοχήν έργο του σχολείου, καθώς η πλειοψηφία των παιδιών που εισέρχονται στο σχολείο δεν γνωρίζουν να γράφουν (Αθανασίου, 2003:211-212). Όταν εισέρχεται στο σχολείο το παιδί αντιμετωπίζεται ως άγραφο χαρτί (*tabula rasa*). Συνήθως παραβλέπεται και το *«εξαιρετικά σημαντικό γεγονός ότι όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά μπαίνουν στην Α' τάξη του δημοτικού έχοντας ήδη κατακτήσει τους πλούσιους και εξαιρετικά πολύπλοκους μηχανισμούς της μητρικής τους γλώσσας»* που αποτελούν κάποια κοινωνική ή γεωγραφική παραλλαγή της εθνικής γλώσσας ή της επίσημης γλώσσας. Στόχος του σχολείου είναι η εκμάθηση της επίσημης αυτής γλώσσας (επίσημη σχολική γλώσσα) (Φραγκουδάκη, 1987:112). Ιδιαίτερα, αναφορικά με την καλλιέργεια της δεξιότητας του γραπτού λόγου στους μαθητές, ουσιαστική παράμετρο αποτελεί και η ανάγκη να ελέγχουν, να διορθώνουν και να βελτιώνουν τα κείμενά τους, λαμβάνοντας υπόψη της παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού τους (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997:59-60).

Ένα ακόμη από τα πλεονεκτήματα του γραπτού λόγου, κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά και των υπολοίπων μαθημάτων, είναι ότι υπάρχει η δυνατότητα για έλεγχο της γλωσσικής μορφής του μηνύματος τόσο από τον πομπό, ο οποίος έχει την ευχέρεια να δει και να διορθώσει το μήνυμά του πριν αυτό φτάσει στον αποδέκτη όσο και από τον αποδέκτη, ο

οποίος έχει χρόνο στη διάθεσή του να μελετήσει το μήνυμα. Όταν ο αποδέκτης του μηνύματος είναι ο εκπαιδευτικός, τότε αυτός μπορεί επιπλέον να αξιολογήσει το γραπτό του μαθητή του πολύ πιο προσεκτικά και εμπειρισταωμένα, ενώ αποκαλύπτονται και άλλες πληροφορίες που αφορούν την επίδοση και τις ικανότητες του μαθητή. Έτσι, ο μαθητής που χειρίζεται ορθά και με πληρότητα και σαφήνεια το γραπτό λόγο θεωρείται ένα άτομο με πνευματικές και ψυχικές δεξιότητες. Ο γραπτός λόγος φανερώνει το βαθμό στον οποίο ο μαθητής κατάφερε να κατανοήσει και να κατακτήσει εκείνο που μελέτησε και για αυτό συμπεριλαμβάνεται ως τρόπος εξέτασης σε κάθε γνωστικό αντικείμενο σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο δεν τον βοηθά μόνο να επικοινωνεί με το περιβάλλον του, αλλά φανερώνει και την ύπαρξη μίας δομημένης και οργανωμένης σκέψης (Αθανασίου, 2003:196-197 και 211-212).

Η δυσκολία που ενέχει η κατάκτηση της ορθής γραπτής έκφρασης από τους μαθητές επαληθεύεται και από το γεγονός *«ότι η ενασχόληση των μαθητών με το γραπτό λόγο είναι διπλάσια, τουλάχιστον, σε χρόνο από εκείνον που αφιερώνεται στον προφορικό λόγο»*. Αν συνδυάσει κανείς αυτή την άποψη με το γεγονός ότι η γραπτή εξέταση είναι καθοριστική στη σχολική ζωή για τη μελλοντική εξέλιξη του μαθητή, διαπιστώνεται ότι ο γραπτός λόγος παίζει κυρίαρχο ρόλο στη μάθηση (Παπαδοπούλου, 2000:73-74). Διατυπώνεται και η άποψη ότι *«ο γραπτός λόγος είναι ο βασικότατος – σχεδόν αποκλειστικός δίαυλος της προγραμματικής μάθησης στο σχολείο»* (Γκότοβος, 1992:9).

Σύμφωνα με τους Salvia et al. (2010:222-223), το περιεχόμενο του γραπτού λόγου είναι το προϊόν μίας εξαιρετικά πολύπλοκης διανοητικής και γλωσσικής δραστηριότητας εντός του ανθρώπινου εγκεφάλου και περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τη μορφοποίηση, την επεξεργασία, την αλληλουχία κ.ά. των ιδεών, των γνώσεων, των αξιών, των συναισθημάτων κ.ά. και, ακολούθως, τη διασαφήνιση, την αναθεώρηση, την αξιολόγηση, την ιεράρχηση κ.ά. όλων των παραπάνω, πριν ο γράφων επιλέξει τις κατάλληλες λέξεις, οι οποίες θα μεταφέρουν με τον κατάλληλο τρόπο το μήνυμα που επιθυμεί να μεταδώσει στον αναγνώστη. Η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί κατάλληλα τις λέξεις, ώστε να συναρπάσει, να πείσει, να υπονοήσει και να περιγράψει πολύπλοκες έννοιες είναι το αποτέλεσμα μίας δημιουργικής προσπάθειας που απέχει πολύ από την απλή παράθεση συμβόλων στο χαρτί.

Συμπερασματικά, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι ο γραπτός λόγος παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η απόκτηση της ικανότητας των μαθητών να παράγουν ορθό γραπτό λόγο θεωρείται ως μία από τις βασικές υποχρεώσεις του σχολείου, διότι μέσω αυτής μπορεί να επιτευχθούν οι στόχοι στη διαδικασία της εκπαίδευσης του μαθητή, αλλά και στη διαδικασία της αξιολόγησης του επιπέδου κατάκτησης ενός ορισμένου επιπέδου γνώσης που κατέχει αυτός. Ο γραπτός λόγος αποτελεί μέσο για την επιτυχία και άλλων στόχων και επιδιώξεων του μαθητή στο μέλλον. Οι δεξιότητες και οι ικανότητες που απαιτούνται για την παραγωγή του γραπτού λόγου είναι επίκτητες. Ο γραπτός λόγος διδάσκεται στο σχολείο μέσα από τη χρήση του σε πραγματικές καταστάσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως ο πλέον αρμόδιος και ο πιο υπεύθυνος παράγοντας που μπορεί να προβεί στην ορθή διδασκαλία του γραπτού λόγου.

3.3.4. Μέθοδοι και προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται μία επισκόπηση των μεθόδων και των προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο με έμφαση κυρίως στο γραπτό λόγο. Όπως αναφέρουν οι Richards και Rodgers (2001:19), η διαφορά ανάμεσα στη διδασκαλία της γλώσσας, σε επίπεδο θεωρητικό και σε επίπεδο υιοθέτησης συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών, είναι σημαντική.

Πριν περιγραφούν οι σημαντικότερες μέθοδοι και προσεγγίσεις που αφορούν στη διδασκαλία της γλώσσας και την παραγωγή γραπτού λόγου, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν οι όροι *‘μέθοδος’*, *‘προσέγγιση’* και *‘τεχνική’*. Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η διαφορά αυτή ο Anthony (1963:63-67, όπ. αναφ. στο Richards & Rodgers, 2001:19), πρότεινε την υιοθέτηση τριών εννοιολογικών όσο και οργανωτικών επιπέδων:

α) Η προσέγγιση.

Η *προσέγγιση* είναι ένα σύνολο από αξιωματικές υποθέσεις (γενικές αρχές ή φιλοσοφίες) που συσχετίζονται μεταξύ τους και οι οποίες αναφέρονται και περιγράφουν τη φύση της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης.

β) Η μέθοδος.

Η *μέθοδος* είναι το γενικό σχέδιο (ή μία διαδικασία από βήματα, ένα πλάνο), σύμφωνα με το οποίο παρουσιάζεται με ομαλό και συγκροτημένο τρόπο το γλωσσικό υλικό στους μαθητές. Κανένα βήμα της μεθόδου δεν έρχεται σε αντίθεση με κάποιο άλλο βήμα της. Η μέθοδος έχει κατασκευαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στην προσέγγιση που έχει επιλεγεί και η επιλογή της μεθόδου επηρεάζεται από τις αρχές της προσέγγισης.

γ) Η τεχνική.

Η *τεχνική* αφορά στο στάδιο της εφαρμογής, η οποία λαμβάνει χώρα εντός της τάξης. Πρόκειται για έναν μηχανισμό που χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους. Οι τεχνικές που επιλέγονται πρέπει να είναι συνεπείς προς την ακολουθούμενη μέθοδο και την προσέγγιση που έχει υιοθετηθεί.

Οι διάφορες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας με έμφαση κυρίως στη διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι οι ακόλουθες:

α) Η Παραδοσιακή Προσέγγιση.

Η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο έχει δύο γνωρίσματα: 1) είναι ρυθμιστική και 2) αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως γλωσσικό αντικείμενο. Ως προς τη ρυθμιστική της λειτουργία, η γλωσσική διδασκαλία επιχειρεί να επιβάλει μία συγκεκριμένη μορφή γλώσσας στον μαθητή, παραγνωρίζοντας την πολυμορφία της γλώσσας και περιορίζοντας, έτσι, τις δυνατότητες που αυτή προσφέρει. Ως προς το δεύτερο γνώρισμα, οποιαδήποτε γλωσσική παραγωγή του μαθητή αξιολογείται από το σχολείο ως προς το βαθμό συμμόρφωσής της προς τη *«ρυθμισμένη γλώσσα»* που διδάσκει το σχολείο (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης, 1997:29-31).

Τα γνωρίσματα αυτά αντιστοιχούν στην *Παραδοσιακή Προσέγγιση* της διδασκαλίας της γλώσσας, η οποία δίνει έμφαση στη μελέτη της γλώσσας μέσα από την κατανόηση των γραμματικών και συντακτικών της φαινομένων, στη γνώση της μορφολογίας της δηλαδή. Στην προσέγγιση αυτή η κύρια μονάδα ανάλυσης, περιγραφής και διδασκαλίας της γλώσσας είναι η λέξη και ο τρόπος που λειτουργεί μέσα στο γλωσσικό σύστημα. Έτσι, η εικόνα που αποκτά ο μαθητής για το σύνολο των γλωσσικών φαινομένων, τη δομή και τη λειτουργία των επιμέρους γλωσσικών στοιχείων είναι περιορισμένη (Μηνάς, 2003:29).

Τα χαρακτηριστικά της *Παραδοσιακής Προσέγγισης* είναι τα εξής: α) «έντονα ρυθμιστικός χαρακτήρας με την επιλογή και την προβολή ενός γλωσσικού προτύπου προς το οποίο απαιτείται συμμόρφωση, β) αναγόρευση αυτού του προτύπου σε κοινή γλώσσα, γ) παραμέληση ή καταδίκη άλλων γλωσσικών μορφών», οι οποίες ενδεχομένως να χρησιμοποιούνται ευρύτατα, δ) έμφαση της διδασκαλίας στους κανόνες που διέπουν αυτό το πρότυπο και «όχι στην ενθάρρυνση της πρωτότυπης γλωσσικής δημιουργίας» και ε) προνομιακή χρήση του γραπτού σε βάρος του προφορικού λόγου (Χαραλαμπίδης, 1988:6).

Όλα τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με την άποψη του Δημαρά (1985:181) για τη μορφή που οφείλει να λάβει η διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο, την οποία περιγράφει με τη μορφή προτροπής προς τον μαθητή του, ως εξής: «ποτέ μη γράφεις πράγματα έξω από τη ζωή, ποτέ μην επαναλάβεις καινοτομίες των βιβλίων και των δασκάλων. Γράψε ό,τι δεις με τα μάτια σου, ό,τι αισθανθείς με την ψυχή σου, ό,τι πιστεύεις αληθινά εσύ ο ίδιος, η σκέψη σου ας είναι ατομική και ειλικρινής». Και συνεχίζει ο Δημαράς (ό.π.) «...κυνήγα το χρωματισμό και την κυριολεξία και σβήνε τα περιττά, μα μη φτάσεις στην άλλη άκρη και καταντήσεις αφύσικο και ξηρό και επιτηδευμένο το ύφος σου, διορθώνοντας κυνήγα την ωραία φόρμα και τη φυσική απλότητα».

β) Η Ολική Προσέγγιση της γλώσσας (Whole Language Approach).

Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικές, πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας, τις οποίες ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να αναπαραστήσει στην τάξη, δίνοντας έμφαση στη σχέση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ολότητα και διδάσκονται και οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή), ενώ όλες οι παράμετροι της γλώσσας, όπως είναι η ορθογραφία, το συντακτικό, η σημασιολογία κ.ά., διδάσκονται με την ίδια βαρύτητα. Επίσης, βασική αρχή είναι και ότι η νέα γνώση πρέπει να στηρίζεται στην υπάρχουσα. Χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής είναι ότι οι μαθητές μπορούν να εργάζονται ομαδικά με τη χρήση και της ετεροαξιολόγησης, ενώ προτείνεται να τηρούν ατομικό πορτοφόλιο. Ο εκπαιδευτικός προωθεί την ανάγνωση και την παραγωγή κειμένων ανάλογα και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δίνει έμφαση στη μελέτη αυθεντικού υλικού (π.χ. λογοτεχνικά κείμενα κ.ά.), σχεδιάζει και οργανώνει τη διδασκαλία του, επιδιώκοντας να δημιουργήσει μέσα στην τάξη τις κατάλληλες κοινωνικές

αναπαραστάσεις και ο ρόλος του είναι να υποστηρίζει, να διευκολύνει και να καθοδηγεί τους μαθητές δίχως να τους καταπιέζει. Τέλος, λαμβάνει υπόψη την ιδιαιτερότητα κάθε μαθητή, στοχεύοντας κυρίως να τον προετοιμάσει για τη ζωή του έξω από το σχολείο (Φωτίου, 2008:31-34).

γ) *Η Προσέγγιση με βάση τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Multiple Intelligence).*

Η *Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης* υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη είναι πολυδιάστατη και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ευφυΐας²⁷. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, οφείλουν να αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης νοημοσύνης και το γεγονός ότι μπορεί να έχουν εξελιγμένες ορισμένες από τις μορφές νοημοσύνης, ενώ μπορεί να υστερούν σε άλλες. Έτσι, λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και προσεγγίζουν με διαφορετικό μαθησιακό τρόπο κάθε μαθητή, ο οποίος έχει διαφορετικό τύπο νοημοσύνης. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να δημιουργεί μέσα στην τάξη ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον και να εκθέτει τους μαθητές του σε ποικίλα είδη γραπτού λόγου. Παράλληλα, επιτρέπει σε κάθε μαθητή να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας ο καθένας το δικό του τύπο νοημοσύνης (Φωτίου, 2008:34-35).

δ) *Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας.*

Ο Halliday (1978:12) υποστήριξε ότι η κοινωνία και η γλώσσα είναι δύο έννοιες αδιαχώριστες και δεν μπορεί να θεωρηθεί ένα άτομο κοινωνικοποιημένο χωρίς την προϋπόθεση της γλώσσας, ούτε και η γλώσσα δίχως κοινωνικοποιημένο άτομο. Έτσι, στοιχείο της γλωσσικής επικοινωνίας θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές ποικιλίες που ταιριάζουν στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις.

Κατά τη γλωσσική επικοινωνία αξιολογη σημασία έχουν οι λέξεις και οι φράσεις που χρησιμοποιούνται, καθώς και η θέση τους μέσα στο λόγο. Εκτός των όσων λέγονται

²⁷ Αυτό το φάσμα ευφυΐας περιλαμβάνει τις ακόλουθες μορφές νοημοσύνης: i) τη *γλωσσική* (linguistic), η οποία σχετίζεται με τη γλωσσική ικανότητα των ανθρώπων, δηλαδή με την ευχέρεια να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αποτελεσματικά σε κατάλληλες περιστάσεις, ii) τη *λογικομαθηματική* (logical – mathematical), η οποία σχετίζεται με την ικανότητα χρήσης των λογικών δομών και των αριθμών, iii) τη *χωρική* (spatial), η οποία αφορά στην ικανότητα της αίσθησης – αντίληψης του χώρου με ακρίβεια, iv) τη *μουσική* (musical), η οποία αφορά στην ικανότητα διάκρισης, αντίληψης, χειρισμού και έκφρασης μουσικών στοιχείων, v) τη *σωματική – αισθησιοκινητική* (bodily – kinesthetic), η οποία σχετίζεται με την ικανότητα κινήσεων, αλλά και του επιδέξιου χειρισμού αντικειμένων, εργαλείων κ.ά., vi) τη *διαπροσωπική* (interpersonal), η οποία σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης, κατάλληλης αντίδρασης στις διαθέσεις, τις προδιαθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων, vii) την *ενδοπροσωπική* (intrapersonal), η οποία αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αυτοπειθαρχεί και να αυτοκυριαρχεί, καθώς και να γνωρίζει τα όρια, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, viii) τη *νατουραλιστική* (naturalistic), η οποία σχετίζεται με την ικανότητα αναγνώρισης των ζωντανών ερεθισμάτων του φυσικού κόσμου, καθώς και της αντίληψης του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται η φύση, ix) την *υπαρξιακή* (existential), την οποία πρότεινε ο Gardner ως μία μορφή πνευματικής νοημοσύνης και η οποία διερευνάται ακόμη από τους ψυχολόγους και x) υπάρχουν και διάφορες άλλες προτάσεις για κατηγορίες νοημοσύνης, όπως η *νοημοσύνη της αποτελεσματικής διδασκαλίας* (teaching pedagogical intelligence), η οποία επιτρέπει στο άτομο να διδάσκει αποτελεσματικά άλλα άτομα κ.ά. (Wikipedia, 2017a).

(περιεχόμενο, μορφή του μηνύματος κ.ά.), είναι εξίσου σημαντικός και ο τρόπος με τον οποίο λέγονται (το ύφος που επιστρατεύεται από τον ομιλητή, ο τόνος της ομιλίας, οι κινήσεις του σώματος κ.ά.). Οι λέξεις και οι διάφοροι συνδυασμοί τους πέραν του γνωστικού τους περιεχομένου αποκτούν και συναισθηματική όσο και ιδεολογική χροιά, η οποία ανταποκρίνεται στα βιώματα και τις εμπειρίες του ομιλητή (Αναστασιάδης, 1995:68).

Στόχος της *Επικοινωνιακής Προσέγγισης* στη διδασκαλία της γλώσσας είναι η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών μέσα από αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Ως εκ τούτου, η γλώσσα πρέπει να λειτουργεί και στο σχολείο, όπως και στην καθημερινή ζωή, υπηρετώντας τους ίδιους σκοπούς και τις ίδιες λειτουργίες. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν τι είναι η γλώσσα και με ποιο τρόπο λειτουργεί για να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους ως ομιλητές, αλλά και να τη χρησιμοποιούν, προσαρμόζοντάς την κατάλληλα και ανάλογα με τις περιστάσεις. Η γλώσσα διδάσκεται με τη χρήση, την επανάληψη και τη δημιουργική προσπάθεια και λιγότερο με τη γραμματική ανάλυση (Ρεπούσης, 2000:226).

Η εκμάθηση της γλώσσας νοείται ως η ανάπτυξη της *επικοινωνιακής ικανότητας* (*communicative competence*) τόσο προφορικά όσο και γραπτά, οπότε θα πρέπει και κάθε διδακτική πρακτική να συντελείται σε συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας. Ο μαθητής διδάσκεται τόσο τις γραμματικές δομές όσο και τους κατάλληλους τύπους για την εφαρμογή τους ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Παπαρίζος, 1993:23). Η νέα αυτή μορφή της γλωσσικής διδασκαλίας που μετατοπίζει το βάρος από τη δομή στη χρήση της γλώσσας δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση τον εξορισμό της γραμματικής (Χαραλαμπίδης, 1988:25). Άλλωστε, σύμφωνα και με τους Χαραλαμπίδης και Χατζησσαβίδη (1997:33), ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει βαρύτητα τόσο στη χρήση της γλώσσας όσο και στη δομή της.

Τα γνωρίσματα της προσέγγισης αυτής για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι τα ακόλουθα: α) η γλώσσα διδάσκεται με σκοπό να γίνει μέσο ορθής και αποτελεσματικής επικοινωνίας, β) η γλώσσα διδάσκεται μέσα από τη χρήση της σε καθημερινές πραγματικές καταστάσεις της ζωής ή με κατάλληλες αναπαραστάσεις μέσα στην τάξη, γ) η διδασκαλία της γραμματικής δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά να αντιμετωπίζεται ως εργαλείο που υποβοηθά την ορθή επικοινωνία, δ) πρέπει να καλλιεργούνται όλες οι γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ανάγνωση, ομιλία, γραφή) και ε) τα λάθη διορθώνονται από τον εκπαιδευτικό με δεξιοτεχνία, δεδομένου ότι αποτελούν στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών (Κατταβένος, 1986:74-78).

Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συνεργάτη και του συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση μέσω του αυθεντικού διαλόγου, παρουσιάζει πραγματικές ανάγκες και συνθήκες επικοινωνίας στους μαθητές, εκθέτοντάς τους σε ερεθίσματα τυχαία και όχι τυποποιημένα, ώστε να τους οδηγήσει στην κατάκτηση της γλώσσας πιο αποτελεσματικά. Ενθαρρύνει και παροτρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν και δέχεται την ανατροφοδότηση που του παρέχουν για να

προσαρμόσει κατάλληλα την πορεία της διδασκαλίας του. Είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση τόσο των μαθητών όσο και της αποτελεσματικότητας της προσπάθειάς του (Μηνάς, 2003:35).

Η *Επικοινωνιακή Προσέγγιση* δίνει έμφαση στη λειτουργική και την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τις ποικιλίες και τα επίπεδα του επικοινωνιακού λόγου. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ορθά τη γλώσσα και να κατανοούν τη δομή της, ενώ μέσα από τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι τα άτομα ομιλούν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τον τόπο, το χρόνο, τους συνομιλητές, το σκοπό και την πρόθεσή τους, μαθαίνουν να προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση (Chomsky, 1975:3-35). Τέλος, «*θεωρείται ως η πιο αποδεκτή και αναγνωρίσιμη προσέγγιση και έχει εφαρμογές σε ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα, ενώ επηρέασε πολλές άλλες μεθόδους και προσεγγίσεις. Μετατρέπει τη γλωσσική διδασκαλία σε μία ζωντανή και ενδιαφέρουσα διαδικασία με σκοπό την επίτευξη του επικοινωνιακού αποτελέσματος*» και καλύπτει απόλυτα το σύγχρονο χαρακτήρα της γλωσσικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τον οποίο «*η γλώσσα διδάσκεται από τη ζωή για τη ζωή*» (Φωτίου, 2008:42).

ε) Η *Συνεργατική Προσέγγιση (Co-operative Language Approach)*.

Η *Συνεργατική Προσέγγιση* θεωρείται προέκταση της *Επικοινωνιακής Προσέγγισης*. Σύμφωνα με αυτή, η τάξη οργανώνεται σε ολιγομελείς ομάδες μαθητών (4-6 μαθητές). Κάθε ομάδα αρχικά επεξεργάζεται θέματα που τους παρέχει ο εκπαιδευτικός και, ακολούθως, καλείται να απαντήσει προφορικά ή γραπτά σε διάφορες δοκιμασίες που θέτει ο εκπαιδευτικός με τη μορφή ασκήσεων τόσο μέσα στην τάξη όσο και στο σπίτι. Ο καταμερισμός των εργασιών εντός της ομάδας αποτελεί αντικείμενο διεργασίας εντός της ομάδας και ο εκπαιδευτικός φροντίζει, ώστε να αποκεντρώνει την εξουσία του και να μεταφέρει αρμοδιότητες προς τις ομάδες και τους μαθητές, ενώ λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και συνθέτει τις ομάδες με πλουραλιστικό προσανατολισμό ως προς το φύλο, την κοινωνική καταγωγή, την επίδοση κ.ά. Δημιουργεί ευχάριστο κλίμα στην τάξη, ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή, υποστηρίζει, καθοδηγεί και εμπνυχώνει, παρατηρεί και συντονίζει αν χρειαστεί και παρέχει ευκαιρίες μάθησης μέσα από επικοινωνιακές στρατηγικές ομαδικής μάθησης. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και αναπτύσσονται νοητικά και συναισθηματικά, αμβλύνοντας τις διαφορές που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Φωτίου, 2008:43-45).

Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η προσέγγιση αυτή είναι ότι: α) προάγει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές (συνεργασία, αλληλεγγύη κ.ά.), β) συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, γ) παρέχει ευκαιρίες μάθησης σε όλους και είναι δυνατό να συμπαρασύρει στη μάθηση ακόμη και τους πιο αδύναμους ή τους πιο ντροπαλούς, δ) υποκινεί τη γλωσσική μάθηση, μέσα από την έκθεση ποικίλου υλικού στους μαθητές, ε) ενεργοποιεί την αυτόνομη μάθηση κ.ά. (Φωτίου, 2008:45-47).

Όμως, παρουσιάζει και ορισμένα μειονεκτήματα, όπως: α) οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα και μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της, β) προϋποθέτει πλούσιο και κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο δεν είναι πάντα εύκολο να εξασφαλιστεί και γ) παρουσιάζει δυσκολίες κατά την αξιολόγηση λόγω της συμμετοχής των μαθητών σε ομάδες, όπου το αποτέλεσμα της επεξεργασίας τους κρίνεται σε συλλογικό επίπεδο (Φωτίου, 2008:47-48).

στ) *Η Γλωσσική Προσέγγιση με βάση το Περιεχόμενο (Content – based Approach).*

Η προσέγγιση αυτή προέρχεται ως επέκταση της *Επικοινωνιακής Προσέγγισης* και επιχειρεί να συνδυάσει τη γλωσσική διδασκαλία με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. Η γλώσσα και το περιεχόμενο αντιμετωπίζονται ως αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία, ενώ η γλωσσική διδασκαλία συνδέεται με το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Τις τελευταίες δεκαετίες υποστηρίζεται όλο και περισσότερο από τα ευρήματα ψυχολόγων, παιδαγωγών και γλωσσολόγων (Χατζηδάκη, 2001:398, όπ. αναφ. στο Φωτίου, 2008:49-50).

Στην προσέγγιση αυτή, τα αντικείμενα μάθησης και οι δραστηριότητες άλλων γνωστικών αντικειμένων χρησιμοποιούνται ως όχημα για τη γλωσσική διδασκαλία, κάτι που προϋποθέτει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του γλωσσικού μαθήματος με τους συναδέλφους τους των άλλων γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, αξιοποιούνται οι εμπειρίες των μαθητών και η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως εργαλείο, μέσω του οποίου είναι δυνατόν οι μαθητές να κατακτήσουν το περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Η ύλη οργανώνεται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Διάφορες μέθοδοι εκμάθησης που χρησιμοποιούνται είναι και οι εξής: α) η ιεράρχηση των εννοιών από τις απλές στις πιο σύνθετες με τη χρήση διαγραμμάτων, β) χρήση εποπτικού υλικού και συνεργατικών τεχνικών μάθησης, γ) εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιεχόμενο των μαθημάτων, δ) μελέτη κειμένων άλλων μαθημάτων κ.ά. (Φωτίου, 2008:48-49).

Έχει το πλεονέκτημα ότι «προσφέρει στον εκπαιδευτικό απεριόριστες ευκαιρίες να συνδυάσει τις ανάγκες με τα ενδιαφέροντα των μαθητών». Επιπλέον, η διδασκαλία της γλώσσας δεν αποτελεί αντικείμενο μόνο του εκπαιδευτικού που διδάσκει το γλωσσικό μάθημα, αλλά και των υπολοίπων συναδέλφων του, οι οποίοι οφείλουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να παράγουν γραπτό λόγο στο πλαίσιο του γνωστικού τους αντικειμένου, ώστε να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο και τις γνώσεις τους (Φωτίου, 2008:50-51).

ζ) *Η Διαθεματική Προσέγγιση (Cross - curricular Approach).*

Η έννοια της «διαθεματικότητας έχει απασχολήσει τελευταία την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα», ενώ «τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια για την Π.Ε. και για τη Δ.Ε. έχουν οργανωθεί με βάση την προσέγγιση αυτή». Αναφέρεται ως «η διασπορά των γνωστικών στοιχείων και της φιλοσοφίας ενός σχολικού μαθήματος σε ένα άλλο ή γενικότερα σε όλη τη δομή και το πρόγραμμα σπουδών στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες», μέσα από πιθανούς συνδέσμους μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων (Φωτίου, 2008:51-52).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση αναφέρεται ότι *«διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο»*. Έτσι, η διδασκαλία κάθε επιμέρους γνωστικού αντικείμενου διευκολύνεται από την οριζόντια διασύνδεσή της με τα Α.Π.Σ. άλλων αντικειμένων, *«ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες και να φωτίζονται πολυπρισματικά»* (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003 - Φ.Ε.Κ.303/τ.Β'/13-03-2003).

Μέσα από την προσέγγιση αυτή ο μαθητής προβληματίζεται, διαλέγεται και συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και έχει την ευκαιρία να ασκηθεί στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου που προέρχεται από ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα. Οδηγείται στη σφαιρική και βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων της καθημερινότητας, καθώς η γλωσσική δεξιότητα συνδέεται με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, τέχνες, πληροφορική, λογοτεχνία κ.ά.), ενώ αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες ζωής. Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η μέθοδος πρότζεκτ (project) προβάλλει ως η πιο κατάλληλη για την εφαρμογή και αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης (Φωτίου, 2008:52-63).

3.4. Η έκθεση ως μάθημα στο σχολείο

Ο όρος *‘έκθεση’* (*‘έκθεση ιδεών’* ή *‘ελεύθερη γραπτή έκφραση’*) αποτελεί έναν από τους πιο γενικούς και ασαφείς όρους τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι μερικοί την ορίζουν ως τη *«διατύπωση σκέψεων, ιδεών, βιωμάτων πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα με σωστή σύνταξη και ορθογραφία»*, ενώ άλλοι ως την *«εξωτερίκευση των εσωτερικού κόσμου»*. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τον όρο και εστιάζει σε διαφορετικές παραμέτρους, οι οποίες αφορούν τόσο τη διδασκαλία όσο και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της έκθεσης (Αθανασίου, 2003:236-237).

Ο Μπαμπινιώτης (1994:402) θεωρεί ότι η έκθεση ιδεών αποτελεί έναν δημιουργικό τύπο κειμένου, όπου καλείται κανείς να αναπτύξει νοηματικά και γλωσσικά τον πυρήνα ενός ορισμένου θέματος που του δίδεται. Πρόκειται για μία απαιτητική και πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία συγκεντρώνει τα στοιχεία της πνευματικής δημιουργίας και προϋποθέτει τα ακόλουθα (Μπαμπινιώτης, ό.π.):

- α) «την οργάνωση του κειμένου με έναν τρόπο που να υπηρετεί σωστά συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς και στόχους που θέτει ο συντάκτης κατά την επεξεργασία του θέματος,*
- β) ένα σύνολο από συνεχείς επιλογές και αποφάσεις σε νοηματικό, γλωσσικό και οργανωτικό – δομικό επίπεδο και σε όλα τα στάδια παραγωγής του κειμένου και*
- γ) την ελάχιστη συνειδητή (ελλείψει συστηματικής διδασκαλίας της έκθεσης) και περισσότερο εμπειρική τήρηση ορισμένων όρων, των όρων της ‘υποκειμενικότητας’, το να*

αποτελεί δηλαδή το κείμενο ένα λογικά και γλωσσικά συνεκτικό σύνολο, να μην παραβιάζει τα δεδομένα της πραγματικότητας, αντικειμενικής και γλωσσικής, να είναι σημαντικό στο περιεχόμενό του ('υψηλής πληροφορικότητας') και να είναι (νοηματικά και γλωσσικά) αποδεκτό από τον αναγνώστη, να είναι, με άλλα λόγια, ένα κείμενο επικοινωνιακά λειτουργικό και αποτελεσματικό, που να πείθει σύμφωνα με τις προθέσεις και τους σκοπούς που έχει θέσει ο δημιουργός, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του θέματος».

Ο Μηνάς (2003:222) θεωρεί ότι μία έκθεση είναι ένα δοκίμιο που συγγράφει ένας άνθρωπος και που αναφέρεται σε σύνθετα θέματα που τον προβληματίζουν με ποικίλους τρόπους, ενώ ως μάθημα συγκεντρώνει τα περισσότερα στοιχεία μίας περισσότερο ή λιγότερο ελεύθερης μαθητικής δημιουργίας. Ο σκοπός της συγγραφής της έκθεσης είναι «να παρατεθούν οι γνώσεις, οι σκέψεις, οι κρίσεις, οι απόψεις, οι εξηγήσεις και γενικότερα οι πληροφορίες που φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ο γράφων τα θέματα αυτά».

Ο σκοπός του μαθήματος της έκθεσης στο σχολείο δεν είναι να δημιουργήσει λογοτέχνες, αλλά να καλλιεργήσει στους μαθητές γλωσσική αγωγή, ουσιαστική και ολοκληρωμένη, ώστε να είναι ικανοί να μπορούν να «επικοινωνούν και να εκφράζονται ορθά και κατά τρόπο προσωπικό, να αναπτύξουν τις πνευματικές τους ικανότητες, αφού η σκέψη δεν εκφράζεται απλώς με τη γλώσσα, αλλά γεννιέται και αναπτύσσεται με τη μελέτη της γλώσσας και με τη γλωσσική έκφραση» (Αθανασίου, 2003:24).

3.4.1. Ιστορικά στοιχεία για την έκθεση στην Ελλάδα

Η γραπτή έκθεση υπάρχει ως μάθημα στα σχολεία από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα είχε τη μορφή της 'τυφλής απομίμησης προτύπου', σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός υπαγόρευε στους μαθητές ένα κείμενο μία ή δύο φορές και έπειτα ζητούσε από αυτούς «να αποδώσουν το περιεχόμενο που άκουσαν όσο πιο πιστά προς το πρωτότυπο μπορούσαν». Οι εκπαιδευτικοί κείμενα καταξιωμένων συγγραφέων και πιστευόταν ότι ο μαθητής θα μπορούσε να ωφεληθεί ποικιλοτρόπως (εμπλουτισμός λεξιλογίου, αισθητική καλλιέργεια της γλώσσας, πνευματική και ηθική ανάπτυξη κ.ά.) μιμούμενος το λόγο αυτών (Αθανασίου, 1998:268).

Μετά το 1930 η έκθεση εδραιώνεται στα αναλυτικά προγράμματα και της αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση, ενώ εγκαταλείπεται σταδιακά η διδασκαλία της μέσω της υπαγόρευσης κειμένων από τους εκπαιδευτικούς. Άρχισε να ζητείται από τους μαθητές να αναπτύξουν θέματα, τα οποία στις περισσότερες περιπτώσεις τούς ήταν άγνωστα, κάτι που απαιτούσε από αυτούς να έχουν ευρείες γνώσεις. Ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να έχουν ευρείες απόψεις, προκειμένου να είναι σε θέση «να παρακολουθήσουν τις απόψεις των μαθητών τους και να τις αξιολογήσουν» (Αθανασίου, 1998:268-269). Ιδιαίτερα την περίοδο από το 1931 μέχρι και το 1974 η έκθεση κατείχε σημαντική θέση στα αναλυτικά προγράμματα και ανήκε στα λεγόμενα «'πρωτεύοντα μαθήματα' και εξεταζόταν γραπτώς σε όλες τις τάξεις» (Νούτσος, 1979:96).

Έξαρση του ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο παρατηρείται στα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1950 έπειτα από τη διατύπωση ενδιαφερουσών απόψεων για «*την περιγραφική γλωσσολογία, τη μετασηματιστική γραμματική και τη διδασκαλία της μάθησης της γλώσσας*» (Chomsky, 1957 · Gleason, 1961 · Stern, 1983 · Skinner, 1957, όπ. αναφ. στο Αθανασίου, 1998:20). Τη δεκαετία του 1960 και του 1970 το ενδιαφέρον συνεχίζει να είναι έντονο για τη διδασκαλία της γλώσσας ιδιαίτερα από γραμματική και συντακτική άποψη, ενώ διευρύνονται και διερευνώνται «*οι κοινωνιογλωσσολογικές και ψυχολογολογικές παράμετροι που σχετίζονται με τη γλωσσική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού*» (Lambert, 1965 · Fishman, 1968 · Wilkins, 1975, όπ. αναφ. στο Αθανασίου, 1998:20).

Στη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι ερευνητές ασχολούνται με όλους τους βασικούς τομείς της γλώσσας (Fisher, 1990 · Fromkin, 1990, όπ. αναφ. στο Αθανασίου, 1998:20). Στην Ελλάδα το μάθημα της γλώσσας άρχισε να αντιμετωπίζεται ως ενιαίο από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και έπειτα, οπότε και άρχισαν να διδάσκονται συνδυαστικά οι παράμετροι που το συνθέτουν (Αθανασίου, 1998:20). Με τη συγγραφή και των νέων σχολικών εγχειριδίων παρατηρείται μία νέα μετατόπιση. Τα θέματα άρχισαν να προτείνονται στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας των σχολικών εγχειριδίων στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Το ίδιο άρχισε να γίνεται και στο Λύκειο προς το τέλος της δεκαετίας του 1980. Στο λύκειο εισάγεται ως κατεξοχήν είδος γραπτού λόγου το *‘Δοκίμιο’* και «*προτείνεται να δίνονται στους μαθητές θέματα έκθεσης για άσκηση στο δοκιμιακό λόγο*». Η τακτική αυτή πιστευόταν ότι θα στρέψει τους μαθητές προς την υιοθέτηση ενός περισσότερο συγκεκριμένου, σαφούς και τεκμηριωμένου λόγου μακριά από τις «*πομπώδεις εκφράσεις, την ‘άνοστη’ ηθικολογία, την άστοχη πολυλογία*» κ.ά. που χρησιμοποιούσαν ως τότε (Αθανασίου, 1998:269-270).

Η έκθεση αναφέρεται στα αναλυτικά προγράμματα της μέσης παιδείας από το 1984 και η αξιολόγησή της αντιπροσώπευε το μεγαλύτερο μέρος της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της *‘Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας’*. Στις εισαγωγικές εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η έκθεση ήταν βασικό μάθημα σε όλες τις σχολές. Βασικό μάθημα υπήρξε και στο σύνολο σχεδόν των διαγωνισμών για την πρόσληψη προσωπικού στο δημόσιο, για τη χορήγηση υποτροφιών από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ) ή άλλα ιδρύματα και οργανισμούς (Αθανασίου, 1985:17).

Συνοψίζοντας αυτή τη σύντομη ανασκόπηση για την έκθεση στη χώρα μας εντοπίζονται τρεις φάσεις στη χρήση της γραπτής έκφρασης μέχρι και τα τέλη του 20^{ου} αιώνα: «*α) τη φάση της ‘τυφλής’ μίμησης άλλων προτύπων γραπτού λόγου από τα τέλη του 19^{ου} έως και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, β) τη φάση της απόλυτης εξάρτησης των θεμάτων της έκθεσης από τους εκπαιδευτικούς (1930 - 1980) και γ) τη φάση της εξάρτησης των θεμάτων της έκθεσης από τα σχολικά εγχειρίδια (1980 έως 1998)*» (Αθανασίου, 1998:270).

Η έκθεση σήμερα αποτελεί τμήμα του μαθήματος της *‘Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας’* στο Γυμνάσιο και της *‘Νεοελληνικής Γλώσσας’* στο Λύκειο και διδάσκεται με διαφορετικό τρόπο από ό,τι παλαιότερα. Οι μαθητές δέχονται ποικίλα ερεθίσματα από τον εκπαιδευτικό πριν κληθούν να παράγουν γραπτό λόγο με τη μορφή έκθεσης γύρω από ένα

θέμα. Μελετούν διάφορα δοκίμια σχετικά με το θέμα, συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη, οι οποίες διενεργούνται υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, εκπονούν σχετικές με το θέμα ομαδικές και ατομικές εργασίες κ.ά. Έτσι, είναι ενημερωμένοι γύρω από το θέμα αυτό πριν τους ζητηθεί να παράγουν γραπτό λόγο. Επιπλέον, η έκθεση που θα γράψουν πρέπει να είναι ενταγμένη εντός ενός ορισμένου επικοινωνιακού πλαισίου και πρέπει να ανταποκρίνεται σε ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος (βλ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ).

3.4.2. Η διδασκαλία της έκθεσης

Η διδασκαλία της έκθεσης στο σχολείο είναι μία δύσκολη και πολυσύνθετη διαδικασία. Έτσι, οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι ποικίλες. Οι περισσότερες μελέτες αναφορικά με το θέμα αυτό εστιάζουν περισσότερο στη μελέτη της γραπτής έκφρασης ως αποτέλεσμα και όχι ως διαδικασία που οδηγεί στο αποτέλεσμα αυτό. Η έκθεση αναφέρεται πρωτίστως στην πράξη της σκέψης και, ακολούθως, της σύνδεσης των ιδεών και την κωδικοποίηση της γλώσσας, όπου απαιτείται η τοποθέτηση των λέξεων η μία μετά την άλλη, προκειμένου να επιτευχθεί η μεταφορά των ιδεών σε λέξεις και πολύ περισσότερο το χτίσιμο ενός δοκιμίου με λογική δομή και αλληλουχία. Μερικές από τις μεθόδους που έχουν προταθεί για τη διδασκαλία της είναι οι εξής (Αθανασίου, 2003:282-303):

α) Η Ακουστικο-γλωσσική Μέθοδος.

Η μέθοδος αυτή βασίζεται στο μοντέλο του Skinner 'ερέθισμα – αντίδραση' (*stimulus – response model*), σύμφωνα με το οποίο απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να προσφέρει στους μαθητές του ένα πρότυπο σε προφορική μορφή που λειτουργεί ως αρχικό ερέθισμα (*stimulus*). Στη συνέχεια, οι μαθητές επαναλαμβάνουν το ερέθισμα αυτό μέχρις ότου κατακτήσουν την επιθυμητή γλωσσική μορφή (*response*).

β) Η Βασισμένη στο Παραγόμενο Προϊόν Μέθοδος (*Product-based Method*).

Η μέθοδος αυτή εστιάζει στη διδασκαλία της δομής των δοκιμίων και στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, κυρίως ως το αποτέλεσμα της μίμησης ενός προτύπου που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του. Έμφαση δίνεται στη γνώση της γλώσσας μέσα από τη σωστή χρήση του λεξιλογίου, του συντακτικού, της ορθογραφίας και της σύνδεσης των νοημάτων. Ο εκπαιδευτικός δύναται να αντιλαμβάνεται τα λάθη των μαθητών του με επαγγελματική συνείδηση και απαιτείται να τα διορθώσει ή να τα περιορίσει. Ρόλος του είναι να εστιάσει στην οργάνωση των γραπτών και στην ορθή χρήση των κανόνων της γλώσσας, να παρέχει γλωσσικό παραδείγματα στους μαθητές και καθοδηγούμενες ασκήσεις μέχρι κάθε μαθητής να επιτύχει ένα αποτέλεσμα που να ανταποκρίνεται στους στόχους που έχει θέσει για αυτόν (βλ. και Badger και White, 2000:153-154).

γ) Η Διαδικαστική Μέθοδος (*Process-based Approach*).

Αρχισε να χρησιμοποιείται έπειτα από την απογοήτευση που προκάλεσαν οι προσεγγίσεις που βασίζονται στην ελεγχόμενη εκπαίδευση στη γραπτή έκφραση, οι οποίες αποθάρρυναν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών, υποθάλποντας τη γλώσσα και

την έκφραση. Το μοντέλο της διδασκαλίας που βασίζεται στη διαδικαστική μέθοδο δεν είναι κατευθυνόμενο και προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για διεύρυνση της μάθησης, μέσα από τις οποίες αυτοί ανακαλύπτουν, διαμορφώνουν και δημιουργούν τις ιδέες τους, καθώς επιχειρούν να προσεγγίσουν το νόημα ενός προβληματισμού (θέμα) που τους παρέχεται από τον εκπαιδευτικό. Οι βασικές προϋποθέσεις της μεθόδου αυτής είναι: α) η *συστηματική ανατροφοδότηση*, προκειμένου να γνωρίζουν οι μαθητές αν προχωρούν τη μελέτη τους προς τη σωστή κατεύθυνση και β) η *άνεση του χρόνου* που επιβάλλεται να έχουν οι μαθητές για να μπορούν να μελετούν και να αναλύουν το θέμα, δίχως να πιέζονται.

Η μέθοδος αυτή μετατοπίζει το βάρος της διδασκαλίας από την παραγωγή και το αποτέλεσμα της συγγραφής ενός δοκιμίου προς τη διαδικασία της συγγραφής του και βοηθά τους μαθητές να εξερευνούν το θέμα και να δημιουργούν δοκίμια ελεύθερα, αποκτώντας αυθεντική φωνή και ελευθερία έκφρασης. Ο εκπαιδευτικός εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν οι μαθητές το θέμα και στον τρόπο με τον οποίο ενεργούν, προκειμένου να το μελετήσουν και να το αναπτύξουν. Επίσης, δίνει έμφαση και παρατηρεί τα προβλήματα που συναντούν και τις λύσεις που μεθοδεύουν για να τα ξεπεράσουν καθ' όλη την παραπάνω διαδικασία μέχρι να καταλήξουν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Grabe και Kaplan, 1996:88).

δ) *Η Βασισμένη στο Ύφος Μέθοδος (Genre-based approach).*

Η μέθοδος αυτή εστιάζει στην επικοινωνιακή πλευρά του γραπτού λόγου, τον οποίο αντιμετωπίζει ως κοινωνική πράξη που απαιτεί ένα ειδικό περιεχόμενο ανάλογα με την επικοινωνιακή περίπτωση. Η γραπτή έκφραση πρέπει να λάβει τη μορφή εκείνη που ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της κοινωνικής ομάδας στην οποία απευθύνεται. Περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) αρχικά οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορα δοκίμια που τους παρέχει ο εκπαιδευτικός, τα οποία αντιπροσωπεύουν ένα ορισμένο ύφος λόγου, β) στη συνέχεια, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, αναπτύσσουν το δικό τους κείμενο με ανάλογο ύφος, έχοντας ως παράδειγμα τα δοκίμια που μελέτησαν και γ) καλούνται να αναπτύξουν μόνοι τους νέα κείμενα, τα οποία ανταποκρίνονται στο επιθυμητό ύφος που πρέπει να αναπαραγάγουν (Badger και White, 2000:155-156).

Αποτελεί προέκταση της προσέγγισης που βασίζεται στο παραγόμενο προϊόν (product-based method), διότι και οι δύο συσχετίζουν τη διαδικασία της γραπτής έκφρασης με την κοινωνία, καθώς και διότι αντιμετωπίζουν τη γραπτή έκφραση κυρίως γλωσσικά. Διαφέρουν ουσιαστικά μόνο ως προς το ότι η *βασισμένη στο ύφος μέθοδος* αποδέχεται ότι η γραπτή έκφραση ποικίλει ανάλογα με την κοινωνική περίπτωση (Badger και White, 2000:155). Άλλωστε, ο γραπτός λόγος είναι μία κοινωνική δραστηριότητα και εξαρτάται από τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές (βλ. Grabe και Kaplan, 1996:107).

Σύμφωνα με τους Badger και White (2000:153-158) ο συνδυασμός των διαφόρων προσεγγίσεων θεωρείται ο ενδεδειγμένος, ώστε να επιτευχθεί ο βασικός σκοπός της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών. Μέσα από την ικανοποίηση των αναγκών τους

(ερχόμενοι σε επαφή με ποικίλα γλωσσικά παραδείγματα), πρέπει τελικά να μάθουν τόσο τους κανόνες που διέπουν την ορθή χρήση της γλώσσας (γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο) όσο και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να ανταπεξέλθουν εκφραστικά ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση και το σκοπό που επιδιώκουν να πετύχουν με το γραπτό τους²⁸.

3.4.3. Ιδιομορφίες του μαθήματος της έκθεσης

Η έκθεση θεωρείται βασικό μάθημα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά συνάμα και από τα πιο ιδιόμορφα κυρίως ως προς το περιεχόμενο και τη διδασκαλία. Ως προς το περιεχόμενο της η έκθεση δεν είναι ένα αυστηρά καθορισμένο μάθημα, όπως συμβαίνει με το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων. Τα αναλυτικά προγράμματα για την έκθεση περιορίζονται σε κατευθύνσεις γενικής φύσεως, όπως για τα είδη των θεμάτων που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές σε κάθε τάξη, το χρόνο που τους διατίθεται για την ανάπτυξη των θεμάτων, τον αριθμό των θεμάτων που θα κληθούν να αναπτύξουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους κ.ά. (Αθανασίου, 1985:18).

Η ιδιομορφία της διδασκαλίας της έκθεσης έγκειται στο γεγονός ότι κάθε έκθεση, κυρίως στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου, νοείται ως ένας επιμέρους κύκλος διδασκαλίας που αρχίζει με τη γραπτή ανάπτυξη ενός θέματος στην τάξη από τον μαθητή (στη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας), την προσεκτική διόρθωση των γραπτών όλων των μαθητών της τάξης από τον εκπαιδευτικό και τέλος, την επιστροφή σε κάθε μαθητή του διορθωμένου γραπτού του, η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της επόμενης διδακτικής ώρας. Έτσι, η διδασκαλία της πραγματοποιείται κατά την επόμενη διδακτική ώρα, όπου ο εκπαιδευτικός, μέσα από τα σχόλια και τις παρατηρήσεις του σε όλες τις εκθέσεις των μαθητών του, θα πρέπει να εκπαιδεύσει κάθε έναν από αυτούς πάνω στις ελλείψεις και στις αδυναμίες του. Όμως, η μία διδακτική ώρα δεν επαρκεί για να πραγματοποιηθεί ένας εκτεταμένος σχολιασμός της έκθεσης κάθε μαθητή, παρά μόνο στο να δοθούν ορισμένες γενικές και συγκεντρωτικές παρατηρήσεις στους μαθητές και να τους επιστραφούν τα γραπτά τους (Αθανασίου, 1985:19).

Αυτή η ιδιομορφία έγκειται και στον 'ετεροχρονισμένο' χαρακτήρα της παραπάνω διαδικασίας, διότι ο εκπαιδευτικός έχει ήδη αξιολογήσει και βαθμολογήσει την έκθεση ενός μαθητή πριν την επιστρέψει σε αυτόν με τις οδηγίες και τις παρατηρήσεις του. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο ο μαθητής διόρθωσε τα λάθη του σύμφωνα με τις υποδείξεις που του έγιναν πάνω στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου θέματος (Αθανασίου, 1985:19).

Ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες αποκτά ο μαθητής από τη διαδικασία της διδασκαλίας της έκθεσης (όπως είναι η ορθογραφία, η σύνταξη κ.ά.) μπορούν να του χρησιμεύσουν κατά την ανάπτυξη και άλλων θεμάτων. Όμως, πορίσματα ερευνών έχουν δείξει ότι διαφορετικά θέματα απαιτούν και διαφορετικές ικανότητες για την ανάπτυξή τους

²⁸ Βλ. και Φωτίου (2008:64-90), για μία λεπτομερή αναφορά στις μεθόδους διδασκαλίας του γραπτού λόγου.

(Gosling, 1966:4). Ως εκ τούτου, οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό δεν ελέγχονται επαρκώς ως προς το βαθμό που επετεύχθησαν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, κάτι που συχνά οδηγεί στην αλλοίωση του ανατροφοδοτικού της χαρακτήρα (Αθανασίου, 1985:19).

Η έκθεση θεωρείται από τις δυσκολότερες μορφές γραπτής έκφρασης και επικοινωνίας και επηρεάζεται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές, όπως είναι οι ακόλουθοι (Αθανασίου, 1998:246-248):

α) Προϋποθέτει υψηλού επιπέδου *«αφαιρετικές ικανότητες, οι οποίες δεν αναπτύσσονται ομοιόμορφα, ούτε στον ίδιο χρόνο στους μαθητές»* και που επιτρέπουν στο άτομο να επιλέγει κάθε φορά μόνο εκείνες τις γνώσεις, εμπειρίες, βιώματα κ.ά., που ταιριάζουν καλύτερα στο θέμα που πραγματεύεται κάθε φορά.

β) Δεν υπάρχει συνομιλητής, άρα ούτε ανατροφοδότηση, όπως στην περίπτωση του προφορικού λόγου, κάτι που *«επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση του ύφους και του περιεχομένου όσων λέγονται»*.

γ) Απαιτείται αυστηρή συγκέντρωση της προσοχής, η οποία μπορεί να διασπαστεί εύκολα από θορύβους, φωνές κ.ά., ενώ το άτομο δυσκολεύεται πολύ να ξανασυγκεντρωθεί και να συνδέσει πάλι τις σκέψεις του.

δ) Είναι περιορισμένα τα κίνητρα που ωθούν τους μαθητές στο σχολείο να γράψουν μία έκθεση, διότι *«δεν σχετίζονται πάντα με τις άμεσες ανάγκες του μαθητή και τον αποσπών από την πραγματικότητα τουλάχιστον την ώρα που γράφει»*.

ε) Απαιτείται πολύ καλή γνώση και χρήση της γλώσσας (γραμματική, συντακτικό, ορθογραφία κ.ά.), ώστε να καταστεί δυνατή η επιτυχημένη μεταφορά των συναισθημάτων, ιδεών, σκέψεων, επιχειρημάτων κ.ο.κ. των μαθητών στο γραπτό κείμενο με τρόπο που να μην δημιουργούνται παρερμηνείες στους αναγνώστες της έκθεσης.

στ) Απαιτείται ο μαθητής να γνωρίζει τους κοινωνικούς κώδικες της γραπτής επικοινωνίας, διότι συχνά λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο δεν είναι αποδεκτές στο γραπτό λόγο και δημιουργούν εύκολα παρερμηνείες.

ζ) Διατίθεται περιορισμένος χρόνος από τα αναλυτικά προγράμματα για τη συγγραφή μίας έκθεσης, κάτι που δυσκολεύει την προσπάθεια των μαθητών.

η) Οι συνθήκες, κάτω από τις οποίες γράφουν οι μαθητές στο σχολείο (τακτός χρόνος και χώρος, θόρυβοι στην τάξη κ.ά.), δυσχεραίνουν περαιτέρω την προσπάθειά τους.

θ) Οι ελάχιστες διευκολύνσεις που παρέχονται στους μαθητές πριν από της συγγραφή μίας έκθεσης (συζήτηση στην τάξη, κείμενα, φωτογραφικό και άλλο εκπαιδευτικό υλικό κ.ά.).

Άλλοι παράγοντες που ενισχύουν την άποψη περί της ιδιομορφίας του μαθήματος της έκθεσης είναι η πολυπλοκότητα της γλώσσας ως αντικειμένου μάθησης και η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που τη διδάσκουν (Αθανασίου, 1985:23).

3.4.4. Κριτική στον τρόπο διδασκαλίας της ελεύθερης γραπτής έκφρασης

Η καθιέρωση των Πανελληνίων και Πανελλαδικών Εξετάσεων, 1979 και το 1982 αντίστοιχα, οδήγησε στην αύξηση του ανταγωνισμού ανάμεσα στους υποψήφιους φοιτητές. Αρχισε να ασκείται έντονη κριτική γύρω από τη μη αντικειμενική αξιολόγηση της έκθεσης τόσο στο Λύκειο και κυρίως στην τελευταία τάξη του όσο και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η κριτική αυτή επεκτάθηκε και στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Επ' αυτού επισημαίνονται τα εξής (Αγγελάκος, 1999:34-38):

1. Λόγω της φύσης του μαθήματος της έκθεσης, αλλά και της έλλειψης τεκμηριωμένης επιστημονικά πρότασης για τη διδασκαλία του οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτοσχεδίαζαν κατά τη διδασκαλία του. Επαφίονταν στον αυτοσχεδιασμό, στην καλή διάθεση και στις ικανότητες του εκπαιδευτικού η όλη λειτουργία του μαθήματος. Όπως είχε επισημάνει και η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (Φιλολογική τευχ. 6, 1983, όπ. αναφ. και στο Αγγελάκος, 1999:35), *«το μάθημα της έκθεσης, όπως γίνεται στα σχολεία μας δεν μπορεί να θεωρηθεί μάθημα, διότι δεν διδάσκεται, δεν έχει πλήρες αναλυτικό πρόγραμμα, δεν υπάρχει σχετικό διδακτικό βιβλίο».*

2. Αυτή η ανυπαρξία διδακτικού υλικού και οδηγιών *«οδηγούσε τους εκπαιδευτικούς σε 'έτοιμες συνταγές' του εμπορίου, κάτι που οδηγεί τη διδασκαλία στην τυποποίηση».* Έτσι, *«μέσα από τον φορμαλιστικό χαρακτήρα της διδασκαλίας της έκθεσης εμποδίζεται η ελεύθερη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής ικανότητας».* Σύμφωνα και με τον Μπαλάσκα (1983, όπ. αναφ. και στο Αγγελάκος, 1999:35), *«η ομοιόμορφη τυποποίηση της σκέψης είναι 'πνευματοκτόνα'»*, ενώ η άποψη αυτή, αν και διατυπώθηκε πριν από πολλές δεκαετίες, φαίνεται να εγείρει και να πυροδοτεί το μεγαλύτερο μέρος της αρνητικής κριτικής που υφίσταται η Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση της Έκθεσης, όπως θα φανεί και στο Κεφάλαιο 4.

3. Το μάθημα της έκθεσης κατείχε έναν εμφανή ιδεολογικό ρόλο τόσο αναφορικά με την επιλογή των θεμάτων όσο και με την επιλογή των ιδεών, οι οποίες γίνονταν αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος ασκούσαν μία μορφή λογοκρισίας, αφού δεν ήταν βέβαιο ότι ο μαθητής θα μπορούσε να υποστηρίξει απόψεις αντίθετες προς τις κυρίαρχες.

4. Επίσης, προβλημάτιζε και η απουσία του επικοινωνιακού στοιχείου στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, όπου τα θέματα δίνονταν στον μαθητή δίχως να λαμβάνεται υπόψη αν αυτός θέλει μέσα από τον γραπτό του λόγο να εκφραστεί για αυτό το θέμα, αν επιθυμεί να πει κάτι και σε ποιον κ.ά. Επιπλέον δεν του είχε οριστεί η επικοινωνιακή περίσταση.

Θα πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι αρκετές από τις παραπάνω απόψεις, αν και διατυπώθηκαν πριν από περίπου δύο (2) δεκαετίες, ως ένα βαθμό συνεχίζουν και στις μέρες μας να απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και το σύνολο της κοινωνίας (βλ. και Ηλιοπούλου και Ζάγκα, 2017:175-177).

Ορισμένες από τις κριτικές αυτές φαίνεται να έχουν αντιμετωπιστεί, τουλάχιστο σε επίπεδο Α.Π.Σ. και οδηγιών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η ικανότητα παραγωγής του γραπτού λόγου αναπτύσσεται, πλέον, στους μαθητές παράλληλα με την ικανότητα παραγωγής του προφορικού λόγου και την κατανόηση τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου. Επίσης, στον εκπαιδευτικό χορηγείται μία ορισμένη ελευθερία στη τη διδασκαλία της έκθεσης. Τα Α.Π.Σ. και οι οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχουν καταστεί πιο σαφείς και ολοκληρωμένες και πιο κοντά στις ανάγκες του πολίτη της σύγχρονης κοινωνίας, ο οποίος πρέπει να μπορεί να προσαρμόζεται σε μία πληθώρα επικοινωνιακών περιστάσεων που προκύπτουν στη γρήγορα εξελισσόμενη κοινωνία μας. Οι μαθητές μελετούν υλικό που ανήκει σε μία ορισμένη θεματική ενότητα, επεξεργάζονται το θέμα γλωσσικά στην τάξη και στο σπίτι υπό την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού και καλούνται να παράγουν γραπτό λόγο βάσει μιας ορισμένης επικοινωνιακής περίπτωσης κ.ά.

3.5. Ο ρόλος της αξιολόγησης της έκθεσης

Με τον όρο *αξιολόγηση στη γλωσσική διδασκαλία* νοείται η συστηματική διαδικασία για την απόκτηση πληροφοριών σχετικών με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, την εκτίμηση των πληροφοριών αυτών και τη λήψη αποφάσεων (Αθανασίου, 1985, όπ. αναφ. στο Αγγελάκος, 1999:48).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχουν τέσσερις θεμελιώδεις διαδικασίες επικοινωνίας ή γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούν διαφορετικές επικοινωνιακές ικανότητες από το άτομο: α) η κατανόηση του προφορικού λόγου (*ακρόαση*), β) η κατανόηση του γραπτού λόγου (*ανάγνωση*), γ) η προφορική έκφραση (*ομιλία*) και δ) η γραπτή έκφραση (*γραφή*). Η διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στη γλώσσα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει την ικανότητά του σε κάθε μία από αυτές ξεχωριστά, διότι το επίπεδο της ικανότητας που παρουσιάζει αυτός σε μία από αυτές δεν συνεπάγεται απαραίτητα αντίστοιχο επίπεδο ικανότητας και στις άλλες. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που κατανοεί τον προφορικό λόγο ικανοποιητικά δεν είναι σίγουρο ότι μπορεί και να τον παράγει σε εξίσου ικανοποιητικό βαθμό. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας οφείλει να συμπεριλαμβάνει εξεταστικές δοκιμασίες και για τις τέσσερις δεξιότητες (Salvia et al., 2010:219).

Επιπροσθέτως η γραπτή έκφραση αποτελεί το προϊόν μίας δημιουργικής προσπάθειας και του συνδυασμού ενός μεγάλου αριθμού νοητικών λειτουργιών από την πλευρά του μαθητή, όπως είναι η διαμόρφωση ιδεών, η επεξεργασία τους και η τοποθέτησή τους σε μία λογική αλληλουχία κ.ά. Εμπεριέχει τη δεξιότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο, ώστε να επικοινωνεί όχι μέσω μηχανικών δεξιοτήτων, αλλά με τρόπο που να συναρπάζει και να πείθει τον αναγνώστη και να του δημιουργεί εικόνες και να τον προβληματίζει κ.ά. (Salvia και Ysseldyke, 1995:545).

Ο μαθητής μέσα από τη συγγραφή μίας έκθεσης έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει προβλήματα, να αναπτύξει και να διατυπώσει τις ιδέες του, να αξιολογήσει πληροφορίες και να εφαρμόσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του. Είναι ελεύθερος να οργανώσει, να αναπτύξει

και να παρουσιάσει τις ιδέες του με τη λογική σειρά που θέλει και με επιλογή των λέξεων και των εκφράσεων που θέλει (Miller, Linn και Gronlund, 2009:237).

Στην έκθεση του μαθητή αποτυπώνονται: η κριτική, η αναλυτική και η συνθετική του ικανότητα, καθώς και η ικανότητά του να αξιολογεί και να ιεραρχεί διάφορα γεγονότα και πληροφορίες ως προς τη σημαντικότητά τους. Η διάγνωση των ικανοτήτων αυτών από τον αναγνώστη (δηλαδή από τον εκπαιδευτικό) είναι δύσκολο να επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό παρότι η διαπίστωση της απουσίας τους είναι πιο εύκολη υπόθεση (Mathews, 1985:57). Κατά την αξιολόγηση της έκθεσης αποτιμάται η ικανότητα του μαθητή στη χρήση της γλώσσας²⁹, οι γνώσεις του πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, ο τρόπος με τον οποίο συνδέει τις νέες με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο τις διατυπώνει στο χαρτί (Lloyd-Jones, Bray, Jonson & Currie, 1986:61).

Μέσα από την αξιολόγηση της έκθεσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανακαλύψει ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή, οι οποίες σχετίζονται με τις ανώτερες πνευματικές ανθρώπινες λειτουργίες της δημιουργικότητας, της κριτικής και αναλυτικής ικανότητας, της οργανωτικής ικανότητας κ.ά. Πολλές από αυτές τις ικανότητες είναι δύσκολο να μετρηθούν με άλλου είδους εξετάσεις, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν δοκιμασίες ελεύθερης γραπτής έκφρασης και αυτό αποτελεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα που παρέχει στον εκπαιδευτικό η αξιολόγηση της έκθεσης (Miller et al., 2009:236).

3.5.1. Η έννοια του γλωσσικού λάθους

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία σύντομη αναφορά στην έννοια του *λάθους στη γλώσσα* ή του *γλωσσικού λάθους*, δεδομένου ότι ένας εκ των βασικών σκοπών της διαδικασίας της αξιολόγησης της έκθεσης είναι ο εντοπισμός τους στις εκθέσεις των μαθητών και η διόρθωσή τους. Ο Αθανασίου (2001:113) τονίζει ότι ο προσδιορισμός του λάθους στη γλώσσα και ιδίως στο γραπτό λόγο είναι μία δύσκολη υπόθεση. Ως γλωσσικό λάθος νοείται κάθε απόκλιση *«από την εκάστοτε γλωσσική νόρμα, η οποία θεωρείται αποδεκτή και βρίσκεται σε ισχύ»*, όπως είναι η παραβίαση κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού ή ακόμη και οι αποκλίσεις στην έκφραση, οι οποίες *«παραβιάζουν τους αποδεκτούς κώδικες επικοινωνίας»*.

Τα λάθη των μαθητών μπορούν να διακριθούν σε *γενικά* (global errors) και σε *τοπικά* (local errors). Τα γενικά λάθη είναι εκείνα που εμποδίζουν την επικοινωνία και δυσκολεύουν τον αναγνώστη στην κατανόηση ορισμένων πτυχών του μηνύματος (κατανόηση του νοήματος).

²⁹ Για παράδειγμα η ορθογραφία, η γραμματική, η στίξη, το συντακτικό, η ορθή χρήση κατάλληλων λέξεων και η οργάνωσή τους σε κατάλληλη σειρά, κ.ά. Πρέπει να τονιστεί ότι για τον έλεγχο πολλών εξ αυτών των παραμέτρων, οι οποίες αφορούν στη δομή της γλώσσας (όπως στίξη, ορθογραφία κ.ά.), μπορούν να ελεγχθούν με μία σειρά από τυποποιημένα τεστ, τα οποία δίνονται και με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή για την περίπτωση της αγγλικής γλώσσας, όπως είναι για παράδειγμα τα ακόλουθα: α) *The California achievement test* (<http://www.setontesting.com/cat/>), β) *The Stanford achievement test series* (<https://www.pearsonassessments.com/learningassessments/products/100000213/stanford-10-online.html>) κ.ά.

Τα τοπικά λάθη επηρεάζουν κάποια πτυχή του μηνύματος, δεν εμποδίζουν, όμως, τον αναγνώστη να κατανοήσει το μήνυμα. Τα γενικά λάθη επηρεάζουν άμεσα την επικοινωνία, ενώ τα τοπικά δεν δυσκολεύουν την κατανόηση του νοήματος, ευθύνονται, όμως, για τη σύνταξη άχαρων και άκομψων προτάσεων (Hendrickson, 1987:360 · Naimi, 2015:62).

Τέλος, ορισμένοι από τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές κάνουν λάθη είναι, μεταξύ άλλων, και οι ακόλουθοι: α) η άγνοια των κανόνων, β) η απροσεξία και η επιπολαιότητα, γ) η ελλιπής γνώση και χρήση της γλώσσας (φτωχό λεξιλόγιο ή ελλιπή γνώση των αποδεκτών κανόνων επικοινωνίας κ.ά.) που συνήθως ευθύνεται για λάθη περιεχομένου ή νοήματος (Αθανασίου, 2001:115-116).

3.5.2. Σκοποί της αξιολόγησης της έκθεσης

Η αξιολόγηση της έκθεσης, όπως συμβαίνει σε κάθε αξιολογική διαδικασία, εξυπηρετεί ένα διττό ρόλο. Από τη μία επιδιώκει να διαγνώσει τις ιδιαιτερότητες (ικανότητες και αδυναμίες) των μαθητών στη δεξιότητα του γραπτού λόγου και γενικότερα στη γλωσσική τους επίδοση. Από την άλλη, παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές, για να τους ενθαρρύνει να βελτιωθούν, στους γονείς τους, για να αποκτήσουν επίγνωση των δυνατοτήτων των παιδιών τους, αλλά και στον εκπαιδευτικό για να αναπροσαρμόσει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές, προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικός και να επιτυγχάνει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Πατερέκα, 2003:15).

Επιπλέον, η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι μαθητές λειτουργεί ως κίνητρο για μάθηση και να τους ενθαρρύνει να βελτιωθούν. Μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το λόγο για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους, κάτι που τους βοηθά να ενταχθούν πιο ομαλά στην κοινωνία (Oxford και Shearin, 1994:12).

Ο Αθανασίου (2003:238) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός, μέσα από την αξιολόγηση της έκθεσης και την ανατροφοδότηση που παρέχει στους μαθητές του, πρέπει να αποβλέπει στο να τους καταστήσει ικανούς να εκφράζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους με ακρίβεια, πληρότητα, σαφήνεια και γλωσσική ορθότητα. Οφείλει να βοηθήσει όλους τους μαθητές του στην κατάκτηση της γλωσσικής δεξιότητας και ιδιαίτερα εκείνους που προέρχονται από πολιτισμικά και οικογενειακά περιβάλλοντα με φτωχά γλωσσικά ερεθίσματα και δεν είχαν την ευκαιρία να κατακτήσουν τη γλώσσα όσο κάποιοι άλλοι συμμαθητές τους (Αθανασίου, 2003:173).

Οι μαθητές, λοιπόν, στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος και πιο συγκεκριμένα κατά την αξιολόγηση της έκθεσης, *«ασκούνται στην ανάπτυξη και βελτίωση του προφορικού και του γραπτού λόγου, καθώς και στην καλλιέργεια της σκέψης και μαθαίνουν τη διαδικασία που θα πρέπει να ακολουθήσουν ώστε να καταφέρουν να λειτουργούν ως ομιλητές, ακροατές και συντάκτες γραπτών κειμένων. Οι μαθητές στο σχολείο μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα από τη γραμματική, το συντακτικό την ετυμολογία κ.ά. Επίσης, μαθαίνουν την ιστορική της εξέλιξη και*

τις επιδράσεις που έχει δεχθεί, καθώς και την πολιτιστική κληρονομιά που μεταφέρει. Μέσα από την πρακτική άσκηση και την εφαρμογή των πληροφοριών που τους παρέχονται από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να επικοινωνούν με τους άλλους, να μελετούν και να εκφράζονται» (Αθανασίου, 1998:21-23).

3.5.3. Διαδικασία και σκοποί της αξιολόγησης της έκθεσης στο ελληνικό σχολείο

Πριν παρατεθούν στοιχεία σχετικά με τη διαδικασία και τους σκοπούς της αξιολόγησης της έκθεσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα στο ελληνικό σχολείο πρέπει να αναφερθεί ότι για την αξιολόγηση της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών τα Α.Π.Σ. και οι Εγκύκλιοι του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναφέρουν ότι, εκτός από τη γραπτή έκφραση (έκθεση) των μαθητών μέσα στην τάξη και τις γραπτές δοκιμασίες των τριμήνων ή των τελικών εξετάσεων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνυπολογίζουν και τις συνθετικές ή δημιουργικές εργασίες, καθώς και τις προφορικές ή γραπτές ασκήσεις διαφόρων ειδών μέσα στην τάξη, καθώς και τις αντίστοιχες εργασίες που αναθέτουν στους μαθητές στο σπίτι.

Οι σκοποί της αξιολόγησης της έκθεσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, όπως αναφέρονται σε διάφορα κείμενα της ελληνικής Πολιτείας είναι οι ακόλουθοι:

A. Στο Δημοτικό Σχολείο³⁰.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003) δεν ορίζονται στόχοι ειδικά για την αξιολόγηση της έκθεσης ως μάθημα, αλλά, όπως φαίνεται και παρακάτω, μέσα από την αξιολόγηση γραπτών δοκιμασιών, στις οποίες υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους, αξιολογείται συνολικά η γλωσσική τους ικανότητα. Πρέπει να χρησιμοποιούνται και οι τρεις μορφές αξιολόγησης, αρχική, διαμορφωτική και τελική και για κάθε μία ορίζονται τα εξής:

α) με την αρχική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός *«μπορεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή της διδασκαλίας μίας ενότητας, μέσω κατάλληλων προφορικών ή γραπτών ερωτήσεων [...] να διαπιστώσει το βαθμό επίτευξης των στόχων της αντίστοιχης περιόδου ή ενότητας, το επίπεδο των γλωσσικών – επικοινωνιακών ικανοτήτων που έχουν κατακτήσει οι μαθητές του [...], τα συνήθη λάθη σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα και τα γενικότερα προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας, καθώς και τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών»*,

β) με τη διαμορφωτική αξιολόγηση *«επιδιώκεται η πληροφόρηση του εκπαιδευτικού και του μαθητή για την πρόοδο του τελευταίου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του αντικειμένου και [...] ανάλογα με το αποτέλεσμα [...] ο εκπαιδευτικός αποφασίζει και σχεδιάζει τις παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν, για τη βελτίωση της διαδικασίας και την επίτευξη των στόχων»* και

³⁰ Βλ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003 – Φ.ΕΚ. 303/τ.Β'/13-03-2003, σελ. 3775-3777).

γ) με την τελική αξιολόγηση, «αποτιμάται με συστηματικό τρόπο το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε, αλλά και της προσωπικής προσπάθειας του μαθητή. Αυτά συγκρίνονται με το προηγούμενο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και με τους στόχους που είχαν τεθεί, ως προς αυτά, για τη διδασκαλία του αντικειμένου [...] και τα αποτελέσματα βοηθούν τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή στην παραπέρα πορεία».

Ως μέσα της αξιολόγησης προτείνονται ενδεικτικά να επιλέγονται, μεταξύ άλλων, και: α) «γραπτές δοκιμασίες διάρκειας λίγων λεπτών έως και μίας διδακτικής ώρας», β) «ανάπτυξη μικρού γραπτού δοκιμίου με τη βοήθεια ερωτήσεων για τις μεγαλύτερες τάξεις (για τον έλεγχο της ικανότητας οργάνωσης του περιεχομένου σε παραγράφους και ευρύτερες νοηματικές ενότητες)», γ) «ερωτήσεις σύντομης απάντησης, προφορικές ή γραπτές που ζητούν περιορισμένης έκτασης απαντήσεις, συνεπτυγμένη απόδοση περιεχομένου, περιλήψεις κ.ο.κ.», ενώ μπορεί να ορίζεται μέγιστος αριθμός λέξεων, δ) «συνθετικές δημιουργικές εργασίες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3576).

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αξιολογεί τη γραμματική, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, «την ικανότητα του μαθητή να προσαρμόζει τη μορφή του λόγου του στις εκάστοτε ειδικές απαιτήσεις κάθε κειμένου». Ως κριτήριο αξιολόγησης προτείνεται «η αποτελεσματικότητα (αποδεδειγμένη ή πιθανή) κάθε είδους λόγου, σχετικά με το σκοπό τον οποίο επιδιώκει ο μαθητής, καθώς και η αποδεκτικότητά του ως συνόλου». Αυτό μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους κριτήρια, όπως είναι «η καταλληλότητα της διατύπωσης, του λεξιλογίου και του ύφους, η ορθότητα της σύνταξης και της μορφολογίας, η ορθογραφία και η γενική εικόνα του κειμένου» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3576).

Τα λάθη του μαθητή αντιμετωπίζονται ως ενδείξεις ενός προσωρινού επικοινωνιακού επιπέδου και αφορούν την «άστοχη χρήση λέξεων, το ελλιπές λεξιλόγιο, τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, τις δυσχέρειες στη χρήση υποτακτικού λόγου, την προσαρμογή του λόγου στην περίπτωση, την κατανόηση και χρήση απαιτητικού λόγου κ.ά.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3576-3577).

Τέλος, όπως αναφέρεται και στη σελίδα 3577 του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003), «μόνιμος στόχος του δασκάλου είναι να καταστήσει τον μαθητή υπεύθυνο για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του, κάνοντάς τον όσο μπορεί αποτελεσματικότερο για το σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγε. Έτσι ο μαθητής εισάγεται στη διαδικασία της συνεχούς αναβάθμισης του γλωσσικού του επιπέδου, δηλαδή στη μορφωτική διαδικασία της συνεχούς τελειοποίησης».

B. Στο Γυμνάσιο³¹.

Όπως ορίζεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3792) για το Γυμνάσιο «η διδασκαλία και η αξιολόγηση της γλώσσας στοχεύουν στην ανάπτυξη της γλωσσικής

³¹ Βλ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ.Α. 21072α/Γ2/28-02-2003 – Φ.Ε.Κ. 303/13-03-03, σελ. 3792-3793), καθώς και την Εγκύκλιο 164314/Δ2/03-10-2017, σελ. 6-7, του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

ικανότητας του μαθητή». Για την αξιολόγηση συνολικά της γλωσσικής ικανότητας λαμβάνονται υπόψη «η γραπτή παραγωγή λόγου των μαθητών στην τάξη και οι γραπτές δοκιμασίες των τετραμήνων ή των τελικών εξετάσεων [...], οι προφορικές και γραπτές ασκήσεις διαφόρων ειδών μέσα στην τάξη (ερωτήσεις κατανόησης, ανάπτυξης ενός θέματος, οργάνωσης του λόγου κ.λπ.) [...], οι εργασίες για το σπίτι, που συνήθως είναι γραπτές και [...] οι συνθετικές – διαθεματικές δραστηριότητες». Συνεπώς, οι μαθητές καλούνται πολύ συχνά και κάτω από διαφορετικές περιστάσεις να παράγουν γραπτό λόγο (έκθεση).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3793) ορίζεται ότι η παραγωγή γραπτού λόγου πρέπει να τοποθετείται σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή να «ορίζεται το είδος του κειμένου που θα γράψουν οι μαθητές, ο δέκτης του κειμένου, ο σκοπός για τον οποίο γράφεται το κείμενο» και θα πρέπει «να σχετίζεται με τις ενότητες που διδάσκονται ή με ένα θεματικό πεδίο που έχουν συζητήσει οι μαθητές». Η αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή στην παραγωγή γραπτού λόγου (γραφή) συμβάλλει στην αξιολόγηση της συνολικής γλωσσικής ικανότητας του μαθητή (μαζί με την αξιολόγηση της ακρόασης, της ομιλίας και της ανάγνωσης). Για την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης του μαθητή λαμβάνονται υπόψη: «το περιεχόμενο, η χρήση της γλώσσας (σύνταξη, διατύπωση, στίξη, ορθογραφία κ.λπ.), η οργάνωση του λόγου (συνοχή και συνεκτικότητα), η καταλληλότητα του ύφους (κατάλληλο λεξιλόγιο, κατάλληλη σύνταξη, κατάλληλη γλωσσική ποικιλία κ.ά.), η αποτελεσματικότητα του κειμένου (η ικανότητα του πομπού να πετύχει το σκοπό που επιδιώκει με το κείμενο) κ.ά.». Ως εκ τούτου, η βελτίωση του μαθητή σε όλες αυτές τις παραμέτρους αποτελεί διαρκή στόχο της αξιολογικής διαδικασίας και της έκθεσης.

Στο πλαίσιο της ανακεφαλαιωτικής εξέτασης της 'Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας' και σύμφωνα με το άρθρο 16 του Π.Δ. 126/2016 οι δύο κλάδοι του μαθήματος, δηλαδή η 'Γλωσσική Διδασκαλία' και η 'Νεοελληνική Λογοτεχνία', «εξετάζονται την ίδια ημέρα και η συνολική διάρκεια της εξέτασης είναι 3 ώρες», ενώ λαμβάνεται διακριτός βαθμός για κάθε κλάδο ξεχωριστά. Η εξέταση της 'Γλωσσικής Διδασκαλίας' προβλέπει την εξέταση των μαθητών σε τρία (3) θέματα πάνω σε ένα γραπτό κείμενο που δίδεται στους μαθητές και το οποίο θα πρέπει «να είναι παρεμφερές και όχι να ταυτίζεται με κάποιο από αυτά που διδάχθηκαν οι μαθητές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς». Το τρίτο από τα θέματα αυτά, το οποίο συγκεντρώνει το 50% της συνολικής βαθμολογίας (δέκα (10) μονάδες από τις είκοσι (20) συνολικά), προβλέπει την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές. Με το κείμενο που καλούνται να συντάξουν οι μαθητές, το οποίο μπορεί να έχει έκταση από διακόσιες (200) έως τριακόσιες (300) λέξεις, σκοπός είναι να ελεγχθούν τα εξής: «α) ο βαθμός προσαρμογής στις παραμέτρους της επικοινωνίας (πομπός, μήνυμα, δέκτης, ύφος), β) ο βαθμός μορφολογικής επάρκειας (ορθογραφία, στίξη, ορθές γραμματικές και συντακτικές δομές), γ) ο βαθμός δομικής επάρκειας, δ) ο βαθμός νοηματικής επάρκειας (απαραίτητες πληροφορίες, κατάλληλη επιχειρηματολογία κ.ά.), ε) ο βαθμός τήρησης των χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει».

Η εξέταση της 'Νεοελληνικής Λογοτεχνίας' προβλέπει την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές. Στο τρίτο από τα θέματα, το οποίο λαμβάνει το 40% της συνολικής βαθμολογίας του μαθήματος (οκτώ (8) από τις είκοσι (20) μονάδες), οι μαθητές επιλέγουν να

αναπτύξουν σε εκατό (100) έως διακόσιες (200) λέξεις μία «αναγνωστική ανταπόκριση» (στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν είτε να συγκρίνουν είτε να συσχετίσουν ιδέες, αξίες, στάσεις, πράξεις και συμπεριφορές που αναδεικνύονται στο κείμενο) ή μία «δημιουργική γραφή» (στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές καλούνται είτε να αναδιηγηθούν τμήμα της ιστορίας του κειμένου που τους δόθηκε είτε να το αλλάξουν ή να το συμπληρώσουν με δημιουργικό τρόπο είτε να διατυπώσουν σκέψεις, συναισθήματα κ.ο.κ. που τους ενεργοποίησε η ανάγνωσή του). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι και τα άλλα δύο θέματα τόσο στη 'Γλωσσική Διδασκαλία' όσο και στη 'Νεοελληνική Λογοτεχνία' μπορεί να απαιτούν την παραγωγή γραπτού λόγου (Π.Δ. 126/2016 - άρθρο 16).

Στην Εγκύκλιο 164314/Δ2/03-10-2017 (σελ. 3) προτείνεται «η παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών/τριών πρέπει να συνοδεύεται από διδακτικές ενέργειες εξοικείωσής τους με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης», καθώς και (σελ. 6-7) ότι η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών του Γυμνασίου «πρέπει να λαμβάνει τη μορφή της αρχικής, της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης», ενώ για κάθε μία από τις μορφές αυτές ορίζονται τα ακόλουθα:

α. «η σημασία της αρχικής ή διαγνωστικής αξιολόγησης, όχι μόνο στην αρχή της χρονιάς, αλλά και στην αρχή κάθε μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. στην αρχή κάθε ενότητας ή και υποενότητας) με σκοπό τη διερεύνηση του βαθμού επικοινωνιακής ετοιμότητας των μαθητών/τριών σε συνάρτηση με το επίπεδο των γνώσεων τους για τη γλώσσα». Επίσης, τονίζεται ότι «με βάση τις συγκεκριμένες και διαγνωσμένες ανάγκες των μαθητών/τριών στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το κείμενο και να αρθρώσουν λόγο γραπτό και προφορικό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χαράξουν διαδρομές στην προσπέλαση των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας και να επιχειρήσουν δραστηριότητες διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Τέλος, διευκρινίζεται ότι στη διαδικασία διαγνωστικής αξιολόγησης συμπεριλαμβάνονται οι (ημι)δομημένες συζητήσεις, ο καταγιγισμός ιδεών, οι νοητικοί χάρτες κ.λπ.».

β. «Ως προς τη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση προτείνεται, εκτός των όσων προβλέπονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., η διαδικασία της γραπτής δοκιμασίας στην τάξη, στο τέλος κάθε ενότητας ή μεγάλης υποενότητας, με βάση ένα κριτήριο αξιολόγησης που θα περιλαμβάνει δραστηριότητες κατανόησης κειμένου και δραστηριότητες παραγωγής λόγου». Για τον ελάχιστο αριθμό γραπτών διαδικασιών στη διάρκεια του σχολικού έτους δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες ανά τάξη.

γ. Ως προς την τελική αξιολόγηση ισχύουν όσα ορίζονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Υ.Α. 21072α/Γ2/28-02-2003, σελ. 3743). Έτσι, «πρόκειται για ανακεφαλαιωτική, αλλά και ανατροφοδοτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους. Ουσιαστικά συγκρίνεται το επίπεδο κάθε μαθητή με αυτό που διέθετε πριν και η ομαδική επίδοση της τάξης σε σχέση με την προσδοκώμενη και επιδιωκόμενη».

Τέλος, αναφέρεται ότι σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι., 2011:19-20) «η αξιολογική διαδικασία δεν θα πρέπει να περιορίζεται στα στενά πλαίσια ελέγχου της ατομικής

ικανότητας των μαθητών για ανάκληση προγενέστερων γνώσεων, αλλά να διερευνά το βαθμό αποτελεσματικής χρήσης των γνώσεων αυτών σε νέες καταστάσεις». Σε αυτή την κατεύθυνση εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης φαίνεται να εξυπηρετούν αποτελεσματικότερα το νέο πλαίσιο για τη διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας, όπως: ο φάκελος των γλωσσών (portfolio), η συστηματική παρατήρηση, η αξιολόγηση μέσω των σχεδίων εργασίας και η αυτοαξιολόγηση και αλληλοαξιολόγηση.

Γ. Στο Λύκειο.

Στην Α' Τάξη.

Για την εξέταση στο μάθημα της *Νέας Ελληνικής Γλώσσας* στην Α' τάξη του Λυκείου δίνονται στους μαθητές φωτοαντίγραφα ενός ή δύο κειμένων περιορισμένης έκτασης από τον έντυπο ή/και τον ηλεκτρονικό λόγο (βιβλία, εφημερίδες, διαδίκτυο κ.ά.), που αναφέρονται σε κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, επιστημονικά ή άλλα θέματα της καθημερινής ζωής και έχουν νοηματική πληρότητα. Τα κείμενα σχετίζονται με θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι οδηγίες έχουν ως εξής: «Οι μαθητές εξετάζονται σε τρία (3) θέματα. Συγκεκριμένα καλούνται:

α) να απαντήσουν σε δύο (2) ερωτήσεις που έχουν σχέση με: i) την κατανόηση του κειμένου (οπτικές από τις οποίες προσεγγίζεται η πραγματικότητα, στόχοι και επιχειρήματα του συγγραφέα, προβληματισμοί που θέτει, θέσεις που υποστηρίζει κ.λπ.), ii) την οργάνωση του λόγου (διάρθρωση, δομή, τίτλοι ενοτήτων, συνοχή, αλληλουχία, τρόποι ανάπτυξης, συλλογιστική πορεία κ.ά.).

β) να απαντήσουν σε δύο (2) ερωτήσεις που αφορούν: i) σε σημασιολογικά στοιχεία (σημασίες λέξεων, συνώνυμα, αντώνυμα, κατασκευή φράσεων ή παραγράφων με συγκεκριμένες λέξεις, αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων με σημασιολογικά ισοδύναμες κ.λπ.), ii) στην επισήμανση της λειτουργίας μορφοσυντακτικών δομών και υφολογικών στοιχείων του κειμένου που σχετίζονται με τους επικοινωνιακούς στόχους του συγγραφέα (ενεργητική ή παθητική σύνταξη, γλωσσικές ποικιλίες, αναφορική και ποιητική λειτουργία της γλώσσας [δηλωτική και συνυποδηλωτική χρήση], στοιχεία προφορικού λόγου, χρήση ειδικού λεξιλογίου, είδος κειμένου κ.λπ.).

γ) να συνθέσουν δικό τους κείμενο (ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο), το οποίο σχετίζεται θεματικά με το κείμενο ή τα κείμενα που τους δόθηκαν, στο πλαίσιο του οποίου απαντούν με πειστική επιχειρηματολογία στα ζητούμενα, διατυπώνουν κρίσεις και σχόλια ή αναπτύσσουν τεκμηριωμένα προσωπικές απόψεις. Η έκταση του κειμένου κυμαίνεται από 350 έως 400 λέξεις.

Το πρώτο (α) θέμα βαθμολογείται με είκοσι πέντε (25) μονάδες, το δεύτερο (β) με είκοσι πέντε (25) και το τρίτο (γ) με πενήντα (50).» (Εγκύκλιος 188140/Δ2/20-11-2015, σελ. 5-6).

Από τις παραπάνω οδηγίες για τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος της Ν.Ε.Γ. στην Α' Λυκείου μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι το τρίτο θέμα, το οποίο λαμβάνει και το 50% του συνολικού βαθμού, αφορά αποκλειστικά στην παραγωγή γραπτού λόγου (έκθεσης), ενώ το πρώτο θέμα αφορά την κατανόηση του γραπτού λόγου και την οργάνωση του λόγου

γενικότερα και το δεύτερο σημασιολογικά στοιχεία και τις μορφοσυντακτικές δομές της γλώσσας.

Σκοπός της αξιολόγησης της έκθεσης στην Α' Λυκείου είναι να ελέγξει το βαθμό στον οποίο η γλωσσική διδασκαλία έχει οδηγήσει τον μαθητή στην κατάκτηση των στόχων που προκύπτουν από τη διατύπωση του τρίτου κυρίως θέματος, σε συνδυασμό με τους γλωσσικούς και αξιακούς στόχους του μαθήματος της Ν.Ε.Γ. για την Α' Λυκείου, όπως αυτοί αναφέρονται στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για την Α' Λυκείου (Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011, σελ. 21052-21053). Τέλος, «η όλη μεθοδολογία της αξιολόγησης θα πρέπει να διέπεται από το γενικότερο πνεύμα του Προγράμματος Σπουδών και να στοχεύει στην υλοποίηση των διακηρυγμένων στόχων του» (Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011, σελ. 21068).

Στη Β' Τάξη.

Για την εξέταση στο μάθημα της 'Νέας Ελληνικής Γλώσσας' της Β' τάξης Ημερησίου Γενικού Λυκείου και της Γ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου «δίνεται στους μαθητές σε φωτοαντίγραφο ένα κείμενο περιορισμένης έκτασης από τον έντυπο ή/και τον ηλεκτρονικό λόγο (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, διαδίκτυο), που αναφέρεται σε κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, επιστημονικά ή άλλα θέματα της καθημερινής ζωής και έχει νοηματική πληρότητα. Το κείμενο σχετίζεται με θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι μαθητές εξετάζονται στα παρακάτω τέσσερα (4) θέματα υπό τα στοιχεία α, β, γ, δ. Συγκεκριμένα, καλούνται:

α) Να δώσουν σύντομη περίληψη του δοθέντος κειμένου, η έκταση της οποίας καθορίζεται ανάλογα με την έκταση και το νόημα του κειμένου.

β) Να απαντήσουν σε δύο (2) ερωτήσεις που έχουν σχέση με: i) την κατανόηση του κειμένου (οπτικές από τις οποίες προσεγγίζεται η πραγματικότητα, στόχοι και επιχειρήματα του συγγραφέα, προβληματισμοί που θέτει, θέσεις που υποστηρίζει κ.λπ.), ii) την οργάνωση του λόγου (διάρθρωση, δομή, διαίρεση, τίτλοι ενοτήτων, συνοχή, ενότητα, αλληλουχία, τρόποι ανάπτυξης, συλλογιστική πορεία κ.λπ.).

γ) Να απαντήσουν σε δύο (2) ερωτήσεις που αφορούν: i) σε σημασιολογικά στοιχεία (σημασίες λέξεων, συνώνυμα, αντώνυμα, σχηματισμός προτάσεων, περιόδων ή παραγράφων με συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις, αντικατάσταση λέξεων ή φράσεων με σημασιολογικά ισοδύναμες κ.λπ.), ii) στην επισήμανση της λειτουργίας μορφοσυντακτικών δομών και υφολογικών στοιχείων του κειμένου που σχετίζονται με τους επικοινωνιακούς στόχους του συγγραφέα (ενεργητική ή παθητική σύνταξη, χρήση στίξης, γλωσσικές ποικιλίες, αναφορική και ποιητική λειτουργία της γλώσσας [δηλωτική και συνυποδηλωτική χρήση], στοιχεία προφορικού λόγου, χρήση ειδικού λεξιλογίου, είδος κειμένου κ.λπ.).

δ) Να συνθέσουν δικό τους κείμενο (ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο και το οποίο σχετίζεται θεματικά με το κείμενο που τους δόθηκε), στο πλαίσιο του οποίου απαντούν με πειστική επιχειρηματολογία στα ζητούμενα, διατυπώνουν κρίσεις και σχόλια ή

αναπτύσσουν τεκμηριωμένα προσωπικές απόψεις. Η έκταση του κειμένου κυμαίνεται από 400 έως 500 λέξεις.

Το πρώτο (α) θέμα βαθμολογείται με είκοσι (20) μονάδες, το δεύτερο (β) και το τρίτο (γ) με δεκαπέντε πέντε (15) μονάδες το καθένα και το τέταρτο (δ) με πενήντα (50).» (Εγκύκλιος 188140/Δ2/20-11-2015, σελ. 6-7). Από τις παραπάνω διατυπώσεις μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι σκοποί της αξιολόγησης της έκθεσης και στη Β' Τάξη του Λυκείου δεν διαφέρουν σημαντικά από εκείνους για την Α Τάξη, όπως αυτοί διατυπώθηκαν προηγουμένως.

Στην Γ' Τάξη.

Στα μαθήματα της 'Νεοελληνικής Γλώσσας' και της 'Νεοελληνικής Λογοτεχνίας' προβλέπεται υποχρεωτικό ωριαίο διαγώνισμα μόνο στο 1^ο τετράμηνο, ενώ ο βαθμός του απολυτηρίου αποτελεί τον μέσο όρο τριών βαθμών (του 1^{ου} και του 2^{ου} τετραμήνου και της απολυτήριας εξέτασης). Στις απολυτήριες εξετάσεις της Γ' Λυκείου οι μαθητές συνεξετάζονται την ίδια ημέρα στα μαθήματα της 'Νεοελληνικής Γλώσσας' και της 'Νεοελληνικής Λογοτεχνίας' ως κλάδων του μαθήματος 'Νέα Ελληνικά' σε τρίωρη εξέταση και ο βαθμός που λαμβάνουν στα δύο μαθήματα είναι διακριτός. Η εξεταστική διαδικασία στις απολυτήριες εξετάσεις της Γ' Λυκείου έχει ως εξής (Εγκύκλιος 194027/Δ2/10-11-2017, σελ. 9-10, βλ. και το Π.Δ. 46/2016, καθώς και το Π.Δ. 60/2006 όπως τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 48/2012):

Α. Στη 'Νεοελληνική Γλώσσα' (Εγκύκλιος 194027/Δ2/10-11-2017, σελ. 9-10).

«Δίνεται ένα μη λογοτεχνικό κείμενο, μη διδαγμένο, το οποίο μπορεί να είναι δημοσιογραφικό κείμενο, επιστημονικό ή πληροφοριακό άρθρο, συνέντευξη, κριτική, ομιλία κ.ά. Το κείμενο μπορεί να συνοδεύεται από σύντομο εισαγωγικό σημείωμα χωρίς ερμηνευτικά σχόλια. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε τρεις (3) δραστηριότητες από τις οποίες: α) μία (1) αφορά στην κατανόηση του κειμένου, μπορεί να διαιρείται σε δύο ερωτήματα και βαθμολογείται με 25 μονάδες, β) μία (1) αφορά στην προσέγγιση της δομής και της γλώσσας του κειμένου, μπορεί να διαιρείται σε έως και τρία (3) ερωτήματα και βαθμολογείται με 25 μονάδες, γ) μία (1) αφορά στην ερμηνεία-παραγωγή λόγου και βαθμολογείται με 50 μονάδες».

Με την πρώτη δραστηριότητα ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών: « i) να εντοπίζουν και να παρουσιάζουν τις πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο, τις βασικές ιδέες και τα επιχειρήματα του συγγραφέα, το πρόβλημα που θέτει, τις θέσεις που υποστηρίζει, τον σκοπό για τον οποίο γράφτηκε κ.ά. (με ποικίλες ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου) ή/και ii) να αποδίδουν περιληπτικά και να πυκνώνουν το νόημα μέρους του κειμένου ή ολόκληρου του κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο».

Με τη δεύτερη δραστηριότητα ελέγχεται η ικανότητα των μαθητών: «i) να αναγνωρίζουν τη βασική δομή του κειμένου ή τη δομή και τον τρόπο ανάπτυξης μιας παραγράφου, ii) να εντοπίζουν τις διαρθρωτικές λέξεις /φράσεις που βοηθούν στη συνοχή και νοηματική αλληλουχία του κειμένου, iii) να αποδίδουν με πλαγιότιτλους το νόημα των

παραγράφων ή ενοτήτων του κειμένου, iv) να μετασχηματίζουν λέξεις ή φράσεις, αλλάζοντας τη γραμματική μορφή, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο (συνώνυμα ή συνώνυμες φράσεις, αντώνυμα, παράγωγα, σύνθετα κ.λπ.), τα σημεία στίξης, σύμφωνα με συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας και να σχολιάζουν το επικοινωνιακό αποτέλεσμα v) να ερμηνεύουν λέξεις ή φράσεις του κειμένου με βάση τα κειμενικά συμφοραζόμενα και το επικοινωνιακό πλαίσιο».

Στην τρίτη δραστηριότητα, η οποία λαμβάνει και το 50% του συνολικού βαθμού, «ζητείται από τους μαθητές να συντάξουν δικό τους κείμενο, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο σε συνάρτηση με το κείμενο αναφοράς, στο οποίο κρίνουν ή σχολιάζουν σημεία του κειμένου, ανασκευάζουν θέσεις του ή αναπτύσσουν τεκμηριωμένα προσωπικές απόψεις. Το κείμενο των μαθητών/-τριών αναπτύσσεται με τη μορφή κειμένου επιχειρηματολογίας (δημόσια ομιλία, επιστολή, άρθρο) και έχει έκταση 300-350 λέξεις».

B. Στη 'Νεοελληνική Λογοτεχνία' (Εγκύκλιος 194027/Δ2/10-11-2017, σελ. 10-11).

«Δίνεται λογοτεχνικό κείμενο, διδαγμένο ή αδίδακτο, (ποίημα ή διήγημα ή απόσπασμα από μυθιστόρημα ή θεατρικό έργο), το οποίο συνοδεύεται από τρεις (3) δραστηριότητες, από τις οποίες: α) Η πρώτη αφορά στην ανάγνωση - κατανόηση του κειμένου, μπορεί να αναπτύσσεται σε δύο (2) ερωτήματα ίδιας βαρύτητας περίπου (30 μονάδες), β) η δεύτερη αφορά στην προσέγγιση της γλώσσας του κειμένου, μπορεί να αναπτύσσεται σε μέχρι 3 ερωτήματα (30 μονάδες) και γ) η τρίτη αφορά στην ερμηνεία και στην παραγωγή λόγου σε ένα θέμα αναγνωστικής ανταπόκρισης ή δημιουργικού μετασχηματισμού (40 μονάδες)».

Με την πρώτη δραστηριότητα ελέγχεται (με ποικίλες ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου) η ικανότητα των μαθητών: «i) να εντοπίζουν στο κείμενο πληροφορίες, όπως είναι τα πρόσωπα, ο χώρος, ο χρόνος, το κοινωνικό πλαίσιο δράσης των προσώπων, τα γεγονότα/αίτια που κατευθύνουν τη δράση των αφηγηματικών ηρώων, τα βασικά θέματα, τις ιδέες, τους προβληματισμούς που θέτει το κείμενο, τις αξίες που προβάλλει, τεκμηριώνοντας την άποψή τους με στοιχεία του κειμένου, ii) είτε να αναλύουν κάποιον από τους χαρακτήρες με βάση τα δεδομένα του κειμένου, iii) είτε να επισημαίνουν τα σύμβολα, τις φωνές, τις σιωπές σε ένα ποιητικό ή θεατρικό κείμενο και να παρουσιάζουν με δικά τους λόγια το νόημα που τους δίνουν. Από τα δύο ερωτήματα στα οποία μπορεί να αναπτύσσεται η συγκεκριμένη δραστηριότητα (που πρέπει να ελέγχουν διαφορετικές ικανότητες), μόνο το ένα μπορεί να είναι ερώτηση ανοικτού τύπου και η απάντηση στην ερώτηση ανοικτού τύπου μπορεί να κυμαίνεται από 50 έως 60 λέξεις».

Με τη δεύτερη δραστηριότητα ελέγχεται (με ερωτήσεις ποικίλων τύπων) η ικανότητα των μαθητών: «i) να αναγνωρίζουν τα βασικά σημεία οργάνωσης της αφηγηματικής πλοκής ή της ποιητικής γραφής, ii) είτε να εντοπίζουν μέσα στο κείμενο συγκεκριμένους δείκτες που δίνονται (αφηγηματικούς τρόπους, αφηγηματικές τεχνικές, ρηματικά πρόσωπα κ.ά.) και να ερμηνεύουν τη λειτουργία τους ως προς το νόημα, iii) είτε να αναγνωρίζουν εκφραστικά μέσα – τρόπους (μεταφορές, παρομοιώσεις, επαναλήψεις, αντιθέσεις, εικόνες κ.λπ.) και τη λειτουργία τους ως προς το νόημα του κειμένου».

Με την τρίτη δραστηριότητα «ζητείται από τους μαθητές να αξιολογήσουν ιδέες, αξίες, στάσεις, συμπεριφορές που αναδεικνύονται στο κείμενο με βάση είτε τα κειμενικά συμφραζόμενα είτε τα ιστορικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα της εποχής παραγωγής του έργου (εφόσον τους δίνονται σχετικές πληροφορίες), να τις συγκρίνουν με αυτές του σήμερα ή να τις συσχετίσουν με προσωπικές εμπειρίες, βιώματα, συναισθήματα. Η έκταση του κειμένου των μαθητών κυμαίνεται από 100 έως 150 λέξεις».

Στο Βιβλίο Καθηγητή «Έκφραση Έκθεση» του μαθήματος Νέα Ελληνική Γλώσσα της Γ' Τάξης του Λυκείου (ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017α:10-11) δίνονται και οι ακόλουθες γενικές παρατηρήσεις για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου του μαθητή στη Γ' Τάξη του Λυκείου:

1. Στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών «μπορούν να συμπεριλαμβάνονται και τα κείμενα, εργασίες ή ασκήσεις που γράφουν οι μαθητές στο σπίτι και τα οποία πρέπει να συζητούνται και στην τάξη».
2. Ένα βασικό στοιχείο για την αξιολόγηση του μαθητή ως προς την παραγωγή του γραπτού λόγου είναι το τετράδιο του μαθητή με όλες τις εργασίες και τα ποικίλα γραπτά κείμενα που παρήγαγε ο μαθητής κατά τη διάρκεια του έτους.
3. Άλλα κριτήρια που μπορούν να ληφθούν υπόψη είναι η ευχέρεια στο λόγο (λόγος που ρέει χωρίς γραμματικά και συντακτικά λάθη, με πλούσιο λεξιλόγιο και κατάλληλο για την επικοινωνιακή περίσταση και το τιθέμενο θέμα), η ακρίβεια και η σαφήνεια της έκφρασης (όπου δεν υπάρχει αμφιβολία για αυτό που λέει ή γράφει ο ομιλητής), η καταλληλότητα του ύφους κ.ά.

3.5.4. Η αξιολόγηση της έκθεσης σε άλλες χώρες

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται, εν συντομία, πληροφορίες που αφορούν στην αξιολόγηση της έκθεσης, όπως αυτή διεξάγεται σε άλλες χώρες στην αντίστοιχη με τη δική μας εκπαιδευτική βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με έμφαση στις εξετάσεις για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια.

Σε χώρες, όπως είναι οι Η.Π.Α., το Ηνωμένο Βασίλειο, ο Καναδάς, η Αυστραλία κ.ά., η έκθεση εντάσσεται σε ένα γενικό πλαίσιο ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών που αφορά στην ομιλία, στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, στην ανάλυση κειμένων, στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, στην έκφραση κ.ά. Τα θέματα που δίνονται προς ανάπτυξη στους μαθητές στο σχολείο σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους, ενώ προσδιορίζονται και οι γενικές γραμμές και τα κριτήρια βαθμολόγησης. Οι μαθητές επιλέγουν να απαντήσουν σε ένα από τα 4-5 θέματα που τους δίνονται για ανάπτυξη, τα οποία συνοδεύονται και από άλλο υλικό (φωτογραφίες, δημοσιεύματα κ.ά.), το οποίο λειτουργεί ως ερέθισμα. Ο τρόπος έκφρασης είναι ελεύθερος (πεζός λόγος, διάλογος, κ.ά.) και η έκταση περιορίζεται (300-400 λέξεις). Τέλος, οι διορθωτές των εξετάσεων για την εισαγωγή των υποψηφίων φοιτητών στα Πανεπιστήμια καταγράφουν και ομαδοποιούν τα σημαντικότερα

από τα λάθη των μαθητών, ώστε να προκύψουν πορίσματα, τα οποία στέλνονται στα σχολεία ως οδηγίες για τη βελτίωση των υποψηφίων της επόμενης χρονιάς (Αγγελάκος, 1999:51).

Στη Γερμανία η εξέταση είναι και γραπτή και προφορική και αφορά στην ανάλυση και τεκμηρίωση των απόψεων των μαθητών πάνω σε ένα θέμα, το οποίο δίδεται στους μαθητές με τη μορφή άρθρου ή κειμένου και αφού προηγουμένως έχει προηγηθεί ανάλογη συζήτηση και προετοιμασία στην τάξη. Δίνεται βαρύτητα στον προφορικό λόγο και στη μελέτη της λογοτεχνίας, ενώ τα κριτήρια αξιολόγησης είναι συγκεκριμένα και μετρήσιμα (Γάνης, 1997, όπ αναφ. στο Αγγελάκος, 1999:52).

Ανάλογη είναι η εξέταση και στη Γαλλία, όπου δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη λογοτεχνία. Επιπλέον, τονίζεται η εξέταση της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας σε διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος της Γαλλίας (Λόππα- Γκουνταρούλη, 1997, όπ αναφ. στο Αγγελάκος, 1999:52).

Στην Ιταλία η έκθεση εντάσσεται στο μάθημα της Λογοτεχνίας και εξετάζεται γραπτά και προφορικά. Τα θέματα επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές. Συνεργασία υπάρχει και κατά τον εντοπισμό των αιτιών, στις οποίες οφείλονται τα λάθη των μαθητών (Χρυσυφίδου, 1996, όπ αναφ. στο Αγγελάκος, 1999:52).

Στο πλαίσιο των Παγκύπριων εξετάσεων οι μαθητές καλούνται: α) να προσεγγίσουν ένα σύγχρονο αδιδακτο δοκίμιο με διάφορους τρόπους, όπως με το να γράψουν την περίληψή του, να απαντήσουν σε διάφορες ερωτήσεις κατανόησης κ.ά. (20% της συνολικής βαθμολογίας), β) να επιλύσουν διάφορες ασκήσεις που σχετίζονται με τη δομή της γλώσσας, όπως είναι οι ορθογραφικές, οι συντακτικές, οι ετυμολογικές, οι ερμηνευτικές κ.ά. (20% της συνολικής βαθμολογίας), γ) να αναπτύξουν έκθεση έκτασης τετρακόσιες πενήντα (450) έως πεντακόσιες (500) λέξεις πάνω σε ένα θέμα και εντός ορισμένου επικοινωνιακού πλαισίου (40% της συνολικής βαθμολογίας) και δ) να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης πάνω σε λογοτεχνικά κείμενα που τους δίδονται, κάτι το οποίο αφορά στην εξέταση του μαθήματος Λογοτεχνία, το οποίο συνεξετάζεται με τα Νέα Ελληνικά (30% της συνολικής βαθμολογίας) (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2017).

Συμπερασματικά, η εξέταση της έκθεσης στις χώρες που αναφέρθηκαν στην ενότητα αυτή, αποτελεί τμήμα μίας ευρύτερης εξέτασης του γλωσσικού μαθήματος, η οποία διενεργείται με σαφή και καθορισμένα κριτήρια. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει διασύνδεση της εξέτασης της γλώσσας με τη λογοτεχνία και να αξιοποιείται υλικό από την επικαιρότητα. Ένας τομέας, στον οποίο φαίνεται να υπερτερούν ορισμένες από τις χώρες αυτές σε σχέση με τη δική μας, είναι η έρευνα. Τα προβλήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση της έκθεσης φαίνεται να έχουν γίνει αντικείμενο συστηματικής μελέτης στις χώρες αυτές και μέσω της ανατροφοδότησης επιτυγχάνεται η άμβλυνση και αν είναι δυνατόν και η επίλυσή τους.

3.6. Η προβληματική της αξιολόγησης της έκθεσης

3.6.1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της αξιολόγησης της έκθεσης

A. Πλεονεκτήματα.

Όσοι έχουν διαμορφώσει μία θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών συμφωνούν για το σπουδαίο ρόλο που αυτή διαδραματίζει στο κοινωνικό σύστημα όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από την αποφασιστική συμβολή της προς την κατεύθυνση της βελτίωσης και της ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Το πρώτο πλεονέκτημα που αναφέρεται στην ενότητα αυτή σχετίζεται με την ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αφενός ενημερώνει και πληροφορεί τους μαθητές για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους (ελλείψεις, δυνατότητες, επίπεδο της γλωσσικής τους ικανότητας κ.ά.) και αφετέρου τους παρέχει κίνητρα για επίτευξη μεγαλύτερων επιδόσεων και τους ενθαρρύνει για περαιτέρω μάθηση και τους υποδεικνύει τρόπους βελτίωσης (Αθανασίου, 2000:70 · Ματσαγγούρας, 2001:308).

Μέσω της ανατροφοδότησης ενημερώνεται και ο εκπαιδευτικός για τα αποτελέσματα των δικών του προσπαθειών προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της διδακτικής του πρακτικής. Οι πληροφορίες που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός για τη μαθησιακή πορεία των μαθητών του (σχετικές με τη σύλληψη και κατανόηση του θέματος, την ορθή οργάνωση και παρουσίαση των επιχειρημάτων, τη λογική αλληλουχία των απόψεων, τη σαφήνεια και την ακρίβεια της έκφρασης κ.ά.) τον βοηθούν να οργανώσει πιο αποτελεσματικά τη διδακτική του προσπάθεια προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων στόχοι που έχει θέσει για κάθε μαθητή του και συνολικά για την τάξη (Αθανασίου, 2001:71).

Από τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης ενημερώνονται και: α) οι γονείς για την πορεία των παιδιών τους και για τα σημεία στα οποία υστερούν τα παιδιά τους, ώστε να τα βοηθήσουν με το δικό τους τρόπο και αυτοί και β) οι άμεσα ενδιαφερόμενοι φορείς (σχολείο, Πολιτεία) για την πρόοδο της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων πολιτικών, κάτι το οποίο μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην αναθεώρηση και βελτίωση των Α.Π.Σ., των σχολικών εγχειριδίων, των οδηγιών κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2001:308).

Σύμφωνα και με τον Chase (1978:146) η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών μέσω της εξέτασης της έκθεσης έχει, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα βασικά πλεονεκτήματα: α) Είναι η πιο κατάλληλη μορφή εξέτασης για την αξιολόγηση πιο σύνθετων πνευματικών ικανοτήτων, αλλά και γνώσεων των μαθητών, β) Είναι σχετικά εύκολη στη οργάνωση, τη δημιουργία και τη διεξαγωγή της για τον εκπαιδευτικό, γ) Δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή, οι οποίες θεωρούνται ουσιαστικής σημασίας για την κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη του ατόμου.

Σύμφωνα με τους Miller et al. (2009:240-242), τα πλεονεκτήματα που αποκομίζονται από τη διαδικασία αξιολόγησης της έκθεσης είναι τα ακόλουθα:

α) Δίνεται η δυνατότητα να αποτιμηθούν σύνθετα και πολύπλοκα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία, μάλιστα, δεν μπορούν να μετρηθούν αποτελεσματικά με άλλα μέσα. Όμως, αυτό δεν σημαίνει ότι η χρήση της αξιολόγησης της έκθεσης εγγυάται τη μέτρησή τους αν δεν ικανοποιούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Μία από αυτές είναι, για παράδειγμα, η προσεκτική διατύπωση των ερωτημάτων, στα οποία οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν. Τα ερωτήματα θα πρέπει να είναι διατυπωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαιτούν από τους μαθητές να ενεργοποιήσουν εκείνες τις νοητικές δεξιότητες που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει και οι οποίες εστιάζουν στη μέτρηση συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

β) Δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ελέγξει σε ποιο βαθμό ο μαθητής μπορεί να συνδυάσει και να εφαρμόσει ανώτερες νοητικές δεξιότητες (κρίση, ανάλυση, ιεράρχηση κ.ά.), προκειμένου να λύσει ένα γενικό πρόβλημα που του τίθεται, κάτι το οποίο είναι και αυτό δύσκολο να μετρηθεί με άλλες τεχνικές.

γ) Ίσως το πιο προφανές πλεονέκτημα σχετίζεται με το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί άμεσα να ελέγξει τη δεξιότητα του γραπτού λόγου του μαθητή και μπορεί να συνδυάσει την αξιολόγηση αυτής της δεξιότητας με την αξιολόγηση των γνώσεων που έχει ο μαθητής πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

δ) Ακόμη ένα προφανές πλεονέκτημα έχει να κάνει με την ευκολία της κατασκευής του τεστ, κάτι που αποτελεί και το βασικό λόγο για την ευρεία χρήση της έκθεσης κατά την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να κατασκευάσει αρκετά ερωτήματα – θέματα εκθέσεων και αυτή είναι μια ιδιαίτερα ελκυστική παράμετρος για τον εκπαιδευτικό που δεν έχει την πολυτέλεια του χρόνου στη διάθεσή του. Ωστόσο, το προφανές αυτό πλεονέκτημα μπορεί να αποβεί τροχοπέδη για την ορθή αξιολογική διαδικασία, διότι η διατύπωση του θέματος απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και σκέψη από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι δυνατή η μέτρηση συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών και να μειωθεί η πιθανότητα τα θέματα να είναι περιορισμένης παιδευτικής σημασίας για τους μαθητές. Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση της απάντησης του μαθητή σε θέματα, των οποίων η διατύπωση χαρακτηρίζεται από προχειρότητα, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση, αλλά και σπατάλη χρόνου και ενέργειας τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή. Τα ίδια μπορεί να προκύψουν και στην ανατροφοδότηση που θα παρέχει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή μέσω των διευκρινίσεων και των σχολίων του, προκειμένου ο δεύτερος να βελτιώσει τη γλωσσική του ικανότητα.

ε) Το πιο σημαντικό από τα πλεονεκτήματα της εξεταστικής διαδικασίας που συντελείται μέσα από τη συγγραφή μίας έκθεσης είναι η συμβολή της στη διεργασία μάθησης του μαθητή, η οποία θεωρείται άμεση. Η διαδικασία της συγγραφής μίας έκθεσης κινητοποιεί ανώτερες νοητικές διεργασίες και αποτελεί μία αποτελεσματική άσκηση για τον εγκέφαλο των μαθητών.

B. Μειονεκτήματα.

Όμως, υπάρχουν μειονεκτήματα και περιορισμοί που συνοδεύουν τη διαδικασία αξιολόγησης της έκθεσης. Πολλά από τα μειονεκτήματα και τους περιορισμούς αυτούς σχετίζονται με την προσπάθεια να εκφραστούν με έναν βαθμό οι γνώσεις, οι ικανότητες και η επίδοση του μαθητή, όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο Κεφάλαιο 3 (βλ. και Κασσωτάκης, 1998:19-21 · Κωνσταντίνου, 2000:16). Στην περίπτωση της αξιολόγησης ενός τόσο ιδιαίτερου μαθήματος, όπως είναι η έκθεση, αλλά και γενικότερα της γλωσσικής ικανότητας το πρόβλημα αυτό εντείνεται περαιτέρω.

Ο Αθανασίου (1985:43) σημειώνει ότι η αξιολόγηση της έκθεσης παραβιάζει το απόρρητο του περιεχομένου της εξαιτίας του γεγονότος ότι αυτή αποτελεί την ελεύθερη διατύπωση και έκφραση των ιδεών, των απόψεων, των στάσεων και των αντιλήψεων του μαθητή γύρω από ένα θέμα. Έτσι, οι διορθώσεις των εκπαιδευτικών και η κριτική τους στάση απέναντι στο περιεχόμενο αυτό *«θεωρούνται ανεπίτρεπτα γιατί παραβιάζουν τη μυστικότητα αυτού του περιεχομένου»* και πρέπει να γίνονται με ιδιαίτερη προσοχή. Σύμφωνα και με τον Παπαμαύρο (1955:79, όπ. αναφ. στο Αθανασίου, 1985:43) *«είναι ασέβεια να κρίνουμε μία εργασία που αποκαλύπτει τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών και μεγαλύτερη ασέβεια να επιχειρούμε να βαθμολογήσουμε τον κόσμο αυτόν με κάποιο νούμερο»*.

Άλλο ένα μειονέκτημα είναι ότι η αξιολόγηση ενδέχεται να ζημιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη μαθησιακή διεργασία (Αθανασίου, 1985:44). Όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του κριτή των απόψεων του μαθητή ή ακόμη περισσότερο όταν επιχειρεί να επιβάλει ή να υποβάλει στους μαθητές του την άποψή του, τότε ενδέχεται οι σχέσεις αυτές να κλονιστούν, ενώ ο κλονισμός αυτός γίνεται εντονότερος όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επιβληθεί μέσα από τη σχέση εξουσίας απέναντι στον μαθητή του (Αθανασίου, 2000:75). Επίσης, ο Αγγελάκος (1999:153) αναφέρει σχετικά ότι *«δημιουργείται ένα κλίμα υποκρισίας ή ιδεολογικού κομπορμιισμού εκ μέρους των μαθητών»*.

Η αξιολόγηση της έκθεσης δημιουργεί ψυχολογικά και παιδαγωγικά προβλήματα τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές βιώνουν αισθήματα άγχους, φόβου, αγωνίας, καταπίεσης, αρνητικής στάσης προς το σχολείο κ.ά., κάτι το οποίο επισημαίνεται άλλωστε για την αξιολογική διαδικασία γενικότερα ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου. Άλλοτε η αξιολόγηση της γραπτής τους έκφρασης μπορεί να καταστεί πηγή απογοήτευσης για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς (Pica, 1986:6).

Προκειμένου να πάρουν καλό βαθμό (βαθμοθηρία), συχνά αναγκάζονται να υποκρίνονται, να καταφύγουν στην αντιγραφή, τον βερμπαλισμό και τον ψευδολογοτεχνισμό ή ακόμη και να γράφουν πράγματα που δεν πιστεύουν, απλά και μόνο διότι γνωρίζουν ότι θα *‘ηχήσουν’* ωραία στα αυτιά του εκπαιδευτικού τους. Άλλοτε διαβάζουν μόνο και μόνο για να περάσουν τις εξετάσεις και όχι γιατί ενδιαφέρονται να μάθουν. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους νιώθουν άγχος γιατί έχουν επίγνωση των ελλείψεων και ανησυχούν για την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων που παράγουν όταν αξιολογούν μία έκθεση, ενώ άγχος μπορεί να βιώσουν και οι μαθητές τους στην περίπτωση που οι τελευταίοι δεν πείθονται για την

αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης της έκθεσής τους (Αθανασίου, 1985:44-45 · Καζαμιάς και Κασσωτάκης, 1995:435).

Έχει ακόμη διατυπωθεί και η άποψη ότι η αξιολόγηση της έκθεσης λειτουργεί ως μέσο κοινωνικού ελέγχου των μαθητών. Μέσα από τις εκθέσεις και τα όσα υποστηρίζουν και εκφράζουν με το γραπτό τους λόγο οι μαθητές, μπορεί κανείς εύκολα «να τους κατατάξει σε προνομιούχους ή μη, σε αστούς ή προλετάριους, σε προνομιούχους ή μη, σε οπαδούς της κυρίαρχης ιδεολογίας ή σε ιδεολογικά ύποπτους κ.ά.». Για παράδειγμα, οι μαθητές με χαμηλή επίδοση, οι οποίοι συνήθως εγκαταλείπουν το σχολείο ή δεν τα καταφέρνουν στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, συνήθως προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται οι κοινωνικές ανισότητες με τον τρόπο αυτό. Έτσι, η αξιολόγηση της έκθεσης λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής επιλογής και ανισότητας στην παροχή εκπαιδευτικών και κοινωνικών ευκαιριών (Αθανασίου, 1985:45).

Παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση στην έκθεση (όπως είναι η σαφήνεια και η ακρίβεια των θεμάτων, η κοινωνική προέλευση, τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες που προέρχονται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γράφονται οι εκθέσεις κ.ά.) δεν λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση, κάτι που οδηγεί αφενός στην αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας της αξιολογικής διαδικασίας και αφετέρου στο να ευνοούνται οι κοινωνικά προνομιούχοι μαθητές (Αθανασίου, 1989:1677).

Ο βαθμός της έκθεσης δεν δίνει σαφείς και συγκεκριμένες πληροφορίες για την επίδοση του μαθητή, ενώ η πληροφόρηση που λαμβάνεται από το βαθμό είναι ακόμη πιο συγκεχυμένη στην περίπτωση των διαφορετικών βαθμολογιών που λαμβάνει η έκθεση ενός μαθητή από διαφορετικούς αξιολογητές (Αθανασίου, 1985:45-47).

Ορισμένα ακόμη μειονεκτήματα και περιορισμοί επισημαίνουν και οι Miller et al. (2009:242):

α) Το πιο συχνά αναφερόμενο μειονέκτημα είναι η χαμηλή αξιοπιστία του αποτελέσματος της αξιολόγησης της έκθεσης, δηλαδή της βαθμολογίας που λαμβάνει. Υπάρχουν αρκετές μελέτες, στις οποίες επισημαίνεται ότι η ίδια έκθεση είναι δυνατό να λάβει διαφορετική βαθμολογία από διαφορετικούς αξιολογητές, ενώ ακόμη και η ίδια έκθεση μπορεί να λάβει διαφορετική βαθμολογία από τον ίδιο εκπαιδευτικό σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η φτωχή αξιοπιστία είναι συχνά αποτέλεσμα του γεγονότος ότι δεν έχουν τεθεί σαφώς τα κριτήρια της αξιολογικής διαδικασίας, ώστε να είναι σαφές στον αξιολογητή τι ακριβώς οφείλει να μετρήσει, ενώ άλλοτε μπορεί να οφείλεται και στην προχειρότητα με την οποία διατυπώνονται τα ερωτήματα - θέματα.

β) Η αξιολόγηση μιας έκθεσης μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση και σε μεγάλες διακυμάνσεις στη βαθμολογία που θα λάβει, αν δεν έχει δοθεί επαρκής προσοχή στη διασάφηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιχειρείται να αξιολογηθούν, ούτε στη βαρύτητα που πρέπει να δοθεί σε καθένα από αυτά, αλλά ούτε και στις κλίμακες με τις οποίες θα βαθμολογηθούν. Η έλλειψη σαφών οδηγιών για αυτό που πρέπει να αξιολογηθεί οδηγεί τους βαθμολογητές να αξιολογήσουν με διαφορετική βαρύτητα και ο καθένας με τα δικά του κριτήρια. Ένας αξιολογητής μπορεί να δώσει μεγαλύτερη

έμφαση στο περιεχόμενο, ένας άλλος στον τρόπο οργάνωσης των επιχειρημάτων και ένας τρίτος στο συντακτικό, στην ορθογραφία κ.ά. Παρότι η σαφήνεια των οδηγιών μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας, δεν μπορεί να την εξασφαλίσει στον απόλυτο βαθμό.

γ) Σημαντικό μειονέκτημα αποτελεί και ο χρόνος και η ενέργεια που απαιτείται από τους βαθμολογητές που επιφορτίζονται με το έργο της αξιολόγησης μίας έκθεσης. Ένας εκπαιδευτικός που αξιολογεί με ευσυνειδησία και με διάθεση να παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση στον μαθητή του, μπορεί να χρειαστεί αρκετές ώρες εργασίας για να αξιολογήσει έναν μικρό αριθμό εκθέσεων. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει πολλές τάξεις με πολλούς μαθητές τότε η έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση των εκθέσεων μοιάζει πρακτικά δύσκολη έως και αδύνατη. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένα μεγάλο κομμάτι ερευνητικών εργασιών στη βιβλιογραφία (βλ. και Miller et al., ό.π.) προτείνουν στον εκπαιδευτικό να αφιερώσει περισσότερο χρόνο, προκειμένου να βελτιωθεί η αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας των εκθέσεων.

δ) Τέλος, με την έκθεση δεν είναι εύκολο να εξεταστούν οι γνώσεις των μαθητών σε πολλά και διαφορετικά πεδία. Έτσι, ορισμένα πεδία εξετάζονται επαρκώς, ενώ άλλα παραμελούνται. Το μειονέκτημα αυτό μπορεί να εξισορροπηθεί με τη συνδυασμένη χρήση της εξέτασης της έκθεσης, η οποία εστιάζει στις ανώτερες νοητικές ικανότητες του μαθητή και της χρήσης άλλων τεχνικών εξέτασης που εστιάζουν στην ανάκληση από τη μνήμη των μαθητών γνώσεων, όπως είναι τα τεστ πολλαπλής επιλογής, σωστό - λάθος κ.ά. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδυάσει τα στοιχεία που παραθέτει ένας μαθητής στις εκθέσεις που συγγράφει καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, ώστε να αξιολογήσει το επίπεδο των γνώσεων του μαθητή στα διαφορετικά θέματα που κλήθηκε να απαντήσει, χρησιμοποιώντας το πορτφόλιο (portfolio).

3.6.2. Παράγοντες επιρροής της βαθμολογίας της έκθεσης

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν οι πιο σημαντικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη βαθμολογία που λαμβάνει ένας μαθητής από τον εκπαιδευτικό του στο πλαίσιο της αξιολόγησης της επίδοσής του με έμφαση στη διόρθωση γραπτών δοκιμίων. Ο Καυάλης (2000:557-558) επισημαίνει τους ακόλουθους:

1. Φαινόμενο του φωτοστέφανου – «Halo Effect».

Σύμφωνα με τον παράγοντα αυτόν, όταν επιχειρείται να διατυπωθεί κρίση για έναν άνθρωπο, διαπιστώνεται ότι υπάρχει η τάση να κρίνονται επιμέρους ιδιότητες του ανθρώπου αυτού όχι καθαυτές, αλλά σύμφωνα με τη γενική πρώτη εντύπωση που προκαλεί ο αξιολογούμενος στον αξιολογητή του. Με άλλα λόγια, ο αξιολογητής τείνει να θεωρεί τις απαντήσεις ενός εξεταζόμενου σωστές ή λάθος ανάλογα με τη γενική εντύπωση της ικανότητας που έχει σχηματίσει για αυτόν. Στην περίπτωση της αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό ο τελευταίος είναι δυνατό να επηρεαστεί

από πολλά άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, τα οποία είναι άσχετα με την επίδοσή του. Έτσι, μία ιδιαίτερα έντονη θετική ή αρνητική ιδιότητα του μαθητή μπορεί να επηρεάσει τον εκπαιδευτικό όταν αυτός κρίνει άλλες ιδιότητές του που αφορούν στην επίδοσή του.

2. Η πλάνη της εγγύτητας.

Έχει επισημανθεί ότι η εγγύτητα στο χρόνο (αλλά και στο χώρο) ανάμεσα στην εξέταση και στη βαθμολόγηση επιδρά εξομοιωτικά στην κρίση που διατυπώνει ένας αξιολογητής για έναν αξιολογούμενο. Για παράδειγμα, η βαθμολογία γραπτών δοκιμών από έναν εκπαιδευτικό παρουσιάζει «*υψηλότερο δείκτη συνάφειας*» όταν βαθμολογεί τα γραπτά των μαθητών του μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα από τη στιγμή που έλαβε χώρα η εξέταση σε αντίθεση με την περίπτωση της διόρθωσης των γραπτών σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα.

3. Λάθη κοινωνικής αντίληψης.

Πρόκειται για λάθη που γίνονται από την τάση του ανθρώπου να επηρεάζεται κατά την κρίση του για ένα άτομο από διάφορες προκαταλήψεις, ιδέες, στάσεις κ.ο.κ., που επικρατούν στον κοινωνικό του περίγυρο. «*Αντιλαμβανόμαστε κάτι, όπως περιμένουν οι άλλοι να το αντιλαμβανόμαστε, ακόμη και όταν είναι διαφορετικό*». Έτσι, κατά τη διάρκεια της διόρθωσης γραπτών δοκιμών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, ο τελευταίος έχει την τάση να παραβλέπει ή να μην δίνει την ανάλογη βαρύτητα σε λάθη που κάνουν οι «καλοί μαθητές». Σύμφωνα και με τον Stangor (2011:68), «*επηρεαζόμαστε πολύ περισσότερο από ό,τι οι ίδιοι πιστεύουμε από παράγοντες που ούτε καν αντιλαμβανόμαστε*».

4. Τάση της προσκόλλησης.

Αφορά την τάση του εκπαιδευτικού να μένει προσκολλημένος για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα σε έναν συγκεκριμένο βαθμό που έβαλε σε έναν μαθητή του στο παρελθόν. Η αρχική βαθμολόγηση που λαμβάνει ένας μαθητής ή ακόμη και ο βαθμός που τον ακολουθεί από την προηγούμενη σχολική τάξη είναι δυνατόν να επηρεάσει τον εκπαιδευτικό στις επόμενες αξιολογικές του κρίσεις για τον ίδιο μαθητή.

5. Η επίδραση της επιείκειας.

Κατά τη διατύπωση κρίσης ή απλής γνώμης για πρόσωπα που είναι οικεία ή προσφιλή ή συμπαθή προς τον αξιολογητή παρατηρείται η τάση να προδιατίθεται θετικά ο αξιολογητής και να αξιολογεί με μεγαλύτερη επιείκεια. Το αντίθετο συμβαίνει στην περίπτωση που αξιολογεί άτομα ξένα προς αυτόν ή αντιπαθή κ.ά.

6. Λάθη λόγω σειράς του γραπτού κατά τη διαδικασία της διόρθωσης.

Κατά τη διόρθωση γραπτών εργασιών ή τεστ συνήθως εκείνες που ο εκπαιδευτικός διορθώνει πρώτες αξιολογούνται με μεγαλύτερη αυστηρότητα από ό,τι εκείνες που έπονται (Καρακατσάνης, 1994:44).

7. Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα.

Πρόκειται για τη διεργασία κατά την οποία ο αξιολογητής ενισχύει τα χαρακτηριστικά του ατόμου που αξιολογεί ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που αναμένει να εκδηλωθούν από αυτό. Έτσι, «οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την επίδοση των μαθητών επηρεάζουν την αντίληψη και την κρίση του ίδιου και παράλληλα κατευθύνουν τη συμπεριφορά του, αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών του ως προέκταση της δικής του διαφοροποιημένης στάσης. Με άλλα λόγια, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν τις σχέσεις αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές του και επηρεάζουν την επίδοσή τους» (Νιάρη και Μανούσου, 2013:36-37).

Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν και ορισμένοι ακόμη παράγοντες στην παρούσα ενότητα που μπορούν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα του γράφοντος, όπως:

α) Τα χαρακτηριστικά του θέματος της έκθεσης και η σαφήνεια στη διατύπωσή του.

Αφορά το κατά πόσο το τιθέμενο θέμα μετρά εκείνο, το οποίο έχει την πρόθεση ο εκπαιδευτικός να μετρήσει, αλλά και τη σαφήνεια με την οποία είναι διατυπωμένο, ώστε να γίνεται κατανοητό από τους μαθητές (Miller et al., 2009, 240-203).

β) Η γνώση και το ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο θέμα (βλ. και Cho, 2001).

Ο παράγοντας αυτός έχει ήδη επισημανθεί στην ενότητα που έγινε αναφορά στο περιεχόμενο και τους σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο.

γ) Η γλωσσική ικανότητα του μαθητή.

Η γλωσσική ικανότητα του μαθητή επηρεάζει την επίδοση του μαθητή στην παραγωγή του γραπτού λόγου και συνακόλουθα και την συνολική επίδοσή του (Lee & Anderson, 2007:324).

δ) Η οικογένεια.

Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα. «Η ποικιλία των θεμάτων που συζητά με τους γονείς του και τα άλλα μέλη της οικογένειας, ο τρόπος επικοινωνίας, το ύφος που χρησιμοποιείται στις συζητήσεις κ.ά. επηρεάζουν άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα τη συμπεριφορά του» και ασκούν επίδραση στη διάλεκτο που θα υιοθετήσει το παιδί (Αθανασίου, 1985:47-48).

Η κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του, το ενδιαφέρον τους για την πρόοδο των παιδιών τους και οι προσπάθειες που καταβάλλουν, το φύλο, ο κοινωνικός περίγυρος και γενικότερα τα ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί από το εξωσχολικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται επηρεάζουν καθοριστικά την ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας (Αθανασίου, 2003:15 · Χαραλαμπίδης, 1988:8).

Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογενειακά περιβάλλοντα με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν έναν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα στρώματα. Όμως, ο περιορισμένος αυτός κώδικας «παρέχει μικρή αυτονομία στον ομιλητή στη χρήση της

γλώσσας, του περιορίζει στο ελάχιστο τις δυνατότητες επιλογής λέξεων και φράσεων και του δεσμεύει την ατομική έκφραση», κάτι που επηρεάζει και τη γλωσσική του επίδοση κατά τη συγγραφή των εκθέσεων στο σχολείο (Αθανασίου, 1985:48).

Επιπλέον, αναφέρεται και το γεγονός ότι τα παιδιά που στο οικογενειακό τους περιβάλλον έχουν την ευκαιρία να ακούν και να χρησιμοποιούν παρόμοια γλωσσική μορφή με εκείνη του σχολείου καταφέρνουν να ανταποκρίνονται καλύτερα από τα υπόλοιπα στις απαιτήσεις του σχολείου. Το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει καθοριστικά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και έχει αντίκτυπο στη συνολική σχολική τους επίδοση σε τόσο σημαντικό βαθμό, ώστε να αναφέρεται ακόμη και ότι η σχολική αποτυχία είναι σε τελευταία ανάλυση γλωσσική αποτυχία (Φραγκουδάκη, 1995:45-47 · Χαραλαμπίδης, 1988:8).

ε) Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός.

Το σχολείο, μετά την οικογένεια, είναι ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού. Μέσα από τη διδασκαλία των γλωσσικών κυρίως μαθημάτων το παιδί μαθαίνει τη δομή της γλώσσας (ορθογραφία, συντακτικό, λεξιλόγιο κ.ά.), καθώς και πώς να τη χρησιμοποιεί ορθά ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Αθανασίου, 1985:52).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, το παιδί εισέρχεται στο σχολείο κατέχοντας από πριν μία γλωσσική ποικιλία, την οποία το σχολείο και ο εκπαιδευτικός οφείλουν να σέβονται. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει διακριτικά όταν χρειάζεται με σκοπό να βοηθήσει το παιδί και πρέπει να αποφεύγεται η περιφρονητικά και ειρωνική στάση απέναντι στη γλώσσα του παιδιού (Αθανασίου, 1998:70-75), κάτι το οποίο τονίζεται και σε ποικίλα έγγραφα της ελληνικής Πολιτείας (βλ. ενδεικτικά στο Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003, σελ. 3793). Όμως, το σχολείο επηρεάζει τη χρήση της γλώσσας και επιβάλλει μία γλώσσα, η οποία είναι συνήθως ξένη σε ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών και δεν χρησιμοποιείται σε άλλα περιβάλλοντα εκτός σχολείου, ενώ η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στη γλωσσική ικανότητα επηρεάζεται από το βαθμό συμμόρφωσής του με αυτή τη 'σχολική γλώσσα' (Αθανασίου, 1985:56).

Βασική ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι να οργανώσει τις μαθησιακές δραστηριότητες και να λειτουργεί υποστηρίζοντας και διευκολύνοντας την προσπάθεια των μαθητών για ανάπτυξη και βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας παρέχοντάς τους πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα που θα τους οδηγήσουν στην αυτενέργεια και στην εξερεύνηση της γνώσης. Η ενθαρρυντική στάση του εκπαιδευτικού και το καλό κλίμα στην τάξη, αλλά και στο σχολείο βοηθούν τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και αυτοεμπιστοσύνη, χαρακτηριστικά τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στην κατεύθυνση της βελτίωσης της επίδοσής τους στη γλωσσική ικανότητα (Αθανασίου, 2003:267 · Williams & Burden, 1997:59-61).

Η ικανότητα αυτή του εκπαιδευτικού, όμως, να προσεγγίζει παιδαγωγικά και επιστημονικά τη διδακτική διαδικασία εξαρτάται και από μία σειρά από παράγοντες που συγκροτούν το προφίλ του όπως: η παιδαγωγική του κατάρτιση και οι παιδαγωγικές

πρακτικές που υιοθετεί, η επιστημονική του κατάρτιση, η διδακτική του εμπειρία, η στάση του και η διάθεσή του, ο χρόνος που αφιερώνει για την προετοιμασία των διδακτικών προσεγγίσεών του, οι παιδαγωγικές κ.ά. (Wenglinsky, 2002:22-24). Όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τόσο την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή όσο και την αξιολογική διαδικασία.

3.6.3. Κριτική στον τρόπο αξιολόγησης της έκθεσης

Όπως αναφέρουν οι Miller et al. (2009:243) η κριτική για την αξιολόγηση των εκθέσεων περιστρέφεται γύρω από τα εξής ζητήματα: α) την επιλογή των θεμάτων και β) τη διατύπωση των θεμάτων, γ) τη διόρθωση της έκθεσης, δ) τη βαθμολόγηση της έκθεσης και ε) την επιστροφή των εκθέσεων με τα γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών, όπως εξηγείται παρακάτω.

3.6.3.1. Οι προϋποθέσεις της διαδικασίας αξιολόγησης της έκθεσης

Η αξιολόγηση της έκθεσης ενδεχομένως να μην πληροί τις προϋποθέσεις εγκυρότητας, αξιοπιστίας, αντικειμενικότητας, χρηστικότητας, οικονομίας και διακριτικότητας μίας αξιολογικής διαδικασίας:

α) Ως προς την εγκυρότητα.

Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις βαθμολογίες διαφορετικών αξιολογητών, εγείρουν επιφυλάξεις σχετικά με το αν η αξιολόγηση της έκθεσης ελέγχει τελικά εκείνο, το οποίο επιδιώκεται εξ αρχής να ελεγχθεί, δηλαδή την πνευματική συγκρότηση, τη σαφήνεια και ακρίβεια στην έκφραση και τη γλωσσική ικανότητα, την ορθή τεκμηρίωση των θέσεων, την επιχειρηματολογία, την καταλληλότητα του ύφους ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση κ.ά. «Συχνά δεν αξιολογείται το γλωσσικό επίπεδο και η πνευματική συγκρότηση του μαθητή του μαθητή, αλλά οι ιδέες, οι αξίες, τα πιστεύω του» κ.ά. (Αγγελάκος, 1999:48-49).

β) Ως προς την αξιοπιστία.

Εκφράζεται αμφιβολία ως προς το «κατά πόσο τα βαθμολογικά αποτελέσματα θα είναι τα ίδια ή περίπου τα ίδια κάτω από τις ίδιες συνθήκες, όσες φορές και αν επαναληφθεί η εξέταση». Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα «η βαθμολόγηση ήταν πολύ διαφορετική σ' έναν ορίζοντα ορισμένων μηνών» ακόμη και από τον ίδιο βαθμολογητή (βλ. Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1995, όπ. αναφ. στο Αγγελάκος, 1999:48).

Η βαθμολογία της έκθεσης «όντως δεν είναι αξιόπιστη, διότι επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες άσχετους με την ποιότητα του γραπτού λόγου» (Brown, 1981:69). Για τους Macintosh και Hale (1976:50) η χαμηλή αυτή αξιοπιστία ξεκινά από την ασαφή διατύπωση του θέματος, ενώ εκφράζουν και την άποψη ότι είναι επισφαλής η βαθμολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο γραπτό λόγο σε ένα μόνο θέμα και θα

έπρεπε να εξετάζεται σε περισσότερα θέματα, διότι μπορεί ο ίδιος μαθητής σε ένα άλλο θέμα να έχει πολύ διαφορετική επίδοση.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τη βαθμολόγηση σχετίζεται και με το γεγονός ότι οι αξιολογητές τείνουν να απομακρύνονται από τα κριτήρια της αξιολόγησης ακόμη και αν αυτά είναι διατυπωμένα με σαφήνεια, κάτι που γίνεται εντονότερο με την πάροδο του χρόνου, αλλά και όσο υπεισέρχεται ο παράγοντας της κόπωσης. Καθώς ο χρόνος περνά, εμφανίζεται σταδιακά και ανεπαίσθητα η τάση για διαφορετική ερμηνεία των κριτηρίων, κάτι το οποίο ονομάζεται *μετατόπιση του αξιολογητή (rater drift)*. Άλλοι παράγοντες σχετίζονται με το *hallo effect*, την τάση της προσκόλλησης κ.ά. (Nitko, 1996:164).

γ) Ως προς την αντικειμενικότητα.

Σύμφωνα με προϋπόθεση της αντικειμενικότητας, η αξιολόγηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντικειμενική όταν ένα γραπτό λαμβάνει τον ίδιο βαθμό ή περίπου τον ίδιο, όταν βαθμολογείται από διαφορετικούς αξιολογητές ή ακόμη και από τον ίδιο βαθμολογητή στην περίπτωση που το αξιολογεί σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Αμφιβολίες έχουν διατυπωθεί και ως προς την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης της έκθεσης, δηλαδή με το αν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης επηρεάζεται από εξωγενείς παράγοντες (κόπωση, φόρτος εργασίας και ψυχική διάθεση βαθμολογητή, γραφικός χαρακτήρας μαθητή, μέγεθος κ.ά.). Ιδιαίτερα κατά τη διόρθωση των εκθέσεων στο πλαίσιο των πανελληνίων γενικών εξετάσεων, όπου υπάρχει στενότητα χρόνου, η προϋπόθεση της αντικειμενικότητας τηρείται ακόμη λιγότερο. Άλλοι παράγοντες που μπορούν να αποτυπωθούν στην έκθεση που συγγράφει ο μαθητής, όπως είναι η γεωγραφική προέλευση, το σχολείο, το φύλο, τα πολιτιστικά γλωσσικά και κοινωνικά ερεθίσματα του μαθητή κ.ά., μπορεί να επηρεάσουν την κρίση του αξιολογητή (Μουμτζάκης, 1997, όπ. αναφ. στο Αγγελάκος, 1999:49).

Επίσης, η *σειρά* που έχει ένα γραπτό κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσει τη βαθμολογία που θα λάβει. Τα πρώτα γραπτά συνήθως κρίνονται αυστηρότερα και όσα αξιολογούνται προς το τέλος κρίνονται με μεγαλύτερη επιείκεια λόγω της διάθεσης του βαθμολογητή για όλο και μεγαλύτερη βαθμολογία. Έχει παρατηρηθεί και το φαινόμενο μία λιγότερο καλή έκθεση να βαθμολογηθεί αυστηρότερα, αν διορθωθεί έπειτα από μία πολύ καλύτερη έκθεση και μία καλή έκθεση να βαθμολογηθεί με μεγαλύτερη επιείκεια, αν έπεται στην αξιολογική σειρά μίας πολύ χειρότερης (Miller et al. 2009:256).

Η γενική *εικόνα* του γραπτού (καθαρογραμμένο, καλλιγραφία ή κακογραφία, μουντζούρες κ.ά.) μπορεί να επηρεάσει το βαθμολογητή. Καλογραμμένες εκθέσεις με ισάξιο περιεχόμενο σε σχέση με άλλες που ήταν κακογραμμένες (με λάθη, μουντζούρες κ.ά.) βαθμολογήθηκαν υψηλότερα. Εκθέσεις με φτωχό περιεχόμενο μπορεί να λάβουν υψηλότερους βαθμούς, αν δεν έχουν πολλά λάθη, ενώ μία κακογραμμένη έκθεση με πολλά λάθη θα πάρει ακόμη χαμηλότερο βαθμό ακόμη και αν έχει πλούσιο περιεχόμενο. Επιπλέον, η *ψυχολογική κατάσταση* του βαθμολογητή τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή

της βαθμολόγησης μίας έκθεσης μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη βαθμολογία που αυτή θα λάβει. Οι *προσδοκίες* που έχει ο εκπαιδευτικός από ένα συγκεκριμένο μαθητή, οι *βαθμοί* που έχει λάβει ο μαθητής σε προηγούμενες εκθέσεις και οι *συνθήκες*, κάτω από τις οποίες διενεργείται η αξιολογική διαδικασία κ.ά., μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό της έκθεσης. Ακόμη, η βαθμολογία μπορεί να επηρεαστεί και από παράγοντες, όπως είναι η ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού κατά τη στιγμή της διόρθωσης, η συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην τάξη, ο βαθμός του μαθητή από την προηγούμενη τάξη, η συνολική επίδοση του μαθητή σε όλα τα μαθήματα, η γνώμη των άλλων εκπαιδευτικών για τον μαθητή, οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του μαθητή, η κοινωνική θέση των γονέων του μαθητή, οι προσωπικές σχέσεις με τον μαθητή, το φύλο, η έκταση της έκθεσης κ.ά. (Αθανασίου, 1985:110-111).

Σημαντική προϋπόθεση για την εξασφάλιση ενός επιπέδου αντικειμενικότητας αποτελεί ο καθορισμός σαφών κριτηρίων της αξιολόγησης, καθώς και η ομοιομορφία στον τρόπο της βαθμολόγησης, οι κοινές οδηγίες προς τους βαθμολογητές και προς τους μαθητές κ.ά. (Αθανασίου, 1985:25).

δ) Ως προς τη διακριτικότητα.

Η διακριτικότητα χαρακτηρίζει την αξιολογική διαδικασία που καταφέρει να κατατάξει τους μαθητές ανάλογα με την αξία τους. Ένα πρώτο ζήτημα που προκύπτει είναι το κατά πόσο μπορεί κανείς να κατατάξει τους ανθρώπους ως προς τις ανώτερες πνευματικές και νοητικές τους ικανότητες, οι οποίες διαφέρουν από άτομο σε άτομο και ως προς την ποιότητα και ως προς το είδος. Επίσης, ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι βαθμοί των μαθητών στο μάθημα της έκθεσης, κυρίως σε μεγάλης εμβέλειας εξετάσεις, όπως είναι οι εξετάσεις για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια, συσσωρεύονται μεταξύ των βαθμών δώδεκα (12) και δεκαπέντε (15), κάτι που δείχνει ότι οι βαθμοί δεν χαρακτηρίζονται από διακριτικότητα (Γκότοβος και Αθανασίου, 1991, όπ. αναφ. στο Αγγελάκος, 1999:49).

Αυτό δείχνει ότι οι αξιολογητές διστάζουν να βάλουν πολύ υψηλές ή πολύ χαμηλές βαθμολογίες στα γραπτά που διορθώνουν ίσως εξαιτίας του γεγονότος ότι γνωρίζουν ότι οι βαθμοί αυτοί μπορεί να επηρεάσουν τη μελλοντική μορφωτική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών. Έτσι, στην προσπάθειά τους να μη δημιουργήσουν μεγάλες βαθμολογικές αποκλίσεις στα γραπτά και για να μην αδικήσουν τους μαθητές, στην πραγματικότητα τους αδικούν και δημιουργούν καταστάσεις που δεν ικανοποιούν την προϋπόθεση της διακριτικότητας (Αγγελάκος, 1999:47).

ε) Ως προς την οικονομία.

Η αξιολόγηση της έκθεσης στο σχολείο είναι μία επίπονη όσο και χρονοβόρα εργασία για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να διορθώσει τα γραπτά, να τα βαθμολογήσει και να παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει για κάθε μαθητή του. Η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο δύσκολη και κοπιαστική όταν ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανταπεξέλθει σε έναν μεγάλο αριθμό από τμήματα με πολλούς μαθητές σε κάθε ένα από αυτά. Επίσης, σε επίπεδο Πανελλαδικών Εξετάσεων απαιτεί τη χρήση σημαντικών πόρων τόσο ανθρώπινων όσο και υλικών, προκειμένου να διορθωθούν και να βαθμολογηθούν τα γραπτά των υποψήφιων φοιτητών, τα οποία στο σύνολό τους αριθμούν αρκετές δεκάδες χιλιάδες. Ως εκ τούτου, εκφράζεται αμφιβολία και ως προς το κατά πόσο μπορεί να ικανοποιεί την προϋπόθεση της οικονομικότητας η διαδικασία της αξιολόγησης της έκθεσης τόσο εντός του σχολείου όσο και σε εξετάσεις μεγάλης εμβέλειας, όπως είναι οι Πανελλαδικές Εξετάσεις (βλ. · Μουμτζάκης, 1997 · Keh, 1990:300, όπ. αναφ. στο Αγγελάκος, 1999:49 · Miller et al., 2009:243).

στ) Ως προς την πρακτικότητα ή χρηστικότητα.

Η χρηστικότητα μίας αξιολογικής διαδικασίας αναφέρεται στις πρακτικές χρήσεις που μπορεί να έχουν τα αποτελέσματα αυτής, αν δηλαδή μπορούν να αξιοποιηθούν για ορισμένο σκοπό από τους ενδιαφερόμενους. Ιδιαίτερα από τη σκοπιά των μαθητών, χρηστική μπορεί να είναι μία διορθωμένη έκθεση, όταν τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους και τελικά να βελτιώσουν την ικανότητά τους στο γραπτό λόγο (Αθανασίου, 1985:25). Επίσης, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η Πολιτεία πρέπει να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της έκθεσης, ώστε να βελτιώνονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και οι εκπαιδευτικές πρακτικές τόσο σε επίπεδο πολιτικών όσο και σε επίπεδο τάξης (Αθανασίου, 2000:136-137).

Σοβαρές επιφυλάξεις διατυπώνονται και ως προς το αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της έκθεσης σε επίπεδο γενικών εξετάσεων είναι χρηστικά εξαιτίας των παρακάτω λόγων: i) «δεν συλλέγονται στοιχεία από την Πολιτεία για τις αδυναμίες των μαθητών στην έκφραση ή στο περιεχόμενο, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας στο λύκειο, όπως γίνεται σε άλλες χώρες», ii) «δεν επιτρέπεται η πρόσβαση των μαθητών στα γραπτά τους» στις πανελλήνιες γενικές εξετάσεις, ώστε να εντοπίσουν τα προβλήματα και τις αδυναμίες τους με απώτερο σκοπό τη διόρθωσή τους, iii) «δεν επιτρέπεται η πρόσβαση στα γραπτά των μαθητών στις πανελλήνιες γενικές εξετάσεις ούτε στους ερευνητές», ώστε να αξιοποιηθούν σε έρευνες, από τις οποίες μπορούν να προκύψουν ανεκτίμητα συμπεράσματα για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των γλωσσικών μαθημάτων (Αγγελάκος, 1999:49).

3.6.3.2. *Η επιλογή των θεμάτων των εκθέσεων*

Το πρόβλημα της επιλογής των θεμάτων στο μάθημα της έκθεσης είναι από τα πιο βασικά που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει η άποψη, σύμφωνα με την οποία τα θέματα τα επιλέγει αποκλειστικά ο εκπαιδευτικός, η άποψη ότι επιλέγονται αποκλειστικά από τους μαθητές και η άποψη που προβλέπει τη συνεργασία εκπαιδευτικού με τους μαθητές, η οποία κερδίζει έδαφος τελευταία.

Όπως αναφέρει ο Αθανασίου (1985:77-87), στο Λύκειο τα θέματα επιλέγονται συνήθως από τον εκπαιδευτικό και αυτά είναι στη μεγάλη τους πλειοψηφία άγνωστα προς τους μαθητές. Σε πολλές περιπτώσεις δεν προβλέπονται καν από τα αναλυτικά προγράμματα, ενώ «καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα προβλημάτων από διάφορους επιστημονικούς χώρους» (βλ. και Αθανασίου, 1998:157). Τα αίτια της συγκεκριμένης πρακτικής εντοπίζονται κυρίως στην προετοιμασία των μαθητών για τις απαιτήσεις των γενικών εξετάσεων. Η κατάσταση αυτή δεν παρουσιάζεται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο με την ίδια ένταση.

Τα θέματα που δίνονται για ανάπτυξη στους μαθητές «είναι η βασική εστία προβλημάτων και επηρεάζουν την επίδοσή τους στην έκθεση». Συνήθως επιλέγονται δίχως να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμήσεις των μαθητών, ενώ συχνά (κυρίως στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου) δεν υπάρχει στενή αντιστοιχία ανάμεσα στα είδη των θεμάτων που δίνονται στους μαθητές και σε αυτά που προβλέπουν οι προδιαγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων. Η πολιτική της επιλογής και της διατύπωσης των θεμάτων αγνοεί ή αδιαφορεί για τις κοινωνικές ανισότητες στη μάθηση και τις ατομικές διαφορές των μαθητών και τους θεωρεί όλους ικανούς να αναπτύξουν με τις ίδιες πιθανότητες επιτυχίας ένα θέμα ανεξάρτητα από το τι ζητάει αυτό, αλλά και τον τρόπο που είναι διατυπωμένο. Η πολιτική αυτή «νομιμοποιεί την κοινωνική ανισότητα για τους μαθητές που δεν είναι κοινωνικά προνομιούχοι» (Αθανασίου, 1998:156-157).

Αναφορικά με τα κριτήρια, με βάση τα οποία πρέπει να γίνεται η επιλογή των θεμάτων της έκθεσης, αναφέρονται και τα ακόλουθα: το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, η ηλικία τους, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες τους. Όταν η επιλογή του θέματος δεν λαμβάνει υπόψη αυτά τα κριτήρια, είναι πιθανό οι μαθητές να δυσκολευτούν στην ανάπτυξή τους και να καταφεύγουν συχνά στην επανάληψη στερεότυπων φράσεων και γενικών αξιών και απόψεων, κάτι που δεν εξυπηρετεί την αγωγή της γλωσσικής του ικανότητας (Αθανασίου, 1985:77-87 · Miller et al., 2009:243-248).

Στο πλαίσιο των γενικών εξετάσεων στη χώρα μας, όπως αναφέρει και ο Αγγελάκος (1999:38), «τα θέματα επιλέγονταν από τα μέλη της Κεντρικής Επιτροπής Γενικών Εξετάσεων (Κ.Ε.Γ.Ε.). Επειδή δεν υπήρχαν σαφείς προδιαγραφές για τα θέματα που θα επιλεγούν από το Α.Π. του Λυκείου, τα θέματα των Γενικών Εξετάσεων ήταν 'άγνωστα' για τον μαθητή έως το 1990. Τα χρόνια από το 1990 και έπειτα υπάρχει μία τάση να συνδεθούν τα θέματα των Γενικών Εξετάσεων στην έκθεση με τους αντίστοιχους θεματικούς κύκλους που εμπεριέχονται στα διδακτικά εγχειρίδια της 'Έκθεσης – Έκφρασης' και των 'Νεοελληνικών Κειμένων' του Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα τα μέλη της Κ.Ε.Γ.Ε. [...] προτείνουν ορισμένα θέματα, τα οποία συζητούνται, αναδιατυπώνονται και μετά από κλήρωση επιλέγεται το θέμα που θα δοθεί στους υποψήφιους».

3.6.3.3. Η διατύπωση των θεμάτων των εκθέσεων

Ο τρόπος διατύπωσης των θεμάτων στη χώρα μας είχε αποτελέσει στο παρελθόν αντικείμενο έντονης κριτικής. Ορισμένα από τα προβλήματα που έχουν διατυπωθεί είναι και τα ακόλουθα (Αγγελάκος, 1999:38-39):

α) Είχε θεωρηθεί ότι τα θέματα κυρίως των πανελληνίων εξετάσεων διακρίνονταν για το απόλυτο ύφος τους ως προς τη γενική θέση που εξέφραζαν, η οποία, μάλιστα, συχνά είχε περιορισμένη ισχύ. Αυτό απέκλειε κάθε αντίρρηση πάνω στο θέμα και ο υποψήφιος έπρεπε να δεχτεί την αλήθεια αυτή και να την υποστηρίξει απόλυτα. *«Στην περίπτωση μάλιστα που το θέμα στηριζόταν σε ένα αρχαίο γνωμικό ή στην άποψη ενός σύγχρονου συγγραφέα, ο μαθητής ήταν πολύ δύσκολο να τολμήσει να την αμφισβητήσει»*. Η τακτική αυτή διαμόρφωνε απόλυτα δογματικές σκέψεις και συμπεριφορές. Από τη μία έθιζε τον μαθητή σε μία υπάκουη στάση ζωής και από την άλλη επέβαλλε στον εκπαιδευτικό ένα συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας και αξιολόγησης.

β) Επίσης, χαρακτηρίζονταν από γενικολογία και αοριστία τόσο εννοιολογικά όσο και ως προς τη διατύπωση των ερωτημάτων που έθεταν στους μαθητές, κάτι που οδηγούσε σε σύγχυση τους μαθητές και τους αξιολογητές. Οι μαθητές από τη μία κινδύνευαν να τεθούν σε *«έκτός θέματος» αναζητήσεις, διότι αναγκάζονταν να καλύψουν τις αχανείς εννοιολογικές εκτάσεις του θέματος»* με αοριστίες και από την άλλη οι αξιολογητές *«αδυνατούσαν να συλλάβουν το εύρος των εννοιών και τα ζητούμενα του θέματος»*, με αποτέλεσμα να επαφιόταν στην προσωπική τους κρίση η αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή να ανταποκριθεί επαρκώς στα ζητούμενά του θέματος.

γ) Τα θέματα της έκθεσης αναφέρονταν σε προβλήματα, στην κρίση και στην κατάπτωση της εποχής, ενώ ελάχιστα έθιγαν θετικές πτυχές της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου ή πολιτισμού. Σε πολλές περιπτώσεις *«υπερτόνιζαν την κρίση της εποχής σε σχέση με ένα 'ειδυλλιακό παρελθόν'»*. Αυτό από τη μία ήταν θετικό, διότι μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό πάνω στα οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά αίτια που γεννούν τη σύγχρονη κρίση, όμως, από την άλλη, *«εξωθούσαν τον μαθητή και το βαθμολογητή να καταντήσουν θύματα του ιδεολογήματος της παρακμής, το οποίο γεννά τον έντονο πεσιμισμό και τη συνεχή καταστροφολογία»*.

δ) Επιπλέον, ήταν *«μονοδρομικά και μονοσήμαντα»* και ζητούσαν να γίνει μία απλή συσχέτιση ανάμεσα σε δύο έννοιες, οδηγώντας τον μαθητή να καταφύγει στην επανάληψη και τη φλυαρία κατά την ανάπτυξη του θέματος (Τζιόλας, 1983:301).

ε) Τέλος, αναφέρονταν συνήθως στο παρελθόν, κάτι που οδηγούσε τους μαθητές να καταφεύγουν σε βοηθήματα εκθέσεων, προκειμένου να αντλήσουν υλικό και δεν προήγαγαν την ελεύθερη δημιουργική έκφρασή τους (Τζιόλας, 1983:301).

Οι Miller et all (2009:243-248) επισημαίνουν ότι τα θέματα των εκθέσεων θα πρέπει να είναι διατυπωμένα, έτσι ώστε:

α) Να επιτρέπουν την εκτίμηση εκείνων των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, τα οποία δεν μπορούν να μετρηθούν ικανοποιητικά με άλλες τεχνικές.

β) Να διεγείρουν τις ανώτερες νοητικές δεξιότητες των μαθητών (π.χ. κριτική ικανότητα, ανάλυση, οργάνωση σκέψεων κ.ά.) στην προσπάθειά τους να τα απαντήσουν. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συσχετίζει τη διατύπωση του θέματος με εκείνες ακριβώς τις δεξιότητες που επιθυμεί να αξιολογήσει ή να άγει κάθε φορά στους μαθητές του.

γ) Τα θέματα πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια και πληρότητα, ώστε να είναι ξεκάθαρο στους μαθητές αυτό που καλούνται να κάνουν.

δ) Στην περίπτωση που η γραπτή δοκιμασία περιέχει περισσότερα από ένα θέματα, θα πρέπει να παρέχεται ο χρόνος που ο μαθητής μπορεί να ασχοληθεί με κάθε θέμα, ώστε να προγραμματίζει και να κατανέμει κατάλληλα το διαθέσιμο χρόνο της εξέτασης. Έτσι, εστιάζει στην παράθεση μόνο των πιο σημαντικών στοιχείων για κάθε ένα από αυτά και αποφεύγει την παράθεση ανούσιων πληροφοριών χωρίς να χάνεται κατά την ανάπτυξη ενός θέματος σε βάρος των άλλων.

ε) Επίσης, προτείνεται να τίθεται ένα θέμα μόνο (το οποίο είναι δυνατό να συνοδεύεται από βοηθητικό υλικό) και όχι περισσότερα θέματα με παράλληλη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν ποιο από όλα θα πραγματευτούν.

Από την ανάλυση που έχει προηγηθεί τόσο αναφορικά με την αξιολόγηση στο Κεφάλαιο 3 όσο και από τα όσα έχουν αναφερθεί ως τώρα στο παρόν Κεφάλαιο, μπορεί κανείς να σταθεί σε ορισμένες παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή και τη διατύπωση των θεμάτων:

1. Τα θέματα είναι καλό να επιλέγονται μετά από συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους, όπως είναι οι οδηγίες των Α.Π., οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η επικαιρότητα για να αγγίζουν θέματα σύγχρονου προβληματισμού κ.ά..

2. Κατά τη διατύπωση των θεμάτων πρέπει να διασφαλίζεται ότι αυτά: i) διακρίνονται από σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα, ώστε να μην οδηγούν σε σύγχυση και παρανόηση ούτε τους μαθητές ούτε τους αξιολογητές, ii) να προσδιορίζουν με ακρίβεια τα ζητούμενα και τα δεδομένα του θέματος, καθώς και τις διαστάσεις του, iii) να προκαλούν τον προβληματισμό των μαθητών και να κεντρίζουν τη σκέψη τους και τις ανώτερες νοητικές δεξιότητές τους, iv) να βοηθούν τον μαθητή να προσαρμόζει το λόγο του εντός ενός συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου, το οποίο οριοθετείται από το ίδιο το θέμα (επικοινωνιακή περίσταση).

3. Τα θέματα είναι καλό να συνοδεύονται και με κατάλληλο βοηθητικό υλικό που θα διεγείρει περαιτέρω τις νοητικές δεξιότητες των μαθητών και που θα τους υποβοηθά στην ανάπτυξή τους.

3.6.3.4. Η διόρθωση των εκθέσεων

Η διόρθωση της έκθεσης συνδέεται άμεσα τόσο με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τα γραπτά των μαθητών όσο και με τον τρόπο που οι ίδιοι οι μαθητές αξιοποιούν την ανατροφοδότηση (διορθώσεις, υποδείξεις, σχόλια κ.ά.) που λαμβάνουν από τον εκπαιδευτικό. Τα λάθη που κάνουν οι μαθητές είναι αναπόφευκτα και αποτελούν σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ πρέπει να αντιμετωπίζονται από τον εκπαιδευτικό ως μία καλή ευκαιρία επικοινωνίας για την περαιτέρω γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών (Τσολάκης, 1995:35).

Αποτελεί, ίσως, τη βασικότερη φάση της αξιολόγησης του γραπτού λόγου, δεδομένου ότι από αυτήν εξαρτάται ο διαγνωστικός, επανατροφοδοτικός, ενημερωτικός και καθοδηγητικός της ρόλος. Όσο πιο σαφής, πλήρης, αξιόπιστη και αντικειμενική είναι η διόρθωση τόσο πιο χρήσιμες θα είναι και οι πληροφορίες που θα παρέχει στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό (Αθανασίου, 1985:27). Η διόρθωση μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη στη βελτίωση της γραπτής έκφρασης του μαθητή και στη γλωσσική του ανάπτυξη συνολικά. Η επίδραση που μπορεί να ασκήσει στον μαθητή ένα ορθά διορθωμένο γραπτό είναι καθοριστικής σημασίας για τη μαθησιακή διαδικασία. Μπορεί κανείς να αναλογιστεί ότι στην περίπτωση που του επιστρέφονται αδιόρθωτα τα δοκίμιά του, τότε η ανέλιξη της γλωσσικής του ικανότητας δεν θα είχε την ίδια πορεία και δεν θα γινόταν καν λόγος για αξιολογική διαδικασία. Μάλιστα, «όσο πιο σαφής και πλήρης είναι η διόρθωση της έκθεσης τόσο πιο θετικά αναμένεται να είναι τα αποτελέσματά της στις επόμενες φάσεις: βαθμολόγηση, σχόλια, επικοινωνία με τους μαθητές κ.ά.» (Αθανασίου, 1985:87).

Η αναγκαιότητα της διόρθωσης των εκθέσεων των μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιολογική διαδικασία της έκθεσης, όπως και σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχεται στους μαθητές, βελτιώνεται η μαθησιακή διαδικασία, προάγεται η μάθηση και οι μαθητές οδηγούνται στη μελλοντική επιτυχία. Μόνο όταν οι μαθητές πληροφορούνται για τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους μπορούν να οδηγηθούν σε περαιτέρω βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας (Mercer, Ryan και Williams, 2012:147).

Οι Hyland και Anan (2006:517) διαπίστωσαν σε έρευνά τους ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διόρθωση των λαθών των μαθητών στις εκθέσεις τους αποτελεί ορθή παιδαγωγική συμπεριφορά για τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών και πρέπει να γίνεται. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι υπάρχουν και απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η διόρθωση των λαθών στις εκθέσεις είναι επιζήμια και πρέπει να αποφεύγεται (Truscott, 1996, 1999, 2004, 2007, 2009, όπ. αναφ. στο Ferris, 2011:11). Αναφέρεται και το πόρισμα της έρευνας της Lee (2003), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ανατροφοδότηση που παρέχουν στους μαθητές είναι μικρής πρακτικής σημασίας γιατί οι μαθητές δεν την αξιοποιούν αποτελεσματικά.

Αναφορικά με τη διαδικασία της διόρθωσης μίας έκθεσης υπάρχει μία σειρά από ερωτήματα, τα οποία πρέπει να απασχολούν τον αξιολογητή, όπως τί πρέπει να διορθώσει, τότε πρέπει να το διορθώσει, πώς θα το διορθώσει κ.ά. (Tanner και Jones, 2003:61).

Επισημαίνεται και η διαφοροποίηση των θέσεων αναφορικά με το αν η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι *άμεση* (direct feedback) ή *έμμεση* (indirect feedback). Στην άμεση ανατροφοδότηση τα λάθη διορθώνονται από τον εκπαιδευτικό πάνω στο χαρτί και πιστεύεται ότι είναι καταλληλότερη για μαθητές μικρών ηλικιών για τις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί θέλουν να εστιάσουν σε λάθη που οι μαθητές επαναλαμβάνουν δίχως να τα διορθώνουν κ.ά. Στην έμμεση, τα λάθη υποδεικνύονται από τον εκπαιδευτικό και δεν διορθώνονται και τούτο βοηθά περισσότερο στην πρόοδο του μαθητή, διότι τον εμπλέκει στη διαδικασία δημιουργικής αναζήτησης της γνώσης, μέσα από την οποία πιστεύεται ότι την κατακτά πιο αποτελεσματικά. (Ferris, 2011:31-34).

Επίσης, άλλο ένα σημαντικό δίλημμα που έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα έχει να κάνει με το αν η διόρθωση των λαθών των εκθέσεων πρέπει να είναι *εστιασμένη* ή *μη εστιασμένη*. Στην πρώτη περίπτωση η διόρθωση της έκθεσης και η επακόλουθη ανατροφοδότηση που παρέχεται στον μαθητή εστιάζει σε συγκεκριμένους τύπους λαθών που κάνει ο μαθητής και ακολουθεί μία προσχεδιασμένη στρατηγική που έχει στο νου του ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή ή για την τάξη συνολικά. Διάφορες είναι οι προσεγγίσεις στην περίπτωση αυτή, όπως είναι η εστίαση στα λάθη που επαναλαμβάνει πιο συχνά ο μαθητής ή σε εκείνα που ο εκπαιδευτικός θεωρεί πιο σημαντικό να διορθωθούν κ.ά. Σύμφωνα με τη μη εστιασμένη διόρθωση ο εκπαιδευτικός διορθώνει όλα τα λάθη που παρατηρεί στις εκθέσεις των μαθητών του δίχως να έχει στο νου του κάποια ορισμένη στρατηγική για την ανατροφοδότηση που θα παράσχει στους μαθητές του. Μάλιστα, στην περίπτωση της μη εστιασμένης διόρθωσης εκφράζεται και η ανησυχία ότι μόνο οι πιο ικανοί μαθητές είναι δυνατό να αξιοποιήσουν τις διορθωμένες εκθέσεις τους και να εξάγουν γενικεύσεις, βελτιώνοντας την ικανότητά τους στο γραπτό λόγο. «Οι περισσότεροι μαθητές απλά θα δουν τα λάθη (ή και όχι) και μετά θα τα ξεχάσουν» (Ferris, 2011:30-31).

Αναφορικά με το ποιος πρέπει να διορθώνει τις εκθέσεις των μαθητών έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις. Οι Fathman και Whalley (1990:185-187) υποστήριξαν ότι τις εκθέσεις πρέπει να τις διορθώνει ο εκπαιδευτικός, διότι τότε οι μαθητές βελτιώνονται περισσότερο σε όλους τους τομείς που αφορούν τη γραπτή έκφραση, όπως είναι η γραμματική, το συντακτικό, το περιεχόμενο κ.ά. Σύμφωνα με τους Tanner και Jones (2003:3) οι εκθέσεις πρέπει να διορθώνονται άλλοτε από τον εκπαιδευτικό και άλλοτε από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ υποστηρίζεται και η θέση ότι η διόρθωση μπορεί να γίνεται μόνο από τους μαθητές με διαδικασίες *αυτοαξιολόγησης* (self evaluation) και *ετεροαξιολόγησης* (peer evaluation) (Nelson & Murphy, 1993). Υποστηρίζεται και η θέση ότι πρέπει να δίδεται έμφαση στη συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές κατά τη διόρθωση των εκθέσεων (Πατερέκα, 2003:50 · Wilson, 2007-2008:80).

Ωστόσο, τονίζεται ότι οι θέσεις που εστιάζουν στην *αυτοαξιολόγηση* και στην *ετεροαξιολόγηση*, καθώς και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διόρθωση των εκθέσεων, στοχεύουν στην ενεργό συμμετοχή και δράση των μαθητών. Κρίνοντας τα δοκίμιά του, αλλά και των συμμαθητών του, ο μαθητής είναι δυνατό να αναπτύξει περαιτέρω την κριτική του ικανότητα και να διορθώσει παραμέτρους της δικής του γραπτής έκφρασης μέσα από τα παραδείγματα που μπορεί να λάβει από τα δοκίμια των

συμμαθητών του (Πατερέκα, 2003:50). Μάλιστα, όταν στους μαθητές παρέχονται συγκεκριμένα αξιολογικά κριτήρια τότε αυτοί μπορούν να αξιολογήσουν με ικανοποιητική ακρίβεια το γραπτό και προφορικό λόγο των συμμαθητών τους, αλλά ακόμη και τους εαυτούς τους μέσα σε κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Everhand, 2014:89). Ο Τσολάκης (1995:35) αναφέρει ότι απαραίτητη παράμετρος στην όλη διαδικασία είναι η αρμονική συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, ώστε να εντοπιστούν και να διορθωθούν οι πηγές και τα αίτια των λαθών των μαθητών και να τους παρέχεται η κατάλληλη βοήθεια.

Αναφορικά με την επιλογή των λαθών που πρέπει να διορθώνονται σε μία έκθεση, παλαιότερα υποστηριζόταν η θέση ότι πρέπει να διορθώνονται όλα τα λάθη διότι, αν δεν γίνει αυτό, υπάρχει ο κίνδυνος να παγιωθούν αυτά ως πρακτικές στο μυαλό των μαθητών (Γεωργούλης, 1972:209). Οι μαθητές δίχως τη βοήθεια του εκπαιδευτικού δυσκολεύονται να εντοπίσουν επακριβώς τις ελλείψεις και τις αδυναμίες που πρέπει να βελτιώσουν, ενώ υπάρχει και ο κίνδυνος να εκλάβουν ως αδιαφορία τη στάση του εκπαιδευτικού που δεν διορθώνει τα πάντα (Αθανασίου, 1985:96).

Η τακτική της εξονυχιστικής διόρθωσης των λαθών, η οποία δεν συνοδεύεται και από την παροχή κατάλληλης και συγκεκριμένης βοήθειας για το πώς ο μαθητής θα βελτιωθεί, μην επαναλαμβάνοντας ή αποφεύγοντας τα λάθη του, κατηγορήθηκε ότι δεν συμβάλλει στην προαγωγή της γλωσσικής του ικανότητας. Η διαρκής επισήμανση των λαθών λειτουργεί αρνητικά στην ψυχολογία του μαθητή, διότι κλονίζει την αυτοπεποίθησή του και τον αποθαρρύνει (Χαραλαμπίδης, 1997:79).

Επιπλέον, παρότι συμβαδίζει με την έννοια της αξιολόγησης, έχει υποστηριχθεί ότι ενδεχομένως χάνει την ουσία της και δεν προσφέρει πολλά στη μαθησιακή διαδικασία και στη μελλοντική βελτίωση των μαθητών για δύο ακόμη λόγους: α) είναι αδύνατο για τον εκπαιδευτικό να διορθώσει λεπτομερειακά ολόκληρη την έκθεση του μαθητή του, διότι αυτό οδηγεί σε σπατάλη χρόνου και ενέργειας, κάτι που γίνεται ακόμη πιο έντονο όταν πρέπει να διορθώσει πολλές εκθέσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα και β) η λεπτομερειακή διόρθωση αποτυγχάνει να ωθήσει τους μαθητές στη μελλοντική μελέτη τους και την επακόλουθη αυτοβελτίωσή τους. Έτσι, επαφίεται στον εκπαιδευτικό να επιλέξει τι θα διορθώσει κάθε φορά σε κάθε μαθητή του, εστιάζοντας στις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες του, ενώ μπορεί να εφαρμόσει τη λεπτομερειακή διόρθωση σε ένα περιορισμένο τμήμα της έκθεσης, με συγκεκριμένες οδηγίες και κατευθύνσεις και με τρόπο που να βοηθά τον μαθητή να βελτιωθεί προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Tanner και Jones, 2003:61-62).

Η Ferris (2011:35) επισημαίνει ότι η ανατροφοδότηση μέσω της διόρθωσης μπορεί να αποβεί πιο αποτελεσματική, αν ο εκπαιδευτικός επικεντρωθεί σε δύο - τρεις τύπους λαθών κάθε φορά, παρά σε περισσότερους. Οι Tanner και Jones (2003:63) επισημαίνουν ότι η διόρθωση είναι σημαντικό να συνδέεται άμεσα με τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί για κάθε μαθητή τόσο συνολικά μέσα σε μία σχολική χρονιά όσο ακόμη και σε κάθε διδακτική ενότητα. Ο εκπαιδευτικός διορθώνει σε κάθε έκθεση του μαθητή εκείνα τα λάθη που θεωρεί

πιο σημαντικά και ελέγχει αν ο μαθητής επαναλαμβάνει λάθη που του έχουν ήδη επισημανθεί σε προηγούμενες εκθέσεις του.

Η παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία της γλώσσας, από την οποία διακατέχονται συνήθως οι εκπαιδευτικοί, τους οδηγεί να εστιάζουν κυρίως τα λάθη που σχετίζονται με τη μορφή του δοκιμίου που συντάσσουν οι μαθητές τους, όπως συμβαίνει με την ορθογραφία, τη γραμματική τη σύνταξη και γενικότερα με ό,τι σχετίζεται με τους τύπους και τη δομή της γλώσσας (Williams και Burden, 1997:59). Όπως επισημαίνει και ο Αθανασίου (2001:124), είναι χρέος του εκπαιδευτικού να αναζητήσει και να αντιμετωπίσει τις αιτίες που οδηγούν τον μαθητή να κάνει γλωσσικά λάθη, όχι μόνο εκείνα που σχετίζονται με τη δομή της γλώσσας, ενώ κατά τη διαδικασία της διόρθωσής τους θα πρέπει να ακολουθεί τη στρατηγική που θεωρεί πιο ενδεδειγμένη για την περίπτωση κάθε μαθητή.

Αναφορικά με το είδος των λαθών, στα οποία εστιάζει ο εκπαιδευτικός, ο Collins (1981:202) αναφέρει ότι κατά τη διόρθωση των εκθέσεων ο εκπαιδευτικός πρέπει πρωτίστως να δίνει βαρύτητα στην οργάνωση του κειμένου και στο κατά πόσο ο μαθητής μπορεί να συντάσσει δοκίμια με επαρκές νόημα. Το νόημα και η ικανότητα του μαθητή να επικοινωνεί επαρκώς μέσα από το γραπτό του λόγο είναι μεγαλύτερης βαρύτητας σε σχέση με την ορθογραφία, το λεξιλόγιο και γενικότερα με τη μορφή του δοκιμίου. Άλλωστε, τα λάθη αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν και σε επόμενη φάση. Άλλωστε, ορθοί τύποι, από γλωσσολογικής άποψης, δεν έχουν καμία χρησιμότητα αν πρωτίστως δεν μας πληροφορούν ορθά για κάτι (Knobloch & Brannon, 1981:468).

Η διόρθωση των λαθών μπορεί να είναι αποτελεσματική εφόσον τηρεί τις ακόλουθες αρχές: α) τα λάθη πρέπει να διορθώνονται όταν επιτυγχάνεται ο σκοπός της μάθησης, οπότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει σχεδιασμένους στο μυαλό του τους στόχους που έχει θέσει για κάθε μαθητή, β) τα ορθογραφικά λάθη πρέπει να επισημαίνονται αμέσως, διότι παρατηρείται το φαινόμενο να τα ξεχνούν οι μαθητές έπειτα από την πάροδο σύντομου χρόνου και ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτιμήσει να καθυστερήσει τη διόρθωση των λαθών που σχετίζονται με την επικοινωνία, γ) ο εκπαιδευτικός πρέπει να διορθώνει τα λάθη των μαθητών, έχοντας στο μυαλό του τρεις κατευθύνσεις: i) να βελτιώσει την ακρίβεια των εκφράσεων των μαθητών, ii) να λαμβάνει υπόψη τη συναισθηματική και ψυχική κατάσταση των μαθητών και να μην διορθώνει με απειλητικό ύφος και iii) να προτιμά την έμμεση διόρθωση των λαθών και να αποφεύγει να απευθύνεται άμεσα στον κάθε μαθητή για τα λάθη του και να προωθεί την αυτοδιόρθωση του μαθητή, ωθώντας τον σε περαιτέρω μελέτη (Hendrickson, 1978, όπ. αναφ. στο Naimi, 2015:62-63).

Για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη και στις γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα λάθη των μαθητών ενδεικτική είναι και η άποψη του Δελμούζου (1950:154), ο οποίος πριν από πολλές δεκαετίες είχε επισημάνει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τηρούν διακριτική στάση απέναντι στα λάθη των μαθητών, ιδίως των πιο αδύναμων. *«Αντί να απογοητεύει τον μαθητή του με το απόλυτο μέτρο του, μπορεί να δέχεται με χαρά και ικανοποίηση και τα μικρά ακόμη βήματα που δείχνουν κάποια ατομική σχετική πρόοδο».*

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη διαδικασία της διόρθωσης των λαθών στις εκθέσεις είναι και το κλίμα της τάξης, το οποίο είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη από τον εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι ένας μαθητής κάνει κάποιο λάθος που οι συμμαθητές του δεν το κάνουν, τότε είναι προτιμότερο να μη το διορθώσει άμεσα, και κυρίως όχι μπροστά σε όλα τα παιδιά, για να μη φέρει τον μαθητή σε δύσκολη θέση. Αντί αυτού, μπορεί να επιλέξει να του επισημάνει το λάθος κάποια άλλη στιγμή, ίσως και κατ' ιδίαν (Hendrickson, 1978, όπ. αναφ. στο Naimi, 2015:62). Σύμφωνα με τον Μήτση (2000:224), ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργεί θετικό κλίμα συνεργασίας, σιγουριάς, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, ώστε οι μαθητές να εκφράζονται με άνεση στο γραπτό τους λόγο και χωρίς αναστολές και κάθε παρέμβαση του εκπαιδευτικού στα λάθη των μαθητών καλό είναι να διακατέχεται από διακριτικότητα και να γίνεται με παιδαγωγικά ορθό τρόπο και ανάλογα με την περίπτωση.

Τέλος, ο Αθανασίου (1998:154-156) επισημαίνει ότι στο Λύκειο «δεν υπάρχει στενή αντιστοιχία ανάμεσα στους σκοπούς, τους οποίους θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση της έκθεσης και σε αυτούς που οι καθηγητές επιδιώκουν να πετύχουν». Η διαφοροποίηση αυτή των στόχων μπορεί να οφείλεται στην ιδιαιτερότητα και στην εμπειρία του εκπαιδευτικού, στην επίδοση των μαθητών, αλλά και στις διαφοροποιήσεις της επίδοσης από μαθητή σε μαθητή μίας τάξης κ.ά. Όμως, αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη διδακτική τους πρακτική επιχειρούν να πετύχουν διαφορετικούς στόχους σε κάθε μαθητή ανάλογα με το επίπεδό του και, έτσι, δεν είναι πάντα εύκολο να προσκολλώνται στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων στην πράξη. Όμως, η τακτική αυτή μπορεί να είναι και επικίνδυνη αν ληφθεί υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κενά στον τομέα της αξιολόγησης της έκθεσης.

3.6.3.5. Κριτήρια, κλίμακες και διαδικασία της βαθμολόγησης των εκθέσεων

Από όσα έχουν αναφερθεί έως τώρα μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η γραπτή έκφραση των μαθητών προϋποθέτει και απαιτεί την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων, των απόψεων, των σκέψεων και των ιδεών τους, προκειμένου να αναπτυχθεί η γλωσσική τους ικανότητα. Αυτή άλλωστε η ελευθερία της απάντησης του μαθητή αποτελεί και την ουσιαστική ιδιαιτερότητα του μαθήματος της έκθεσης σε σχέση με τα άλλα μαθήματα.

Κατά τη *βαθμολόγηση* των εκθέσεων αξιολογούνται παράμετροι της γλωσσικής ικανότητας, όπως είναι οι γνώσεις του μαθητή πάνω σε ένα ορισμένο θέμα (ιστορία, λογοτεχνία, πολιτισμός, περιβάλλον κ.ά.), η ικανότητά του να επικοινωνεί (δηλαδή να συνδυάζει, να οργανώνει και να εφαρμόζει τις γνώσεις του), η μορφή του γραπτού λόγου του μαθητή (που εξαρτάται από το συντακτικό, την ορθογραφία, την έκφραση, τη δομή, το λεξιλόγιο κ.ά.), το περιεχόμενο του γραπτού λόγου του μαθητή (που εξαρτάται από τις σκέψεις, τις ιδέες, τις απόψεις, τα συναισθήματα, τις γνώμες κ.ά.) κ.ά. (Miller et al., 2009:237).

Η μορφή του γραπτού λόγου του μαθητή είναι πιο εύκολο να αξιολογηθεί σε σχέση με τις υπόλοιπες, οι οποίες σχετίζονται με τις ανώτερες πνευματικές ικανότητες του ατόμου. Αυτό, διότι στην περίπτωση των πνευματικών ικανοτήτων των μαθητών η ιδιαιτερότητα του βαθμολογητή μπορεί να επηρεάσει την κρίση του, ιδίως όταν έρχεται αντιμέτωπος με απόψεις των μαθητών που είναι αντίθετες με τις δικές του, τις οποίες οφείλει να σεβαστεί στην προσπάθειά του να αξιολογήσει αντικειμενικά τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή. Όπως έχει ήδη επισημανθεί (βλ. και Κωνσταντίνου, 2000:16), υπάρχει μεθοδολογικό πρόβλημα κατά την αποτίμηση και τη μέτρηση (και την αποτύπωσή τους με τη μορφή ενός συμβόλου - βαθμός) των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων και δραστηριοτήτων του ατόμου. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο ένας μαθητής αποδίδει γλωσσικά αυτές τις ανώτερες πνευματικές ικανότητές του είναι δύσκολη.

Άξια αναφοράς είναι και η άποψη του Παρασκευόπουλου (1977:207), σύμφωνα με την οποία ο βαθμός που λαμβάνει η έκθεση ενός μαθητή δεν αντικατοπτρίζει σε κάθε περίπτωση την ικανότητα του μαθητή στο γραπτό λόγο, αλλά περισσότερο την προσωπικότητα του αξιολογητή. Επιπλέον, ο Αθανασίου (1998:159) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι και στη χώρα μας, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, «η βαθμολογία της έκθεσης δεν είναι αντικειμενική», κάτι που οφείλεται σε διάφορους λόγους ένας από τους οποίους είναι και τα κριτήρια για τη βαθμολογία.

Στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να βαθμολογήσει την έκθεση, η χρήση σαφών και μετρήσιμων κριτηρίων κρίνεται απαραίτητη. Τα κριτήρια αξιολόγησης επιβάλλεται να είναι εκ των προτέρων γνωστά στους μαθητές, ώστε να έχουν επίγνωση του τι ακριβώς πρόκειται να αξιολογηθεί, αλλά και εκείνου που περιμένει από αυτούς ο εκπαιδευτικός. Αποτελούν ένα εργαλείο που συνδράμει τον εκπαιδευτικό τόσο στη διδασκαλία όσο και στον έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας του και συμβάλλουν στην αξιοπιστία και στην αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί για κάθε μαθητή ξεχωριστά (Weigle, 2002:182-183).

Επιπλέον, πρέπει να έχουν την ίδια βαρύτητα για όλους τους βαθμολογητές τόσο στην περίπτωση εξετάσεων που συμμετέχουν πολλοί βαθμολογητές (όπως συμβαίνει σε εξετάσεις για εισαγωγή σε πανεπιστήμια) όσο και στην περίπτωση της βαθμολόγησης μίας έκθεσης σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Ακόμη, πρέπει να σχετίζονται με το θέμα, στο οποίο καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν γραπτώς, αλλά και με τις παραμέτρους που ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να μετρήσει στους μαθητές του μέσα από τη γραπτή εξέταση. Επιπροσθέτως, μπορεί να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να παρέχει πιο ακριβή και τεκμηριωμένη ανατροφοδότηση στον μαθητή σχετικά με τους τομείς που χρειάζεται να βελτιωθεί (Miller et al., 2009:248-249).

Διάφοροι συγγραφείς έχουν προτείνει συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών. Οι Miller et al. (2009:249) αναφέρουν ενδεικτικά, μεταξύ άλλων, και τα ακόλουθα κριτήρια: α) ποιότητα των ιδεών και του περιεχομένου, β) οργάνωση και παρουσίαση περιεχομένου, γ) ύφος και τόνος της έκφρασης, δ) λεξικολογικά και γραμματικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ε) ευφράδεια και ευχέρεια στο σχηματισμό προτάσεων, στ) γνώσεις πάνω στο θέμα κ.ά.

Ο Ματσαγγούρας (1999:286) αναφέρει και τα ακόλουθα ως κοινά αποδεκτά κριτήρια: «*τη δομή του κειμένου, την ακρίβεια, τη σαφήνεια, την αλληλουχία σκέψεων, τη σύνταξη, το λεκτικό πλούτο, την τεκμηρίωση απόψεων, την κατανόηση του θέματος, την πληρότητα της ανάπτυξης, την ορθογραφία, τη γενική εικόνα, την πρωτοτυπία των απόψεων και το ύφος*», ενώ τονίζει ότι ορισμένα από αυτά (όπως η γενική εικόνα, η πρωτοτυπία απόψεων κ.ά.) δεν μπορούν να αποτιμηθούν με αντικειμενικό τρόπο.

Για την ποιοτική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην έκθεση οι Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:209) προτείνουν τα ακόλουθα κριτήρια, τα οποία, κατά την άποψή τους, θεωρούνται ότι διασφαλίζουν σε υψηλό βαθμό την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της: «*1) θεματική συσχέτιση (συνάφεια του περιεχομένου με το θέμα), 2) Μορφή-ύφος παρουσίασης (ακρίβεια, σαφήνεια, χρήση χρόνων, όχι επαναλήψεις, σωστή χρήση επιθέτων και ρημάτων, μικρές προτάσεις, προτίμηση του ενεργητικού και όχι του παθητικού χρόνου, ενδιαφέρουσα κ.ά.), 3) Δομή – άρθρωση (συλλογιστική – ορθολογισμός ανάπτυξης), 4) Γλωσσική διατύπωση σκέψεων και προτάσεων (συντακτικό – γραμματική – ορθογραφία), 5) ικανότητα ιδεών – κρίσεων – συγκρίσεων – πρωτοτυπίας – φαντασίας κ.ά.*». Τέλος, επισημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός αξιολογεί συνολικά την έκθεση με ποιοτικές εκφράσεις.

Μέσα από μία ολιστική αντιμετώπιση της αξιολόγησης της έκθεσης η Weigle (2002:46-47) αναφέρει ότι αν ο σκοπός της συγγραφής μίας έκθεσης είναι, για παράδειγμα, ο μαθητής να καταφέρει να πείσει τον αναγνώστη ως προς ένα επιχείρημα, τότε η έκθεση θεωρείται επιτυχής εφόσον καταφέρνει να πείσει τον αναγνώστη. Αν ο σκοπός της έκθεσης είναι να ζητήσει συγγνώμη, τότε κριτήριο είναι το αν αυτός, από τον οποίο ζητείται συγγνώμη, πείθεται να συγχωρήσει τελικά.

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος είναι δύο άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους δεξιότητες. Έτσι, παρατίθενται και τα κριτήρια αξιολόγησης του προφορικού λόγου του μαθητή, τα οποία σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000:86) είναι: «*α) η ικανότητα διήγησης των εμπειριών, των σκέψεων, των ιδεών, των προτάσεων, των καταστάσεων..., β) η ικανότητα να γίνεται κατανοητή η πληροφόρηση (διήγηση), π.χ. τρόπος γλωσσικής έκφρασης (διστακτικά, πολύ σιγά, πολύ γρήγορα, σαφής διατύπωση, με γλωσσικά λάθη, με γλωσσικά ιδιώματα...), γ) η ικανότητα συνάφειας, δηλαδή το πώς συσχετίζει και ταξινομεί τα επιμέρους στοιχεία του θέματος που διηγείται – αναπτύσσει, δ) η ικανότητα γλωσσικής διατύπωσης και γενικά χρήσης του γλωσσικού κώδικα (ορθοέπεια), δηλαδή ακρίβεια, πληρότητα, σφαιρικότητα, παραστατικότητα, ε) η ικανότητα να διακρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες (όχι αμετροέπεια), στ) η ικανότητα της επικοινωνίας, δηλαδή εφαρμογή κανόνων της επικοινωνίας (παρακολούθω τον ομιλητή, θέτω ερωτήσεις και δίνω απαντήσεις, εκφράζω θεμελιωμένα την άποψή μου ...)*».

Αρκετά συχνά τα κριτήρια αξιολόγησης εξαρτώνται άμεσα και από τη βαθμολογική κλίμακα που έχει επιλεγεί. Η Weigle (2002:109-121) αναφέρει ότι οι βαθμολογικές κλίμακες μπορεί να είναι:

α) Κλίμακες πρωταρχικών γνωρισμάτων (primary trait scoring).

Η φιλοσοφία πίσω από την κατασκευή αυτών των κλιμάκων είναι να αποδοθεί με το βαθμό το πόσο καλά μπορεί ο μαθητής, εντός ενός περιορισμένου πλαισίου ανάλυσης

μίας έννοιας, να παράγει γραπτό λόγο που πείθει τον αναγνώστη και επεξηγεί με σαφήνεια έννοιες που αγγίζει.

Σε κάθε γραπτή δοκιμασία, στην οποία καλούνται οι μαθητές να ανταπεξέλθουν, ο εκπαιδευτικός μαζί με το θέμα οφείλει να παρέχει στους μαθητές και έναν οδηγό με τα εξής: 1) μία γενική περιγραφή για το είδος της έκθεσης που καλούνται να γράψουν (συγχαρητήρια επιστολή, σύγκριση εννοιών κ.ά.), 2) μία υπόθεση του εκπαιδευτικού για την αναμενόμενη επίδοση των μαθητών, 3) οδηγίες για το πώς θα χειριστούν το θέμα, 4) μία βαθμολογική κλίμακα με τα επίπεδα επίδοσης, 5) σύνδεση των διαφόρων επιπέδων επίδοσης με τα κριτήρια επίδοσης που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη βαθμολόγηση και 6) παραδείγματα επίδοσης για κάθε επίπεδο της βαθμολογικής κλίμακας (με περιγραφή του κάθε κριτηρίου ανά βαθμό).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορα κριτήρια για την αξιολόγηση της έκθεσης ανάλογα με αυτά που επιδιώκει να διαπιστώσει στους μαθητές του ή ανάλογα με αυτά που θέλει να τους διδάξει. Όμως, θα πρέπει να κατασκευάζει έναν νέο οδηγό για κάθε γραπτή εξέταση των μαθητών του και τούτο απαιτεί πολλές ώρες εργασίας. Έτσι, αποφεύγεται η χρήση των κλιμάκων αυτών από τους εκπαιδευτικούς διότι, αν και μπορούν να πληροφορήσουν επαρκώς τον εκπαιδευτικό για τις ικανότητες των μαθητών του, απαιτούν πολύ χρόνο και κόπο για την κατάλληλη προετοιμασία τους (Weigle, 2002:110-111).

β) Ολιστικές κλίμακες (holistic scales).

Η βασική φιλοσοφία των κλιμάκων αυτών αφορά στην απόδοση ενός βαθμού στην έκθεση του μαθητή σύμφωνα με τη συνολική εικόνα και τη γενική εντύπωση που προκαλεί στον εκπαιδευτικό η ανάγνωσή της. Ο εκπαιδευτικός αρχικά διαβάζει την έκθεση του μαθητή και, ακολούθως, τη βαθμολογεί, τοποθετώντας την σε μία βαθμολογική κλίμακα, κάθε επίπεδο της οποίας αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες τιμές των κριτηρίων αξιολόγησης που έχουν υιοθετηθεί. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να αντιστοιχίσει μία έκθεση σε ένα ορισμένο επίπεδο της βαθμολογικής κλίμακας ανάλογα με την ποιότητα των χαρακτηριστικών της έκθεσης σε κάθε κριτήριο αξιολόγησης. Για παράδειγμα, αν ένα κριτήριο είναι η *‘γενική εντύπωση που προκαλεί η έκθεση στον εκπαιδευτικό’*, τότε οι τιμές που μπορεί αυτό να λάβει είναι: *‘άριστη’*, *‘πολύ καλή’*, *‘καλή’*, *‘μέτρια’* κ.ο.κ. Παραδείγματα χρήσης τέτοιων κλιμάκων αποτελούν οι διάφορες κλίμακες του *National Assessment of Educational Progress (N.A.E.P.)*³², η κλίμακα *CRESST*³³ του πανεπιστημίου της Καλιφόρνια στις Η.Π.Α. κ.ά. (Miller, et al., 2009:251-254 · Weigle, 2002:112).

Οι Miller et al. (2009:250) αναφέρουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μία έκθεση ως προς κάθε κριτήριο, προκειμένου να λάβει έναν συγκεκριμένο βαθμό σε μία

³² Βλ. και <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/> .

³³ Βλ. και <https://cresst.org/wp-content/uploads/R652.pdf> .

ολιστική κλίμακα, η οποία έχει επίπεδα βαθμολογίας από ένα (1) (χαμηλότερη βαθμολογία) έως έξι (6) (υψηλότερη βαθμολογία). Μία άριστη έκθεση που βαθμολογείται με έξι (6), πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: i) η γενική εντύπωση που προκαλεί η έκθεση στον αξιολογητή να είναι εξαιρετική (κριτήριο η γενική εντύπωση), ii) στον τομέα της οργάνωσης και της συνάφειας προς το θέμα πρέπει να δίνονται ξεκάθαρα και με σαφήνεια οι κεντρικές ιδέες που εκφράζει ο μαθητής και να προσανατολίζεται αποτελεσματικά ο αναγνώστης προς τις ιδέες αυτές, iii) στον τομέα της γλώσσας που χρησιμοποιεί ο μαθητής, η έκθεση πρέπει να μην περιέχει ορθογραφικά λάθη, να παραθέτει λεπτομέρειες που εξυπηρετούν την πρόθεσή του (και όχι άσχετες ή συγκεχυμένες) και δημιουργούν σαφείς και ζωντανές αναπαραστάσεις στον αναγνώστη, iv) να επεξεργάζεται εκτεταμένα το κεντρικό θέμα κ.ά.

Επίσης, οι Applebee, Langer και Mullis (1994:204, όπ. αναφ. στο Miller et al., 2009:253) αναφέρουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μία έκθεση, προκειμένου να λάβει μία συγκεκριμένη βαθμολογία στο εύρος από ένα (1) μέχρι έξι (6) μίας ολιστικής κλίμακας βαθμολόγησης, όπως: i) ένα (1), δηλαδή το χαμηλότερο βαθμό, λαμβάνει μία έκθεση που περιέχει από ελάχιστες έως καθόλου πληροφορίες σχετικά με το θέμα, ii) δύο (2) λαμβάνει η έκθεση που αγγίζει το θέμα, αλλά με τρόπο που να προκαλεί σύγχυση στον αναγνώστη, iii) τρία (3) για την έκθεση που έχει τη δομή της ανάπτυξης του θέματος, στον ελάχιστο, όμως, βαθμό, ενώ περιέχει πολλές ασάφειες και προκαλεί σύγχυση στον αναγνώστη, iv) τέσσερα (4) για την έκθεση που περιλαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που δείχνουν ότι ο μαθητής ανταποκρίνεται μερικώς στο θέμα, αλλά η οποία παρουσιάζει ανομοιογενή ανάπτυξη και δεν δίνει επαρκή βαρύτητα στα ουσιώδη σημεία που αγγίζει το θέμα, v) πέντε (5) για την έκθεση που συνδυάζει την καλή δομή με την επαρκή ανταπόκριση στα ζητούμενα του θέματος και vi) έξι (6), δηλαδή άριστα, για την έκθεση εκείνη που περιέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που δείχνουν ότι ο μαθητής μπορεί να χειρίζεται σε υψηλό επίπεδο το γραπτό λόγο, έχει άρτια δομή και αναπτύσσει όλες τις πτυχές του θέματος σε επαρκή βαθμό.

Τέλος, η Weigle (2002:113) παραθέτει τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά ως προς κάθε κριτήριο αξιολόγησης για να λάβει μία έκθεση έναν βαθμό από το ένα (1) έως το έξι (6) στην ολιστική κλίμακα που χρησιμοποιείται στις εξετάσεις του T.O.E.F.L. (Test of English as a Foreign Language)³⁴.

Η αξιολόγηση των εκθέσεων με τη χρήση των κλιμάκων αυτών εμφανίζει ορισμένα πλεονεκτήματα, όπως είναι: i) η γρήγορη και λιγότερο δαπανηρή βαθμολόγηση εκθέσεων, διότι ο βαθμολογητής δεν χρειάζεται να διαβάσει πολλές φορές την έκθεση, εστιάζοντας σε διαφορετικά σημεία κάθε φορά, παρά βαθμολογεί έπειτα από μία με δύο το πολύ αναγνώσεις, ii) το ότι μπορεί να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα κριτήρια, ώστε ο βαθμολογητής να επικεντρωθεί περισσότερο σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της έκθεσης ανάλογα με αυτό που επιθυμεί να δει στους μαθητές του, οπότε μπορεί να τους

³⁴ Βλ. και <https://www.ets.org/toefl> .

παρέχει πιο ουσιαστική ανατροφοδότηση σε αυτά ακριβώς τα σημεία, χωρίς να επεκτείνεται σε όλα τα λάθη που κάνουν, iii) το ότι μπορεί να αποδειχθεί ακόμη και πιο έγκυρη από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν αναλυτικές κλίμακες (βλ. παρακάτω), διότι με τη βαθμολογία αντικατοπτρίζεται η ικανότητα του μαθητή να επικοινωνεί με τον αναγνώστη του με αυθεντικό τρόπο (Weigle, 2002:113-114).

Από την άλλη, τα μειονεκτήματα που παρουσιάζονται είναι ότι: (i) δεν παρέχεται επαρκής ανατροφοδότηση στον μαθητή για τις διάφορες πτυχές της γλωσσικής ικανότητας, όπως είναι το συντακτικό, η ορθογραφία, το περιεχόμενο, η οργάνωση κ.ά., (ii) μία έκθεση που βαθμολογείται από δύο διαφορετικούς βαθμολογητές μπορεί να λάβει τον ίδιο βαθμό και από τους δύο, για διαφορετικούς, όμως, λόγους (για παράδειγμα, μία έκθεση λαμβάνει από δύο βαθμολογητές βαθμό πέντε (5), με άριστα το έξι (6), ενώ ο πρώτος βαθμολογητής βαθμολόγησε με βαθμό πέντε (5), διότι εκτίμησε ότι η έκθεση χαρακτηρίζεται από πολύ καλή οργάνωση και ανάπτυξη του θέματος, ενώ ο δεύτερος, διότι εκτίμησε ότι είχε πολύ καλό λεξιλόγιο, συντακτικό και λίγα ορθογραφικά λάθη), (iii) η βαθμολόγηση με αυτές τις κλίμακες φαίνεται να επηρεάζονται πιο έντονα και από χαρακτηριστικά, όπως το μέγεθος, οι μουντζούρες κ.ά., τα οποία δεν σχετίζονται με τη γλωσσική ικανότητα, (iv) έχει κατηγορηθεί ότι εμφανίζει τη χαμηλότερη αξιοπιστία, διότι εξαρτάται περισσότερο από τα χαρακτηριστικά του βαθμολογητή (Weigle, 2002: 114).

γ) *Αναλυτικές κλίμακες (analytical scales)*.

Στην περίπτωση αυτών των κλιμάκων οι εκθέσεις βαθμολογούνται ως προς διάφορα χαρακτηριστικά τους (κριτήρια). Ανάλογα με το σκοπό της εξέτασης, η έκθεση βαθμολογείται με κριτήρια το περιεχόμενο, τη συνοχή περιεχομένου, την αλληλουχία των επιχειρημάτων, το λεξιλόγιο, τη γραμματική κ.ο.κ., ενώ η τελική της βαθμολογία προκύπτει ως άθροισμα των επιμέρους βαθμών κάθε κριτηρίου. Οι κλίμακες αυτές τυγχάνουν μεγαλύτερης αποδοχής από μαθητές, βαθμολογητές και εκπαιδευτικούς, διότι είναι πιο εύκολο να εφαρμοστούν κατά τη βαθμολόγηση, ενώ πληροφορούν με μεγαλύτερη επάρκεια για το αποτέλεσμα της επίδοσης του μαθητή. Παραδείγματα εφαρμογής τέτοιων κλιμάκων είναι το *Test in English for Educational Purposes (T.E.E.P.)*³⁵, το *Michigan Writing Assessment Scoring Guide* κ.ά. (Miller, et al., 2009:249-251 · Weigle, 2002:114).

Τα πλεονεκτήματα της χρήσης τέτοιων κλιμάκων είναι ότι: i) παρέχουν λεπτομερή ανατροφοδότηση για το επίπεδο που πέτυχε ο κάθε μαθητής σε κάθε κριτήριο ξεχωριστά και για το λόγο αυτό προτιμώνται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και βαθμολογητές, αλλά και από τους μαθητές, διότι έχουν επαρκή ανατροφοδότηση για τα αδύνατα και για τα δυνατά τους σημεία, ii) μπορούν να συνοδεύονται από συγκεκριμένες οδηγίες βαθμολόγησης και παραδείγματα αντιστοιχίας εκθέσεων με βαθμούς, ώστε να είναι ευκολότερη η βαθμολόγηση, κυρίως για τους πιο νέους και

³⁵ Βλ. και <https://www.reading.ac.uk/ISLI/study-in-the-uk/tests/isli-test-teep.aspx> .

άπειρους βαθμολογητές, iii) η βαθμολόγηση χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αξιοπιστία σε σχέση με τις άλλες κλίμακες (Weigle, 2002:114-120).

Τα μειονεκτήματα της χρήσης αυτών των κλιμάκων είναι τα εξής: i) είναι πιο χρονοβόρες από τις ολιστικές κλίμακες, διότι οι βαθμολογητές, προκειμένου να βαθμολογήσουν, πρέπει να λάβουν διάφορες αποφάσεις, ii) στην περίπτωση που οι επιμέρους βαθμολογίες των κριτηρίων αθροίζονται για να προκύψει η τελική βαθμολογία του γραπτού, τότε χάνεται η λεπτομερής πληροφόρηση για κάθε κριτήριο ξεχωριστά (Weigle, 2002:120).

Για την ενίσχυση της αντικειμενικότητας της διαδικασίας βαθμολόγησης των εκθέσεων ο βαθμολογητής μπορεί να προβεί σε ορισμένες ενέργειες ακόμη και πριν τη στιγμή της γραπτής εξέτασης. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει τι ακριβώς θέλει να μετρήσει στους μαθητές του μέσα από την εξέταση της έκθεσης. Έπειτα, πρέπει να κατασκευάσει το κατάλληλο θέμα για το σκοπό αυτό και να επιλέξει την κατάλληλη κλίμακα για τη βαθμολόγηση, την οποία πρέπει να συνδέσει με τα αξιολογικά κριτήρια και τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιθυμεί να πετύχει. Αυτές οι απαραίτητες προκαταρκτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού, οι οποίες αφορούν κυρίως στην κατασκευή των προς ανάπτυξη θεμάτων - ερωτήσεων, μπορούν να ενισχύσουν την αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, ενώ προτείνεται και μία ακόμη σειρά από ενέργειες για την περαιτέρω ενίσχυσή της (Miller et al., 2009:254-256):

α) Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προετοιμάσει ένα γενικό περίγραμμα με τις πιο βασικές έννοιες, τις οποίες αναμένει από τους μαθητές του να συμπεριλάβουν στην έκθεσή τους, καθώς και τα χαρακτηριστικά που θα αξιολογήσει στις εκθέσεις τους (τα κριτήρια), αλλά και το ποσοστό της βαθμολογίας που θα λάβει το κάθε ένα από αυτά.

β) Να επιλέξει την κατάλληλη κλίμακα αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσει στη συγκεκριμένη έκθεση. Στην περίπτωση που θέλει να αποτιμήσει την επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και να τους παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση ως προς τις ελλείψεις, τις αδυναμίες και τα δυνατά τους σημεία, μπορεί να επιλέξει μία αναλυτική κλίμακα. Στην περίπτωση, όμως, που επιθυμεί να εστιάσει την αξιολογική διαδικασία στην ικανότητα του μαθητή να επικοινωνεί γραπτώς με επάρκεια, τότε μπορεί να επιλέξει την ολιστική κλίμακα.

γ) Να αποφασίσει πώς θα χειριστεί λάθη των μαθητών, τα οποία δεν σχετίζονται με τους σκοπούς και με τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχει θέσει για τη συγκεκριμένη εξέταση. Για παράδειγμα, μπορεί να αγνοήσει το περιεχόμενο της έκθεσης αν αυτό που θέλει να μετρήσει είναι τα ορθογραφικά λάθη. Όμως, αυτή η αντιμετώπιση απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς από τον εκπαιδευτικό, όπως ότι δεν πρέπει να δημιουργηθεί η αίσθηση ότι οι μαθητές μπορούν να γράφουν ό,τι θέλουν αρκεί να γράφουν σωστά και, έτσι, να μην δώσουν την απαιτούμενη βαρύτητα στην κριτική ικανότητα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προειδοποιούν τους μαθητές τους για μειώσεις στη βαθμολογία τους σε τέτοιες περιπτώσεις.

δ) Στην περίπτωση που έχει θέσει προς ανάπτυξη περισσότερα του ενός θέματα, συνιστάται να βαθμολογεί όλες τις απαντήσεις σε ένα ερώτημα πρώτα και μετά να βαθμολογεί τις απαντήσεις στα άλλα ερωτήματα, διότι είναι πιο εύκολο να διατηρεί στο μυαλό του τα κριτήρια που έχουν τεθεί για την αξιολόγηση σε ένα θέμα όταν βαθμολογεί στη σειρά όλες τις απαντήσεις των μαθητών σε αυτό το θέμα, παρά όταν διορθώνει τις απαντήσεις σε διαφορετικά θέματα με τυχαία σειρά, οπότε πρέπει κάθε φορά να αλλάζει τα κριτήρια με τα οποία βαθμολογεί. Επίσης, μπορεί να διατηρεί ένα μέτρο σύγκρισης για όλες τις απαντήσεις στο ίδιο θέμα και τούτο τον βοηθά να είναι πιο αντικειμενικός. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγει να επηρεαστεί από τη γενική ιδέα που μπορεί να του προκαλέσει η απάντηση του μαθητή στο πρώτο θέμα που διορθώνει, κάτι που μπορεί να επηρεάσει τη βαθμολόγηση και στις απαντήσεις του ίδιου μαθητή για τα υπόλοιπα θέματα.

ε) Αν είναι εφικτό, καλό είναι να βαθμολογεί όλες τις εκθέσεις των μαθητών ανώνυμα σε όλα τα θέματα. Η γενική εικόνα, την οποία έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή του, μπορεί να επηρεάσει τη βαθμολογία (φαινόμενο του φωτοστεφάνου - halo effect).

στ) Αν η βαθμολογία που θα λάβει ο μαθητής είναι αρκετά σημαντική για την πορεία και την εξέλιξή του (π.χ. γενικές εξετάσεις, προαγωγικές εξετάσεις, εξετάσεις για υποτροφίες ή βραβεία κ.ά.), καλό θα ήταν να βαθμολογείται από περισσότερους του ενός αξιολογητές και η τελική του βαθμολογία να προκύπτει ως συνδυασμός των επιμέρους βαθμολογιών.

3.6.3.6. Τρόποι βαθμολόγησης της έκθεσης

Στη βιβλιογραφία μνημονεύονται διάφοροι τρόποι για τη βαθμολογία μίας έκθεσης, όπως οι εξής (Αθανασίου, 1985α:470-474):

α) Βαθμολογία με υποδείγματα.

Πρόκειται για τον πιο παλιό τρόπο βαθμολόγησης, ο οποίος είναι γνωστός από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με αυτόν, «για κάθε είδος έκθεσης (περιγραφή, διήγηση, χαρακτηρισμός, ανάπτυξη εννοιών κ.ά.) υπήρχαν έτοιμα ανεπτυγμένα θέματα που κάλυπταν [...] όλη τη βαθμολογική κλίμακα». Με βάση αυτά τα υποδείγματα ο εκπαιδευτικός βαθμολογούσε όλα τα άλλα ομοειδή θέματα. Ο τρόπος αυτός περιόριζε τον εκπαιδευτικό και εγκαταλείφθηκε γρήγορα, διότι «δεν μπορούσε να καλύψει όλα τα θέματα και όλες τις απόψεις των μαθητών».

β) Γενικός τρόπος βαθμολογίας ή μέθοδος της ολιστικής εντύπωσης.

Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός διαβάζει την έκθεση του μαθητή, σημειώνοντας όλα τα σφάλματα που αντιλαμβάνεται. Παράλληλα, καθώς διαβάζει την έκθεση του μαθητή, προσπαθεί να διαμορφώσει μία συνολική εικόνα για αυτήν,

συνεκτιμώντας όλα τα στοιχεία που θεωρεί απαραίτητα. Τέλος, εκφράζει τη γενική εκτίμηση της έκθεσης με έναν βαθμό δίχως να στέκεται σε συγκεκριμένα σημεία.

Πρόκειται για έναν ιδιαίτερα εύχρηστο τρόπο βαθμολόγησης των εκθέσεων και τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει είναι ότι: 1) επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διορθώσει και να βαθμολογήσει αρκετές εκθέσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα και 2) ο βαθμός προκύπτει από μία συνολική εκτίμηση της έκθεσης τόσο ως προς τη μορφή όσο και ως προς το περιεχόμενο. Από την άλλη τα μειονεκτήματα είναι ότι: 1) η βαθμολογία εξαρτάται από την εντύπωση που αποκομίζει από την έκθεση ο βαθμολογητής και όχι από σαφή και καθορισμένα κριτήρια, οπότε επηρεάζεται η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, 2) αδυνατεί ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει όλες τις αδυναμίες του μαθητή με μία ή δυο αναγνώσεις της έκθεσής του, οπότε και η καθοδήγησή του ίσως είναι ελλειμματική και 3) ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί με σαφήνεια να αιτιολογήσει το βαθμό που έβαλε στην έκθεση του μαθητή και ίσως προκαλεί σύγχυση στον μαθητή ως προς την ανατροφοδότηση που του παρέχει.

Τέλος, προτείνονται και τα εξής: 1) ο εκπαιδευτικός να διαβάσει τυχαία κάποιες εκθέσεις πριν αρχίσει να τις βαθμολογεί για να λάβει μία γενική εικόνα του επιπέδου των γραπτών, 2) να διαβάσει τουλάχιστον δύο φορές κάθε έκθεση και έπειτα να τη βαθμολογεί, 3) να μη μεσολαβήσει μεγάλο χρονικό διάστημα από τη βαθμολόγηση του πρώτου μέχρι και το τελευταίο γραπτό, 4) να διορθώνει τις εκθέσεις ανώνυμα, 5) να διορθώνονται οι εκθέσεις από τουλάχιστον δύο κριτές, ιδιαίτερα στην περίπτωση που τα αποτελέσματα της βαθμολογίας είναι σημαντικά για τους μαθητές κ.ά.

γ) Ο αναλυτικός τρόπος βαθμολόγησης ή αναλυτική ή κριτηριακή μέθοδος βαθμολογίας.

Πρόκειται για έναν από τους πιο εύχρηστους τρόπους βαθμολόγησης της έκθεσης, σύμφωνα με τον οποίο «η βαθμολογία της έκθεσης προκύπτει από προσδιορισμένα εκ των προτέρων κριτήρια, τα οποία ορίζει με σαφήνεια ο κάθε εκπαιδευτικός ή του δίνονται από άλλους φορείς», όπως συμβαίνει στις γενικές εξετάσεις. Κάθε στοιχείο της έκθεσης που εξετάζεται βαθμολογείται με μόρια ή συντελεστές και ο γενικός βαθμός προκύπτει από το άθροισμα των επιμέρους βαθμολογιών που έλαβε κάθε στοιχείο. Η μέθοδος αυτή παρουσιάζει αυξημένη αντικειμενικότητα σε σχέση με τη μέθοδο της ολιστικής εντύπωσης και προτείνεται, μάλιστα, και για την περίπτωση νέων και άπειρων βαθμολογητών.

Η Αδαλόγλου – Παπαδογιάννη (1993:201) σε έρευνά της, στην οποία είχε ορίσει ως κριτήρια αξιολόγησης της έκθεσης τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, την οργάνωση της έκθεσης, την ορθογραφία, τη μορφολογία και την καταλληλότητα – αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία, συμπέρανε ότι η συνάφεια της βαθμολογίας που δίνουν στις εκθέσεις διαφορετικοί βαθμολογητές μεγαλώνει σημαντικά, όταν χρησιμοποιείται η αναλυτική μέθοδος βαθμολογίας.

Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι τα ακόλουθα: 1) μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και αξιοπιστία, 2) ο εκπαιδευτικός μπορεί να δικαιολογήσει με σαφήνεια στον μαθητή για ποιο λόγο έβαλε το συγκεκριμένο βαθμό, 3) ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαγνώσει τις

ελλείψεις του μαθητή και να του παρέχει πιο λεπτομερή ανατροφοδότηση για τη βελτίωσή του, 4) είναι καταλληλότερη για άπειρους βαθμολογητές, διότι τους οδηγεί σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, παρέχοντάς τους αναλυτικά τα κριτήρια για την αξιολόγηση. Τα μειονεκτήματα είναι ότι: 1) είναι χρονοβόρα και κοπιαστική για τον εκπαιδευτικό, ιδίως σε τάξεις με πολλούς μαθητές, 2) υπάρχει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να δώσει έμφαση σε δευτερεύοντα στοιχεία της έκθεσης και να χάσει την ουσία, 3) είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τα κοινά λάθη των μαθητών και να παράσχει επαρκή ανατροφοδότηση, 4) Απαιτεί πολύ χρόνο για την προετοιμασία ενός αναλυτικού σχεδίου, κάτι που δυσανασχετεί τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

δ) Η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης των γραπτών.

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, οι μαθητές καλούνται να διορθώσουν μόνοι τους την έκθεσή τους (αυτοαξιολόγηση) ή την έκθεση των συμμαθητών τους (ετεροαξιολόγηση). Βασικό επιχείρημα της μεθόδου αυτής είναι η αυτενέργεια των μαθητών και η κινητοποίηση και ενεργοποίησή τους προς απόκτηση της γνώσης και αποσκοπεί στο να κάνει τους μαθητές να στηρίζονται στις δυνατότητές τους. Προϋπόθεση για την εφαρμογή της μεθόδου αυτής είναι ο περιορισμένος αριθμός μαθητών στην τάξη, προκειμένου να λειτουργήσει αποδοτικά, ενώ και οι μαθητές πρέπει να έχουν ανεπτυγμένο αίσθημα ευθύνης, σεβασμού και εμπιστοσύνης, αλλά και αυξημένο επίπεδο γνώσεων για να μπορούν να ανταπεξέλθουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώνει τις δραστηριότητες, να καθοδηγεί, να εμπυχώνει και να ενθαρρύνει τους μαθητές του, καθώς και να εποπτεύει την όλη διαδικασία, υποστηρίζοντας και βοηθώντας όταν του ζητείται. Αν η μέθοδος αυτή οργανωθεί και εποπτευθεί από τον εκπαιδευτικό κατάλληλα, τότε οι μαθητές ανταποκρίνονται με σεβασμό και τιμιότητα στην αξιολόγηση τόσο της δικής τους έκθεσης όσο και των συμμαθητών τους (Tanner & Jones, 2003:74).

ε) Η Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση του Γραπτού Λόγου.

Πρόκειται για μία νέα μέθοδο αξιολόγησης της έκθεσης, σύμφωνα με την οποία οι εκθέσεις των μαθητών διορθώνονται και βαθμολογούνται από εγκατεστημένα σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές λογισμικά. Η μέθοδος αυτή αποτελεί το βασικό αντικείμενο της επόμενης ενότητας και στο σημείο αυτό δεν θα παρατεθούν άλλα στοιχεία σχετικά με αυτή.

3.6.3.7. Επιστροφή των εκθέσεων και γραπτά σχόλια των εκπαιδευτικών

Κατά τη διόρθωση της έκθεσης οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να επισημαίνουν πάνω στο γραπτό του μαθητή σχόλια με τις παρατηρήσεις τους σε σημεία που θέλουν να συζητήσουν μαζί τους. Ο σχολιασμός αυτός γίνεται στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης που επιθυμούν να παράσχουν στους μαθητές τους, προκειμένου να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την ικανότητά τους στην παραγωγή του γραπτού λόγου και αποτελεί σημαντική φάση της αξιολογικής διαδικασίας. Τα σχόλια αποτελούν από τη μία κίνητρο για να ενθαρρύνουν τον

μαθητή και από την άλλη τον βοηθούν να ξεκαθαρίσει τις σκέψεις και τις ιδέες του γύρω από ένα ορισμένο θέμα (Oxford και Shearin, 1994:11). Όμως, οφείλουν πάντα να στοχεύουν στην προώθηση της μαθησιακής διεργασίας (Williams και Burden, 1997:136).

Όταν ο εκπαιδευτικός παρέχει το σχολιασμό στους μαθητές τους με πληροφορίες και υποδείξεις για βελτίωση, είναι πιο εύκολο να τον οδηγήσει πιο αποτελεσματικά στην κατάκτηση της ικανότητας του γραπτού λόγου. Όμως, όταν τα σχόλια είναι φτωχά (π.χ. *‘πολύ καλή έκθεση’*, *‘καλή προσπάθεια’*, *‘εξαιρετική ιδέα’*, *‘χρειάζεσαι βελτίωση’* κ.ά.) τότε είναι πιθανό να αδρανοποιήσει την προσπάθεια του μαθητή για μάθηση (Williams & Burden, 1997:130). Όπως αναφέρει και η Keh (1990:300), τα σχόλια που έχουν λάθος προσανατολισμό μπορεί να αποτελέσουν αιτία απογοήτευσης των μαθητών, ενώ ο σχολιασμός είναι μία χρονοβόρα και κοπιαστική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό, η οποία γίνεται άνευ ουσίας στις περιπτώσεις που οι μαθητές δεν τα διαβάζουν καν και τούτο ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διασφαλίσει ότι θα συμβεί.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται ο σχολιασμός είναι σημαντικός. Καθώς ο εκπαιδευτικός διορθώνει την έκθεση μπορεί να την αντιμετωπίσει από τρεις σκοπιές, δείχνοντας έμπρακτα στον μαθητή του ότι ενδιαφέρεται και ανησυχεί για τη βελτίωσή του και δεν σκοπεύει απλά να τον βαθμολογήσει ανάλογα με την ικανότητά του στην ορθογραφία. Από την πρώτη σκοπιά λειτουργεί ως ένας αναγνώστης, ο οποίος αλληλεπιδρά με τον μαθητή και του επισημαίνει τα σημεία στα οποία συμφωνεί ή διαφωνεί ή τον προβληματίζουν κ.ά. Από τη δεύτερη ως ένας αναγνώστης που επισημαίνει τα σημεία, στα οποία διαπιστώνει ότι υπάρχει σύγχυση στα νοήματα ή στην αλληλουχία και την οργάνωσή τους. Από την τρίτη σκοπιά διορθώνει τα λάθη που σχετίζονται με τη γραμματική, το συντακτικό, τη στίξη κ.ά. Τέλος, ο εκπαιδευτικός διαβάζει μία ακόμη φορά την έκθεση και παραθέτει γενικά σχόλια τόσο τα αρνητικά (αν υπάρχουν) όσο κυρίως τα θετικά, τα οποία θα παρακινήσουν τον μαθητή, ενώ μπορεί να προβεί και σε ορισμένες υποδείξεις για την επόμενη έκθεση (Keh, 1990:301).

Ορισμένες γενικές κατευθύνσεις που θα πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά το σχολιασμό των εκθέσεων των μαθητών τους είναι οι εξής: α) να σχολιάζουν δύο με τρία σημεία σε κάθε έκθεση, τα οποία θεωρούν πιο σημαντικά για το συγκεκριμένο μαθητή στη συγκεκριμένη περίπτωση, δηλαδή εκείνα που θα τον βοηθήσουν να σημειώσει τη μεγαλύτερη δυνατή πρόοδο της επίδοσής του στις επόμενες εκθέσεις, β) στα σχόλιά τους να χρησιμοποιούν λόγο κατανοητό από τον συγκεκριμένο μαθητή, γ) να μην αρχίσουν το σχολιασμό, αν πρώτα δεν έχουν διαβάσει μία τουλάχιστο φορά ολόκληρη την έκθεση, δ) να διατυπώνουν τα σχόλια με τρόπο που να ενθαρρύνει και να παροτρύνει τα παιδιά και όχι να απογοητεύουν, ε) να χρησιμοποιεί κατάλληλο ύφος και τόνο, ώστε να πείσει τους μαθητές ότι η πρόθεσή του είναι να τους βοηθήσει να βελτιωθούν (Hirsch, 1977:160-161).

Αναφορικά με το περιεχόμενο των σχολίων των εκπαιδευτικών, οι Crookes, Davis και Caulk (1994:183-184) επισήμαναν τις ακόλουθες κατηγορίες: α) *σχόλια δομής*, τα οποία εισηγούνται στον μαθητή αλλαγές για το περιεχόμενο του προλόγου, του epilόγου και των παραγράφων (π.χ. *‘μη συμπεριλαμβάνεις νέα στοιχεία στον πρόλογο’* κ.ά.), β) *σχόλια αναδιοργάνωσης*, τα οποία εισηγούνται την αλλαγή στη σειρά των λέξεων στις προτάσεις ή

στη σειρά των προτάσεων ή των παραγράφων (περιλαμβάνονται και σχόλια σχετικά με τη γραμματική, το συντακτικό, το λεξιλόγιο κ.ά.), γ) *σχόλια περιεχομένου*, τα οποία εισηγούνται ότι έπρεπε να γίνει περισσότερη (ή λιγότερη) ανάλυση μίας πτυχής ενός θέματος με την παράθεση πληροφοριών (ή λιγότερων) δ) *σχόλια σαφήνειας*, τα οποία αναφέρονται σε παραγράφους ή φράσεις που περιέχουν ασαφή νοήματα και εισηγούνται στον μαθητή να διατυπώνει πιο ξεκάθαρα τις απόψεις του και ε) *σχόλια ύφους*, τα οποία αναφέρονται στο ύφος μίας πρότασης, μίας παραγράφου ή και ολόκληρης της έκθεσης.

Στην έρευνά τους οι Crookes et al. (1994:182-186) διαπίστωσαν ότι τα σχόλια που παράγουν διαφορετικοί αξιολογητές πάνω στην ίδια έκθεση διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στους βαθμολογητές, αποδέχονται, όμως, ότι σχόλια που έκαναν οι συνάδελφοί τους ως ορθά, καθώς και το γεγονός ότι παρέχουν αξιόλογη ανατροφοδότηση και σημαντικές οδηγίες για τη βελτίωση του μαθητή, μολονότι δεν τα είχαν συμπεριλάβει στα δικά τους σχόλια. Το συμπέρασμα αυτό αφορά καίρια τη μαθησιακή διαδικασία αναφορικά με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών διότι, όπως μπορεί κανείς να συμπεράνει, ένας μαθητής μπορεί να έχει μία ορισμένη ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας με έναν εκπαιδευτικό και να έχει μία άλλη με έναν άλλον, καθώς ο καθένας του παρέχει τη δική του, διαφορετική, ανατροφοδότηση.

Άξιο αναφοράς είναι και το εύρημα της έρευνας της Zamel (1985:79), η οποία διαπίστωσε ότι τα σχόλια των εκπαιδευτικών στις εκθέσεις των μαθητών τους συχνά αντιφάσκουν μεταξύ τους και αποπροσανατολίζουν τους μαθητές. Πολλές φορές περιέχουν αφηρημένες και ακαθόριστες οδηγίες και επιβάλλουν ασαφείς κανόνες στους μαθητές και δεν αντιμετωπίζουν την έκθεση ως ένα αυτοτελές και ολοκληρωμένο δοκίμιο, αλλά ως μία ακολουθία από ξεχωριστές προτάσεις. Τα ίδια επισημαίνει και ο Αθανασίου (1985:141).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή αναφέρεται ότι «ο προφορικός και ο γραπτός τρόπος με τον οποίο κοινοποιούνται στους μαθητές τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν εγγυάται τη συστηματική ενημέρωση των μαθητών» και αυτό, διότι συνδέεται με ποικίλα προβλήματα, τα οποία αυξάνουν τη σύγχυση στους μαθητές και δεν βοηθούν τη διαδικασία της μάθησης (Αθανασίου, 1998:160-161). Έτσι, προκειμένου τα σχόλια των εκπαιδευτικών να είναι αξιοποιήσιμα από τους μαθητές, πρέπει να διακρίνονται από σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα και να παρέχουν συγκεκριμένες, λεπτομερείς και εξατομικευμένες εισηγήσεις στους μαθητές (βλ. και Αθανασίου, 2001:98-122).

3.6.3.8. *Επιστροφή των εκθέσεων και ανατροφοδότηση.*

Οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν τις διορθωμένες εκθέσεις στους μαθητές, ώστε να παρέχουν σε αυτούς την απαιτούμενη ανατροφοδότηση, κάτι που σύμφωνα με τα Α.Π.Σ. και τις οδηγίες του Υ.Π.Ε.Π.Θ. λαμβάνει χώρα εντός του περιορισμένου χρονικού διαστήματος της μίας διδακτικής ώρας. Η επιστροφή των διορθωμένων εκθέσεων πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό πιο σύντομα μετά τη συγγραφή τους από τους μαθητές. Σύμφωνα με το Βουγιούκα (1994:348), για να οδηγήσει η ανατροφοδότηση, η οποία αποτελεί σημαντική φάση της

αξιολογικής διαδικασίας, με πιο αποτελεσματικό τρόπο στη βελτίωση του μαθητή πρέπει να γίνεται σε όσο το δυνατό πιο σύντομο χρονικό διάστημα από την ημέρα της εξέτασης.

Εντός αυτής της διδακτικής ώρας ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώσει κατάλληλα τις προτεραιότητές του και να παρουσιάσει σε κάθε μαθητή τα σημεία εκείνα που θεωρεί ότι είναι πιο σημαντικό να διορθωθούν, διότι δεν είναι καλή τακτική να στέκεται σε όλα τα λάθη. Έτσι, είναι σημαντικό τα σχόλια να περιορίζονται στα πιο σημαντικά από τα προβλήματα που διαπίστωσε να παρουσιάζει ο κάθε μαθητής στη συγκεκριμένη έκθεση, πάντα σε σχέση και με τους στόχους που έχει θέσει για αυτόν (Keh, 1990:301).

3.6.4. Η αξιολόγηση της έκθεσης στις Πανελλαδικές Εξετάσεις

3.6.4.1. Τρόπος αξιολόγησης

Όπως ορίζεται στην αριθμ. 134932/Δ2/09-08-2017 Υ.Α. (Φ.Ε.Κ. 2893/τ. Β' /21-08-2017, σελ. 30269), στόχος της αξιολόγησης του μαθητή στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γενικό Λύκειο είναι «*η συνολική αποτίμηση των γλωσσικών του δεξιοτήτων (ως πομπού και ως δέκτη)*». Πιο συγκεκριμένα ο μαθητής εξετάζεται σε δύο θεματικές.

A. Στην πρώτη, η οποία αναφέρεται ως *‘Διαβάζω / Κατανοώ και Γράφω’*, ο μαθητής καλείται:

1. Να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν ένα κείμενο και επιδιώκεται να διαπιστωθούν τα ακόλουθα: α) αν ο μαθητής είναι σε θέση να κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου, να διακρίνει και να αξιολογεί τους τρόπους και τα μέσα της πειθούς που χρησιμοποιούνται στο κείμενο, το είδος των χρησιμοποιούμενων συλλογισμών, να διακρίνει το είδος του κειμένου και την αξιοπιστία του, να εντοπίζει τις απόψεις του συγγραφέα κ.ά., β) ως προς την οργάνωση και τη δομή του κειμένου, αν ο μαθητής είναι σε θέση να εντοπίζει τα βασικά μέρη ενός κειμένου, να το χωρίζει σε παραγράφους και νοηματικές ενότητες κ.ά., γ) ως προς τη γλώσσα του κειμένου (λεξιλόγιο, στίξη, γλωσσικές ποικιλίες κ.ά.) αν είναι σε θέση να εντοπίζει και να αιτιολογεί επιλογές του συγγραφέα για χρήση της παθητικής ή της ενεργητικής φωνής, συγκεκριμένων ρηματικών τύπων, παρατακτικού ή υποτακτικού λόγου, των σημείων στίξης, να αιτιολογεί την ορθογραφία των λέξεων, να ερμηνεύει λέξεις, να αξιολογεί την ακρίβεια και τη σαφήνεια του λεξιλογίου, να βρίσκει συνώνυμα, αντώνυμα, ομόριζα, να αντικαθιστά λέξεις ή φράσεις, να χαρακτηρίζει το ύφος του κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη την επικοινωνιακή κατάσταση κ.ά.

2. Με βάση το κείμενο αυτό να παράγει γραπτό λόγο και επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν είναι σε θέση «*να πυκνώνει ένα κείμενο, να κάνει την περίληψή του, να δίνει τίτλο στο κείμενο ή πλαγιότιτλους σε παραγράφους/νοηματικές ενότητες ενός κειμένου, να*

αναπτύσσει την αντίθετη άποψη, να μετασχηματίζει ένα κείμενο από ένα επίπεδο ύφους σε ένα άλλο κ.ά.» (Υ.Α. 134932/Δ2/09-08-2017, Φ.Ε.Κ. 2893/τ.Β'/21-08-2017, σελ. 30269 - 30270).

Β. Στη δεύτερη που αναφέρεται ως 'Γράφω', η οποία αφορά εξολοκλήρου στην παραγωγή γραπτού λόγου από τον μαθητή «ο μαθητής παράγει γραπτό λόγο, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, το θέμα του οποίου σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με οικείους θεματικούς κύκλους από τη γλωσσική διδασκαλία». Δίνεται έμφαση στην παραγωγή κειμένου, στο οποίο κυριαρχεί η πειθώ, η λογική οργάνωση, η αναφορική λειτουργία της γλώσσας (π.χ. άρθρο, επιστολή, εισήγηση κ.ο.κ.) κ.ά. και ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή ως προς τα εξής:

1. Ως προς το περιεχόμενο του κειμένου «η συνάφεια των εκτιθέμενων σκέψεων με τα ζητούμενα του θέματος, η επαρκής τεκμηρίωση των σκέψεών του με την παράθεση κατάλληλων επιχειρημάτων, η ανάπτυξη όλων των θεματικών κέντρων, η πρωτοτυπία των ιδεών, ο βαθμός επίτευξης του στόχου που επιδιώκεται με το παραγόμενο κείμενο κ.ά.».

2. Ως προς την έκφραση/μορφή του κειμένου «η σαφής και ακριβής διατύπωση, ο λεκτικός και εκφραστικός πλούτος, η επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής ποικιλίας ανάλογα με το είδος του κειμένου, η τήρηση των μορφοσυντακτικών κανόνων, η ορθογραφία και η σωστή χρήση των σημείων στίξης κ.ά.».

3. Ως προς τη δομή/διάρθρωση του κειμένου «η λογική αλληλουχία των νοημάτων, η συνοχή του κειμένου (ομαλή σύνδεση προτάσεων, παραγράφων και ευρύτερων μερών του κειμένου), η ένταξη του κειμένου στο ζητούμενο επικοινωνιακό πλαίσιο κ.ά.» (Υ.Α. 134932/Δ2/09-08-2017, Φ.Ε.Κ. 2893/τ.Β'/21-08-2017, σελ. 30270).

Πρέπει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) από το τρέχον σχολικό έτος (σχολικό έτος 2017 – 2018) αλλάζει ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στις πανελλαδικές εξετάσεις 2018 της Γ' Ημερήσιου ΕΠΑ.Λ. στο μάθημα 'Νέα Ελληνικά'. Σύμφωνα με τις νέες οδηγίες «ο νέος τρόπος αξιολόγησης για την Γ' ημερησίου ΕΠΑ.Λ. προβλέπει ότι δίνονται στους μαθητές δύο (2) μη διδαγμένα κείμενα (ένα λογοτεχνικό και ένα μη λογοτεχνικό), τα οποία ανταποκρίνονται στην αντιληπτική ικανότητά τους και σχετίζονται με θεματικό κύκλο οικείο από τη σχολική διδασκαλία στις Α', Β' και Γ' τάξεις ημερησίου ΕΠΑ.Λ. [...]. Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να είναι ένα ποίημα ή διήγημα ή απόσπασμα από μυθιστόρημα ή θεατρικό έργο. Το μη λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να είναι δημοσιογραφικό κείμενο ή επιστημονικό ή πληροφοριακό άρθρο, συνέντευξη, κριτική, ομιλία, επιστολή, επιφυλλίδα ή δοκίμιο. Τα δύο κείμενα έχουν θεματική συνάφεια και συνοδεύονται από σύντομο εισαγωγικό σημείωμα χωρίς ερμηνευτικά σχόλια. Ενδέχεται, τέλος, να είναι διασκευασμένα για τις ανάγκες της αξιολόγησης» (ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.η.:1).

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε τρεις (3) δραστηριότητες, που συνοδεύουν κάθε κείμενο, «από τις οποίες: α) μία (1) αφορά στην κατανόηση του κειμένου, μπορεί να διαιρείται

σε δύο ερωτήματα ίδιας περίπου βαρύτητας και βαθμολογείται με 15 μονάδες, β) μία (1) αφορά στην προσέγγιση της δομής και της γλώσσας του κειμένου, μπορεί να διαιρείται σε έως και τρία (3) ερωτήματα και βαθμολογείται με 15 μονάδες, γ) μία (1) αφορά στην ερμηνεία-παραγωγή λόγου και βαθμολογείται με 20 μονάδες. Συνολικά, οι δραστηριότητες κατανόησης και προσέγγισης της γλώσσας των δύο κειμένων βαθμολογούνται με 60 (4X15) μονάδες και οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου με 40 (2X20) μονάδες» (ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.η.:1).

Ο νέος αυτός τρόπος εξέτασης της γλώσσας στις πανελλαδικές εξετάσεις του ΕΠΑ.Λ. δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί, τουλάχιστον ως τη στιγμή της συγγραφής του Κεφαλαίου αυτού και δεν θα γίνει περαιτέρω αναφορά σε αυτόν.

3.6.4.2. Κριτική στη βαθμολόγηση των εκθέσεων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις

Η έκθεση εξετάζεται ως μάθημα στις Πανελλαδικές Εξετάσεις στη χώρα μας εδώ και πολλές δεκαετίες ανεξάρτητα από την κατεύθυνση που έχει επιλέξει ο υποψήφιος φοιτητής. Το ίδιο συμβαίνει σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου. Η βαθμολογία που λαμβάνουν οι μαθητές στο εξεταζόμενο μάθημα της έκθεσης είναι δυνατό να επηρεάσει τη μελλοντική τους μορφωτική και κοινωνική εξέλιξη. Στην ενότητα αυτή επισημαίνονται διάφορες παράμετροι που συγκροτούν την κριτική γύρω από τη βαθμολόγηση των εκθέσεων σε τέτοιου είδους εξετάσεις:

α) Καταρχήν σημειώνεται ότι οι αξιολογητές βαθμολογούν τις εκθέσεις των υποψηφίων χωρίς να έχουν λάβει συστηματική και ομοιόμορφη προετοιμασία, προκειμένου να πετύχουν μία δίκαιη βαθμολόγηση για όλους. Όπως αναφέρει ο Αγγελάκος (1999:39), «είναι ανύπαρκτη η ενημέρωση – επιμόρφωση των βαθμολογητών σε θέματα αξιολόγησης της έκθεσης είτε με τη μορφή αναλυτικών οδηγιών είτε με τη μορφή επιμορφωτικών σεμιναρίων». Ως εκ τούτου, το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας μπορεί να αδικήσει ορισμένους υποψηφίους.

β) Είναι συχνό το φαινόμενο να υπάρχουν μεγάλες βαθμολογικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς βαθμολογητές για την ίδια έκθεση, κάτι που οφείλεται στην ασάφεια των κριτηρίων βαθμολόγησης. Όπως αναφέρει και ο Πούλιος (1983, όπ. αναφ. στο Αγγελάκος, 1999:40) «η έλλειψη γενικών και καθολικών, μόνιμων και σταθερών, απρόσωπων και αντικειμενικών κριτηρίων βαθμολόγησης των εκθέσεων, με αποτέλεσμα να υπάρχει διαφορετική εκτίμηση κάθε κριτηρίου από τους βαθμολογητές». Επίσης, όπως επισημαίνει και ο Μπαλάσκας (1987, όπ. αναφ. στο Αγγελάκος, 1999:40), «στη βαθμολόγηση της έκθεσης παρεμβαίνουν ποικίλοι υποκειμενικοί παράγοντες (ψυχικής δομής και μορφωτικού επιπέδου του διορθωτή), οι οποίοι σε συνδυασμό με την έλλειψη κάποιων 'σταθερών' καθιστούν τα κριτήρια επισφαλή, με αποτέλεσμα τις θεαματικές και πολυάριθμες διαφορές βαθμολογίας στις γενικές εξετάσεις».

γ) Οι υποψήφιοι φοιτητές περιορίζουν την ελεύθερη έκφρασή τους και την ελεύθερη παράθεση των απόψεών τους «λόγω της μορφής και του περιεχομένου των θεμάτων, αλλά

κυρίως λόγω της αδυναμίας πολλών βαθμολογητών να δεχτούν τις διαφορετικές απόψεις». Οι σχετικές οδηγίες για τη διόρθωση της έκθεσης αναφέρουν ότι «ο μαθητής δικαιούται να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει με την άποψη του προτεινόμενου θέματος, [...]». Υπάρχουν, όμως, διορθωτές που «δεν έχουν απελευθερωθεί από δογματισμούς και προκαταλήψεις». Σύμφωνα και με τον Τζιόλα (1983, όπ. αναφ. στο Αγγελάκος, 1999:41), «η κοσμοθεωρία και η ιδεολογία μας εμποδίζουν να δούμε απροκατάληπτα όχι μόνο την άποψη του άλλου που βρίσκεται έξω από το δικό μας ιδεολογικό κόσμο, αλλά και τη μεθοδολογία του για να την αποτιμήσουμε θετικά». Έτσι, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι μαθητές να μην τύχουν αντικειμενικής βαθμολόγησης, κάτι που οι ίδιοι γνωρίζουν. Μπροστά στο φόβο μήπως εκφράσουν κάποια άποψη, η οποία δεν αντιστοιχεί στις «κρατούσες» απόψεις και αξίες, γράφουν με τρόπο που να έχει θετική επίπτωση στη βαθμολογία τους. Στην πραγματικότητα υποκρίνονται, φέρονται καιροσκοπικά, αναγκάζονται να μεταφέρουν αυτούσιες ιδέες από άλλες πηγές (φροντιστήρια, οδηγοί εκθέσεων κ.ά.), κρύβουν όσα πιστεύουν και «αναπτύσσουν υποκριτικά όσα είναι αρεστά στους βαθμολογητές των κειμένων τους».

Όμως, αυτό έρχεται σε αντίθεση με όλα όσα έχουν αναφερθεί ως τώρα για τον τρόπο με τον οποίο οφείλει το σχολείο να αναπτύσσει τη γλωσσική δεξιότητα στους μαθητές του. Έτσι, εμποδίζεται η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της δημιουργικής φαντασίας και της ομαλής κοινωνικοποίησης του ατόμου. Τα φαινόμενα αυτά παρατηρούνται κυρίως στις τάξεις του Λυκείου.

δ) Στις εκθέσεις των μαθητών στις γενικές εξετάσεις κυριαρχεί ένας γλωσσικός κώδικας, ο οποίος περιέχει χαρακτηριστικά, όπως είναι ο στόμφορ, η κενολογία, ο βερμπαλισμός, ο ρητορισμός, ο διανοητικός κομπορμισμός κ.ά., «τα οποία δεν συνάδουν με την ηλικία και το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή» (Αγγελάκος, 1999:41-42).

Σχεδόν όλες από τις παραπάνω κριτικές επαναλαμβάνονται και σε πρόσφατες έρευνες (βλ. και Ηλιοπούλου και Ζάγκα, 2017:175-177), κάτι το οποίο δείχνει ότι τα προβλήματα που συνοδεύουν την αξιολόγηση της έκθεσης στις Πανελλαδικές Εξετάσεις υφίστανται ακόμη. Έπειτα από έρευνα που διεξήγαγαν σε δύο (2) Βαθμολογικά Κέντρα (Β.Κ.), οι Ηλιοπούλου και Ζάγκα (2017:177-178) αναφέρουν και τα εξής:

α) «Ένα (1) στα τέσσερα (4) γραπτά αναβαθμολογείται». Παρότι το ποσοστό που λαμβάνει η έκθεση σήμερα είναι μόλις το 40% του συνολικού βαθμού ενός γραπτού (και το υπόλοιπο 60% μπορεί να αξιολογηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια μια και περιλαμβάνει ερωτήσεις που μπορούν να ελεγχθούν πιο αξιόπιστα, έγκυρα και αντικειμενικά, όπως είναι οι γραμματικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις κατανόησης κ.ά.) και τα κριτήρια αξιολόγησης έχουν γίνει πιο σαφή από παλαιότερα, οι βαθμολογητές συνεχίζουν να βαθμολογούν με διαφορετικό τρόπο. Έτσι, προκύπτουν πολύ συχνά αποκλίσεις στις βαθμολογίες των γραπτών. Αυτό καταδεικνύει τη δυσκολία στην αξιολόγηση του μαθήματος της γλώσσας και στη διδασκαλία του.

β) Η έρευνα καταδεικνύει ότι «δεν έχουν καταγραφεί στοιχεία ως προς την παρουσία ή όχι επιστημονικής ειδίκευσης σε επίπεδο προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών» για

τους συντονιστές των Β.Κ., οι οποίοι αναλαμβάνουν το συντονισμό των βαθμολογητών κάθε Β.Κ. με όσα αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την επιστημονική βάση της αξιολογικής διαδικασίας.

γ) Κάθε Β.Κ. *«λειτουργεί αυτόνομα ως προς τον καθορισμό των επιμέρους κριτηρίων αξιολόγησης που γίνεται συχνά με αυθαίρετο τρόπο. Αυτό οδηγεί σε νέες αποκλίσεις κατά την αξιολόγηση των γραπτών»*, αυτή τη φορά, όμως, ανάμεσα σε διαφορετικά βαθμολογικά κέντρα.

δ) Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν έρευνα του Κασσωτάκη (1995, όπ. αναφ. στο Ηλιοπούλου και Ζάγκα, 2017:178), η οποία είναι η *«μόνη μέχρι στιγμής επίσημη για την αξιολόγηση του εν λόγω μαθήματος»*. Αυτό παραπέμπει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ερευνητικό έλλειμμα γύρω από την αξιολόγηση της έκθεσης στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, παρότι πρόκειται για ένα δύσκολο ως προς την αξιολόγησή του μάθημα, αλλά συνάμα και σημαντικότερο για την κοινωνική και μορφωτική εξέλιξη του μαθητή.

Σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις ο Αγγελάκος (1999:42) διατύπωσε και τους ακόλουθους προβληματισμούς, οι οποίοι είναι άξιοι αναφοράς στην παρούσα εργασία:

α) Οι διαφορετικοί βαθμολογητές, οι οποίοι καλούνται να διορθώσουν την έκθεση ενός υποψήφιου φοιτητή, λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο. Βαθμολογούν, υιοθετώντας διαφορετικά κριτήρια ανάλογα με τις αξίες, τις εμπειρίες και την ψυχική τους δομή και κατάσταση. Συχνά αξιολογούν κάθε κριτήριο με διαφορετική βαρύτητα ο κάθε ένας. Τίθεται ακόμη και το θέμα του κατά πόσο επηρεάζεται η τελική βαθμολογία από εκείνα που δεν διορθώνουν ή που παραβλέπουν να διορθώσουν.

β) Άλλο ένα θέμα σχετίζεται με το ρόλο του τρίτου βαθμολογητή στην περίπτωση που μία έκθεση λάβει μεγάλη βαθμολογική διαφορά από τους δύο πρώτους βαθμολογητές. Ο Αγγελάκος (ό.π.) θεωρεί ότι το θέμα του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ο τρίτος βαθμολογητής δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά, δηλαδή ποια τα κριτήρια που λαμβάνει υπόψη του, ποια η στάση του απέναντι στους προηγούμενους βαθμολογητές κ.ά.

γ) Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1991, όπ. αναφ. στο Αγγελάκος, ό.π.) πολλοί υποψήφιοι καταφεύγουν στην αυτούσια μεταφορά λέξεων, φράσεων ακόμη και ολόκληρων παραγράφων από βιβλία, δοκίμια, σχολικά εγχειρίδια, βοηθητικά βιβλία κ.ά. Προκύπτει, λοιπόν, ζήτημα σχετικά με το ποια είναι τελικά η γλώσσα που θεωρείται κατάλληλη για τη μορφή μίας επιτυχημένης έκθεσης και κατά πόσο η όλη μαθησιακή διαδικασία που προετοιμάζει το μαθητή για την εξέταση στις γενικές εξετάσεις του επιτρέπει τελικά να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα ελεύθερα, απροσχημάτιστα, δημιουργικά και σύμφωνα με τα πραγματικά ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητές του.

δ) Υπάρχει προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο ο μαθητής εκφράζει τελικά την προσωπική του άποψη στην έκθεση που συντάσσει στις γενικές εξετάσεις και τούτο, καθώς φαίνεται και από αρκετούς από τους παραπάνω προβληματισμούς, ενδεχομένως

να μην συμβαίνει τελικά. Τα κριτήρια επιλογής και κατάταξης των μαθητών του συστήματος των γενικών εξετάσεων συνδέονται και με την ικανότητα του μαθητή να ανταποκριθεί στις τεχνικές και στις κανονιστικές διαστάσεις της λειτουργίας του σχολείου και στην επιλεκτική του λειτουργία. Αυτή η ανταπόκριση του μαθητή έρχεται σε αντίθεση με το ρόλο και την αποστολή του σχολείου.

Τέλος, αναφέρεται ότι σε έρευνά τους οι Αθανασίου και Γκότοβος (1991:48) μελέτησαν το κατά πόσο συναρτάται η επίδοση των μαθητών στο μάθημα της έκθεσης με την επίδοσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα που εξετάζονται στις γενικές εξετάσεις. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επίδοση στο μάθημα της έκθεσης δεν μπορεί να προβλεφθεί από τις επιδόσεις στα άλλα εξεταζόμενα μαθήματα, στα οποία εξετάζονται οι μαθητές, ανεξαρτήτως δέσμης. Διατύπωσαν και την εξής απορία – ερώτημα: *«ποια είναι η ουσιαστική αξία της πληροφορίας που αποκτά το εκπαιδευτικό σύστημα (ειδικότερα η τριτοβάθμια εκπαίδευση) για τις ικανότητες του υποψηφίου μέσα από το βαθμό της έκθεσης;»* και διαπιστώνουν με προβληματισμό ότι η αξιολόγηση της έκθεσης στις γενικές εξετάσεις αποτελεί *«έναν από τους προβληματικότερους τομείς»* για τη διαπίστωση των προσόντων των υποψηφίων φοιτητών.

4. Η ΑΥΤΟΜΑΤΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ

4.1. Εισαγωγή

Από την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης οι μηχανές έχουν καταστεί όλο και πιο απαραίτητες σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σήμερα, αναμφισβήτητα, διανύουμε μία εποχή, όπου οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Οι Τ.Π.Ε. εισχωρούν στον εργασιακό τομέα και απαιτούν από το εργατικό δυναμικό να είναι καταρτισμένο και εξοικειωμένο στη χρήση τους, ενώ δεν είναι υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι έχουν καταφέρει να αντικαταστήσουν τον άνθρωπο σε αρκετούς τομείς.

Οι Τ.Π.Ε. κατακλύζουν τον κόσμο της οικονομίας και των επιχειρήσεων. Τόσο η ικανότητα χρήσης των Τ.Π.Ε. από τους εργαζόμενους όσο και η ικανότητά τους να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και να μαθαίνουν νέες τεχνολογίες, θεωρούνται πλέον απαιτούμενα προσόντα στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, οι επιχειρήσεις συνεχώς αναβαθμίζουν τις τεχνολογίες που υιοθετούν, προκειμένου να παραμείνουν ανταγωνιστικές. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές, εκτυπωτές, ψηφιακοί προσωπικοί βοηθοί, κινητά τηλέφωνα, δίκτυα υπολογιστών, λογισμικά κ.ά., χρησιμοποιούνται, ώστε να συνδράμουν και να υποστηρίζουν τις λειτουργίες κάθε είδους επιχείρησης. Οι λόγοι είναι οι εξής (Bennet, 2002:3-5):

1. Οι Τ.Π.Ε. έχουν συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας, κυρίως εξαιτίας του γεγονότος ότι η ηλεκτρονική διαχείριση της πληροφορίας μπορεί να αποβεί οικονομικά συμφέρουσα³⁶.
2. Οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν, ώστε να υπερνικηθούν φυσικοί φραγμοί κατά τη διακίνηση των προϊόντων. Μέσω του διαδικτύου, οι πελάτες μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν σε προϊόντα που τους ενδιαφέρουν, τα οποία μπορεί να κατασκευάζονται σε οποιαδήποτε γωνιά του πλανήτη και να παραγγείλουν εκείνα που ταιριάζουν περισσότερο στις ανάγκες τους. Αυτό το παγκόσμιο περιβάλλον ανταγωνισμού αναγκάζει τις εταιρίες να βελτιώνουν διαρκώς την αξία των προϊόντων και των υπηρεσιών τους, προκειμένου τα προϊόντα τους να προτιμώνται από τους πελάτες παγκοσμίως και, έτσι, να παραμένουν βιώσιμες.

³⁶ Για παράδειγμα, η αεροπορική εταιρία *Southwest Airlines* κατέβαλε το ποσό των 10 δολαρίων Αμερικής σε κάθε ταξιδιωτικό πράκτορα για κάθε εισιτήριο που πωλούσε αυτός για λογαριασμό της, ενώ για κάθε εισιτήριο που αγοραζόταν ηλεκτρονικά το αντίστοιχο κόστος ήταν μόλις 1 δολάριο. Η εταιρία *Cisco Systems*, το 2001 ανέφερε εξοικονομήσεις της τάξης του 40% με 60% στα έξοδα για την εκπαίδευση των υπαλλήλων της σε ολόκληρο τον κόσμο, όταν χρησιμοποίησε τεχνολογίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e-Learning), σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευση των υπαλλήλων της πάνω στη χρήση και λειτουργία κάθε νέου προϊόντος που εισήγαγε στην αγορά (Bennet, 2003:3).

Τα χαρακτηριστικά που καθιστούν σήμερα τις Τ.Π.Ε. απαραίτητες, σχετίζονται κυρίως με τη δυνατότητα των ηλεκτρονικών υπολογιστών: α) να εκτελούν πράξεις με υψηλές ταχύτητες, β) να εκτελούν αλάνθαστα, ακόμη και πολύπλοκους υπολογισμούς, γ) να επεξεργάζονται τεράστιο όγκο δεδομένων³⁷ και δ) να επιτρέπουν την πρόσβαση σε όλα τα παραπάνω από σχεδόν κάθε γεωγραφικό μήκος και πλάτος της γης μέσω του διαδικτύου³⁸.

Με την πρόοδο την επιστήμης της Πληροφορικής και τα επιτεύγματα στο επιστημονικό πεδίο της *Τεχνητής Νοημοσύνης* (*T.N. – Artificial Intelligence*), οι ερευνητές επιχείρησαν να δώσουν στις μηχανές μία ποιότητα στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν, εφάμιλλη με εκείνη του ανθρώπου. Μάλιστα, το 1996, σχεδόν είκοσι χρόνια πριν, ο παγκόσμιος πρωταθλητής στο σκάκι Γκάρι Κασπάροφ δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα να νικήσει έναν υπολογιστή στο σκάκι³⁹. Το αποτέλεσμα εκείνης της αναμέτρησης ήταν τέσσερα – δύο (4 – 2) για τον Κασπάροφ. Ένα χρόνο αργότερα, όμως, το 1997, ο ίδιος υπολογιστής, αφού εν τω μεταξύ ‘εκπαιδεύτηκε’ πάνω στον τρόπο παιχνιδιού του Κασπάροφ, κατάφερε να τον νικήσει με $3^{1/2} - 2^{1/2}$. Έτσι, έγινε η πρώτη μηχανή που κέρδιζε έναν παγκόσμιο πρωταθλητή σκάκι σε αγώνα ο οποίος διεξήχθη με συνθήκες τουρνουά. Η νίκη εκείνη του υπολογιστή απέκτησε υψηλή συμβολική αξία, ως ένα σημάδι ότι η Τ.Ν. είχε καταφέρει να φτάσει το επίπεδο νοημοσύνης του ανθρώπου και να το ξεπεράσει, δεδομένου ότι μπορούσε να νικήσει έναν από τους πιο νοήμονες πρωταθλητές σκάκι της ανθρωπότητας (Wikipedia, 2018α).

Οι Τ.Π.Ε. έχουν βρει μία σημαντική θέση και στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο Bennett (2002:13-15) αναφέρει ότι η πρόοδος της τεχνολογίας έχει φέρει σημαντικές αλλαγές γενικότερα στην εκπαίδευση, αλλά και πιο συγκεκριμένα στη μορφή και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, με τη βοήθεια της τεχνολογίας πραγματοποιούνται εξετάσεις σε διάφορα σχολεία στις Η.Π.Α., το αποτέλεσμα των οποίων καθορίζει αποφάσεις για τη μετέπειτα πορεία της ζωής των μαθητών που μετέχουν σε αυτές. Οι εξετάσεις αυτές δεν αφορούν μόνο σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες είναι εύκολο να αξιολογηθούν από έναν υπολογιστή, αλλά εδώ και αρκετά χρόνια αφορούν και εξετάσεις στον γραπτό λόγο, στην ανάπτυξη δηλαδή θεμάτων με τη μορφή εκθέσεων.

Η γραπτή έκθεση προτιμάται από άλλες μορφές εξέτασης, όπως είναι οι ασκήσεις γραμματικής, συντακτικού, τα τεστ με ερωτήσεις κλειστού τύπου, με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής κ.ά., όποτε αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών στον γραπτό λόγο. Μέσω της έκθεσης αποκαλύπτονται με άμεσο τρόπο πληροφορίες που φανερώνουν το επίπεδο, στο οποίο έχουν καλλιεργηθεί και κατακτηθεί από το μαθητή διάφορες παράμετροι της γλωσσικής ικανότητας (Attali & Powers, 2008:2). Μάλιστα, οι Breland, Bridgeman & Fowles, 1999, όπ. αναφ. στο Attali & Powers, 2008:2) αναφέρουν ότι στην πράξη η δυνατότητα διάγνωσης των

³⁷ Σύμφωνα με το *Νόμου του Moore*, από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και έπειτα, η υπολογιστική ισχύς των ηλεκτρονικών υπολογιστών διπλασιαζόταν κάθε 1.5 με 2 έτη (Bennett, 2002:4).

³⁸ Σύμφωνα με το *Νόμου του Metcalfe*, η αξία ενός δικτύου υπολογιστών αυξάνεται αναλογικά ως προς το τετράγωνο του αριθμού των υπολογιστών που μετέχουν σε αυτό (Bennett, 2002:4)

³⁹ Ο υπολογιστής ονομαζόταν *Deep Blue* και ανήκε στην εταιρία *International Business Machines (I.B.M.)*.

παραμέτρων αυτών με τη χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου δεν μπορεί να ξεπεράσει την αντίστοιχη με τη χρήση εξέτασης με έκθεση, ενώ η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, όταν η εξέταση διεξάγεται με τη χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου, είναι μεγαλύτερες από ό,τι στην περίπτωση της έκθεσης.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο Κεφάλαιο 3, η επίδοση στον προφορικό και το γραπτό λόγο είναι από τα βασικότερα κριτήρια της ακαδημαϊκής προόδου ενός μαθητή, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της φοίτησής του. Ελλείψεις που δημιουργούνται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου τείνουν να παγιώνονται ή και να επαυξάνονται με την πάροδο του χρόνου. Γνώσεις και δεξιότητες που θα μπορούσε να αποκτήσει ένας μαθητής στην ακαδημαϊκή του πορεία παραμένουν δυσπρόσιτες λόγω ελλειμμάτων στις θεμελιακές δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης. Η αξιολόγηση των εκθέσεων είναι μία απαιτητική και δύσκολη διαδικασία και απαιτεί σημαντική προσπάθεια και αρκετό χρόνο για την επιτυχή ολοκλήρωσή της. Συχνά οι βαθμοί που λαμβάνει μία έκθεση από δύο διαφορετικούς βαθμολογητές διαφέρουν αρκετά περισσότερο από ό,τι διαφέρουν οι βαθμοί που θα λάβει ένα γραπτό σε ένα πιο τεχνοκρατικό μάθημα, όπως είναι τα μαθηματικά, η φυσική κ.ά. Αυτό συμβαίνει γιατί οι αντιλήψεις των βαθμολογητών μπορεί να ταυτίζονται ή να διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους, αλλά και σε σχέση με εκείνες του μαθητή (Attali, Bridgeman & Trapani, 2010:2-4).

Η αξιολόγηση της έκθεσης είναι μια επίπονη και χρονοβόρα προσπάθεια, ενώ συνοδεύεται και από σημαντικές επιφυλάξεις αναφορικά με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της. Επιπλέον, προϋποθέτει την ανάπτυξη συγκεκριμένων οδηγιών από το φορέα που διενεργεί την εξέταση, για την ορθή εφαρμογή των οποίων θα πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα οι βαθμολογητές, ώστε να βαθμολογούν με τα ίδια κριτήρια όλους τους μαθητές και να μην αποκλίνουν οι βαθμολογίες τους. Οι οδηγίες αυτές πρέπει να περιγράφουν με σαφήνεια και πληρότητα τα κριτήρια της αξιολόγησης, τις βαθμολογικές κλίμακες που θα χρησιμοποιηθούν και τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που πρέπει να είναι παρόντα σε μία έκθεση, ώστε αυτή να λάβει έναν συγκεκριμένο βαθμό. Δηλαδή τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου της έκθεσης που αντιστοιχούν σε κάθε βαθμό που μπορεί να λάβει μία έκθεση. Παράλληλα, πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και συγκεκριμένα παραδείγματα εκθέσεων με τις βαθμολογίες τους, προκειμένου να αποκτήσουν οι βαθμολογητές μία εικόνα για το πώς πρέπει να βαθμολογήσουν. Όμως, ακόμη και στις περιπτώσεις που όλα τα παραπάνω γίνουν με ικανοποιητικό τρόπο, πάλι οι βαθμολογίες διαφορετικών βαθμολογητών πάνω στις ίδιες εκθέσεις εμφανίζουν σημαντικές αποκλίσεις (Attali & Powers, 2008:2).

Όμως, παρ' όλες τις δυσκολίες που συνοδεύουν την αξιολόγησή της έκθεσης, αυτή παραμένει ένα σημαντικό μάθημα, το οποίο εξετάζεται σε ολόκληρο τον κόσμο και σε κάθε είδους εξετάσεις, κυρίως εξαιτίας του ότι αφενός επιτρέπει στον εξεταζόμενο να εκθέσει την αυθεντικότητά του ως προς τις ανώτερες πνευματικές του ικανότητες και αφετέρου να παρουσιάσει τόσο τις γνώσεις του τόσο γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα όσο και τη γλωσσική του ικανότητα (Attali & Powers, 2008:2).

Όλα τα παραπάνω οδήγησαν σε ένα όλο και αυξανόμενο ερευνητικό και εμπορικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη τεχνικών για την αυτοματοποιημένη αξιολόγηση της έκθεσης και την παροχή ανατροφοδότησης πάνω στις εκθέσεις των μαθητών, ως μίας εναλλακτικής πρότασης, αντί της αξιολόγησης από τον άνθρωπο (Attali et al., 2010:4 · Attali & Powers, 2008:2).

Το 1966 ο Page ανέπτυξε το πρώτο σύστημα Αυτοματοποιημένης Αξιολόγησης της Έκθεσης (A.A.E.). Μάλιστα, κατάφερε να αποδείξει ότι, ακόμη και έμπειροι αξιολογητές εκθέσεων, ήταν δύσκολο να καταλάβουν αν ο βαθμός που παρείχε εκείνο το σύστημα στις εκθέσεις των μαθητών ήταν αποτέλεσμα ανθρώπινης ή μηχανικής αξιολόγησης. Έκτοτε έχουν αναπτυχθεί διάφορα, ακόμη πιο ευφυή συστήματα A.A.E., τα οποία μπορούν αρχικά να διακρίνουν μέσα στις εκθέσεις των μαθητών τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και, ακολούθως, δίδοντάς τα ως είσοδο σε διάφορους αλγορίθμους, να παρέχουν βαθμολογίες για τις εκθέσεις αυτές, αλλά και τη σχετική ανατροφοδότηση στους μαθητές. Τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που λαμβάνει υπόψη κάθε ένα από αυτά τα συστήματα, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο τα συσχετίζει, προκειμένου να παράγει την τελική βαθμολογία, ποικίλουν ανάλογα με το σύστημα (Page, 1966, όπ. αναφ. στο Attali et al., 2010:4).

Τέλος, αναφέρεται ότι η Weigle (2013:36) ορίζει την A.A.E. ως τη διαδικασία, μέσα από την οποία γίνεται: α) *«η πρόβλεψη των αυτοματοποιημένων βαθμολογιών που παρέχονται από μαθηματικά μοντέλα βασισμένα σε οργανωτικές, συντακτικές και μηχανικές πτυχές του γραπτού λόγου»* και β) εκτός της παροχής βαθμολογιών, *«η A.A.E. αποσκοπεί και στην παροχή αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης πάνω στις εκθέσεις των μαθητών»*.

4.2. Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση

Οι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται πλέον, με ποικίλους τρόπους, σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως στην οργάνωση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη, στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή κ.ά. Ιδίως κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτές, εκτός από το να τους επικουρεί στην εκπαίδευσή τους, τους εφοδιάζει με δεξιότητες και γνώσεις που είναι απαραίτητες για την ενήλικη ζωή τους (Bennett, 2002:5). Οι Scharber, Dexter και Riedel (2008:6) υποστηρίζουν ότι *«η τεχνολογία παρέχει προστιθέμενη αξία στη διδασκαλία και τη μάθηση»*.

Μια εκτενής αναφορά σε όλες τις χρήσεις των τεχνολογιών στην εκπαίδευση δεν αποτελεί σκοπό της παρούσας εργασίας. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι μέσα από τη χρήση τους παρέχεται η δυνατότητα για αλληλεπίδραση με εικονικά περιβάλλοντα προσομοίωσης και εξοικείωση των μαθητών με έννοιες που, σε πολλές περιπτώσεις, είναι από δύσκολο έως αδύνατο να αναπαραχθούν στην τάξη (Masters, 2010:4).

Επίσης, αρκετά πανεπιστήμια (M.I.T., Maryland, Phoenix κ.ά.) παρέχουν εικονικά περιβάλλοντα μάθησης εξ' αποστάσεως (e-Learning) σε δεκάδες χιλιάδες φοιτητές τους, ενώ ανάλογες πολιτικές ακολουθούν και οι επιχειρήσεις για την εκπαίδευση των υπαλλήλων τους. Μάλιστα, η τάση αυτή έχει αρχίσει να υιοθετείται και από γυμνάσια, αλλά και από δημοτικά σχολεία στις Η.Π.Α., ενώ το ποσοστό των μαθητών, οι οποίοι χρησιμοποιούν τον υπολογιστή στα σχολεία κάθε βαθμίδας, αυξάνεται διαρκώς σε ολόκληρο τον κόσμο (Bennett, 2002:5).

Ο Bennett (2002:8) υποστηρίζει ότι *«καθώς τα σχολεία ενσωματώνουν τις τεχνολογίες στη διδακτική ύλη και στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι μέθοδοι αξιολόγησης θα πρέπει να αντανακλούν τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας»*. Η μη ισορροπημένη ενσωμάτωση των τεχνολογιών στην αξιολόγηση, σε σχέση με την υπόλοιπη εκπαιδευτική διαδικασία, ενδεχομένως θα οδηγούσε σε μη ακριβή αποτίμηση της προόδου των μαθητών. Καθώς, οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν όλο και μεγαλύτερο τμήμα της εκπαίδευσής τους με τη χρήση των τεχνολογιών, *«μοιάζει παράδοξο έως αναχρονιστικό να τους ζητείται να αποδείξουν τη μάθησή τους με ένα μέσον ξένο προς αυτές»*. Ως εκ τούτου, ένας από τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι τεχνολογίες είναι και αυτός της αξιολόγησης και ιδίως αναφορικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

Όπως αναφέρουν οι Kim και Huynh (2007:4), η χρήση των τεχνολογιών στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει τις απαρχές της στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν ακόμη οι υπολογιστές ήταν πολύ ακριβοί και με περιορισμένες δυνατότητες. Καθώς οι υπολογιστές άρχισαν να γίνονται φθηνότεροι και με μεγαλύτερες δυνατότητες, χρησιμοποιήθηκαν όλο και περισσότερο σε εξετάσεις για την εισαγωγή σε πανεπιστήμια, σε πιστοποιήσεις, σε ψυχολογικά τεστ και σε εξετάσεις μεγάλης κλίμακας με πολλούς διαγωνιζόμενους⁴⁰.

Επίσης, οι υπολογιστές άρχισαν να χρησιμοποιούνται και στη διαμορφωτική αξιολόγηση μέσα στην τάξη, τα αποτελέσματα της οποίας είναι χρήσιμο να παρέχονται στον εκπαιδευτικό άμεσα, ακόμη και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να τον βοηθούν να τροποποιήσει τις εκπαιδευτικές μεθόδους του, για την καλύτερη κάλυψη των αναγκών των μαθητών, όποτε το κρίνει απαραίτητο. Έχει βρεθεί ότι, όσο περισσότερο καθυστερεί χρονικά η παροχή της ανατροφοδότησης στον μαθητή, έπειτα από μία εξεταστική δοκιμασία, τόσο μειώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα που μπορεί να αποκομίσει ο μαθητής από την εξέταση αυτή. Η μεγάλη σημασία της άμεσης ανατροφοδότησης στη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης έχει τεκμηριωθεί σε αρκετές μελέτες (βλ και Thacker, Koger & Koger, 1998, Haertel, 1999, όπ. αναφ. στο Nichols, 2005:1).

Για το σκοπό αυτό, οι υπολογιστές έχουν χρησιμοποιηθεί για να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό, αλλά κατ' επέκταση και στη μαθησιακή διαδικασία, τη δυνατότητα της άμεσης ανατροφοδότησης, στις διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες, στις οποίες υποβάλλει τους μαθητές του. Η χρήση των υπολογιστών προς την κατεύθυνση αυτή, αφορούσε αρχικά σύντομες εξεταστικές δοκιμασίες, τα λεγόμενα τεστ (test), τα οποία περιείχαν κυρίως ερωτήσεις

⁴⁰ Για παράδειγμα στις εξετάσεις G.R.E. και T.O.E.F.L., G.M.A.T. κ.ά.

κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, σωστό – λάθος, συμπλήρωση κενού κ.ά.) (Masters, 2010:4).

Πλέον, στα ιδρύματα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στις Η.Π.Α., αλλά και στις περισσότερες χώρες του κόσμου, πραγματοποιούνται εξετάσεις με τη χρήση του υπολογιστή σε όλα τα μαθήματα (όπως είναι η γλώσσα, οι τεχνολογίες, τα μαθηματικά κ.ά.). Σε ορισμένες περιπτώσεις εξυπηρετούν καθαρά διδακτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς, ενώ σε άλλες χρησιμοποιούνται σε εξετάσεις αποφοίτησης, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις για την προαγωγή ή μη των μαθητών στις επόμενες τάξεις ή σε εξετάσεις για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια κ.ά. Στις εξετάσεις αυτές τα περισσότερα τεστ αφορούν κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου (Benett, 2002:8).

Διάφορα θέματα προέκυψαν από τη στιγμή που οι εξετάσεις άρχισαν να προσφέρονται στους μαθητές μέσω των υπολογιστών. Ένα σημαντικό ζήτημα έχει να κάνει με το κατά πόσο επηρεάζεται η επίδοση των μαθητών όταν αυτοί συμμετέχουν σε μία εξέταση, η οποία διεξάγεται με τη χρήση υπολογιστών, σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή με χαρτί και μολύβι. Έτσι, αποκλίσεις στις επιδόσεις των μαθητών έχουν βρεθεί ανάμεσα σε δύο ομάδες μαθητών που συμμετείχαν στην ίδια εξέταση, εκ των οποίων οι μαθητές της μίας ομάδας εξετάστηκαν με τη χρήση υπολογιστών, ενώ της άλλης με τον παραδοσιακό τρόπο. Επίσης, έχουν παρατηρηθεί αποκλίσεις στις επιδόσεις των μαθητών ακόμη και σε εξετάσεις που προσφέρονται στους μαθητές εξ ολοκλήρου με τη χρήση υπολογιστών, εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών που έχουν οι υπολογιστές που χρησιμοποιούσαν διαφορετικοί μαθητές. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το περιβάλλον διεπαφής χρήστη (interface) σε κάθε υπολογιστή, το μέγεθος των οθονών (μικρές ή μεγάλες οθόνες με διαφορετικές αναλύσεις οθόνης), τα διαφορετικά χρώματα, το διαφορετικό μέγεθος γραμματοσειράς, τις διαφορές στην ταχύτητα απόκρισης των δικτύων υπολογιστών, τα διαφορετικά πληκτρολόγια κ.ά., μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών. Ακόμη, ο βαθμός εξοικείωσης ενός μαθητή με τη χρήση των υπολογιστών μπορεί να επηρεάσει την επίδοσή του (Benett, 2002:12-13).

Στο σημείο αυτό κρίνεται χρήσιμο να παρατεθούν τα αποτελέσματα της έρευνας των Goldberg, Russell και Cook (2003:19-20) αναφορικά με τις επιδράσεις που έχει στους μαθητές η συγγραφή εκθέσεων με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή με χαρτί και με μολύβι, σε σχέση με τον τρόπο που προτείνει η τεχνολογία, δηλαδή με τη χρήση ενός κειμενογράφου σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας αυτής, η χρήση του κειμενογράφου από τους μαθητές φαίνεται να ευνοεί την τάση για συγγραφή πιο μεγάλων σε έκταση και πιο ποιοτικών εκθέσεων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν κειμενογράφους για τη συγγραφή των εκθέσεών τους και για την ανάπτυξη της ικανότητάς τους στο γραπτό λόγο, παράγουν εκθέσεις που κρίνονται ως πιο ποιοτικές από ό,τι οι εκθέσεις των μαθητών που μαθαίνουν να γράφουν εκθέσεις με τον παραδοσιακό τρόπο (βρέθηκε ότι βαθμολογούνται με βαθμούς που είναι περίπου 0,4 τυπικές αποκλίσεις -standard deviation- υψηλότεροι σε σχέση με τους βαθμούς των εκθέσεων των μαθητών που δεν χρησιμοποιούν κειμενογράφους). Μάλιστα, τα ευρήματα αυτά φαίνεται να είναι πιο έκδηλα στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (γυμνάσιο), σε σχέση με εκείνους των μικρότερων

(δημοτικό), κάτι που, εν μέρει, σχετίστηκε με την αύξηση της εμπειρίας και της ικανότητας στην πληκτρολόγηση. Επιπλέον, η χρήση του κειμενογράφου επιτρέπει την αναθεώρηση και διόρθωση της έκθεσης περισσότερες φορές, πριν αυτή καταλήξει στην τελική της μορφή, από ό,τι συμβαίνει κατά την παραδοσιακή συγγραφή της έκθεσης, όπου οι μουντζούρες προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς να αποφεύγονται. Επισημαίνεται ότι οι αναθεωρήσεις που γίνονται από τους μαθητές όταν χρησιμοποιείται χαρτί σχετίζονται περισσότερο με το περιεχόμενο και την ποιότητα των επιχειρημάτων της έκθεσης, από ό,τι στην περίπτωση της χρήσης κειμενογράφου, όπου οι διορθώσεις αφορούν λιγότερο ποιοτικές παραμέτρους του γραπτού λόγου.

Τις τελευταίες δεκαετίες, ένα μεγάλο κομμάτι της έρευνας αφορά και στην αξιολόγηση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου (εκθέσεις) με τη χρήση των υπολογιστών, η οποία διεξάγεται από κατάλληλα λογισμικά εγκατεστημένα σε αυτούς (τα συστήματα A.A.E.) και πρόκειται, ενδεχομένως, για το πιο ενδιαφέρον και συνάμα απαιτητικό ερευνητικό εγχείρημα για χρήση του υπολογιστή στη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή (Masters, 2010:4). Η σημαντικότητα της εξέτασης των μαθητών με το μάθημα της έκθεσης έχει αναλυθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στο σημείο αυτό, προκειμένου να γίνει μία εισαγωγή στην ανάλυση που ακολουθεί, αναφέρεται η άποψη των Attali και Powers (2008:2), κατά την οποία «η έκθεση ενός μαθητή δίνει τη δυνατότητα να αξιολογηθούν και να αποτιμηθούν πολύπλευρες ικανότητές του, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί με τον ίδιο τρόπο στην περίπτωση των εξετάσεων με κλειστές ερωτήσεις», ενώ, σύμφωνα με τον Nichols (2005:1), «οι υπολογιστές παρέχουν το συγκριτικό πλεονέκτημα της άμεσης βαθμολόγησης και ανατροφοδότησης, ολόκληρο το εικοσιτετράωρο, σε σχέση με τον άνθρωπο».

Το κομμάτι της έρευνας που έχει διεξαχθεί γύρω από τη χρήση συστημάτων για την αυτοματοποιημένη αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών, θα απασχολήσει το υπόλοιπο του Κεφαλαίου 4. Θα επιχειρηθεί να σκιαγραφηθεί η προβληματική γύρω από τη χρήση των συστημάτων αυτών, αλλά και τα σχετικά ερευνητικά επιτεύγματα, όπως έχουν αποτυπωθεί στη βιβλιογραφία.

4.3. Η αυτοματοποιημένη αξιολόγηση της έκθεσης

Η αξιολόγηση των μαθητών, μέσω των αποκρίσεών τους σε διάφορα θέματα με τη μορφή γραπτών εκθέσεων, αποτελεί μία ευρέως χρησιμοποιούμενη τεχνική αξιολόγησης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η συγγραφή των εκθέσεων, ανεξάρτητα του σκοπού για τον οποίο γράφονται (να πείσουν τον αναγνώστη για ένα εγχείρημα, να διηγηθούν μία κατάσταση, να υποστηρίξουν μία θέση κ.ά.), είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και αποτελεί μία τεκμηριωμένη διδακτική τεχνική (Dunn, Saville, Baker & Marek, 2013:8-9).

Η παροχή ανατροφοδότησης προς τους μαθητές πάνω στις γραπτές εκθέσεις τους προάγει τη γλωσσική τους ικανότητα, τις γνώσεις τους, αλλά παράλληλα τους βοηθά να παρακολουθούν τη μαθησιακή τους εξέλιξη και να αναπτύσσουν ανώτερες πνευματικές

ικανότητες. Ωστόσο, σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών είναι πολύ δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να αξιολογήσει, με την απαιτούμενη προσοχή και σχολαστικότητα, όλες τις εκθέσεις των μαθητών και να παράγει την κατάλληλη ανατροφοδότηση σε καθέναν από αυτούς για κάθε έκθεση που γράφουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η πρόοδος, η οποία έχει επιτευχθεί στο πεδίο της *Αυτοματοποιημένης Αξιολόγησης της Έκθεσης (A.A.E.)*⁴¹, υπόσχεται λύσεις στο πρόβλημα αυτό, αλλά και σε διάφορα άλλα προβλήματα που σχετίζονται με τη διαμορφωτική και τη συνολική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στις γραπτές εκθέσεις τους και με την παροχή ανατροφοδότησης προς αυτούς για κάθε έκθεση που συντάσσουν (Seifried, Lenhard & Spinath, 2016:469).

Ως *A.A.E.* νοείται «η αξιολόγηση των εκθέσεων που συντάσσουν οι μαθητές με τη βοήθεια ενός κειμενογράφου, η οποία διενεργείται από κατάλληλο λογισμικό, εγκαταστημένο σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή». Σχεδιάστηκε με σκοπό να μειωθεί το κόστος, ο χρόνος και η ανθρώπινη προσπάθεια και να αυξηθεί η αξιοπιστία κατά τη διόρθωση γραπτών εκθέσεων, εκμεταλλευόμενη τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού υπολογιστή (ταχύτητα επεξεργασίας, ακρίβεια στους μαθηματικούς και στατιστικούς υπολογισμούς και επεξεργασία τεράστιου όγκου δεδομένων). Αρχικά χρησιμοποιήθηκε κυρίως στη συνολική ή τελική αξιολόγηση, ενώ αργότερα βρήκε εφαρμογές και στη διαμορφωτική αξιολόγηση (Scharber, Dexter & Riedel, 2008:5 · Dikli, 2006:4).

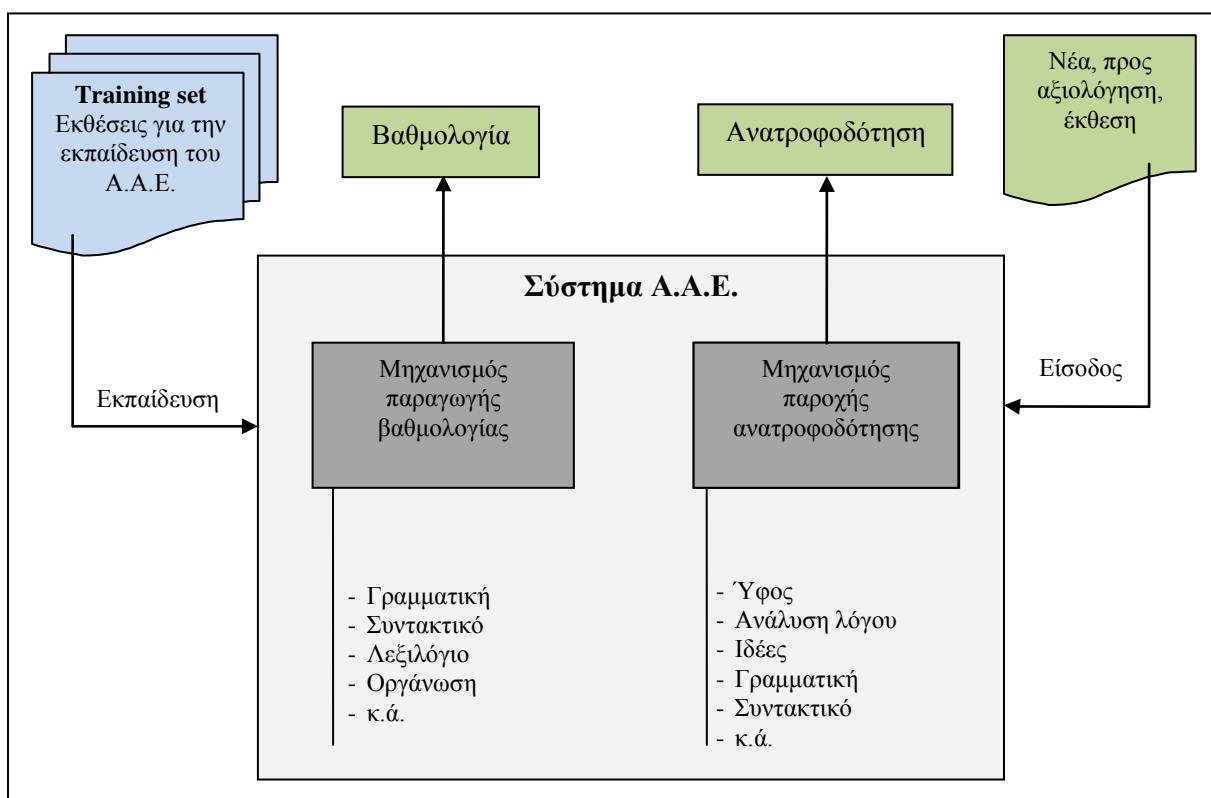
Τα συστήματα *A.A.E.* είναι προγράμματα εγκατεστημένα σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, τα οποία διαθέτουν κατάλληλα σχεδιασμένους αλγόριθμους και επιχειρούν να μιμηθούν τον άνθρωπο (εκπαιδευτικό, διορθωτή, βαθμολογητή) στη διαδικασία της βαθμολόγησης των γραπτών εκθέσεων των μαθητών. Ουσιαστικά επιχειρούν να προβλέψουν τη βαθμολογία που θα παρείχε ο βαθμολογητής σε μία έκθεση και να παρέχουν τη σχετική ανατροφοδότηση. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, αρχικά εντοπίζουν στην έκθεση ορισμένα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Αφού εξάγουν τα χαρακτηριστικά αυτά⁴² προσπαθούν να τα συσχετίσουν, με το βέλτιστο τρόπο, με τα χαρακτηριστικά άλλων εκθέσεων, τις οποίες έχουν αποθηκευμένες στη μνήμη τους και για τις οποίες γνωρίζουν ήδη τις βαθμολογίες που έχουν λάβει από εξειδικευμένους βαθμολογητές. Τέλος, παρέχουν μία τελική βαθμολογία για την υπό αξιολόγηση έκθεση, καθώς και την ανάλογη ανατροφοδότηση.

Στην Εικόνα 5 δίνεται ένα γενικό πλαίσιο που αναπαριστάει τον τρόπο, με τον οποίο λειτουργούν τα συστήματα *A.A.E.* Αρχικά στο σύστημα παρουσιάζεται ένα ευμέγεθες σύνολο από εκθέσεις (σύνολο εκπαίδευσης - *training set*), οι οποίες έχουν ήδη βαθμολογηθεί από έμπειρους βαθμολογητές. Το σύστημα λαμβάνει ως είσοδο τις εκθέσεις αυτές και τις βαθμολογίες τους και, ακολούθως, ρυθμίζει τις διάφορες παραμέτρους του (*παραμετροποιείται*), έτσι ώστε να δημιουργήσει ένα εσωτερικό μοντέλο, το οποίο να είναι

⁴¹ Ο όρος *Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση της Έκθεσης* αποτελεί μετάφραση του όρου *Automated Essay Assessment (A.E.A.)*, ο οποίος συναντάται στην αγγλική βιβλιογραφία και ως *Automated Essay Scoring (A.E.S.) (Αυτοματοποιημένη Βαθμολόγηση της Έκθεσης)*.

⁴² Ο τρόπος με τον οποίο εντοπίζονται τα γλωσσικά χαρακτηριστικά μέσα στην έκθεση, καθώς ο συσχετισμός τους με τα χαρακτηριστικά άλλων εκθέσεων, ήδη βαθμολογημένων από ειδικούς, ανήκει στο χώρο της επιστήμης της Πληροφορικής και δεν θα απασχολήσει ιδιαίτερα την παρούσα μελέτη.

ικανό να αναπαράγει τις βαθμολογίες που έχουν λάβει οι εκθέσεις του συνόλου εκπαίδευσης από τους βαθμολογητές. Στην ουσία μαθαίνει να μιμείται τον τρόπο με τον οποίο βαθμολόγησε ο άνθρωπος τα διάφορα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (όπως είναι η γραμματική, το συντακτικό, το λεξιλόγιο, η οργάνωση και το περιεχόμενο του κειμένου, οι ιδέες, το ύφος κ.ά.) στις εκθέσεις αυτές. Μόλις το σύστημα κριθεί ότι έχει εκπαιδευτεί επαρκώς, τότε είναι έτοιμο να βαθμολογήσει μία νέα έκθεση. Το σύστημα διαβάζει τη νέα έκθεση και επιστρέφει ως έξοδο, τη βαθμολογία της και την αντίστοιχη ανατροφοδότηση (Ghost & Fatima, 2010:73).



Εικόνα 5. Απεικόνιση του γενικού πλαισίου λειτουργίας ενός τυπικού συστήματος Α.Α.Ε. (Πηγή: Ghost & Fatima, 2010:73)

Όπως αναφέρει και η Weigle (2013:43) «εκείνο το οποίο κάνουν τελικά τα συστήματα Α.Α.Ε είναι να παρέχουν βαθμολογίες για τις εκθέσεις των μαθητών, με τη χρήση ολιστικών κλιμάκων αξιολόγησης, με συγκεκριμένα αξιολογικά κριτήρια, οι οποίες συσχετίζονται με τις αντίστοιχες βαθμολογίες που θα παρήγαγε ένας βαθμολογητής για τις ίδιες εκθέσεις, περίπου όσο συσχετίζονται και οι βαθμολογίες που θα παρήγαγαν δύο διαφορετικοί βαθμολογητές. Όμως, μπορούν να το κάνουν αυτό πολύ πιο γρήγορα από ό,τι οι βαθμολογητές».

Η Xi (2010:291) επισημαίνει ότι η ανάπτυξη συστημάτων Α.Α.Ε. με σκοπό τη χρήση τους για την αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών στο γραπτό λόγο, αλλά και την υποβοήθηση της μαθησιακής διαδικασίας, είναι ένα εξαιρετικά περίπλοκο εγχείρημα και απαιτεί ειδική εξειδίκευση σε επιστημονικά πεδία, όπως τα ακόλουθα: οι θεωρίες μάθησης της γλώσσας (είτε

πρόκειται για εκμάθηση της μητρικής γλώσσας είτε μίας δεύτερης γλώσσας), η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας, η αξιολόγηση της επίδοσης, η *Υπολογιστική Γλωσσολογία*⁴³ κ.ά.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης συστημάτων Α.Α.Ε. αποτελούν οι πλατφόρμες ηλεκτρονικών μαθημάτων, όπως είναι η *Coursera* και η *Udacity*, που έχουν δημιουργηθεί από κοινοπραξίες και συνεργασίες Πανεπιστημίων από ολόκληρο τον κόσμο. Ο λόγος είναι πρακτικός. Αυτά τα μαθήματα προσελκύουν χιλιάδες μαθητές κάθε ηλικίας από πολλές χώρες (και από την Ελλάδα), οι οποίοι γοητεύονται από την προοπτική να παρακολουθήσουν εξ αποστάσεως μια «τάξη» ενός φημισμένου ξένου πανεπιστημίου. Όμως, είναι ανθρωπίνως αδύνατο ένας εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο των εργασιών και των εξετάσεων που ανατίθενται ως προαπαιτούμενα για την επιτυχία στο μάθημά του, να αξιολογεί τόσο μεγάλο όγκο εκθέσεων, οι οποίες συρρέουν καθημερινά κατά χιλιάδες στη διαδικτυακή πλατφόρμα από μαθητές από όλον τον κόσμο. Έτσι, η βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή μοιάζει να είναι μονόδρομος (χωρίς συγγραφέα, 2013).

Στην πράξη, η Α.Α.Ε. έχει αποκτήσει πολλούς υποστηρικτές τις τελευταίες δεκαετίες, ιδίως στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου οι φοιτητές γράφουν εκθέσεις στο πλαίσιο τυποποιημένων εξετάσεων και οι βαθμολογίες που λαμβάνουν από τα συστήματα Α.Α.Ε. χρησιμοποιούνται για την ιεράρχηση των φοιτητών ή για την αξιολόγηση του επιπέδου τους, πριν από τη λήψη του πτυχίου τους (Wang & Brown, 2007:4).

Επίσης, κάθε χρόνο εκατοντάδες χιλιάδες μαθητές εξετάζονται παγκοσμίως στο μάθημα της έκθεσης, στο πλαίσιο τυποποιημένων διαγωνισμάτων. Οι βαθμολογίες που λαμβάνουν οι εκθέσεις αυτές επηρεάζουν τις επιλογές των εξεταζομένων στο υπόλοιπο της ζωής τους, διότι καθορίζουν την είσοδό τους ή την απόρριψή τους από διάφορα ακαδημαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα. Επιπλέον, οι απόφοιτοι ορισμένων Πανεπιστημίων θεωρούνται καλύτεροι από άλλων πανεπιστημίων και έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να προσληφθούν σε καλύτερες θέσεις εργασίας. Τελευταία, όλο και πιο πολλές από τις εκθέσεις μαθητών αξιολογούνται, όχι από ανθρώπους, αλλά από μηχανές, οι οποίες τελικά επηρεάζουν τη μετέπειτα ζωή τους. Τα συστήματα Α.Α.Ε. έχουν καταφέρει να τραβήξουν την προσοχή των σχολείων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, των Πανεπιστημίων, των εταιριών, των ερευνητών και των εκπαιδευτικών (Dikli, 2006:4).

Στη βιβλιογραφία, τα συστήματα Α.Α.Ε. παρουσιάζονται ως εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία είναι δυνατό να μοντελοποιηθούν με διαφορετικό τρόπο σε κάθε διαφορετική εξέταση, απλά ορίζοντας διαφορετική βαρύτητα στην αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του γραπτού

⁴³ Ο όρος *Υπολογιστική Γλωσσολογία* (μετάφραση του αγγλικού όρου *Computational Linguistics*) είναι το επιστημονικό πεδίο της επιστήμης της Πληροφορικής που ασχολείται με τη βασισμένη σε κανόνες μοντελοποίηση της φυσικής γλώσσας. Η Υπολογιστική Γλωσσολογία βασίζεται στη συμμετοχή και συνεργασία και επιστημόνων από άλλα πεδία, όπως: γλωσσολόγων, επιστημόνων υπολογιστών, ειδικών στην Τ.Ν., μαθηματικών, επιστημόνων της λογικής, ψυχολογολόγων, φιλοσόφων, γνωσιακών ψυχολόγων, ψυχολογολόγων, ανθρωπολόγων και νευροεπιστημόνων. Έχει θεωρητικές και εφαρμοσμένες συνιστώσες: η *θεωρητική υπολογιστική γλωσσολογία* ασχολείται με θέματα που απασχολούν τη θεωρητική γλωσσολογία, ενώ η *εφαρμοσμένη υπολογιστική γλωσσολογία* εστιάζει στα πρακτικά αποτελέσματα της μοντελοποίησης της χρήσης της ανθρώπινης γλώσσας (Βλ. και https://el.wikipedia.org/wiki/Υπολογιστική_γλωσσολογία).

λόγου, κατά τη φάση της εκπαίδευσής τους. Ανάλογα με το είδος της εξέτασης, το θέμα, τα χαρακτηριστικά των εξεταζόμενων κ.λπ., τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι δυνατόν να εκπαιδευτούν κατάλληλα, δίνοντας ορισμένη βαρύτητα στην αξιολόγηση των χαρακτηριστικών εκείνων του γραπτού λόγου των μαθητών που επιθυμείται να ελεγχθούν στη συγκεκριμένη περίπτωση εξέτασης. Έτσι, με κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλές και διαφορετικές εξετάσεις και να ελέγξουν κάθε φορά διαφορετικές ικανότητες των μαθητών στο γραπτό λόγο. Αυτό το χαρακτηριστικό των συστημάτων Α.Α.Ε. επιτρέπει την υιοθέτηση των ίδιων κριτηρίων και με την ίδια βαρύτητα, για την αξιολόγηση των εκθέσεων όλων των μαθητών στο πλαίσιο μίας δεδομένης εξέτασης. Επιπλέον, ο βαθμός που θα λάβει μία έκθεση, αν αυτή αξιολογηθεί σε διαφορετικές χρονικές στιγμές από το σύστημα Α.Α.Ε., θα είναι πάντα ο ίδιος. Όλα αυτά ενισχύουν την εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας (Attali et al., 2010:5).

4.3.1. Συναφείς έννοιες

Στην ενότητα αυτή γίνεται μία σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο ορισμένων όρων, οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν στα ακόλουθα:

1. Αναθεώρηση (Revision).

Η έννοια της αναθεώρησης είναι κεντρική στα γνωστικά μοντέλα διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Δίνει επιπρόσθετη βαρύτητα στη διαδικασία συγγραφής και διόρθωσης μίας έκθεσης και βασίζεται σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της διαδικασίας της γραφής. Ο Fitzgerald (1987, όπ. αναφ στο Attali, 2004:1) την ορίζει ως εξής: «*αναθεώρηση είναι η διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής κάνει αλλαγές σε οποιοδήποτε σημείο συγγραφής μίας έκθεσης. Περιλαμβάνει τις αλλαγές, οι οποίες τροποποιούν το νόημα του περιεχομένου της έκθεσης προς το επιθυμητό (στην περίπτωση που αυτό δεν αποδίδεται ορθά), τις αποφάσεις που λαμβάνει ο μαθητής σχετικά με τα σημεία της έκθεσης που μπορεί και θα έπρεπε να τροποποιήσει, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να κάνει τις επιθυμητές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές, άλλοτε μπορεί να επηρεάζουν το νόημα του κειμένου και άλλοτε όχι και μπορεί να είναι σημαντικής ή ήσσονος σημασίας. Τέλος, τις αλλαγές αυτές, που αντιστοιχούν στις σκέψεις του συγγραφέα της έκθεσης για την αλληλουχία των νοημάτων της, μπορεί να τις κάνει ο συγγραφέας είτε τη στιγμή που γράφει την έκθεση είτε και αργότερα, αφού την έχει ολοκληρώσει*» (Attali, 2004:1).

Όπως αναφέρει και η Weigle (2013:39), αυτή η σταδιακή διαδικασία αναθεώρησης της έκθεσης ενός μαθητή, έπειτα από τη λήψη ανατροφοδότησης από έμπειρους συγγραφείς, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, είναι μία διδακτική τακτική που ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει προσεκτικά και ανάλογα με τις ικανότητες και τους στόχους που έχει θέσει για κάθε μαθητή του, ενώ συνίσταται να βαθμολογείται μόνο η τελευταία ή και η προτελευταία από τις εκδόσεις της έκθεσης. Η διαδικασία της σταδιακής αναθεώρησης έχει πολύ περισσότερα οφέλη για τη διδακτική διαδικασία από

ό,τι η συγγραφή μίας και μόνο έκδοσης της έκθεσης (όπως συμβαίνει σε μεμονωμένες εξεταστικές διαδικασίες και αποσκοπεί στην τελική διάγνωση του γλωσσικού επιπέδου που έχει κατακτήσει ο μαθητής).

2. *Σύνολα εκπαίδευσης (training), επικύρωσης (validation) και ελέγχου (test).*

Στην Πληροφορική και πιο συγκεκριμένα στα πεδία της Τ.Ν. και της Μηχανικής Μάθησης, η κατασκευή αλγορίθμων, οι οποίοι μπορούν να κάνουν προβλέψεις ή εκτιμήσεις πάνω σε δεδομένα, αποτελεί μία συνήθη διαδικασία. Οι αλγόριθμοι αυτοί λειτουργούν, επιχειρώντας να κατασκευάσουν ένα μαθηματικό μοντέλο μέσα από τα δεδομένα που τίθενται στη διάθεσή τους. Συνήθως, τα δεδομένα αυτά ανήκουν σε τρία διαφορετικά υποσύνολα, καθένα από τα οποία χρησιμοποιείται σε μία από τις τρεις διαφορετικές φάσεις που ακολουθούνται για την κατασκευή των μοντέλων των αλγορίθμων αυτών.

α. Σύνολο εκπαίδευσης (training set).

Πρόκειται για ένα σύνολο από δεδομένα που χρησιμοποιούνται για την παραμετροποίηση του μαθηματικού μοντέλου, με το οποίο ο αλγόριθμος θα προβεί στις προβλέψεις ή στις εκτιμήσεις του. Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο του αλγορίθμου εκπαιδεύεται πάνω στα δεδομένα του συνόλου εκπαίδευσης, το οποίο συνήθως αποτελείται από ζεύγη μίας εισόδου και μία εξόδου (για παράδειγμα, στην περίπτωση της εκπαίδευσης των συστημάτων Α.Α.Ε., το σύνολο εκπαίδευσης αποτελείται από εκθέσεις μαθητών που έχουν ήδη βαθμολογηθεί από έμπειρους βαθμολογητές, δηλαδή από ζεύγη εκθέσεων -είσοδος- με τις βαθμολογίες τους -έξοδος). Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να μπορέσει ο αλγόριθμος να αναπαράγει τα δεδομένα του συνόλου εκπαίδευσης με μία ορισμένη ακρίβεια, η οποία δηλώνεται και ως ο *στόχος της εκπαίδευσης*. Η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα ως μία επαναληπτική διαδικασία, σε κάθε βήμα της οποίας τα δεδομένα του συνόλου εκπαίδευσης παρουσιάζονται ακολουθιακά στο σύστημα, το οποίο παραμετροποιείται κατάλληλα, έτσι ώστε να προσεγγίζει σε κάθε βήμα, όλο και περισσότερο, το στόχο της εκπαίδευσης.

β. Σύνολο επικύρωσης (validation set).

Στο τέλος κάθε βήματος της παραπάνω επαναληπτικής διαδικασίας, το παραμετροποιημένο μοντέλο χρησιμοποιείται, ώστε να παράγει προβλέψεις ή εκτιμήσεις στα δεδομένα ενός δεύτερου υποσυνόλου, του συνόλου επικύρωσης, τα οποία είναι ανεξάρτητα από το σύνολο εκπαίδευσης (για παράδειγμα, στην περίπτωση της Α.Α.Ε. θα αποτελούσαν από ένα σύνολο από ήδη βαθμολογημένες από έμπειρους βαθμολογητές εκθέσεις, διαφορετικές από εκείνες του αποτελούν το σύνολο εκπαίδευσης). Το σύνολο επικύρωσης παρέχει ένα αμερόληπτο μέτρο για την εκτίμηση του κατά πόσο καλά έχει εκπαιδευτεί το μοντέλο πάνω σε στα δεδομένα του συνόλου εκπαίδευσης, μέσα από την εφαρμογή του σε ένα σύνολο από άγνωστα, κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσής του, δεδομένα. Η ακρίβεια των προβλέψεων του μοντέλου πάνω στα δεδομένα του συνόλου επικύρωσης, αποτελεί μέτρο για τη λήψη

της απόφασης τερματισμού της επαναληπτικής διαδικασίας της εκπαίδευσης του συστήματος. Αυτό γίνεται για να αποφευχθεί η παραμετροποίηση του συστήματος με τρόπο που να προσαρμόζει το μοντέλο να ανταποκρίνεται απόλυτα στα δεδομένα του συνόλου εκπαίδευσης, διότι τότε το μοντέλο θα είναι απόλυτα υποκειμενικό και δεν θα έχει τη δυνατότητα να γενικεύει τις προβλέψεις του σε δεδομένα που δεν ανήκουν στο σύνολο εκπαίδευσης (δηλαδή στην περίπτωση της Α.Α.Ε., σε άγνωστες εκθέσεις). Μάλιστα, η διαδικασία της εκπαίδευσης συνεχίζεται όσο το μοντέλο πετυχαίνει όλο και μεγαλύτερη ακρίβεια στις εκτιμήσεις του πάνω στα δεδομένα του συνόλου επικύρωσης και τερματίζεται μόλις διαπιστωθεί ότι η ακρίβεια αυτή αρχίζει από κάποιο σημείο και έπειτα να μειώνεται.

γ. *Σύνολο ελέγχου (test set).*

Το σύνολο ελέγχου αποτελείται από ένα μικρό, συνήθως, σύνολο από δεδομένα, τα οποία είναι διαφορετικά από τα δεδομένα των άλλων δύο συνόλων (σύνολο εκπαίδευσης και σύνολο επικύρωσης). Στην περίπτωση της Α.Α.Ε. θα αποτελούταν από ένα σύνολο από βαθμολογημένες, από έμπειρους βαθμολογητές, εκθέσεις, διαφορετικές από εκείνες του συνόλου εκπαίδευσης και του συνόλου επικύρωσης. Το σύνολο αυτό χρησιμοποιείται για τον τελικό έλεγχο του κατά πόσο το μοντέλο έχει παραμετροποιηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι προβλέψεις του να είναι ακριβείς και αμερόληπτες σε ένα σύνολο από δεδομένα, τα οποία δεν έχουν χρησιμοποιηθεί καθόλου και, έτσι, δεν έχουν επηρεάσει τη διαδικασία εκπαίδευσής του (ούτε άμεσα, όπως συμβαίνει με τα δεδομένα του συνόλου εκπαίδευσης, ούτε έμμεσα, όπως συμβαίνει με τα δεδομένα του συνόλου επικύρωσης). Το σύνολο ελέγχου δίνεται μόνο μία φορά ως είσοδος στο μοντέλο, στο τέλος της διαδικασίας εκπαίδευσής του.

Τα δεδομένα των τριών αυτών συνόλων επιλέγονται με τρόπο που να τα καθιστά αντιπροσωπευτικά δείγματα του συνόλου των δεδομένων που πρόκειται να δοθούν τελικά στο μοντέλο ως είσοδος. Αν όντως τα υποσύνολα αυτά αποτελούν αντιπροσωπευτικά δείγματα του πληθυσμού των δεδομένων, τότε αναμένεται ότι η ακρίβεια των προβλέψεων του μοντέλου θα είναι αρκετά υψηλή στα δεδομένα και των τριών αυτών συνόλων. Μόλις το μοντέλο περάσει επιτυχώς από τη διαδικασία εκπαίδευσής του, είναι έτοιμο να χρησιμοποιηθεί στα νέα και άγνωστα σε αυτό δεδομένα, προκειμένου να παράγει τις εκτιμήσεις ή τις προβλέψεις του ⁴⁴.

4.3.2. Ιστορική αναδρομή

Το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό περιβάλλον, περίπου στις αρχές του περασμένου αιώνα, έγειρε την ανάγκη για τη χρήση της αγγλικής γλώσσας παγκοσμίως. Η σημαντικότητα που απέκτησε η αγγλική γλώσσα την εποχή εκείνη, μετέβαλε

⁴⁴ Βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/Training,_test,_and_validation_sets .

το ρόλο της και αποτέλεσε το υπόβαθρο, πάνω στο οποίο άνθισε η ανάγκη για την ανάπτυξη των συστημάτων Α.Α.Ε.

Πριν από το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η αγγλική γλώσσα άρχισε να γίνεται η επικρατέστερη δεύτερη ξένη γλώσσα σε πολλές χώρες του κόσμου και η διδασκαλία της, ως δεύτερης γλώσσας, επικεντρώθηκε κυρίως στην ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης. Στην περίοδο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, με την αύξηση της μετανάστευσης και της διασυνοριακής μετακίνησης των πληθυσμών, ενισχύθηκε η ανάγκη των ανθρώπων να μπορούν να επικοινωνούν με τους άλλους λαούς στην αγγλική γλώσσα. Η ανάγκη για ανάπτυξη όλων των παραμέτρων αυτής (ανάγνωση, κατανόηση, ομιλία και γραφή) έγινε μία παγκόσμια πραγματικότητα. Ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στην αγγλική, ως δεύτερης ξένης γλώσσας, δόθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και συνεχίζεται μέχρι και τις ημέρες μας, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της παγκοσμιοποίησης, αλλά και της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Η όλο και αυξημένη χρήση του διαδικτύου λειτουργεί πλέον ως πολιορκητικός κριός απέναντι στους οικονομικούς και συνοριακούς φραγμούς και, έτσι, ο σύγχρονος παγκόσμιος πολίτης πρέπει σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, να μπορεί να επικοινωνεί με τους άλλους μέσω της αγγλικής γλώσσας (Warschauer & Ware, 2006:1-2).

Μια όλο και αυξανόμενη έμφαση στη χρήση του γραπτού λόγου της αγγλικής γλώσσας, είχε, επίσης, παρατηρηθεί ακόμη και εντός των αγγλόφωνων χωρών (π.χ. Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία, Ηνωμένο Βασίλειο και αλλού), καθώς οι εκπαιδευτικές πολιτικές ηγεσίες των χωρών αυτών αναγνώριζαν τη συνεχώς εντεινόμενη διασύνδεση ανάμεσα στην ικανότητα του γραπτού λόγου και στην παραγωγή νέας γνώσης στη νέα ψηφιακή εποχή (για παράδειγμα όλα τα συνέδρια και τα περιοδικά παγκοσμίως δέχονται άρθρα στην αγγλική γλώσσα), καθώς επίσης και τις προκλήσεις που έφερνε η απαίτηση για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στον όλο και αυξανόμενο αριθμό των μεταναστών που δέχονταν οι χώρες αυτές (Warschauer & Ware, 2006:2).

Όπως αναφέρει η Weigle (2013:36), *«δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί περισσότεροι άνθρωποι που μαθαίνουν να ομιλούν και να επικοινωνούν στην αγγλική γλώσσα σε διάφορες μη αγγλόφωνες χώρες στον κόσμο, από όσους εντός των αγγλόφωνων χωρών. Κάποιοι είναι μετανάστες ή παιδιά μεταναστών σε αγγλόφωνες χώρες, κάποιοι σκοπεύουν να εργαστούν, να σπουδάσουν ή να εγκατασταθούν σε μία αγγλόφωνη χώρα, ενώ άλλοι μαθαίνουν αγγλικά για επαγγελματικούς σκοπούς εντός της χώρας τους κ.ά.»*

Ανταποκρινόμενες σε αυτήν την εντεινόμενη έμφαση στη διδασκαλία και τη χρήση της αγγλικής γλώσσας, οι Η.Π.Α. καθιέρωσαν την επιτυχή εξέταση στη γραπτή έκθεση στο πλαίσιο της εξέτασης *Scholastic Assessment Test (S.A.T.)*⁴⁵, ως προαπαιτούμενο για τους υποψήφιους φοιτητές, αλλά και ως προαπαιτούμενο για την επιτυχή αποφοίτηση από τη Δ.Ε.

⁴⁵ Η εξέταση *Scholastic Assessment Test (S.A.T.)* αναπτύχθηκε από το *College Board* των Η.Π.Α. και τη διευθύνει για λογαριασμό του η εταιρία *E.T.S.* και μέσω αυτής εξετάζεται η ωριμότητα των υποψηφίων φοιτητών (που προέρχονται από τις Η.Π.Α., αλλά και από άλλες χώρες), προκειμένου να κριθούν ικανοί για να συνεχίσουν την ακαδημαϊκή τους πορεία στα Πανεπιστήμια των Η.Π.Α. (βλ. και <https://en.wikipedia.org/wiki/SAT>).

Επίσης, η ανάγκη για επαλήθευση της γνώσης της αγγλικής γλώσσας σε φοιτητές που ήθελαν να σπουδάσουν σε Πανεπιστήμια στις Η.Π.Α. και σε άλλες αγγλόφωνες χώρες οδήγησε στη δημιουργία της εξέτασης *T.O.E.F.L.* στις Η.Π.Α. και της εξέτασης *International English Language Testing System (I.E.L.T.S.)* σε άλλες αγγλόφωνες χώρες (Αυστραλία, Βρετανία κ.ά.)⁴⁶. Παράλληλα σε πολλές χώρες προέκυψε η ανάγκη για τεκμηρίωση του επιπέδου γνώσης της αγγλικής, ως προαπαιτούμενο για την εύρεση εργασίας. Στην Ευρώπη, για παράδειγμα, δημιουργήθηκε το *Κοινό Ευρωπαϊκό πρότυπο αναφοράς (Common European Frame Reference - CEFR)*, με το οποίο διαμορφώθηκαν πρότυπα για να καθορίζεται το επίπεδο γνώσης των ξένων γλωσσών⁴⁷. Επιπλέον, η αγγλική γλώσσα κρίνεται ως προαπαιτούμενο από τα προγράμματα σπουδών στα Πανεπιστήμια πολλών άλλων χωρών. Τα χαρακτηριστικά (ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, κ.ά.) όσων συμμετέχουν σε τέτοιες εξεταστικές δοκιμασίες, εκείνο που επιδιώκεται να διαγνωσθεί μέσα από κάθε εξέταση (για πρόσβαση σε ακαδημαϊκές σπουδές ή στο χώρο εργασίας κ.ά.), αλλά και το επίπεδο γνώσης της γλώσσας, διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με την περίπτωση. Όλα αυτά έθεσαν νέες προκλήσεις στη διδασκαλία, αλλά και στην αξιολόγηση, της ικανότητας χρήσης του γραπτού λόγου της αγγλικής γλώσσας από τους μαθητές (Warschauer & Ware, 2006:2 · Weigle, 2013:37-38 · Europe, 2001:1-8, 194, 249).

Επιπλέον, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αποτελεσματική διδασκαλία του γραπτού λόγου και η συνακόλουθη αξιολόγησή του, απαιτεί την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης σε κάθε έκθεση που συγγράφει κάθε μαθητής κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς. Όμως, ένας εκπαιδευτικός έχει στην ευθύνη του αρκετές δεκάδες μαθητών και πρέπει να αξιολογήσει και να παρέχει ανατροφοδότηση για μερικές εκατοντάδες εκθέσεις κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Έτσι, η διδασκαλία του γραπτού λόγου κατέστη μία ιδιαίτερα χρονοβόρα και κοπιαστική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυρίως στις Η.Π.Α. και η δυνατότητα του συνόλου των εκπαιδευτικών των Η.Π.Α. να διδάξουν και να αξιολογήσουν το γραπτό λόγο, υστερεί των όλο και αυξανόμενων αναγκών για διδασκαλία και αξιολόγηση του γραπτού λόγου στην αγγλική γλώσσα, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί σε αυτό το νέο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης. Αυτό ακριβώς το κενό ήρθε να καλύψει η Α.Α.Ε. (Warschauer & Ware, 2006:2).

Η Α.Α.Ε. είναι ένα σχετικά νέο επιστημονικό πεδίο με ιστορία περίπου πενήντα (50) ετών. Ο Ellis Page θεωρείται ως ο πρωτοπόρος στον τομέα αυτό. Το 1966, στο Πανεπιστήμιο του Κονέκτικατ και υπό την επίβλεψη του *College Board*⁴⁸, σχεδίασε το λογισμικό *Project Essay*

⁴⁶ Υπολογίζεται ότι μέχρι το 2013 περισσότεροι από εικοσι επτά εκατομμύρια (27.000.000) υποψήφιοι φοιτητές είχαν εξετασθεί στο πλαίσιο της εξέτασης *T.O.E.F.L.* και περισσότεροι από ένα εκατομμύριο επακόσμιες χιλιάδες (1.700.000) στο πλαίσιο της *I.E.L.T.S.* Επίσης, στο πλαίσιο μίας άλλης εξέτασης, της *College English Test (C.E.T.)* έχουν λάβει μέρος περισσότεροι από δεκα τρία εκατομμύρια (13.000.000) φοιτητές από την Κίνα μόνο (Weigle, 2013:37).

⁴⁷ Τα πιο γνωστά από αυτά τα πρότυπα είναι το *First Certificate in English (FCE)*, το *Certificate in Advanced English (CAE)*, τα οποία εφαρμόζονται σε εξετάσεις, όπως του Cambridge, το *International Certificate Conference (ICC)* κ.ά. (Weigle, 2013:37 · Europe, Council of 2001:1-8, 190-194).

⁴⁸ Το College Board (Ένωση Κολεγίων) είναι μία Ένωση από ιδρύματα, εταιρίες, σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια και άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στις Η.Π.Α. Για περισσότερες πληροφορίες για το College Board βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/College_Board .

Grade (P.E.G.), προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ως επικουρικό εργαλείο για τη βαθμολόγηση των εκθέσεων των μαθητών της Δ.Ε. στις Η.Π.Α. (Warschauer & Ware, 2006:3).

Το *P.E.G.* επιχειρούσε να εντοπίσει τα ποιοτικά εκείνα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία είναι εφικτό να εντοπιστούν μέσα σε μία έκθεση από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ενώ του δίνουν τη δυνατότητα να κάνει προβλέψεις για τη βαθμολογία της έκθεσης. Τέτοια χαρακτηριστικά ήταν, κατά τον Page, ο αριθμός των λέξεων, των κομμάτων, των προθέσεων, των σπάνιων λέξεων εντός του κειμένου της έκθεσης, το μέγεθος των χρησιμοποιούμενων λέξεων, η έκταση της έκθεσης κ.ά. Αρχικά, ο αλγόριθμος του Page έδινε σε αυτά τα χαρακτηριστικά ορισμένους συντελεστές βαρύτητας, οι οποίοι έπειτα βελτιστοποιούνταν με τη χρήση της *Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης - Π.Γ.Π. (Linear Multiple Regression)*. Ακολούθως, το δοκίμιο βαθμολογούνταν από τη μηχανή με τέτοιο τρόπο, ώστε η βαθμολογία να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά με τη βαθμολογία που θα λάμβανε αυτό από έναν βαθμολογητή. Ο Page πίστευε ότι αυτά τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία μπορούν να εντοπιστούν από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, προσεγγίζουν τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που αξιολογούνται από τον άνθρωπο (Attali et al., 2010:4).

Το 1968 ο Page δημοσίευσε τα αποτελέσματα της έρευνάς του, στα οποία η συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών των ανθρώπων και του *P.E.G.*, στις ίδιες εκθέσεις, ήταν ιδιαίτερα υψηλή. Πιο συγκεκριμένα, ο *Συντελεστής Πολλαπλής Συσχέτισης R (multiple R correlation⁴⁹)* ανάμεσα στις βαθμολογίες των βαθμολογητών και του *P.E.G.* βρέθηκε να κυμαίνεται μεταξύ 0.78 και 0.85. Το *P.E.G.*, με αρκετές τροποποιήσεις και παραλλαγές του, χρησιμοποιήθηκε για πειράματα που διεξήγαγαν διάφοροι ερευνητές, ακόμη και μέχρι πρόσφατα. Ο Page συνέχισε να δημοσιεύει αποτελέσματα της έρευνάς του, αγγίζοντας συνεχώς νέα ερευνητικά θέματα, ενώ παράλληλα και άλλοι ερευνητές, όπως ήταν ο Patrick Finn και ο Henry Slotnick, διερεύνησαν διάφορες άλλες πτυχές της χρήσης της *A.A.E.* (Wang & Brown, 2007:10-11).

Ωστόσο, η καινοτόμος ιδέα του Page προσέκρουσε στα τεχνολογικά εμπόδια της εποχής εκείνης. Έτσι, συνοδεύονταν από πολλά μειονεκτήματα. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές βρίσκονταν στα πρώτα στάδια της εξέλιξής τους και η χρήση τους για την αξιολόγηση των εκθέσεων δεν ήταν συμφέρουσα από οικονομικής και πρακτικής άποψης. Η απόκτησή τους απαιτούσε τη δαπάνη μεγάλων χρηματικών ποσών και η πρόσβαση σε αυτούς ήταν περιορισμένη και μόνο μεγάλες επιχειρήσεις και κρατικοί οργανισμοί είχαν τη δυνατότητα απόκτησής τους. Επιπλέον, καταλάμβαναν μεγάλο όγκο και, έτσι, η εγκατάστασή τους απαιτούσε μεγάλους αποθηκευτικούς χώρους. Δυσκολία υπήρχε και με τη διαδικασία της ψηφιοποίησης των γραπτών εκθέσεων των μαθητών και την εισαγωγή τους προς επεξεργασία στους πρώτους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (κωδικοποίηση με τη χρήση διάτρητων καρτών κ.ο.κ.), οι οποίοι τότε είχαν πολύ περιορισμένες δυνατότητες (Shermis, 2014:75).

⁴⁹ Για περισσότερα σχετικά με τον συντελεστή πολλαπλής συσχέτισης R (Multiple R correlation), βλέπε και https://en.wikipedia.org/wiki/Multiple_correlation .

Ο Page άνοιξε νέους ορίζοντες, χρειάστηκε, όμως, να περάσουν περίπου δύο (2) δεκαετίες μέχρι να αναζωπυρωθεί το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για την Α.Α.Ε. Τη δεκαετία του 1980 με την ανάπτυξη των πρώτων μικροϋπολογιστών και τη διάδοση της χρήσης του διαδικτύου, το ενδιαφέρον στράφηκε και προς την παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με την ορθογραφία, τη γραμματική και το συντακτικό των εκθέσεων των μαθητών. Την περίοδο αυτή αναπτύχθηκαν πιο εξελιγμένα λογισμικά, όπως ήταν: α) το *Writer's Workbench tool (WWB)*⁵⁰ της εταιρίας AT&T που παρείχε ανατροφοδότηση στους μαθητές για την ορθογραφία και το λεξιλόγιο κ.ά., β) το *Writer's Helper (WH)* που βοηθούσε τους μαθητές να ελέγχουν τη συχνότητα χρήσης των λέξεων μέσα στην έκθεση, την ανάπτυξη των παραγράφων κ.ά. (Wang & Brown, 2007:7 · Kukich, 2000:23).

Σε έρευνά του ο Reed (1990, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:7) εξέτασε τη βελτίωση που παρουσίασαν στο γραπτό λόγο δύο ομάδες μαθητών, μία που χρησιμοποίησε επικουρικά το λογισμικό *Writer's Helper* κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και μία δεύτερη που δεν το χρησιμοποίησε. Ο Reed (ό.π.) αναφέρει ότι το λογισμικό ενίσχυσε σημαντικά τη βελτίωση των ικανοτήτων στο γραπτό λόγο της πρώτης ομάδας (που χρησιμοποίησε το λογισμικό), οι μαθητές της οποίας οποίοι πέτυχαν μέσο όρο βαθμολογίας των εκθέσεων τους ίσο με 5.5, με άριστα το 6, έναντι της δεύτερης ομάδας, της οποίας οι μαθητές πέτυχαν μέσο όρο βαθμολογίας ίσο με 3.9 (Reed, ό.π. · Kukich, 2000:23).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, δύο ακόμη προσπάθειες έδωσαν νέα ώθηση στην έρευνα για τη δημιουργία πιο ευφυών συστημάτων Α.Α.Ε.:

α) Στην πρώτη από αυτές, ο Hellwig (1990, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:7), χρησιμοποιώντας μία *Κλίμακα Σημασιολογικής Διαφοροποίησης (Semantic Differential Scale – S.D.S.)*⁵¹, ανέπτυξε ένα σύστημα Α.Α.Ε. για την αξιολόγηση των γραπτών εκθέσεων που παράγονται από τις επιχειρήσεις (αλληλογραφία, εκθέσεις αναφοράς, εκθέσεις προόδου κ.ά.). Ο Hellwig χρησιμοποίησε την κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης για να μετρήσει τη σημασία των εννοιών μέσα στα κείμενα που εξέταζε το λογισμικό του, μέσα από την ποσοτική περιγραφή των νοηματικών αποχρώσεων που λαμβάνει μία συγκεκριμένη έννοια σε κάθε κείμενο. Η βασική παραδοχή της μεθόδου S.D.S. είναι ότι η νοηματική απόχρωση μιας έννοιας σχετίζεται με τις ιδιότητες που αποδίδει το άτομο στην έννοια αυτή μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες και όχι μέσα από τις κοινωνικά αποδεκτές ή τις αντικειμενικές ιδιότητες της έννοιας αυτής. Τα εργαλεία μέτρησης αυτής της μεθόδου χρησιμοποιούν έναν αριθμό από κλίμακες που τα δύο άκρα τους αποτελούνται από ζεύγη αντίθετων προσδιορισμών, όπως είναι το ζεύγος *καλός-κακός*, το *δίκαιος-άδικος*, το *παθητικός-ενεργητικός*, το *αργός-γρήγορος* κ.ο.κ. Για κάθε τέτοια κλίμακα, για παράδειγμα την *καλός-κακός*, το ένα άκρο (καλός) αντιστοιχεί σε μία τιμή (έστω για παράδειγμα ίση με 1), η οποία βαθμιαία αυξάνεται όσο πλησιάζει κανείς στο αντίπερα άκρο (για παράδειγμα κακός με τιμή ίση με 10). Το λογισμικό του

⁵⁰ Για περισσότερες πληροφορίες για το *Writer's Workbench tool* βλέπε και στον ακόλουθο ιστότοπο <http://writersworkbench.com/>.

⁵¹ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/Semantic_differential.

Hellwig χρησιμοποιούσε ένα σύνολο από 1000 τέτοιες κλίμακες που αντιστοιχούσαν στις έννοιες που συνοδεύουν τις 1000 πιο χρησιμοποιούμενες λέξεις. Στο ένα άκρο της κάθε κλίμακας θεώρησε τιμή ίση με +3 (που αντιπροσώπευε τις πιο ισχυρές, θετικές και ενεργές αξίες της κλίμακας) και στο άλλο ίση με -3 (που αντιπροσώπευε τις λιγότερο ισχυρές, θετικές και ενεργές αξίες της κλίμακας), ενώ, μέσα από διάφορους αλγόριθμους, συνδύαζε τις τιμές των κλιμάκων αυτών για να αξιολογήσει την έκθεση (Wang & Brown, 2007:7 · Wresch, 1993:52).

β) Στη δεύτερη, οι McCurry και McCurry (1992, όπ. αναφ. στο Wresch, 1993:54), επηρεασμένοι από τη δουλειά του Hellwig, επιχείρησαν να μετρήσουν εκείνα τα χαρακτηριστικά ενός κειμένου που φαίνεται να βελτιώνονται, καθώς οι μαθητές προχωρούν σε όλο και μεγαλύτερες τάξεις. Τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, στα οποία κατέληξαν μέσω της έρευνάς τους, αποτελούσαν μία επέκταση του συνόλου των χαρακτηριστικών του λογισμικού *P.E.G.* του Page. Το λογισμικό τους παρείχε καλύτερες βαθμολογίες των εκθέσεων των μαθητών και πολύ πιο κοντά σε εκείνες των ανθρώπων, σε σχέση με τις πρώτες προσπάθειες του Page.

Προς τα τέλη της δεκαετίας του 1990, τα επιστημονικά πεδία της *Επεξεργασίας της Φυσικής Γλώσσας – Ε.Φ.Γ. (Natural - Language Processing – N.L.P.)*, της *Ανάκτησης της Πληροφορίας – Α.Π. (Information Retrieval – I.R.)* και της *Αανθάνουσας Σημασιολογικής Ανάλυσης – Α.Σ.Α. (Latent Semantic Analyses – L.S.A.)*⁵², έδωσαν στους ερευνητές νέες προοπτικές για τη μέτρηση χαρακτηριστικών στις εκθέσεις των μαθητών (όπως συντακτικά, λεξικολογικά και σημασιολογικά φαινόμενα), τα οποία σχετίζονται με πιο άμεσο τρόπο με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (Landauer & Dumais, 1997 · Foltz, Kintsch & Landauer, 1998 · Foltz, Laham & Landauer, 1999, όπ. αναφ. σε ACARA, 2015:4 · Attali & Burstein, 2006:3-4).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και στις αρχές της δεκαετίας του 2000 αναπτύχθηκαν τέσσερα σημαντικά συστήματα Α.Α.Ε., στα οποία θα γίνει περαιτέρω αναφορά σε επόμενη ενότητα, τα εξής:

- i. το *E-rater* της εταιρίας Educational Testing Service (E.T.S.),
- ii. το *Intelligent Essay Assessor* της Pearson Knowledge Technologies (P.K.T.),
- iii. το *IntelliMetric* της Vantage Learning (V.L.) και
- iv. το *Bayesian Essay Test Scoring System* (B.E.T.S.Y.), το οποίο ανέπτυξαν οι Rudner και Liang (2002) και στη βιβλιογραφία προσεγγίζεται περισσότερο ως ένα ερευνητικό εργαλείο.

Άλλα συστήματα, τα οποία είναι άξια αναφοράς είναι και τα εξής: το *Project Essay Grade (P.E.G.)* του Page, το *Criterion*, το οποίο αναπτύχθηκε ως συμπληρωματικό εργαλείο του *e-Rater* για την παροχή επιπλέον ανατροφοδότησης και το *MYAccess!*, το οποίο είναι μία διαδικτυακή πλατφόρμα Α.Α.Ε. που βασίζεται στο *IntelliMetric* (Dikli, 2006:4).

⁵² Τα πεδία αυτά ανήκουν στην επιστήμη της Πληροφορικής.

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 2000 οι ερευνητές είχαν στρέψει το ενδιαφέρον τους πέρα από την απλή παροχή βαθμολογιών για τα δοκίμια των μαθητών, προς την κατεύθυνση της εξαγωγής και της αξιολόγησης πιο ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου στις εκθέσεις των μαθητών και στην παροχή ανατροφοδότησης στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό. Μεγάλη πρόοδος έχει ήδη σημειωθεί στη διερεύνηση των συσχετίσεων ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία σχετίζονται με τις ανώτερες πνευματικές ικανότητες του ανθρώπου και στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που μπορεί να εξάγει ο Η/Υ από μία έκθεση. Έτσι, διακρίνοντας και βαθμολογώντας στις εκθέσεις των μαθητών εκείνα τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που μπορεί να εξαχθούν από μία έκθεση με τη βοήθεια του Η/Υ, τα συστήματα Α.Α.Ε. μπορούν έμμεσα να εκτιμήσουν ή να προβλέψουν, με ικανοποιητική ακρίβεια, τη βαθμολογία μίας έκθεσης για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που περιέχει. Όμως, τα συστήματα Α.Α.Ε. παρουσιάζουν ακόμη πολλές αδυναμίες κατά την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου στις εκθέσεις των μαθητών, σε σχέση με τον άνθρωπο. Η αδυναμία τους αυτή γίνεται πολύ πιο προφανής κατά την αξιολόγηση γραπτών κειμένων που έχουν παραχθεί ελεύθερα από τους δημιουργούς τους και όχι κάτω από συνθήκες εξετάσεων, όπου την αξιολόγηση κατευθύνουν σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια (Kukich, 2000:25-26 · Wang & Brown, 2007:9).

Την περίοδο που ακολούθησε, η έρευνα κινήθηκε προς τις εξής κυρίως κατευθύνσεις (Attali & Burstein, 2006:4-5):

α) Στην τεκμηρίωση της υπόθεσης ότι τα συστήματα Α.Α.Ε. παρέχουν βαθμολογίες που συσχετίζονται υψηλά με εκείνες των βαθμολογητών. Οι έρευνες που εμπίπτουν στην κατεύθυνση αυτή, συγκρίνουν τις συσχετίσεις των βαθμολογιών ανάμεσα στα συστήματα Α.Α.Ε. και στους βαθμολογητές με τις αντίστοιχες συσχετίσεις των βαθμολογιών που προέρχονται από δύο διαφορετικούς βαθμολογητές. Μάλιστα, οι έρευνες αυτές βρίσκουν ότι οι δύο συσχετίσεις είναι παρόμοιες μεταξύ τους, δίχως αυτό να αποτελεί από μόνο του μία επαρκή απόδειξη της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των βαθμολογιών που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. (βλ. και Warschauer & Ware, 2006).

β) Στη διερεύνηση της αξιοπιστίας των συστημάτων Α.Α.Ε. με σκοπό να βελτιώσουν την απόδοσή τους (βλ. και Powers, Burstein, Fowles & Kukich, 2001 · Powers, Burstein, Chodorow, Fowles & Kukich, 2002β).

γ) Στη διερεύνηση του κατά πόσο είναι αποτελεσματική η χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε. μέσα στην τάξη, ώστε να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη ικανότητα των μαθητών του στο γραπτό τους λόγο (βλ. και Riedel, Dexter, Scharber & Doering, 2005).

Στα επόμενα χρόνια, μία όλο και αυξανόμενη μερίδα της βιβλιογραφίας, αρχίζει να υποστηρίζει ότι τα συστήματα Α.Α.Ε. έχουν καταφέρει να φτάσουν και σε ορισμένες περιπτώσεις να ξεπεράσουν, την ποιότητα και τα επίπεδα αξιοπιστίας των ανθρώπων (βλ και Page, Poggio & Keith, 1997 · Williamson, Bejar & Hone, 1999 · Landauer, Laham & Foltz,

2003 · Page, 2003 · Attali, 2004 · Rudner, Garcia & Welch, 2006 · Wohlpart, Lindsey & Rademacher, 2008, όπ. αναφ. σε ACARA, 2015:5-6 · Shermis, 2014:72).

Τη δεκαετία του 2000, τα συστήματα Α.Α.Ε. φάνηκε να εξαρτώνται όλο και περισσότερο από τα επιτεύγματα στα επιστημονικά πεδία της Γ.Ν. και της Ε.Φ.Γ., ενώ η έρευνα φάνηκε να ατονεί ελαφρώς. Τα εργαλεία Α.Α.Ε. συνέχισαν να είναι πιο αδύναμα από τους ανθρώπους – αξιολογητές ως προς την αξιολόγηση του περιεχομένου των εκθέσεων των μαθητών και της επιχειρηματολογίας τους, αλλά κανείς δεν μπορούσε να προβλέψει με βεβαιότητα αν αυτό θα συνεχίσει να ισχύει και στο μέλλον (Wang & Brown, 2007:10). Τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι την περίοδο αυτή ευρέως αποδεκτά ως εργαλεία συμπληρωματικά και υποβοηθητικά προς τον εκπαιδευτικό, αλλά όχι, όμως, και ικανά να αντικαταστήσουν έναν έμπειρο αξιολογητή γραπτών δοκιμίων (Rudner, Garcia & Welch, 2006:3).

Το 2012, το φιλανθρωπικό ίδρυμα *Hewlett Foundation*⁵³ στις Η.Π.Α. διεξήγαγε μία συγκριτική μελέτη για την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων εμπορικών συστημάτων Α.Α.Ε. Από έρευνα αυτή προέκυψε το συμπέρασμα ότι τα συστήματα αυτά κατάφεραν να φτάσουν και σε ορισμένες περιπτώσεις να ξεπεράσουν τη συνέπεια και την αξιοπιστία των βαθμολογητών. Η συσχέτιση ανάμεσα στις βαθμολογίες μεταξύ των συστημάτων και ενός βαθμολογητή βρέθηκε να είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη συσχέτιση ανάμεσα στις βαθμολογίες δύο οποιωνδήποτε βαθμολογητών (Shermis & Hamner, 2012 · Shermis & Hamner, 2013, όπ. αναφ. σε ACARA, 2015:5).

Επίσης, σε μία ακόμη πιο πρόσφατη μελέτη, μία ερευνητική ομάδα στην Αυστραλία, με ένα σύστημα Α.Α.Ε., κατάφερε να πετύχει αυτοματοποιημένες αξιολογήσεις εκθέσεων των μαθητών, διαφόρων τάξεων, οι οποίες, συγκρινόμενες με εκείνες των βαθμολογητών, δεν παρουσίαζαν σημαντικές στατιστικές διαφορές σε σχέση με τις αντίστοιχες στατιστικές διαφορές που παρουσίαζαν οι αξιολογήσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς βαθμολογητές. Δηλαδή, η μηχανή έχει καταφέρει να διακρίνει αν μία έκθεση είναι καλύτερη από μία άλλη, σχεδόν τόσο καλά όσο μπορεί να το διακρίνει αυτό και ο άνθρωπος (ACARA, 2015:11-12).

4.4. Η αυτοματοποιημένη αξιολόγηση του προφορικού λόγου

Στην ενότητα αυτή θα γίνει μία σύντομη αναφορά στην *Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση του Προφορικού Λόγου (Α.Α.Π.Λ.)*⁵⁴, η οποία πρόσφατα έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται σε διάφορες εξετάσεις, όπου αξιολογείται η ικανότητα των υποψηφίων στον προφορικό λόγο.

⁵³ Το ίδρυμα *Hewlett* (ή αλλιώς *The William and Flora Hewlett Foundation*) ιδρύθηκε το 1966 και είναι ένα από τα οικονομικά πιο εύρωστα κοινωφελή ιδρύματα στις Η.Π.Α. με ετήσιο προϋπολογισμό 9 δισεκατομμυρίων δολαρίων Αμερικής. Το ίδρυμα *Hewlett* βραβεύει με χρηματικά έπαθλα διάφορα καινοτόμα εκπαιδευτικά, περιβαλλοντικά, φιλανθρωπικά προγράμματα και δράσεις. Βλ. και <https://www.hewlett.org/> και https://en.wikipedia.org/wiki/Hewlett_Foundation.

⁵⁴ Ο όρος *Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση του Προφορικού Λόγου (Α.Α.Π.Λ.)* αποτελεί δόκιμη μετάφραση του αγγλικού όρου *Automated Speech Assessment*, ο οποίος συναντάται και ως *Automated Speech Scoring*.

Πρόκειται για ένα νέο σχετικά ερευνητικό πεδίο, με ηλικία περίπου είκοσι (20) ετών και έχει εφαρμοστεί στην αξιολόγηση και τη διδασκαλία των δεξιοτήτων προφορικού λόγου σε μαθητές διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων στις Η.Π.Α., στην αξιολόγηση του επιπέδου γνώσης και ευχέρειας χειρισμού μίας γλώσσας, ως ξένης γλώσσας, όπως στο προφορικό μέρος της εξέτασης *Test of English as a Foreign Language – T.O.E.F.L.* κ.ά. Σε τέτοιου είδους εξετάσεις ζητείται από τους εξεταζόμενους να σχηματίσουν προτάσεις, χρησιμοποιώντας ένα σύνολο από λέξεις που τους δίνονται γραπτώς για το σκοπό αυτό, να διαβάσουν μεγαλοφώνως ένα κείμενο που τους δίνεται, να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις κ.ά.⁵⁵ (Zechner, Chen, Davis, Evanini, Lee, Leong, Wang & Yoon, 2015:2-3).

Η Α.Α.Π.Α., όπως και η Α.Α.Ε., γίνεται αυτοματοποιημένα με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, στους οποίους είναι εγκατεστημένα κατάλληλα λογισμικά. Η βάση, πάνω στην οποία λειτουργούν τα συστήματα Α.Α.Π.Α., είναι ίδια με εκείνη των συστημάτων Α.Α.Ε. Μία συλλογή από μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις μαθητών πάνω σε ένα ορισμένο θέμα, οι οποίες είναι βαθμολογημένες από εξειδικευμένους αξιολογητές, χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση ενός συστήματος Α.Α.Π.Α. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, το σύστημα Α.Α.Π.Α. μαθαίνει να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά εκείνα του προφορικού λόγου, τα οποία έχουν αξιολογηθεί από τους ειδικούς υψηλά ή χαμηλά και παραμετροποιείται ανάλογα, ώστε να είναι ικανό να προβλέψει τις βαθμολογίες των έμπειρων βαθμολογητών στις προφορικές αποκρίσεις των εξεταζομένων. Έπειτα, το σύστημα αυτό χρησιμοποιείται, προκειμένου να προβλέψει τις βαθμολογίες σε νέες, άγνωστες στο σύστημα προφορικές αποκρίσεις, τις οποίες θα δώσουν άλλοι εξεταζόμενοι στο πλαίσιο της εξεταστικής δοκιμασίας (Loukina, Zechner, Chen & Heilman, 2015:12).

Αυτή η νέα τεχνική αξιολόγησης του προφορικού λόγου, πρέπει να δώσει απαντήσεις σε διάφορες ερευνητικές προκλήσεις, επιπροσθέτως των όσων έχουν ήδη επισημανθεί για την περίπτωση της Α.Α.Ε. Ορισμένες από αυτές είναι οι ακόλουθες (Zechner et al., 2015:2 · Χί, 2010:294):

α) Κάθε άνθρωπος που γνωρίζει να ομιλεί μία γλώσσα, για παράδειγμα την αγγλική, την ομιλεί με διαφορετική προφορά, κάτι που εξαρτάται από την εθνική και γεωγραφική του προέλευση, τις τοπικές διαλέκτους που έχει μάθει να ομιλεί κ.ά. Οι διαφορές στην ομιλία που εμφανίζουν οι ομιλητές μίας γλώσσας μπορεί να είναι τόσο σημαντικές, ώστε σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και οι βαθμολογητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα να κατανοήσουν το περιεχόμενο του προφορικού λόγου ενός εξεταζόμενου (ένα σχετικό παράδειγμα αποτελούν και οι εξετάσεις για την αναγνώριση του επιπέδου της γνώσης

⁵⁵ Σε προφορικές εξετάσεις ζητείται από τους εξεταζόμενους να μιλήσουν και να αρθρώσουν προτάσεις κάτω από ένα συγκεκριμένο σενάριο, όπως: α) στον εξεταζόμενο παρουσιάζονται διάφορα άρθρα και του ζητείται να προφέρει εκείνο που θεωρεί ότι ανταποκρίνεται καλύτερα σε ένα ορισμένο θέμα που του έχει δοθεί, β) ζητείται από τον εξεταζόμενο να προφέρει προτάσεις που παρουσιάζονται σε μία οθόνη, γ) ο εξεταζόμενος ακούει μία φράση και, ακολούθως, του ζητείται να την επαναλάβει προφορικά, δ) στον εξεταζόμενο δίνονται ορισμένες λέξεις κλειδιά και έπειτα του ζητείται να διαμορφώσει και να προφέρει προτάσεις με τις λέξεις αυτές, ε) από τον εξεταζόμενο μπορεί να ζητηθεί να διαμορφώσει και να προφέρει προτάσεις βασισμένος σε εικόνες, σχέδια, διαγράμματα, βίντεο που του δίνονται κ.ά. (Zechner, Chen, Davis, Evanini, Lee, Leong, Wang & Yoon, 2015:4).

μίας ξένης γλώσσας, όπου ένας εξεταστής θα πρέπει να αξιολογήσει τη γνώση της αγγλικής γλώσσας σε έναν κινέζο ή σε έναν ισπανόφωνο κ.ο.κ.). Στην περίπτωση της αξιολόγησης από τον άνθρωπο, όμως, μπορεί να ζητηθεί από τον υποψήφιο να επαναλάβει μία φράση που δεν κατανοήθηκε από την εξεταστική επιτροπή. Όμως, τα συστήματα Α.Α.Π.Λ. πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν κάθε τέτοια γλωσσική ποικιλία από τη μία και μόνη φορά που αυτή εκφέρεται.

β) Τα συστήματα Α.Α.Π.Λ. περιέχουν μία εσωτερική μηχανή *Αυτόματης Αναγνώρισης Ομιλίας (Automatic Speech Recognition – A.S.R.)*, η οποία λαμβάνει ως είσοδο τον προφορικό λόγο και παράγει ως έξοδο μία ακολουθία από λέξεις (ένα γραπτό κείμενο), του οποίου το περιεχόμενο αξιολογείται. Η ακρίβεια με την οποία γίνεται αυτή η μεταφορά του προφορικού λόγου στο γραπτό λόγο είναι καίριας σημασίας, καθώς λάθη που μπορεί να γίνουν στη διαδικασία της μεταφοράς του προφορικού λόγου σε γραπτό, μπορεί να οδηγήσουν σε λάθη κατά την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση του προφορικού λόγου. Μάλιστα, όπως αναφέρουν και οι Zechner et al. (2015:8), ακόμη και οι άνθρωποι όταν ακούν μαγνητοφωνημένες ομιλίες υποψηφίων μαθητών σε προφορικές εξετάσεις, αδυνατούν να βαθμολογήσουν σε αρκετές περιπτώσεις (περίπου 7% με 9% των περιπτώσεων σε μία εξέταση) τους εξεταζόμενους για διάφορους λόγους, όπως για παράδειγμα εξαιτίας τεχνικών λάθων που εισάγουν θόρυβο κατά τη μαγνητοφώνηση, εξαιτίας δυνατών θορύβων στο χώρο της εξέτασης κ.ά. Η ακρίβεια ενός αυτοματοποιημένου συστήματος Α.Α.Π.Λ. είναι ένα μείζον ερευνητικό πρόβλημα που απασχολεί την επιστημονική κοινότητα.

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων έχουν προταθεί οι εξής δύο εκδοχές στη βιβλιογραφία: α) Η πρώτη από αυτές (Bachman & Palmer, 1996, όπ. αναφ. στο Xi, 2010:294), που είναι και η πιο παλιά και λιγότερο έγκυρη, έχει επιχειρήσει να παρακάμψει το πρόβλημα της επεξεργασίας και της αναγνώρισης της ελεύθερης ομιλίας, υιοθετώντας την πρακτική της βαθμολόγησης του προφορικού λόγου, ο οποίος παράγεται από τους μαθητές όχι ελεύθερα, αλλά στο πλαίσιο της ανάγνωσης συγκεκριμένων κειμένων που τους δίνονται να αναγνώσουν μεγαλοφώνως, μέσα από την παράθεση συνωνύμων κ.ά. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται να μετρηθεί ένα σύνολο από βασικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου (όπως προφορά, προσωδία κ.ά.) που συσχετίζονται με χαρακτηριστικά που δεν μπορούν να μετρηθούν εύκολα και αφορούν την ελεύθερη παραγωγή προφορικού λόγου (όπως οργάνωση λόγου, συνέπεια, ακρίβεια, λεξιλόγιο κ.ά.). Με άλλα λόγια, με την εκδοχή αυτή επιχειρείται να μετρηθεί έμμεσα η επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή. β) Σύμφωνα με τη δεύτερη (Cucchiari et al., 2002, όπ. αναφ. στο Xi, 2010:294), η οποία είναι μεταγενέστερη, επιχειρήθηκε να μετρηθούν τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, μέσα από την ελεύθερη ομιλία του μαθητή, η εστίαση, όμως, έγινε μόνο σε εκείνα που ήταν δυνατό να εξαχθούν με αξιόπιστο τρόπο με τα επιτεύγματα της υπάρχουσας τεχνολογίας την εποχή εκείνη.

Καμία από τις δύο αυτές εκδοχές δεν κατάφερε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα θέματα εγκυρότητας που σχετίζονται με την Α.Α.Π.Λ. Επιπλέον, η αξιολόγηση του προφορικού λόγου είναι και αυτή, όπως και η Α.Α.Ε., ευάλωτη σε νέες μορφές εξαπάτησης από την πλευρά των μαθητών, οι οποίοι γνωρίζοντας ότι δεν αξιολογούνται από τον άνθρωπο,

αλλά από η μηχανή, ενδεχομένως να έβρισκαν τρόπους να μπορέσουν να εκμαιεύσουν μεγαλύτερες βαθμολογίες. Ωστόσο, ο συνδυασμός των χαρακτηριστικών των δύο αυτών εκδοχών με τα επιτεύγματα στις Τ.Π.Ε., τα οποία έχουν διαπιστωθεί έκτοτε, οδηγούν στην ανακάλυψη τεχνικών με πολύ καλύτερα αποτελέσματα ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των νέων συστημάτων Α.Α.Π.Α. (Xi, 2010:294-295).

Μία ιδιαίτερα σημαντική πλευρά που αφορά την εγκυρότητα της Α.Α.Π.Α., σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο το αυτοματοποιημένο μοντέλο αποτιμά τα χαρακτηριστικά εκείνα του προφορικού λόγου που επιθυμείται να αξιολογηθούν στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης προφορικής εξέτασης, συνέντευξης κ.λπ. Σε μία προφορική εξέταση είναι δυνατό να αξιολογούνται παράμετροι του προφορικού λόγου που σχετίζονται με τις γνώσεις του μαθητή πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, την ευχέρεια στον προφορικό λόγο κ.ά. Για παράδειγμα, σε μία εξέταση, όπου ελέγχεται το επίπεδο επάρκειας του προφορικού λόγου σε μαθητές που μιλούν μία γλώσσα, ως δεύτερη γλώσσα, τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου που αποτιμώνται μπορεί να σχετίζονται με την προφορά, την ευφράδεια, την ακρίβεια του λόγου, την προσωδία κ.ά. Αν τα χαρακτηριστικά αυτά αξιολογηθούν πραγματικά από το σύστημα Α.Α.Π.Α., τότε θεωρείται ότι αυτό αξιολογεί έγκυρα (Loukina et al., 2015:12).

Διάφορες μέθοδοι έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία για την υλοποίηση συστημάτων Α.Α.Π.Α. Οι Honig, Batliner, Weillhammer και Noth (2010:2-4), στην προσπάθειά τους να μεγιστοποιήσουν την απόδοση του συστήματός τους, υπολόγισαν αρχικά έναν μεγάλο αριθμό από χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου. Όμως, μέσα από μία αυτοματοποιημένη διαδικασία επιλογής χαρακτηριστικών, το τελικό μοντέλο τους χρησιμοποιούσε μόνο ένα υποσύνολο από αυτά, δηλαδή εκείνα που κρίνονταν πιο κατάλληλα για τη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία. Η διαδικασία της αυτοματοποιημένης επιλογής των βέλτιστων χαρακτηριστικών, από ένα σύνολο χαρακτηριστικών είναι συνήθης πρακτική και σε άλλες έρευνες (βλ. και Hastie et al. 2013, όπ. αναφ. στο Loukina et al., 2015:13).

Οι Loukina et al. (2015:13) εξήγαγαν περίπου εβδομήντα πέντε (75) χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία αξιολογούνται στην έρευνά τους, όπως είναι η ορθή προφορά, η ευχέρεια λόγου (ευφράδεια), ο ρυθμός της ομιλίας, η γραμματική, το συντακτικό, το λεξιλόγιο, η συχνότητα χρήσης ίδιων λέξεων, η προσωδία, ο ρυθμός ομιλίας, το ποσοστό των λέξεων που προφέρθηκαν λανθασμένα κ.ά. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά εμφανίζονται σε υψηλό βαθμό σε ομιλητές της αγγλικής γλώσσας και αξιολογούνται και από τους βαθμολογητές συνεντεύξεων. Τα χαρακτηριστικά που συμπεριλήφθηκαν στο τελικό τους μοντέλο προέκυψαν με διάφορους τρόπους (όπως με γραμμική παλινδρόμηση, με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων, με βαθμιαία παλινδρόμηση κ.ά.) και σε συνεργασία με ειδικούς στην αξιολόγηση του προφορικού λόγου. Μία από τις μεθόδους που διερεύνησαν για την επιλογή των χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου που θα αξιολογηθούν τελικά στις συνεντεύξεις των μαθητών, οδήγησε σε ένα μοντέλο (αναφέρεται ως μέθοδος *LASSO*), το οποίο κατάφερε να παράγει αυτοματοποιημένες βαθμολογίες που συσχετίστηκαν υψηλά με τις αντίστοιχες των ανθρώπων.

Οι Zechner et al. (2015:5-8) εξήγαγαν 106 χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, τα οποία συνδύασαν, χρησιμοποιώντας γραμμική παλινδρόμηση (linear regression), προκειμένου να εκπαιδεύσουν το σύστημα A.A.Π.Α. που χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους για να βαθμολογήσουν προφορικές απαντήσεις μαθητών σε διάφορα σενάρια, στο πλαίσιο της εξέτασης *TEFT*⁵⁶. Η εκπαίδευση του συστήματος A.A.Π.Α. έγινε πάνω σε ένα σύνολο εκπαίδευσης (*training set*) από 8,400 προφορικές απαντήσεις μαθητών από 10 διαφορετικές χώρες στο πλαίσιο διαφόρων εξεταστικών σεναρίων της εξέτασης *TEFT* και σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης που υιοθετούνται από την εν λόγω εξέταση. Το σύστημα A.A.Π.Α. της έρευνάς τους έφτασε να βαθμολογεί τους εξεταζόμενους του συνόλου επικύρωσης (evaluation test), το οποίο αριθμούσε άλλες 8,400 προφορικές απαντήσεις, παρέχοντας βαθμολογίες που είχαν βαθμό συσχέτισης ίσο με 97% με τις βαθμολογίες των βαθμολογητών.

Σε άγνωστες στο σύστημα, μαγνητοφωνημένες ομιλίες των εξεταζομένων, το σύστημα A.A.Π.Α. των Zechner et al. (2015:9-13) παρήγαγε βαθμολογίες, οι οποίες συσχετίστηκαν από 36% έως και 57% με εκείνες των βαθμολογητών, ανάλογα με το είδος και το σκοπό της εξέτασης, ενώ ο τετραγωνικός συντελεστής συσχέτισης k (*quadratic weighted kappa*) κυμάνθηκε από 34% έως και 67%, ενώ ο αντίστοιχος ανάμεσα σε δύο βαθμολογητές κυμάνθηκε μεταξύ 55% και 80%. Παρατηρήθηκε ότι στις περιπτώσεις που οι μαγνητοφωνήσεις δεν ήταν 'καθαρές' το σύστημα A.A.Π.Α. έδειξε αρκετά χαμηλότερη συσχέτιση με τις βαθμολογίες των ανθρώπων σε σχέση με τις καθαρές μαγνητοφωνήσεις. Έτσι, επανέλαβαν τη διαδικασία της βαθμολόγησης των μαγνητοφωνήσεων, αφού πρώτα απέκλεισαν εκείνες τις μαγνητοφωνήσεις που δεν μπόρεσε να βαθμολογήσει τουλάχιστον ένας βαθμολογητής ή είχαν πολύ μεγάλη βαθμολογική διαφορά ανάμεσα στους βαθμολογητές, οπότε και ο συντελεστής συσχέτισης κυμάνθηκε μεταξύ 76% και 84% ανάμεσα στο σύστημα A.A.Π.Α. και τους βαθμολογητές.

Οι Loukina, Zechner και Chen (2014:68-69) διερεύνησαν κατά πόσο είναι δυνατό, τα συστήματα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου, να χρησιμοποιηθούν και για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου. Ο προφορικός λόγος έχει πιο αφηρημένη μορφή από το γραπτό λόγο. Μπορεί να περιέχει περισσότερες μη γραμματικά σύμφωνες φράσεις, επαναλήψεις λέξεων και φράσεων, διορθώσεις (σε λέξεις, φράσεις, αλλά ακόμη και εννοιολογικές) κ.ά. Επιπλέον, υπάρχει και ο παράγοντας του θορύβου, ο οποίος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, επηρεάζει τη διαδικασία μεταφοράς του προφορικού σε γραπτό λόγο από τα συστήματα A.S.R. Το δείγμα της έρευνάς αυτής περιελάμβανε 5,934 προφορικές αποκρίσεις εξεταζομένων, από διάφορες χώρες του κόσμου, στο πλαίσιο της εξέτασης *T.O.E.F.L.* Από αυτές, οι 2597 χρησιμοποιήθηκαν για την εκπαίδευση του συστήματος

⁵⁶ Η εξέταση *Test of English for Teaching (TEFT)* αποτελεί μέρος του προγράμματος *ELTeach (English Language Teach program)* που είναι μία διαδικτυακή πλατφόρμα για την επαγγελματική ανάπτυξη δασκάλων της αγγλικής γλώσσας σε ολόκληρο τον κόσμο. Έχει αναπτυχθεί σύμφωνα με διεθνή πρότυπα διδασκαλίας και διαθέτει υλικό από οδηγούς σπουδών διαφόρων Πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο της εξέτασης *TEFT* οι μαθητές καλούνται να εξεταστούν και στον προφορικό λόγο, πριν κριθούν ικανοί να διδάξουν την αγγλική γλώσσα (βλ. [https://www.researchgate.net/publication/270052917 A Design Framework for the ELTeach Program Assessments](https://www.researchgate.net/publication/270052917_A_Design_Framework_for_the_ELTeach_Program_Assessments)).

(σύνολο εκπαίδευσης - *training set*). Οι εξεταζόμενοι είχαν κληθεί να ανταποκριθούν προφορικά σε τρεις (3) διαφορετικές δοκιμασίες: α) ανάγνωση κειμένου, β) περιγραφή του περιεχομένου έξι (6) εικόνων που τους δόθηκαν, γ) εξαγωγή προφορικής περίληψης από μία διάλεξη που παρακολούθησαν. Κάθε απόκριση είχε έως και εξήντα (60) δευτερόλεπτα διάρκεια. Όλες οι αποκρίσεις βαθμολογήθηκαν από δύο έμπειρους βαθμολογητές της εξέτασης *T.O.E.F.L.* με τη βοήθεια μίας ολιστικής κλίμακας με τέσσερα (4) επίπεδα (βαθμοί από ένα (1) έως και τέσσερα (4)) και τα κριτήρια αξιολόγησης ήταν σχετικά με τη γραμματική, την κάλυψη του περιεχομένου (για παράδειγμα αν καλύπτεται το περιεχόμενο των εικόνων ή της διάλεξης στην απόκριση του μαθητή), την προφορά, την ευχέρεια λόγου κ.ά. Όλες οι αποκρίσεις απομαγνητοφωνήθηκαν με τη βοήθεια ενός συστήματος *A.S.R.*, το οποίο παραμετροποιήθηκε με τη βοήθεια των βαθμολογητών, ώστε να μειωθεί το ποσοστό των λαθών που θα προέκυπταν από τη μεταφορά του προφορικού σε γραπτό λόγο.

Οι Loukina et al. (2014:73) αναφέρουν ότι ο συντελεστής συσχέτισης *spearman's ρ* των βαθμολογιών που παρήγαγε το σύστημά τους, σε σχέση με τις αντίστοιχες των έμπειρων βαθμολογητών, κυμάνθηκε από 57% έως και 65% περίπου, ανάλογα με τη μέθοδο που χρησιμοποίησαν για την παραμετροποίηση του συστήματος και την απομαγνητοφώνηση των αποκρίσεων των μαθητών και ανάλογα με το είδος της εξέτασης. Μάλιστα, αναφέρεται ότι οι τιμές αυτές στους συντελεστές συσχέτισης, θεωρείται ότι είναι αρκετά καλές, δεν αναφέρεται, όμως, ποιες ήταν οι τιμές στους συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες των δύο βαθμολογητών.

Πέραν της απαίτησης για υψηλή συσχέτιση των βαθμολογιών των συστημάτων *A.A.Π.Λ.*, σε σχέση με εκείνες των έμπειρων βαθμολογητών, επιπλέον παράμετροι που αφορούν την παιδαγωγική σκοπιά, πρέπει να ληφθούν υπόψη. Για παράδειγμα, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητά τους κατά την αξιολογική διαδικασία, είναι σημαντικό να έχει διασφαλισθεί ότι το σύστημα *A.A.Π.Λ.* μετρά μόνο εκείνα τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, τα οποία επιδιώκεται να μετρηθούν στο πλαίσιο μίας συγκεκριμένης εξέτασης. Επιπλέον, η βαρύτητα με την οποία κάθε χαρακτηριστικό συμμετέχει στην τελική βαθμολογία, πρέπει να είναι διαυγής και γνωστή από πριν στους μαθητές που συμμετέχουν στην εξέταση. Τέλος, η βαρύτητα αυτή κάθε χαρακτηριστικού πρέπει να συμβαδίζει με τα αξιολογικά κριτήρια που έχουν τεθεί εξ αρχής (Loukina et al., 2015:17).

4.5. Τα κυριότερα συστήματα *A.A.Ε.*

Η ενότητα αυτή επιχειρεί να σκιαγραφήσει, εν συντομία, τα πιο σημαντικά συστήματα *A.A.Ε.* που αναπτύχθηκαν για εμπορικούς ή για ερευνητικούς σκοπούς. Τα συστήματα αυτά χρησιμοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις στον τρόπο με τον οποίο επιχειρούν να αξιολογήσουν γραπτές εκθέσεις των μαθητών και το κάθε ένα παρουσιάζει τα δικά του πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

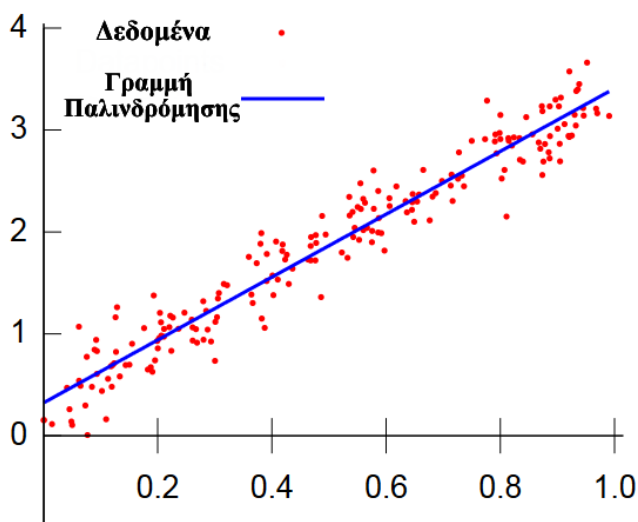
4.5.1. To E-rater

Το *e-Rater*, το οποίο αρχικά είχε ονομαστεί *Computer Analysis of Essay Content*, αναπτύχθηκε το 1999 από μία ερευνητική ομάδα της εταιρείας *Educational Testing Service (E.T.S.)*, με επικεφαλής τον *Jill Burnstein*, προκειμένου να αξιολογεί την επάρκεια στο γραπτό λόγο των υποψηφίων, για ακαδημαϊκές μεταπτυχιακές σπουδές, φοιτητών στον τομέα της *διοίκησης των επιχειρήσεων* στα πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (Η.Π.Α.), γνωστής ως εξέτασης *G.M.A.T. (Graduate Management Admissions Test)*⁵⁷. Το *e-Rater* θεωρείται ένα από τα πιο αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία A.A.E. και, εδώ και περίπου δύο (2) δεκαετίες, αξιολογεί, σε συνδυασμό με έναν βαθμολογητή, το γραπτό μέρος της εξέτασης *G.M.A.T.*, στα αξιολογικά κριτήρια της οποίας συμπεριλαμβάνονται και ποιότητες του γραπτού λόγου, όπως είναι το περιεχόμενο της έκθεσης, η οργάνωση των ιδεών, η ποικιλία του συντακτικού κ.ά. Η ερευνητική ομάδα ανέπτυξε το *e-Rater*, ξεκινώντας από την υπόθεση ότι οι ανώτερες ποιότητες του γραπτού λόγου συσχετίζονται με άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία μπορούν να εντοπιστούν και να μετρηθούν από τον Η/Υ. Για παράδειγμα, υπέθεσαν ότι η συντακτική ποικιλία σε μία έκθεση μπορεί να μετρηθεί έμμεσα, μέσω της ποσότητας των διαφορετικών τύπων προτάσεων που υπάρχουν σε αυτήν, κάτι που μπορούσε να μετρηθεί με τα εργαλεία Ε.Φ.Γ. και της Α.Π. που είχαν αναπτυχθεί στο πεδίο της Γ.Ν. για τη βαθμολόγηση του περιεχόμενου μίας έκθεσης (μέσω χρήσης τεχνικών *μοντελοποίησης διανυσματικών χώρων – vector space modeling techniques*). Το *e-Rater* ήταν σε θέση να εξάγει από μία έκθεση και να βαθμολογεί περισσότερα από 100 χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου⁵⁸ και, ακολούθως, μέσω της *Βαθμιαίας ή Βηματικής Ανάλυσης Παλινδρόμησης*, κατέληγε στην επιλογή ενός τελικού μοντέλου βαθμολόγησης, με το οποίο γινόταν η τελική πρόβλεψη για τη βαθμολογία μίας έκθεσης (Kukich, 2000:23 · Attali & Burstein, 2006:2-4).

Η *Ανάλυση Παλινδρόμησης (Regression Analysis)* που χρησιμοποιεί το *e-Rater*, είναι μια στατιστική τεχνική μοντελοποίησης που χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ μίας εξαρτημένης μεταβλητής και μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών με σκοπό την πρόβλεψη των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής. Η παλινδρόμηση προϋποθέτει ότι τα δεδομένα της εξαρτημένης μεταβλητής ταιριάζουν με ορισμένα είδη γνωστών συναρτήσεων. Ακολούθως, εντοπίζει τη βέλτιστη από αυτές τις συναρτήσεις ή τον βέλτιστο συνδυασμό τους (γραμμικό ή μη), ώστε να παράγει ένα μαθηματικό μοντέλο, το οποίο προβλέπει τα δεδομένα της ανεξάρτητης μεταβλητής με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε νέα, άγνωστα δεδομένα, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 6, για την περίπτωση της *γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης*. Παραδείγματα εφαρμογής της παλινδρόμησης αποτελούν η πρόβλεψη της ζήτησης για ένα νέο προϊόν (ή μία νέα υπηρεσία) συναρτήσει των δαπανών διαφήμισης, ο υπολογισμός της ταχύτητας του ανέμου σε σχέση με τη θερμοκρασία, την υγρασία, την ατμοσφαιρική πίεση του περιβάλλοντος κ.ά. (Wikipedia, 2018β).

⁵⁷ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την εξέταση *G.M.A.T.* βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/Graduate_Management_Admission_Test.

⁵⁸ Ως τέτοια χαρακτηριστικά, ενδεικτικά αναφέρονται το συντακτικό, η οργάνωση των ιδεών, η συνάφεια της έκθεσης με το θέμα κ.ά.



Εικόνα 6. Ένα παράδειγμα *Ανάλυσης Παλινδρόμησης*. Η ευθεία γραμμή αντιστοιχεί στο μαθηματικό μοντέλο που αναπαριστάει με τον βέλτιστο τρόπο τα δεδομένα (κουκκίδες) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πρόβλεψη τιμών σε νέα, άγνωστα δεδομένα. (Πηγή: Wikipedia, 2018β)

Η αρχική έκδοση του *e-Rater* βασιζόταν στη μέθοδο της *βαθμιαίας ανάλυσης παλινδρόμησης* (*stepwise regression*) και έλεγχε μέσα στα γραπτά κείμενα των μαθητών έναν μεγάλο αριθμό από χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (Burststein et al., 1998, όπ. αναφ. στο Attali et al., 2010:4). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, η επιλογή των μεταβλητών που θα χρησιμοποιηθούν για την κατασκευή του τελικού μαθηματικού μοντέλου πρόβλεψης, γίνεται μέσα από μία αυτοματοποιημένη επαναληπτική διαδικασία, κατά την οποία επιλέγονται τα χαρακτηριστικά με την υψηλότερη προγνωστική αξία. Σε κάθε βήμα αυτής της διαδικασίας, κάθε μεταβλητή (ή χαρακτηριστικό) αποφασίζεται αν θα συμπεριληφθεί ή αν θα εξαιρεθεί από το τελικό μοντέλο πρόβλεψης, σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια, όπως είναι το *t-test*, το *F-test* κ.ά. (Wikipedia, 2018γ).

Στην επόμενη έκδοση του *e-Rater*, οι ερευνητές επιχείρησαν να ομαδοποιήσουν τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, στα οποία εστίαζε η πρώτη έκδοση, σε υποσύνολα χαρακτηριστικών που καλύπτουν διαφορετικές σκοπιές της ποιότητας του γραπτού λόγου. Αυτά τα νέα χαρακτηριστικά σχετίζονταν κυρίως με τον έλεγχο και την αξιολόγηση της δομής μίας έκθεσης. Αυτά τα υποσύνολα χαρακτηριστικών ήταν δυνατό να σταθμιστούν με κατάλληλους συντελεστές βαρύτητας, προκειμένου να παραχθεί η τελική βαθμολογία (για παράδειγμα το υποσύνολο των χαρακτηριστικών που έλεγχαν την ορθογραφία μπορούσε να λαμβάνει το 2% της συνολικής βαθμολογίας, το αντίστοιχο που έλεγχε τη σύνταξη το 3%, τη δομή το 15%, κ.ο.κ.). Μάλιστα, αυτοί οι συντελεστές βαρύτητας μπορούσαν να αποδοθούν στα υποσύνολα των χαρακτηριστικών είτε μέσω της βηματικής ανάλυσης παλινδρόμησης είτε να προσδιοριστούν σύμφωνα με την κρίση εμπειρών αξιολογητών εκθέσεων (Attali & Burststein, 2006:6-7 · Attali et al., 2010:5).

Οι βαθμολογίες που παράγει το *e-Rater* ήταν, από τις πρώτες κιάλας εκδόσεις του, πολύ κοντά στις βαθμολογίες των ανθρώπων. Έπειτα από συνεχείς βελτιώσεις, τις οποίες έχει υποστεί, οι βαθμολογίες που παράγει εμφανίζουν υψηλότερη συσχέτιση με εκείνες των ανθρώπων, ενώ παρουσιάζει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, όχι μόνο στην αξιολόγηση

των εκθέσεων που γράφονται στο πλαίσιο της G.M.A.T. εξέτασης, αλλά και κατά την αξιολόγηση εκθέσεων που γράφονται και σε άλλου είδους εξετάσεις (Wang & Brown, 2007:9).

Η εγκυρότητά του *e-Rater* έχει τεκμηριωθεί από μελέτες που διεξήγαγαν διάφοροι ερευνητές. Οι Attali και Burstein (2006:23-24) παρείχαν τεκμηρίωση για την εγκυρότητα της δεύτερης έκδοσης του *e-Rater* μέσα από τη συσχέτιση των βαθμολογιών που αυτό παρήγαγε με τις βαθμολογίες των βαθμολογητών σε εκθέσεις που έγραψαν μαθητές σε διάφορα θέματα.

4.5.1.1. Μελέτες - Έρευνες

1. Η έρευνα των Powers Burstein, Fowles, Chodoron και Kukich (2001).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η έρευνα που διεξήγαγαν οι Powers Burstein, Fowles, Chodoron και Kukich (2001:3-10), οι οποίοι επιχείρησαν να διερευνήσουν τα όρια της εγκυρότητας των βαθμολογιών που παράγει το *e-Rater*. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της έρευνας, κάλεσαν εξειδικευμένους συγγραφείς⁵⁹ να απαντήσουν γραπτώς στα θέματα της εξέτασης *Graduate Record Examinations (G.R.E.)*⁶⁰. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παροτρύνθηκαν να γράψουν την απάντησή τους με όποιο τρόπο θεωρούσαν ότι θα ήταν ικανός να αποπροσανατολίσει το *e-Rater*, έτσι ώστε αυτό να παραπλανηθεί και είτε να υπερεκτιμήσει είτε να υποτιμήσει την απάντησή τους. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε, επιπλέον, να βαθμολογήσουν το γραπτό τους, καθώς και να εκτιμήσουν ποια πίστευαν ότι θα ήταν η διαφορά στη βαθμολογία που θα ελάμβαναν από τη μηχανή (θετική ή αρνητική) ως προς το βαθμό που έβαλαν στο γραπτό τους. Τα γραπτά των συμμετεχόντων αξιολογήθηκαν τόσο από το *e-Rater* όσο και από τους ανθρώπους – αξιολογητές της *G.R.E.* εξέτασης. Το 67% των γραπτών αξιολογήθηκε προς τη σωστή κατεύθυνση από το *e-Rater*, δηλαδή, δεν κατέστη δυνατό οι συμμετέχοντες να το παραπλανήσουν. Στο 16 % των γραπτών το *e-Rater* παραπλανήθηκε, ενώ το υπόλοιπο 17% των γραπτών αξιολογήθηκε με τον ίδιο βαθμό που το αξιολόγησαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του γραπτού ενός καθηγητή πανεπιστημίου, στο πεδίο της υπολογιστικής γλωσσολογίας (computational linguistics), ο οποίος συνέταξε αρχικά ορισμένες παραγράφους και, ακολούθως, τις αντέγραψε τριάντα επτά (37) φορές με διαφορετική σειρά. Το συγκεκριμένο γραπτό βαθμολογήθηκε με ένα (1) (το χαμηλότερο δυνατό βαθμό) από τους αξιολογητές, ενώ βαθμολογήθηκε με έξι (6) -το μέγιστο δυνατό- από το *e-Rater*.

⁵⁹ Όπως καθηγητές της αγγλικής γλώσσας, βαθμολογητές της ίδιας της εξέτασης G.R.E., συγγραφείς κ.ά.

⁶⁰ Η εξέταση *G.R.E.* είναι μία εξέταση την οποία δίνουν τα πανεπιστήμια στις Η.Π.Α. προκειμένου να αξιολογήσουν τους υποψήφιους φοιτητές τους και η οποία περιλαμβάνει και ένα γραπτό σκέλος, την ανάπτυξη δηλαδή ενός θέματος με γραπτό δοκίμιο. Η βαθμολογία κυμαίνεται από 1 έως 6 (άριστα).

Ωστόσο, η συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών του *e-Rater* και των ανθρώπων βαθμολογητών βρέθηκε ιδιαίτερα υψηλή. Οι Powers et al. (2001:11-14) υποστήριξαν ότι το *e-Rater* πρέπει να βελτιωθεί, ώστε να εντοπίζει την αντιγραφή και τη χρήση αμφισβητήσιμης λογικής από τον αξιολογούμενο και συνέστησαν τη χρήση του σε συνδυασμό με βαθμολογητές.

2. Η έρευνα των Attali και Burnstein (2006).

Οι Attali και Burnstein (2006:14-15, βλ. και Attali et al., 2010:5) κατάφεραν να εκπαιδεύσουν το *e-Rater* μία μόνο φορά και να δημιουργήσουν ένα γενικευμένο μοντέλο A.A.E. (generic approach) και έπειτα να το χρησιμοποιήσουν με επιτυχία στην αξιολόγηση εκθέσεων σε διαφορετικές εξετάσεις (που διεξήχθησαν με διαφορετικά θέματα και σε διαφορετικές τάξεις). Έτσι, κατάφεραν να αποφύγουν τη φάση της εκπαίδευσης του συστήματος A.A.E. πριν από κάθε διαφορετική εξέταση, εξοικονομώντας περαιτέρω πόρους (βαθμολόγηση ενός δείγματος των εκθέσεων από έμπειρους βαθμολογητές, εκπαίδευση του συστήματος A.A.E. βάσει των παρατηρήσεων των βαθμολογητών κ.ά.).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ήταν τα ακόλουθα: α) όλα τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που λαμβάνει υπόψη το *e-Rater* κατά την αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών της Δ.Ε. στις Η.Π.Α. είναι αρκετά για να προβλέψουν τη βαθμολογία που δίνουν στις εκθέσεις οι άνθρωποι – αξιολογητές, β) η συσχέτιση των βαθμολογιών του *e-Rater* με εκείνες των ανθρώπων – αξιολογητών στις εκθέσεις των μαθητών όλων των τάξεων βρέθηκε εξαιρετικά υψηλή, γ) η αξιολόγηση κάθε χαρακτηριστικού του γραπτού λόγου συμμετείχε με την ίδια περίπου βαρύτητα στον υπολογισμό της τελικής βαθμολογίας της έκθεσης, ανεξάρτητα από την τάξη, κάτι που αποτελεί μία ένδειξη ότι τα ίδια περίπου χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών σε όλες τις τάξεις που συμμετείχαν στην έρευνα (από την 6^η έως και τη 12^η τάξη) (Attali & Burnstein, 2006:15-26, βλ. και Attali & Powers, 2008:7).

3. Η έρευνα των Attali et al. (2010).

Σε έρευνά τους οι Attali et al. (2010:6-7) σύγκριναν τις αξιολογήσεις σε εκθέσεις της εξέτασης *G.R.E.* και της εξέτασης *T.O.E.F.L.*, τις οποίες παρείχαν έμπειροι βαθμολογητές με εκείνες που παρείχαν τρία διαφορετικά μοντέλα A.A.E. βασισμένα στο *e-Rater*⁶¹. Τόσο στο πλαίσιο της εξέτασης *G.R.E.* όσο και της εξέτασης *T.O.E.F.L.* ζητήθηκε από τους εξεταζόμενους να παρουσιάσουν τις απόψεις τους πάνω σε ένα

⁶¹ Για την περίπτωση της εξέτασης *G.R.E.* (όπου η έκθεση μπορούσε να βαθμολογηθεί με βαθμό από 1 έως 6, με το 6 να αντιστοιχεί στο άριστα) το δείγμα των εκθέσεων περιελάμβανε συνολικά 300,000 εκθέσεις που έγραψαν υποψήφιοι φοιτητές σε 113 διαφορετικά θέματα (κατά μέσο όρο 2,985 εκθέσεις ανά θέμα) κατά την περίοδο από το Σεπτέμβριο 2006 μέχρι το Σεπτέμβριο του 2007. Για την περίπτωση της εξέτασης *T.O.E.F.L.* (όπου η έκθεση μπορούσε να βαθμολογηθεί με βαθμό από 1 έως 5, με το 5 να αντιστοιχεί στο άριστα), ο αντίστοιχος αριθμός ήταν 205,556 εκθέσεις σε 26 διαφορετικά θέματα (περίπου 7906 εκθέσεις ανά θέμα) κατά την περίοδο από τον Οκτώβριο του 2006 έως το Μάιο του 2007 (Attali et al., 2010:6-7).

συγκεκριμένο θέμα. Οι εξεταζόμενοι στο πλαίσιο της εξέτασης *G.R.E.* είχαν το γνώρισμα να κατέχουν την αγγλική γλώσσα ως μητρική, ενώ για εκείνους της *T.O.E.F.L.* η αγγλική ήταν η δεύτερη γλώσσα τους. Επιπλέον, στο πλαίσιο της *G.R.E.* εξέτασης ζητήθηκε από τους εξεταζόμενους να παρουσιάσουν την κριτική τους άποψη πάνω σε ένα επιχειρήμα που έθετε το θέμα που τους δόθηκε, ώστε η αξιολόγηση της έκθεσης εξαρτάται περισσότερο από το περιεχόμενο και τα επιχειρήματα που θα παρουσιαζόταν, κάτι που αναμενόταν να δυσκολέψει τη διαδικασία αξιολόγησης από ένα σύστημα *A.A.E.* σε σχέση με την αξιολόγηση από τον άνθρωπο.

Το πρώτο (μοντέλο Α) ήταν ένα γενικευμένο μοντέλο (*generic approach*), το οποίο έδιδε μεγαλύτερη βαρύτητα σε χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που δεν σχετίζονται με το περιεχόμενο της έκθεσης⁶², το οποίο αξιολόγησε εκθέσεις μαθητών σε θέματα, στα οποία το *e-Rater* δεν είχε εκπαιδευτεί. Το δεύτερο (μοντέλο Β) έδιδε και αυτό βαρύτητα στα ίδια χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που λάμβανε υπόψη και το μοντέλο Α (τα οποία δεν σχετίζονται με το περιεχόμενο της έκθεσης), μόνο που στην περίπτωση του μοντέλου Β, προκειμένου να προκύψουν οι συντελεστές βαρύτητας για κάθε χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου που αξιολογεί το *e-Rater*, αυτό εκπαιδεύτηκε πάνω σε ένα σύνολο από εκθέσεις (περίπου πεντακόσιες (500)), προ-βαθμολογημένες από δύο (2) έμπειρους βαθμολογητές στο ίδιο θέμα με εκείνο των υπό βαθμολόγηση εκθέσεων, τις οποίες καλούταν το σύστημα να αξιολογήσει στη συνέχεια. Τέλος, το τρίτο μοντέλο (μοντέλο Γ), έδιδε βαρύτητα σε όλα τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που λαμβάνει υπόψη το *e-Rater* (εκείνα που σχετίζονται και εκείνα που δεν σχετίζονται με το περιεχόμενο⁶³) και επίσης, εκπαιδεύτηκε πάνω σε εκθέσεις με το ίδιο θέμα με εκείνες που καλούταν να αξιολογήσει στη συνέχεια (Attali et al., 2010:6-7).

Στον Πίνακα 5 διαπιστώνει κανείς ότι ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες του πρώτου και του δεύτερου βαθμολογητή παρουσιάζεται ελαφρώς καλύτερος σε σχέση με τον αντίστοιχο συντελεστή συσχέτισης ανάμεσα στον πρώτο βαθμολογητή και στα Μοντέλα Α και Β του *e-Rater*, αλλά ίσος με τον αντίστοιχο συντελεστή συσχέτισης ανάμεσα στον πρώτο βαθμολογητή και το Μοντέλο Γ για την περίπτωση των εκθέσεων της *G.R.E.* εξέτασης. Όμως, στην περίπτωση της εξέτασης *T.O.E.F.L.* όλα τα μοντέλα του *e-Rater* φαίνεται να αξιολογούν πολύ πιο κοντά στον πρώτο βαθμολογητή (συντελεστής συσχέτισης 0.76 έως 0.77) από ό,τι ο δεύτερος βαθμολογητής (συντελεστής συσχέτισης 0.70). Επίσης, οι διαφορές ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρείχαν και τα τρία μοντέλα του *e-Rater* ήταν πολύ μικρές (συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρείχαν και στις βαθμολογίες του πρώτου βαθμολογητή από 0.76 έως 0.79) (Attali et al., 2010:10).

⁶² Τέτοια χαρακτηριστικά ήταν η γραμματική, η ορθογραφία, η χρήση άρθρων, το μέγεθος των προτάσεων, το λεξιλόγιο και η επανειλημμένη χρήση λέξεων, το μέσο μήκος των χρησιμοποιούμενων λέξεων κ.ά.

⁶³ Τέτοια χαρακτηριστικά ήταν η οργάνωση του περιεχομένου (αριθμός των παραγράφων, χρήση εισαγωγής, προλόγου, επιλόγου κ.ά., παρουσίαση κύριων και υποστηρικτικών εννοιών κ.ά.), ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη κάθε κύριας και υποστηρικτικής έννοιας κ.ά.

	Βαθμολογητής 2	e-Rater Μοντέλο Α	e-Rater Μοντέλο Β	e-Rater Μοντέλο Γ
Εξέταση G.R.E. (Σε εκθέσεις εξετάσεων σε 113 διαφορετικά θέματα)				
Συντελεστής Συσχέτισης / Βαθμολογητής 1	0.79	0.76	0.76	0.79
Εξέταση T.O.E.F.L. (Σε εκθέσεις εξετάσεων σε 26 διαφορετικά θέματα)				
Συντελεστής Συσχέτισης / Βαθμολογητής 1	0.70	0.76	0.76	0.77

Πίνακας 5. Πίνακας με τους συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρείχε στις εκθέσεις ο πρώτος βαθμολογητής και α) ο δεύτερος βαθμολογητής (Βαθμολογητής 2), β) το Μοντέλο Α του *e-Rater*, γ) το Μοντέλο Β του *e-Rater* και δ) το Μοντέλο Γ του *e-Rater* (Πηγή: Attali et al., 2010:9).

Οι Attali et al. (2010:11-13) επισημαίνουν και ότι, παρά το γεγονός ότι τα γενικευμένα μοντέλα του *e-Rater* (Μοντέλα Α και Β) βαθμολόγησαν τις εκθέσεις, αξιολογώντας το πώς είναι γραμμένες και όχι το τι ακριβώς περιέχουν, παρείχαν βαθμολογίες που δεν απείχαν σημαντικά από εκείνες των βαθμολογητών. Ακόμη και στην περίπτωση του Μοντέλου Α, όπου και το σύστημα Α.Α.Ε. δεν εκπαιδεύτηκε καν πάνω στο περιεχόμενο των απαντήσεων, οι βαθμολογίες που αυτό παρείχε δεν απείχαν σημαντικά από εκείνες του ανθρώπου. Επιπλέον, ο άνθρωπος (2^{ος} βαθμολογητής) επηρεάστηκε περισσότερο από το περιεχόμενο της έκθεσης στην περίπτωση της εξέτασης *T.O.E.F.L.*, στην οποία συμμετείχαν μαθητές που κατείχαν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα και όχι ως τη μητρική τους. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί και από το ότι, κατά τη συγγραφή μίας έκθεσης, η ποιότητα του περιεχομένου της έκθεσης ενδεχομένως συμβαδίζει με την ποιότητα του γραπτού λόγου του μαθητή που εξετάζεται. Το παραπάνω συμπέρασμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επιχείρημα υπέρ της ενισχυμένης αντικειμενικότητας των συστημάτων Α.Α.Ε. κατά τη χρήση τους σε εξετάσεις μεγάλης κλίμακας, ακόμη και στην περίπτωση τέτοιων εξετάσεων όπου τίθενται πολλά και διαφορετικά θέματα (όπου η εκπαίδευση του συστήματος Α.Α.Ε. ενδεχομένως να απαιτήσει τη σπατάλη πόρων, όπως είναι ο χρόνος, το χρήμα κ.ά.).

4. Η έρευνα των Attali και Powers (2008).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, η επίδοση ενός μαθητή στην έκθεση εξαρτάται και από το θέμα στο οποίο εξετάζεται κάθε φορά. Για παράδειγμα, ένα θέμα μπορεί να τον ενδιαφέρει περισσότερο από ένα άλλο και, έτσι, να το έχει

μελετήσει περισσότερο κ.ο.κ. (βλ. και Gosling, 1966:4 · Macintosh & Hale, 1976:50). Επίσης, οι σκοποί για τους οποίους διεξάγεται μία εξέταση στο μάθημα της έκθεσης, όπως για παράδειγμα η διάγνωση της ικανότητάς του μαθητή να πείσει τον αναγνώστη για ένα επιχείρημα ή να τον πληροφορήσει για μία κατάσταση, να αφηγηθεί μία ιστορία κ.ά., αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως είναι το είδος της εξέτασης, η τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής κ.ά., μπορεί να επηρεάσουν την επίδοσή του (Attali & Powers, 2008:1).

Η αξιολόγηση των εκθέσεων με τρόπο που να επιτρέπει τη διεξαγωγή συγκρίσεων ως προς την επίδοση ενός ορισμένου μαθητή σε διαφορετικές εξετάσεις (για παράδειγμα με διαφορετικά θέματα, με διαφορετικούς σκοπούς, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, σε διαφορετικές τάξεις κ.ά.) είναι μία δύσκολη διαδικασία. Καθίσταται, λοιπόν, δύσκολη και η παρακολούθηση της εξέλιξης της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, η έλλειψη σαφών κριτηρίων αξιολόγησης των εκθέσεων, καθώς και η ελλιπής εκπαίδευση των βαθμολογητών πάνω στην αντικειμενική εφαρμογή των κριτηρίων αξιολόγησης, δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο την αξιολογική διαδικασία (Attali & Powers, 2008:1).

Οι Attali και Powers (2008:3-4, βλ. και Attali et al., 2010:5) επιχείρησαν να αντιμετωπίσουν με ενιαίο τρόπο τις παραπάνω δυσκολίες. Κατασκεύασαν μία βαθμολογική κλίμακα για την αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών, ανεξαρτήτως τάξης, θέματος κ.ο.κ., βάσει κριτηρίων που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που αναγνωρίζει και αξιολογεί η δεύτερη έκδοση του *e-Rater* (και πιο συγκριμένα το γενικευμένο μοντέλο – generic approach) στις εκθέσεις των μαθητών. Με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή, αλλά και ειδικών στην αξιολόγηση εκθέσεων, χρησιμοποίησαν μεθόδους Ε.Φ.Γ. (N.L.P.) και εξήγαγαν από τις εκθέσεις των μαθητών ένα σχετικά μικρό σύνολο από χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία επιτρέπουν την αξιολόγηση εκθέσεων ανεξαρτήτως θέματος ή ακόμη και τάξης⁶⁴. Ακολούθως, τα χαρακτηριστικά αυτά, με βάση τα οποία θα γίνεται η αξιολόγηση των εκθέσεων, σταθμίστηκαν με συγκεκριμένους συντελεστές βαρύτητας, οι οποίοι καθορίζουν το ποσοστό βαρύτητας καθενός εξ αυτών κατά την πρόβλεψη της τελικής βαθμολογίας της έκθεσης. Τέλος, μέσω γραμμικού συνδυασμού των σταθμισμένων πλέον χαρακτηριστικών, δημιούργησαν μία ενιαία αναλυτική κλίμακα για την αξιολόγηση της επίδοσης ενός μαθητή στην έκθεση με βάση συγκεκριμένα κριτήρια επί των χαρακτηριστικών αυτών (Βλ. και Πίνακα 6).

Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε δώδεκα χιλιάδες (12.000) μαθητές από περισσότερες από πεντακόσιες (500) τάξεις από εκατόν εβδομήντα (170) σχολεία της Π.Ε. και της Δ.Ε. στις Η.Π.Α. (από την 4^η τάξη μέχρι την 12^η τάξη). Οι μαθητές έγραψαν

⁶⁴ Ως τέτοια χαρακτηριστικά αναφέρονται η γραμματική, η χρήση της γλώσσας, το στυλ του λόγου, το μέγεθος της έκθεσης, το λεξιλόγιο, το μήκος των χρησιμοποιούμενων λέξεων κ.ά. Μάλιστα, ορισμένα χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκαν αντί κάποιων άλλων, με τα οποία, όπως έχει προκύψει από διάφορες έρευνες, παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το μέγεθος της έκθεσης που χρησιμοποιήθηκε αντί των χαρακτηριστικών της οργάνωσης και της ανάπτυξης της έκθεσης (Attali & Powers, 2008:3, 6).

τέσσερις (4) εκθέσεις ο καθένας εντός της χρονικής διάρκειας των τριάντα (30) λεπτών για κάθε μία, ενώ στις δύο από αυτές ο σκοπός της έκθεσης ήταν να πείσει για ένα επιχείρημα και στις άλλες δύο να περιγράψει μία κατάσταση. Τα θέματα, στα οποία απάντησε κάθε μαθητής επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο από ένα σύνολο είκοσι (20) διαφορετικών θεμάτων που δημιουργήθηκαν ειδικά για το σκοπό της έρευνας, ώστε να ανταποκρίνονται και στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών ανάλογα με την τάξη τους⁶⁵. Έτσι, το ίδιο θέμα μπορούσε να τεθεί προς επεξεργασία σε έναν μαθητή ανεξάρτητα από την τάξη του, κάτι που, επίσης, βοήθησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την πορεία της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών από τάξη σε τάξη, αλλά και για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών των Η.Π.Α. σχετικά με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών (Attali & Powers, 2008:5-8).

Πριν οι μαθητές αναπτύξουν ένα ορισμένο θέμα, εκπαιδεύτηκαν στη χρήση της πλατφόρμας, προκειμένου να μάθουν να συντάσσουν, να τροποποιούν και να οριστικοποιούν την έκθεσή τους, αφού έχουν ολοκληρώσει τη συγγραφή της. Το σύστημα φρόντιζε να αποθηκεύεται η δουλειά τους αυτόματα για κάθε αλλαγή που έκαναν, χωρίς να είναι απαραίτητη η δική τους παρέμβαση. Η αξιολόγηση της έκθεσης από το σύστημα A.A.E. (*e-Rater*) λάμβανε χώρα αμέσως μετά την υποβολή της από τον μαθητή ή την έλευση του χρονικού διαστήματος των τριάντα (30) λεπτών που διαρκούσε η εξέταση και ολοκληρωνόταν μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα, επιστρέφοντας τη βαθμολογία στην κλίμακα από ένα (1) έως έξι (6) (άριστα), καθώς και πληροφορίες ανατροφοδότησης στον μαθητή (Attali & Powers, 2008:12-13).

Η αξιοπιστία του συστήματος A.A.E. στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας βρέθηκε να είναι αρκετά υψηλή. Ο συντελεστής συσχέτισης των βαθμολογιών του *e-Rater*, σε σχέση με τις βαθμολογίες των βαθμολογητών, βρέθηκε να είναι κατά μέσο όρο ίσος με 0.74, ανεξαρτήτως τάξης, θέματος ή σκοπών (επιχειρηματολογία ή περιγραφή κ.ά.). Αυτό, σε συνδυασμό με ανάλογα πορίσματα και άλλων ερευνών, στηρίζει την υπόθεση ότι η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στο σύστημα A.A.E. παρέχει επαρκή μέτρηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών σε κάθε περίπτωση. Επίσης, συσχετίζοντας τις μεταβλητές που αντιστοιχούσαν στις επτά (7) κατηγορίες χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου που αξιολογήθηκαν στις εκθέσεις των μαθητών (βλ. και Πίνακα 6), βρέθηκε ότι ορισμένα από αυτά εμφανίζουν υψηλούς συντελεστές συσχέτισης μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα το μέγεθος της έκθεσης με το ύφος, η γραμματική με τη χρήση του λόγου και τα μηχανικά λάθη, το λεξιλόγιο με το μέγεθος των λέξεων κ.ά. (Attali & Powers, 2008:49).

⁶⁵ Τα 20 θέματα επιλέχθηκαν από το σύνολο των θεμάτων που υπάρχουν στον ιστοτόπο *Criterion Online Writing Evaluation Service* του οργανισμού *E.T.S.* (βλ. και <https://www.ets.org/>).

Πίνακας 6. Χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών (Attali & Powers, 2008:4). Για τους σταθμισμένους συντελεστές βαρύτητας και τη διαδικασία με την οποία αυτοί υπολογίστηκαν βλ. και Attali και Powers (2008:16-20).

Χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου	Περιγραφή	Σταθμισμένοι συντελεστές βαρύτητας
Γραμματική	Σχετίζεται με το ρυθμό με τον οποίο εμφανίζονται γραμματικά λάθη μέσα στην έκθεση, τα οποία αφορούν λανθασμένους τύπους ρημάτων και αντωνυμιών, αλλοιωμένες φράσεις, απουσία λέξεων, χρήση λέξεων με ορθογραφικά λάθη κ.ά.	18,8%
Χρήση λόγου	Σχετίζεται με το ρυθμό με τον οποίο εμφανίζονται λάθη, όπως είναι η λανθασμένη χρήση άρθρων, η χρήση λέξεων με λάθος μορφή, τα λάθη στις προθέσεις, η χρήση λάθος λέξεων (όπως για παράδειγμα complement / compliment) κ.ά.	8,5%
Μηχανικά λάθη	Σχετίζεται με το ρυθμό με τον οποίο εμφανίζονται λάθη που αφορούν τη στίξη, τη χρήση κεφαλαίων κ.ά.	8,2%
Ύφος	Σχετίζεται με το ρυθμό με τον οποίο εμφανίζονται περιπτώσεις υπερβολικής χρήσης ορισμένων λέξεων, χρήση λέξεων και εκφράσεων ακατάλληλων για το σκοπό της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης, πολύ μεγάλες ή πολύ μικρές προτάσεις, χρήση παθητικής φωνής κ.ά.	14,4%
Μέγεθος της έκθεσης	Το χαρακτηριστικό αυτό σχετίζεται με το ακριβές μήκος της έκθεσης εκφρασμένο ως προς το πλήθος των λέξεων που έχουν χρησιμοποιηθεί.	30,8%
Λεξιλόγιο	Σχετίζεται με το πλήθος των διαφορετικών λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έκθεση, αλλά και τη συχνότητα χρήσης τους.	9,5%
Μέγεθος λέξεων	Σχετίζεται με το μέσο μήκος των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έκθεση.	9,8%

Ένα από τα πορίσματα της έρευνας ήταν ότι, μέσα από τις βαθμολογίες που έλαβαν οι εκθέσεις των μαθητών των διαφόρων τάξεων, η γλωσσική ικανότητα των μαθητών αναπτύσσεται με μεγαλύτερους ρυθμούς στις μικρότερες τάξεις από τους αντίστοιχους ρυθμούς στις μεγαλύτερες τάξεις. Επίσης, τα διαφορετικά θέματα στα οποία κλήθηκαν

να συντάξουν τις εκθέσεις τους οι μαθητές, καθώς και ο διαφορετικός σκοπός (δηλαδή να πείσουν για κάποιο επιχείρημα ή να περιγράψουν μία κατάσταση) δεν φάνηκε να επηρέασαν τις βαθμολογίες των εκθέσεων. Ακόμη, οι μαθήτριες φάνηκε να αποδίδουν καλύτερα από τους μαθητές, οι λευκοί μαθητές καλύτερα από τους έγχρωμους κ.ά. (Attali & Powers, 2008:48-49).

Σε μία πτυχή της έρευνάς τους οι Attali και Powers (2008:32-36) διερεύνησαν το κατά πόσο ο βαθμολογητής επηρεάζεται αν γνωρίζει σε ποια τάξη ανήκει ο μαθητής, την έκθεση του οποίου βαθμολογεί. Έτσι, έδωσαν σε δύο ομάδες βαθμολογητών να διορθώσουν τις ίδιες εκθέσεις μαθητών της 6^{ης}, της 8^{ης} και της 10^{ης} τάξης, χρησιμοποιώντας τα ίδια κριτήρια που θα χρησιμοποιούσε και το *e-Rater*. Η πρώτη ομάδα βαθμολογητών γνώριζε ότι οι εκθέσεις ανήκαν σε μαθητές της 6^{ης}, της 8^{ης} και της 10^{ης} τάξης, ενώ στη δεύτερη ομάδα βαθμολογητών ειπώθηκε ότι ανήκαν σε μαθητές της 10^{ης} τάξης⁶⁶. Τις ίδιες εκθέσεις αξιολόγησε και το *e-Rater*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι δύσκολο για τον άνθρωπο να παραμείνει ανεπηρέαστος από την πληροφορία σχετικά με την τάξη στην οποία ανήκει ο μαθητής. Παρατηρήθηκε μία σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμολογίες που έδωσαν οι αξιολογητές των δύο ομάδων στις ίδιες εκθέσεις, κάτι που οφείλεται στο γεγονός ότι ανέμεναν περισσότερα από τους μαθητές της 10^{ης} τάξης αναφορικά με την ποιότητα του γραπτού λόγου. Από την άλλη, το σύστημα A.A.E. βαθμολόγησε τις εκθέσεις πολύ κοντά στις βαθμολογίες που έδωσαν οι βαθμολογητές που γνώριζαν την πραγματική τάξη, στην οποία ανήκαν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν την αρχική υπόθεση της έρευνας αυτής ότι μία ενιαία κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει ικανοποιητικά εκθέσεις μαθητών με διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ικανότητας, σε διαφορετικά θέματα.

Όμως, υπάρχουν και ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι επισημαίνονται από τους Attali και Powers (2008:51) για τη συγκεκριμένη έρευνα: α) Η προτεινόμενη κλίμακα για την αξιολόγηση των εκθέσεων βασίστηκε σε εκθέσεις, οι οποίες συγγράφηκαν εντός του περιορισμένου χρονικού ορίου των τριάντα (30) λεπτών. Όμως, άλλες έρευνες (βλ. Breland et al., 1999, όπ. αναφ. στο Attali & Powers, 2008:51) έχουν δείξει ότι η επίδοση των μαθητών στην έκθεση είναι μεγαλύτερη όταν δίνεται στους μαθητές περισσότερος χρόνος για να αναπτύξουν ένα θέμα. Τα πορίσματα της έρευνας αυτής δεν μπορούν να γενικευτούν και στην περίπτωση εκθέσεων που γράφονται από τους μαθητές εντός πιο διευρυσμένων χρονικών περιορισμών. β) Οι εκθέσεις στην παρούσα έρευνα γράφηκαν από τους μαθητές κάτω από τις προϋποθέσεις δύο μόνο σκοπών, δηλαδή, είτε να πείσουν για ένα επιχείρημα είτε να περιγράψουν μία κατάσταση. Παρότι οι διαφορές στις βαθμολογίες που έλαβαν οι μαθητές στις εκθέσεις που έγραψαν είτε για τον ένα σκοπό είτε για τον άλλο ήταν πολύ μικρές, περισσότερη έρευνα χρειάζεται να γίνει και με εκθέσεις που γράφονται για άλλους σκοπούς, προκειμένου να μπορούν να

⁶⁶ Το πείραμα επαναλήφθηκε με εκθέσεις μαθητών της 6^{ης}, 8^{ης} και 10^{ης} τάξης, κάτι που η πρώτη ομάδα βαθμολογητών γνώριζε αυτή τη φορά, ενώ στη δεύτερη ομάδα ειπώθηκε ότι οι εκθέσεις ανήκουν σε μαθητές της 6^{ης} τάξης.

γενικευτούν τα πορίσματα της έρευνας αυτής σχετικά με την καταλληλότητα της προτεινόμενης ενιαίας κλίμακας για την αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών. γ) Τέλος, η προτεινόμενη κλίμακα βασίστηκε σε επτά (7) μόνο κατηγορίες χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου, προκειμένου να παραχθεί η τελική βαθμολογία. Αυτό σημαίνει ότι διάφορα άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου δεν ελήφθησαν υπόψη στην παρούσα έρευνα, όπως για παράδειγμα οι γνώσεις του μαθητή πάνω στο θέμα για το οποίο γράφει κ.ά.

4.5.2. To Intelligent EssayAssessor

Το *Intelligent EssayAssessor (I.E.A.)* αναπτύχθηκε από τους Landauer και Laham (2000) για λογαριασμό της εταιρίας *Pearson Knowledge Technologies*, την ίδια περίπου χρονική περίοδο με το *e-Rater*. Το *I.E.A.* χρησιμοποιήθηκε τόσο για να βαθμολογεί τις εκθέσεις των μαθητών όσο και ως βοηθητικό εργαλείο εκπαίδευσης στη γλωσσική ικανότητα και παρείχε ανατροφοδότηση στους μαθητές, ακόμη και σε τομείς που σχετίζονται με τις ανώτερες πνευματικές ικανότητες του γραπτού λόγου, όπως είναι το περιεχόμενο, το ύφος γραφής κ.ά. Η βασική μέθοδος πάνω στην οποία σχεδιάστηκε είναι η *Λανθάνουσα Σημασιολογική Ανάλυση (Latent Semantic Analysis – L.S.A.)* (Landauer & Laham, 2000:27 · Wang & Brown, 2007:8).

Σύμφωνα με την L.S.A. μέθοδο, «η συνάθροιση όλων των γενικών πλαισίων, εντός των οποίων μπορεί να χρησιμοποιηθεί μία ορισμένη λέξη, παρέχει ένα υπερμεγέθες σύνολο από μαθηματικές εξισώσεις, το οποίο είναι δυνατό να καθορίσει την ομοιότητα μεταξύ των λέξεων και των κειμένων εντός των οποίων αυτές εμφανίζονται». Η L.S.A. μέθοδος πιστεύεται ότι επιτρέπει στον υπολογιστή να μιμηθεί τον τρόπο με τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος αντιλαμβάνεται το νόημα ενός κειμένου και επιτρέπει στον Η/Υ να συλλάβει τα νοήματα που μεταφέρουν οι ακολουθίες των λέξεων μέσα σε μία έκθεση και, έτσι, να κρίνει με ακρίβεια τη σημασιολογική συγγένεια ανάμεσα σε δύο διαφορετικές εκθέσεις, ανεξάρτητα από το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται σε κάθε μία από αυτές (Kukich, 2000:24-25 · Wang & Brown, 2007:9 · Nichols, 2005:15).

Πιο συγκεκριμένα, η L.S.A. μέθοδος προβλέπει την κατασκευή ενός στατιστικού μοντέλου, το οποίο μπορεί να 'εκπαιδευτεί', ώστε να περιγράψει τη χρήση των λέξεων μέσα σε ένα κείμενο, επιτρέποντας τη μέτρηση της ομοιότητας ανάμεσα σε δύο διαφορετικές εκθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, ένα υπερμεγέθες σύνολο από εκθέσεις με διακριτά για τον άνθρωπο νοήματα (το οποίο αποτελεί το σύνολο εκθέσεων, πάνω στο οποίο το σύστημα 'εκπαιδύεται') παρέχει ένα σύστημα αρχικών εξισώσεων, μέσω του οποίου μπορεί να καθοριστεί η ομοιότητα ανάμεσα στις λέξεις μίας συγκεκριμένης έκθεσης, καθώς και το κατά πόσο αυτές μπορούν να διαδέχονται η μία την άλλη, ώστε να μεταφέρουν ένα ορισμένο νόημα. Ακολούθως, κάθε έκθεση μπορεί να αναπαρασταθεί ως ένας διδιάστατος πίνακας, κάθε γραμμή του οποίου αντιστοιχεί σε μία και μοναδική λέξη και κάθε στήλη σε ένα μοναδικό νόημα. Κάθε κελί του πίνακα περιέχει μία τιμή που ισούται με το πλήθος των φορών που η λέξη, η οποία αντιστοιχεί στη γραμμή, χρησιμοποιήθηκε με το νόημα, το οποίο αντιστοιχεί στη στήλη. Κάθε λέξη της

έκθεσης μπορεί να αναπαρασταθεί ως ένα σημείο σε έναν σημασιολογικό χώρο από έννοιες, δηλαδή με ένα διάνυσμα ίσο με τη γραμμή του πίνακα που αντιστοιχεί στη λέξη αυτή. Η ομοιότητα κάθε λέξης με κάθε άλλη λέξη της έκθεσης μπορεί να μετρηθεί και ισούται με το αντίστροφο της μεταξύ τους απόστασης στο χώρο αυτό (Dikli, 2006:6 · Kukich, 2000:24-25 · Wang & Brown, 2007:9 · Landauer & Laham, 2000:27 · Nichols, 2005:15).

Με τον τρόπο αυτό ολόκληρη η έκθεση, η οποία αποτελείται από ένα σύνολο από λέξεις (για τις οποίες έχει ήδη υπολογιστεί η θέση τους στο χώρο), είναι δυνατό να αναπαρασταθεί ως ένα πολύ-διάνυσμα στο σημασιολογικό χώρο των εννοιών. Το συνολικό νόημα μίας έκθεσης ισούται με το άθροισμα των νοημάτων των λέξεων του κειμένου, όπου ακόμη και μία λέξη να τροποποιηθεί ελαφρώς, είναι δυνατό να οδηγήσει στη μεταβολή του νοήματος ολόκληρου του κειμένου (Landauer, Laham, & Foltz, 2003:88, όπ. αναφ. σε Dikli, 2006:6).

Προκειμένου να προβλεφθεί από το σύστημα η βαθμολογία μίας νέας έκθεσης, υπολογίζεται αρχικά η απόστασή της (ως διάνυσμα) από τα πολύ-διανύσματα που αντιστοιχούν στις εκθέσεις, πάνω στις οποίες το σύστημα έχει 'εκπαιδευτεί'. Ακολουθώντας, εντοπίζονται οι εκθέσεις που έχουν τη μικρότερη απόσταση από τη νέα, υπό βαθμολόγηση, έκθεση. Η πρόβλεψη του συστήματος για τη βαθμολογία της νέας έκθεσης είναι περίπου ίση με τη βαθμολογία που έχει λάβει η ήδη βαθμολογημένη έκθεση που απέχει τη μικρότερη απόσταση από τη νέα έκθεση (με εκείνη δηλαδή που είναι πιο κοντά της στο σημασιολογικό χώρο των εννοιών), αφού ληφθούν υπόψη και διάφοροι άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με το ύφος, τη δομή της έκθεσης κ.ά. (Attali et al., 2010:5).

Συνοψίζοντας, η όλη διαδικασία που ακολουθεί το I.E.A. για να βαθμολογήσει τις εκθέσεις των μαθητών αποτελείται από τα ακόλουθα έξι (6) στάδια (Nichols, 2005:15-16):

1. Εφαρμόζεται η L.S.A. μέθοδος σε ένα υπερμεγέθες σύνολο από κείμενα σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα (π.χ. Βιολογία), ώστε να μπορέσει το σύστημα A.A.E. να αναπαραστήσει τις έννοιες που αφορούν το θέμα σε έναν σημασιολογικό χώρο εννοιών.
2. Ένα υποσύνολο των υπό αξιολόγηση εκθέσεων, βαθμολογείται από έμπειρους βαθμολογητές. Αυτό το υποσύνολο αποτελεί και το σύνολο των εκθέσεων πάνω στις οποίες θα εκπαιδευτεί περαιτέρω το I.E.A. (σύνολο εκπαίδευσης - *training set*).
3. Όλες οι εκθέσεις (και εκείνες του προηγούμενου βήματος – *training set*) διαβάζονται από το I.E.A. και αναπαρίστανται ως διανύσματα στον σημασιολογικό χώρο των εννοιών.
4. Υπολογίζεται η ομοιότητα κάθε μίας από τις υπό βαθμολόγηση εκθέσεις με κάθε μία από τις εκθέσεις του συνόλου εκπαίδευσης (βήμα 2).
5. Για κάθε υπό βαθμολόγηση έκθεση, επιλέγεται ένα μικρό σύνολο από τις εκθέσεις του συνόλου εκπαίδευσης, εκείνες που απέχουν τη μικρότερη διανυσματική απόσταση από την υπό αξιολόγηση έκθεση, δηλαδή τις σημασιολογικά πιο 'κοντινές' εκθέσεις.
6. Με βάση αυτές τις πιο 'κοντινές' εκθέσεις του συνόλου εκπαίδευσης, το I.E.A. κάνει μία πρόβλεψη για τη βαθμολογία της υπό αξιολόγηση έκθεσης.

Το *I.E.A.* χρησιμοποιήθηκε, όχι μόνο για την αξιολόγηση γραπτών κειμένων, αλλά και ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ενώ μπορούσε να εντοπίσει τη εννοιολογική ομοιότητα δύο κειμένων που αναφέρονταν στο ίδιο θέμα. Είναι εφικτό να εκπαιδευτεί πάνω σε ένα σύνολο από κείμενα, αντιπροσωπευτικά ενός ορισμένου πεδίου (π.χ. για το πεδίο της Βιολογίας, μπορούσαν τα κείμενα αυτά να είναι ορισμένα βιβλία βιολογίας ή ορισμένες βαθμολογημένες από αξιολογητές εκθέσεις μαθητών πάνω σε αυτό το αντικείμενο), πριν χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των εκθέσεων που γράφουν οι μαθητές πάνω σε αυτό το πεδίο. Το *I.E.A.* αρχικά συγκρίνει την υπό αξιολόγηση έκθεση με τα κείμενα, που είχε ήδη επεξεργαστεί και στα οποία έχει εκπαιδευτεί και, ακολούθως, αφού υπολογίσει την ομοιότητά της με αυτά, προβλέπει μία βαθμολογία για την έκθεση. Ένα από τα χαρακτηριστικά πλεονεκτήματα του *I.E.A.* αποτελεί η ικανότητά του να εντοπίζει τη λογοκλοπή, κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερα δύσκολο για έναν βαθμολογητή, ιδίως όταν έχει να αξιολογήσει μεγάλο αριθμό από εκθέσεις. Επίσης, παρέχει ανατροφοδότηση στον μαθητή, ώστε να βελτιώσει την έκθεσή του. Ένα ιδιαίτερα αξιοσημείωτο επίτευγμα του *I.E.A.* είναι ότι μπορεί να εντοπίσει την ομοιότητα ανάμεσα σε δύο εκθέσεις ακόμη και αν η μία έχει προκύψει από την άλλη χρησιμοποιώντας συνώνυμες λέξεις ή παραφράζοντας τις προτάσεις ή ακόμη και αλλάζοντας τη σειρά των προτάσεων (Dikli, 2006:8).

4.5.2.1. Συσχέτιση της LSA μεθόδου με τον τρόπο αξιολόγησης του ανθρώπου

Διάφορες θεωρίες έχουν διατυπωθεί αναφορικά με τη νοητική διαδικασία που ακολουθεί ένας άνθρωπος όταν αξιολογεί μία έκθεση (βλ. και Freedman & Calfee, 1983 · Frederiksen, 1992 · Wolfe, 1997, όπ. αναφ. στο Nichols, 2005:16). Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία του Wolfe (1997, όπ. αναφ. στο Nichols, 2005:16-17) περιγράφει τη διαδικασία αξιολόγησης μίας έκθεσης από τον άνθρωπο ως την αλληλεπίδραση δύο νοητικών πλαισίων:

α) Του νοητικού πλαισίου της ερμηνείας της γραφής.

Σχετίζεται με την πνευματική αναπαράσταση των αξιολογικών κριτηρίων στον εγκέφαλο του βαθμολογητή. Πηγές πληροφόρησης του ανθρώπινου εγκεφάλου, προκειμένου να δομήσει αυτό το νοητικό πλαίσιο, αποτελούν η βαθμολογική κλίμακα που χρησιμοποιείται στη δεδομένη αξιολογική διαδικασία, καθώς και τα διάφορα παραδείγματα βαθμολογημένων εκθέσεων που του δίνονται, μαζί με την αιτιολόγηση των λόγων για τους οποίους έχουν λάβει τους συγκεκριμένους βαθμούς.

β) Του νοητικού πλαισίου της λήψης αποφάσεων βαθμολόγησης.

Αποτελεί την αναπαράσταση της πνευματικής διαδικασίας που ακολουθείται στον ανθρώπινο νου κατά τη βαθμολόγηση της έκθεσης. Λειτουργεί ως ένας οδηγός ή εγχειρίδιο, που περιγράφει τον τρόπο, με τον οποίο στρατολογείται ένα σύνολο από νοητικές ενέργειες, προκειμένου να αναγνωσθεί και, ακολούθως, να βαθμολογηθεί με δίκαιο και ακριβή τρόπο η έκθεση. Αρχικά, περιλαμβάνει τη δημιουργία μίας αφηρημένης εικόνας για την υπό βαθμολόγηση έκθεση εντός του νου του βαθμολογητή και, ακολούθως, τη λήψη της απόφασης για τη βαθμολογία που η έκθεση αυτή θα λάβει,

συγκρίνοντας την αφηρημένη εικόνα της τόσο με τα αξιολογικά κριτήρια όσο και με άλλες εκθέσεις, αλλά και με πληροφορίες που έχουν αποκρυσταλλωθεί στο νοητικό πλαίσιο της ερμηνείας της γραφής.

Αυτό το νοητικό πλαίσιο μπορεί χονδρικά να αντιστοιχηθεί με τις τρεις νοητικές διεργασίες, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 7 που ακολουθεί, οι οποίες έχουν διατυπωθεί από τους Freedman και Calfee (1983, όπ. αναφ. στο Nichols, 2005:18):

i) Διεργασία της ερμηνείας, που αφορά τη διαδικασία εκείνη που ακολουθεί ο ανθρώπινος νους, προκειμένου να αντιστοιχήσει τις πληροφορίες, τις οποίες λαμβάνει από την έκθεση που διαβάζει, σε μία αφηρημένη νοητική εικόνα. Η ερμηνεία αυτή γίνεται βάσει των γνώσεων, των πεποιθήσεων, των αξιών και της εμπειρίας του βαθμολογητή.

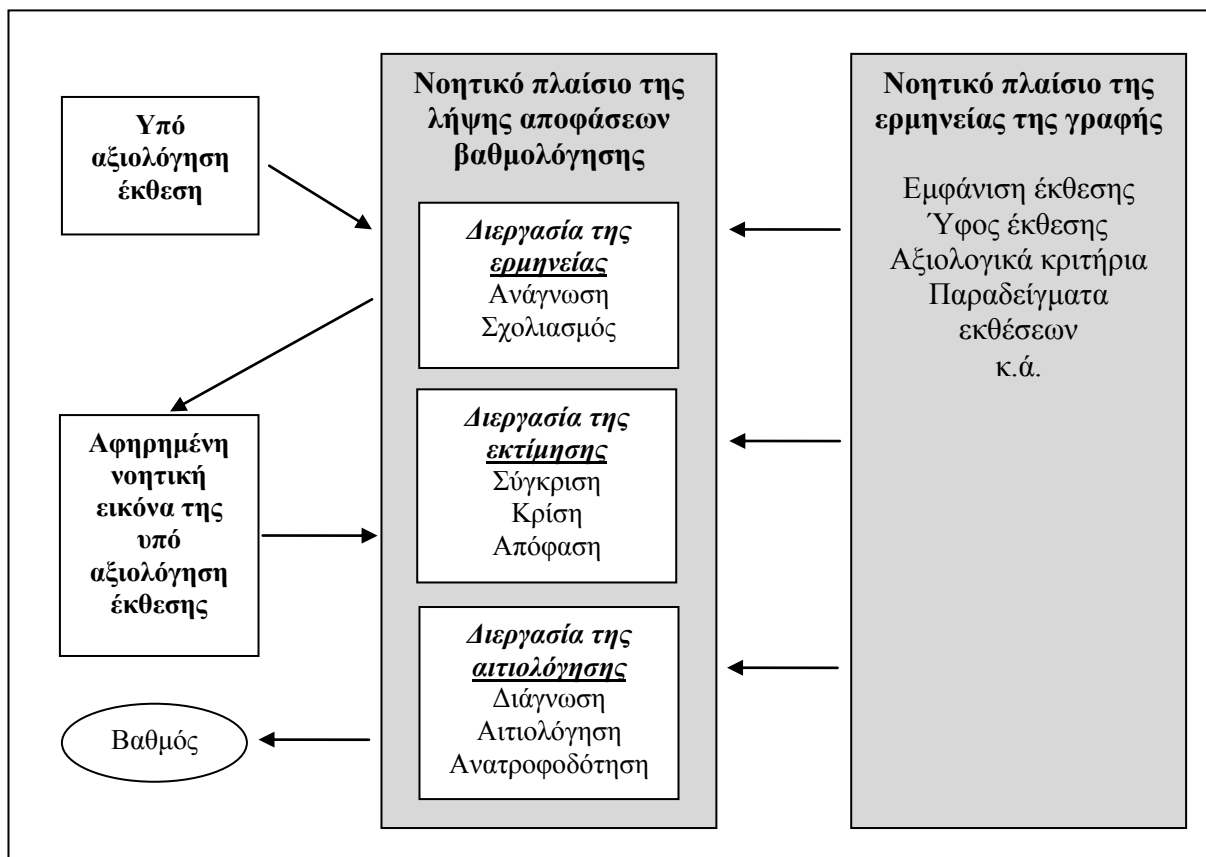
ii) Διεργασία της εκτίμησης, που αφορά τις διαδικασίες αντιστοίχισης που διενεργούνται στο νου του βαθμολογητή, προκειμένου να χειριστεί και να ερμηνεύσει τις διαφορές ή τις ασυμφωνίες που εντοπίζει στην αφηρημένη νοητική εικόνα της έκθεσης, την οποία έχει κατασκευάσει στο νου του και στις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις αξίες του κ.ά. Επίσης, κατά τη διεργασία της εκτίμησης, σημαντικό ρόλο παίζει και η βαρύτητα, με την οποία ο βαθμολογητής θα εφαρμόσει τις διαφορές ή τις ασυμφωνίες που θα εντοπίσει ανάμεσα στην αφηρημένη εικόνα για την έκθεση και στα αξιολογικά κριτήρια που πρέπει να εφαρμόσει κατά τη βαθμολόγηση της έκθεσης.

iii) Διεργασία της αιτιολόγησης, που αφορά τις διαδικασίες που ακολουθούνται από τον ανθρώπινο νου, προκειμένου να παρακολουθεί και να επαληθεύει τη δική του επίδοση κατά τη βαθμολόγηση μίας έκθεσης. Οι πληροφορίες που λαμβάνονται μέσα από αυτήν την κριτική διαδικασία, χρησιμοποιούνται ως ανατροφοδότηση προς τον ίδιο το βαθμολογητή, προκειμένου αυτός να βελτιώσει τη συνολική νοητική διεργασία που ακολουθεί για να βαθμολογήσει μία έκθεση.

Συγκρίνοντας την L.S.A. μέθοδο, με την οποία έχει υλοποιηθεί το I.E.A. και τον τρόπο με τον οποίο βαθμολογεί ο άνθρωπος, σύμφωνα με τη θεωρία του Wolfe επισημαίνονται οι ακόλουθες ομοιότητες ανάμεσα στον άνθρωπο και τη μηχανή (Nichols, 2005:19-20):

1. Τόσο ο άνθρωπος όσο και η μηχανή, αρχικά δημιουργούν μία αφηρημένη αναπαράσταση της υπό αξιολόγηση έκθεσης, καθώς τη διαβάζουν.
2. Αυτό που και οι δύο βαθμολογούν τελικά, είναι αυτή ακριβώς η αφηρημένη αναπαράσταση της υπό αξιολόγηση έκθεσης. Μάλιστα, αναφέρεται ότι αυτή η διεργασία παρατηρείται πιο έντονα στους έμπειρους βαθμολογητές και όχι τόσο έντονα σε νέους βαθμολογητές, οι οποίοι δεν μπορούν με την ίδια ευχέρεια να δημιουργήσουν μία αφηρημένη εικόνα για ολόκληρη την έκθεση, αλλά μόνο για τμήματά της.
3. Τόσο ο άνθρωπος όσο και η μηχανή μαθαίνουν να εφαρμόζουν τα αξιολογικά κριτήρια και εν τέλει να βαθμολογούν, μέσα από παραδείγματα βαθμολογημένων

εκθέσεων, αν και αυτό γίνεται με διαφορετικό τρόπο στην περίπτωση του ανθρώπου σε σχέση με τη μηχανή.



Εικόνα 7. Αναπαράσταση της θεωρίας του Wolfe για τη διαδικασία αξιολόγησης μίας έκθεσης από τον άνθρωπο (Πηγή: Wolfe, 1997, όπ. αναφ. στο Nichols, 2005:17)

4.5.2.2. Μελέτες - Έρευνες

1. Η έρευνα του Nichols (2005).

Στην έρευνά αυτή, διερευνήθηκε η εγκυρότητα των βαθμολογιών που παράγει το *I.E.A.* Συμμετείχαν συνολικά 3244 μαθητές από τρεις (3) διαφορετικές τάξεις διαφόρων σχολείων στις Η.Π.Α. και ο κάθε μαθητής έγραψε από μία έκθεση. Οι μαθητές κάθε τάξης έγραψαν θέματα που τους ζητούσαν είτε να αφηγηθούν μία κατάσταση (αφήγηση) είτε να πείσουν για ένα επιχείρημα (επιχειρηματολογία) είτε να τεκμηριώσουν τη θέση τους υπέρ ή κατά μίας συγκεκριμένης πρότασης (τεκμηρίωση). Ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη που έγραψαν εκθέσεις για κάθε ένα από τα τρία αυτά διαφορετικά θέματα, φαίνεται στον Πίνακα 7. Οι μαθητές έγραψαν τις αρχικές τους εκθέσεις με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή με στυλό σε χαρτί. Ακολούθως, οι εκθέσεις ψηφιοποιήθηκαν σε ηλεκτρονικά κείμενα, ώστε να δοθούν ως είσοδος στο *I.E.A.* και να αξιολογηθούν από αυτό (Nichols, 2005:3).

Όλες οι εκθέσεις βαθμολογήθηκαν: α) από δυο έμπειρους, εξειδικευμένους βαθμολογητές της εταιρίας Pearson Educational Measurement, β) από το *I.E.A.* και γ) από δύο (2) 'αναγνώστες'. Οι αναγνώστες αποτελούνταν από μία ομάδα από πενήντα τρεις (53) νέους βαθμολογητές, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν όλοι με τον ίδιο τρόπο, ώστε να αξιολογήσουν τις εκθέσεις των μαθητών με τα ίδια κριτήρια. Αρχικά, όλες οι εκθέσεις των μαθητών βαθμολογήθηκαν από τους δύο έμπειρους βαθμολογητές σε μία κλίμακα με έξι (6) διαφορετικά επίπεδα, όπου ο μικρότερος βαθμός αντιστοιχούσε στο ένα (1) και ο μεγαλύτερος, το άριστα, στο έξι (6). Από όλες τις εκθέσεις, εξαιρέθηκαν εκείνες, στις οποίες οι δύο βαθμολογητές έβαλαν διαφορετικές βαθμολογίες, δηλαδή περίπου το 4% όλων των εκθέσεων, ώστε να απομείνουν τελικά οι 3244 εκθέσεις που αποτέλεσαν το τελικό δείγμα εκθέσεων της έρευνας (Nichols, 2005:4).

Πίνακας 7. Αριθμός μαθητών ανά τάξη που αποκρίθηκαν σε κάθε είδους θέμα (Πηγή: Nichols, 2005:3).

Είδος θέματος ανά τάξη	Αριθμός μαθητών
Τάξη 4 ^η – Αφήγηση	553
Τάξη 4 ^η – Τεκμηρίωση	549
Τάξη 8 ^η – Επιχειρηματολογία	693
Τάξη 8 ^η – Τεκμηρίωση	618
Τάξη 10 ^η - Τεκμηρίωση	831
Σύνολο Μαθητών	3244

Το *I.E.A.* εκπαιδεύτηκε μία φορά σε ένα σύνολο (σύνολο εκπαίδευσης – *training set*) από 222 προ-βαθμολογημένες από τους 'αναγνώστες' εκθέσεις και μία δεύτερη φορά σε ένα σύνολο από 417 προ-βαθμολογημένες εκθέσεις, ώστε να μελετηθεί η επίδραση του μεγέθους του συνόλου εκπαίδευσης στην εγκυρότητα του συστήματος A.A.E. (Nichols, 2005:4-5).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν τα εξής: Οι βαθμολογίες που έβαλαν οι έμπειροι βαθμολογητές, οι αναγνώστες και το *I.E.A.*, είχαν πολύ μικρές διαφορές μεταξύ τους, ενώ καμία από τις διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Μάλιστα, οι συντελεστές συσχέτισης Spearman ανάμεσα στις βαθμολογίες του *I.E.A.* και καθενός εκ των δύο (2) 'αναγνωστών' κυμάνθηκε μεταξύ 0,516 έως και 0,6388, ανάλογα με την τάξη και το είδος του θέματος, ενώ οι αντίστοιχοι συντελεστές ανάμεσα στους δύο 'αναγνώστες' κυμάνθηκαν από 0,5242 έως και 0,6472. Οι συντελεστές συσχέτισης Spearman ανάμεσα στις βαθμολογίες του *I.E.A.* και του έμπειρου βαθμολογητή κυμάνθηκαν μεταξύ 0,5468 έως και 0,7353, ανάλογα με την τάξη και το είδος του θέματος, ενώ οι αντίστοιχοι συντελεστές ανάμεσα στον έμπειρο βαθμολογητή και σε καθέναν από τους δύο 'αναγνώστες' κυμάνθηκαν από 0,51 έως και 0,68 (Nichols, 2005:8-13).

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson βρέθηκε να κυμαίνεται μεταξύ 0,5307 έως και 0,6614 ανάμεσα στις βαθμολογίες του *I.E.A.* και καθενός εκ των δύο 'αναγνωστών' και μεταξύ 0,5525 έως και 0,6798 ανάμεσα στους δύο 'αναγνώστες'. Επίσης, βρέθηκε να κυμαίνεται μεταξύ 0,5721 έως και 0,7431 ανάμεσα στις βαθμολογίες του *I.E.A.* και σε εκείνες του έμπειρου βαθμολογητή και μεταξύ 0,5566 έως και 0,7083 ανάμεσα στις βαθμολογίες του έμπειρου βαθμολογητή και σε εκείνες καθενός εκ των δύο 'αναγνωστών' (Nichols, 2005:10,14).

Τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

i) Οι βαθμολογίες του *I.E.A.* τείνουν να είναι παρόμοιες με εκείνες των 'αναγνωστών', ενώ τείνουν να είναι ακόμη πιο κοντά σε εκείνες των έμπειρων βαθμολογητών. Επίσης: α) είχαν μικρότερη μεταβλητότητα από τις βαθμολογίες των 'αναγνωστών' και μεγαλύτερη από τις βαθμολογίες των έμπειρων βαθμολογητών (η τυπική απόκλιση των βαθμολογιών των έμπειρων βαθμολογητών βρέθηκε να είναι μικρότερη από εκείνη των βαθμολογιών του *I.E.A.*, η οποία, με τη σειρά της, βρέθηκε να είναι μικρότερη από εκείνη των βαθμολογιών των 'αναγνωστών') και β) η ταύτιση των βαθμολογιών ανά έκθεση βρέθηκε να είναι μικρότερη ανάμεσα στις βαθμολογίες του *I.E.A.* και σε εκείνες κάθε 'αναγνώστη' από ό,τι ανάμεσα στις βαθμολογίες των δύο 'αναγνωστών' (Nichols, 2005:10-11).

ii) Οι βαθμολογίες των έμπειρων βαθμολογητών είχαν την τάση να είναι ελαφρώς μικρότερες από ό,τι εκείνες του *I.E.A.* και των 'αναγνωστών' (Nichols, 2005:12).

iii) Οι βαθμολογίες του *I.E.A.* βρέθηκε να συμφωνούν περισσότερο με εκείνες των έμπειρων βαθμολογητών από ό,τι οι βαθμολογίες των 'αναγνωστών' με εκείνες των έμπειρων βαθμολογητών (Nichols, 2005:12).

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής, βρέθηκε ότι οι βαθμολογίες που παράγει το *I.E.A.* συσχετίζονται πιο υψηλά με τις βαθμολογίες ενός έμπειρου βαθμολογητή από ό,τι οι βαθμολογίες δύο διαφορετικών 'αναγνωστών' μεταξύ τους. Επίσης, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι διαδικασίες που χρησιμοποιεί το *I.E.A.* για να προβλέψει τη βαθμολογία μίας έκθεσης είναι παρόμοιες με εκείνες που χρησιμοποιούν οι έμπειροι βαθμολογητές (Nichols, 2005:20).

Όμως, επισημαίνονται από τον Nichols και ορισμένοι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας, όπως για παράδειγμα ότι το δείγμα των μαθητών αφορούσε μόνο σε τρεις (3) τάξεις και μόνο σε τρία (3) διαφορετικά είδη θεμάτων (αφήγηση, επιχειρηματολογία και τεκμηρίωση). Εξαιτίας αυτών των περιορισμών τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, παρότι αποτελούν ισχυρές ενδείξεις της εγκυρότητας του *I.E.A.* (Nichols, 2005:21).

2. Η έρευνα της εταιρίας Pearson (2010).

Στην έρευνα αυτή, μία βελτιωμένη έκδοση του *I.E.A.* βαθμολόγησε τριάντα τρεις χιλιάδες διακόσιες πέντε (33.205) εκθέσεις που έγραψαν μαθητές της 6^{ης} έως και της

12^{ης} τάξης στις Η.Π.Α., σε ογδόντα ένα (81) διαφορετικά θέματα (από δέκα (10) έως δεκαπέντε (15) διαφορετικά θέματα σε κάθε τάξη). Βρέθηκε ότι ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις βαθμολογίες του *I.E.A.* και σε εκείνες των έμπειρων βαθμολογητών ήταν υψηλότερος (ίσος κατά μέσον όρο με 0,90) από τον αντίστοιχο ανάμεσα στις βαθμολογίες δύο διαφορετικών βαθμολογητών (ίσος κατά μέσο όρο με 0,86), ανεξάρτητα από την τάξη και το θέμα. Ακόμη, οι βαθμολογίες του *I.E.A.* ήταν ακριβώς ίδιες με τις βαθμολογίες των έμπειρων βαθμολογητών σε ποσοστό 61,1% κατά μέσο όρο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό συμφωνίας ανάμεσα στις βαθμολογίες δύο διαφορετικών βαθμολογητών ήταν ίσο με 61,7%. Επίσης, η σειρά (ιεραρχία) των βαθμολογιών του *I.E.A.*, από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη, βρέθηκε να ταυτίζεται κατά μέσο όρο σε ποσοστό 98,1% με την αντίστοιχη ιεραρχία των βαθμολογιών των βαθμολογητών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό ανάμεσα στις βαθμολογικές ιεραρχίες δύο διαφορετικών βαθμολογητών βρέθηκε να είναι κατά μέσο όρο ίσο με 97,7%. Όλα τα παραπάνω συνιστούν αποδείξεις για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του *I.E.A.* (Pearson, 2010:2-3).

4.5.3. Το IntelliMetric

Την περίοδο που οι εταιρίες E.T.S. και P.K.T. ανέπτυσαν τα συστήματα *e-Rater* και *I.E.A.*, μία άλλη εταιρία, η *Vantage Learning (V.L.)*, σε συνεργασία με το *College Board*⁶⁷, ανέπτυξε ένα νέο εργαλείο ΑΑΕ, το *IntelliMetric*⁶⁸. Το εργαλείο αυτό δόθηκε σε εμπορική κυκλοφορία το 1998, αφού πρώτα είχε δοκιμαστεί και βελτιωθεί σε μία περίοδο περίπου δέκα (10) ετών (Wang & Brown, 2007:9). Σύμφωνα με τους Attali et al. (2010:5), το *IntelliMetric* χρησιμοποιεί μία παρόμοια τεχνική με εκείνη της δεύτερης έκδοσης του *e-Rater*, η οποία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στηρίζεται στην τεχνική της *Βαθμιαίας Ανάλυσης Παλινδρόμησης* και στην ομαδοποίηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών που αξιολογούνται στην έκθεση του μαθητή πριν γίνει η πρόβλεψη για την τελική της βαθμολογία.

Το *IntelliMetric* συνδυάζει τα επιτεύγματα από τα γνωστικά πεδία της Ε.Φ.Γ., της Τ.Ν. και της Στατιστικής. Εξαιτίας του γεγονότος ότι ενσωματώνει χαρακτηριστικά από το πεδίο της Τ.Ν., πιστεύεται ότι το *IntelliMetric* μπορεί να εντοπίσει χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία οι βαθμολογητές αρέσκονται να βαθμολογούν θετικά, αλλά και άλλα, τα οποία οι βαθμολογητές θεωρούν φτωχά (Elliot, 2003 · Dikli, 2006:15, όπ. αναφ. σε Wang & Brown, 2007:9 · Vantage Learning, 2001).

Βασίζεται στη χρήση δύο τεχνολογιών που έχει αναπτύξει η Vantage Learning: α) την τεχνολογία *CogniSearch*⁶⁹, η οποία κατασκευάστηκε ειδικά για την ανάπτυξη του *IntelliMetric*

⁶⁷ Μία ομάδα ερευνητών από διάφορα Πανεπιστήμια, τα οποία ήταν μέλη του College Board, συμμετείχε στην ερευνητική ομάδα της Vantage Learning που ανέπτυξε το *IntelliMetric*.

⁶⁸ Βλ. και <http://www.intellimetric.com/direct/>.

⁶⁹ Η τεχνολογία *CogniSearch* διακρίνει μέσα στις εκθέσεις των μαθητών, τμήματα του γραπτού λόγου που έχουν συγκεκριμένη συντακτική δομή και εντοπίζει τις συντακτικές σχέσεις ανάμεσά τους. Μέσα

και β) την τεχνολογία *Quantum Reasoning*⁷⁰. Πιστεύεται ότι το *IntelliMetric*, κατά τη βαθμολόγηση των εκθέσεων, λειτουργεί με τρόπο που μοιάζει με την τον τρόπο που λειτουργεί ο άνθρωπος όταν αξιολογεί με χρήση της μεθόδου της ολιστικής εντύπωσης (βλ. και Αθανασίου, 1985α:470-474), προκειμένου να αξιολογήσει την έκθεση (Dikli, 2006:15 · Wang & Brown, 2007:9).

Στις αρχικές του εκδόσεις, το *IntelliMetric* μπορούσε να αναλύει, να ποσοτικοποιεί και να αξιολογεί περισσότερα από τριακόσια (300) σημασιολογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, πριν αποφανθεί με την τελική βαθμολογία μίας έκθεσης (Wang & Brown, 2007:9). Οι Rudner et al. (2006:6) αναφέρουν ότι σε μεταγενέστερες εκδόσεις του, το *IntelliMetric*, μπορούσε να λάβει υπόψη του περισσότερα από πεντακόσια (500) σημασιολογικά, συντακτικά και γραμματικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, πλην, όμως, δεν είναι όλα γνωστά στην ερευνητική κοινότητα, δεδομένου ότι αποτελεί προϊόν εταιρείας και, ως εκ τούτου, προστατεύεται από δικαιώματα ευρεσιτεχνίας.

Ωστόσο, όπως αναφέρουν και οι Elliot και Mikulas (2004, όπ. αναφ. σε Rudner et al., 2006:6) το *IntelliMetric* αναλύει αρχικά την έκθεση και αναγνωρίζει τις συντακτικές και γραμματικές δομές των προτάσεων που περιέχονται σε αυτή. Σε κάθε πρόταση εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (λεξιλόγιο, δομή και συντακτικό των προτάσεων κ.ά.), καθώς και οι έννοιες που οι λέξεις της κάθε πρότασης αγγίζουν. Έπειτα, εφαρμόζοντας διάφορες τεχνολογίες, αξιολογείται η έκθεση ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο, το ύφος, την ορθογραφία, τη γραμματική, την κατάλληλη χρήση των εννοιών που μεταφέρουν οι λέξεις κ.ά.

Αρχικά, το *IntelliMetric* «εκπαιδύεται», διαβάζοντας ένα σύνολο από εκθέσεις πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα (το σύνολο αυτών των εκθέσεων ονομάζεται *training set*), για τις οποίες είναι γνωστές οι βαθμολογίες που έχουν λάβει από εξειδικευμένους βαθμολογητές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία της ανάγνωσης και της ανάλυσης των εκθέσεων του συνόλου εκπαίδευσης, εξάγει ένα σύνολο από χαρακτηριστικά για τις εκθέσεις που ανήκουν σε διαφορετικά επίπεδα βαθμολογιών (χαμηλά, μετρίως και υψηλά βαθμολογημένα, ανάλογα και με την χρησιμοποιούμενη κλίμακα βαθμολόγησης), δημιουργώντας, έτσι, ένα μοντέλο αξιολόγησης. Ακολούθως, το μοντέλο αυτό βαθμολογεί ένα σύνολο από άγνωστες εκθέσεις, για τις οποίες είναι, επίσης, γνωστή η βαθμολογία που έχουν λάβει από τους αξιολογητές (το σύνολο αυτό ονομάζεται σύνολο ελέγχου - *test set*). Ανάλογα με το πόσο επαρκείς κρίνονται οι αξιολογήσεις του *IntelliMetric* στις εκθέσεις του συνόλου ελέγχου, σε σχέση με εκείνες των βαθμολογητών, το σύστημα κρίνεται έτοιμο προς χρήση ή ακατάλληλο, οπότε επιστρέφει πάλι στη διαδικασία της εκπαίδευσής του για να παραμετροποιηθεί με διαφορετικό τρόπο,

από αυτή τη διαδικασία το *IntelliMetric* μπορεί, μεταξύ άλλων, να εντοπίσει τα βασικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των μαθητών, τα οποία σχετίζονται με το είδος της σύνταξης που χρησιμοποιούν οι μαθητές (Dikli, 2006:15).

⁷⁰ Η τεχνολογία *Quantum Reasoning* επιτρέπει στο *IntelliMetric* να εκπαιδευτεί, ώστε να εντοπίζει μέσα σε ένα σύνολο από εκθέσεις που αποτελούν το *training set*, τα χαρακτηριστικά εκείνα που πρέπει να βαθμολογηθούν θετικά ή αρνητικά ανάλογα με τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν υιοθετηθεί. Ακολούθως, το *IntelliMetric* μπορεί να εφαρμόσει την ίδια πολιτική βαθμολόγησης, στα ίδια ή παρόμοια χαρακτηριστικά που εντοπίζει στις υπό βαθμολόγηση εκθέσεις (Dikli, 2006:15).

προκειμένου να παράγει βαθμολογίες με υψηλότερη συσχέτιση με εκείνες των ανθρώπων στις εκθέσεις του συνόλου ελέγχου. Το τελικώς παραμετροποιημένο σύστημα, το οποίο μπορεί να βαθμολογεί τις εκθέσεις του συνόλου ελέγχου με βαθμολογίες που συσχετίζονται υψηλά με εκείνες των βαθμολογητών, είναι και το τελικό σύστημα που θα χρησιμοποιηθεί για τη βαθμολόγηση νέων άγνωστων εκθέσεων (Rudner et al., 2006:5 · Dikli, 2006:15-16 · Wang & Brown, 2007:9).

Τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που εντοπίζει και αξιολογεί το *IntelliMetric*, ομαδοποιούνται σε πέντε (5) κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται και ως *Λανθάνουσες Σημασιολογικές Διαστάσεις (Latent Semantic Dimensions)*, τις εξής: α) *Συνοχή και εστίαση*, στην οποία εντάσσονται χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο δίνεται έμφαση (εστίαση) σε μία συγκεκριμένη έννοια ή μία ιδέα που περιέχεται στην έκθεση και με τη συνοχή και τη συνέπεια που παρουσιάζει η έκθεση ως προς το σκοπό για τον οποίο έχει γραφεί. β) *Οργάνωση*, η οποία σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αλληλοδιαδοχή των ιδεών και των εννοιών μέσα στην έκθεση, αλλά και με τη δομή της έκθεσης (πρόλογος, κυρίως θέμα, επίλογος κ.ά.). γ) *Ανάπτυξη και επεξεργασία*, που σχετίζεται με το περιεχόμενο και με την παρουσία επιχειρημάτων υποστήριξης των ιδεών που εμφανίζονται στην έκθεση (επιλογή λέξεων και ιδεών, υποστήριξη και επεξεργασία – ανάπτυξη των ιδεών και των εννοιών κ.ά.). δ) *Δομή προτάσεων*, επικεντρώνεται στη συντακτική ποικιλία των προτάσεων, στη συντακτική ορθότητα κατά την αλληλουχία των διαφόρων μερών του λόγου εντός των προτάσεων, στην πολυπλοκότητα των προτάσεων και στην αναγνωσιμότητά τους. ε) *Μηχανισμοί και χρήση της γλώσσας*, όπου γίνεται ανάλυση του κατά πόσο η έκθεση περιέχει κανόνες που σχετίζονται με διάφορες συμβάσεις στη χρήση της αγγλικής γλώσσας, όπως είναι η χρήση κεφαλαίων, η στίξη, η γραμματική, η πληρότητα των φράσεων κ.ά. (Dikli, 2006:16).

Υπάρχουν, επίσης, πέντε (5) βασικές αρχές, στις οποίες στηρίχθηκε η ανάπτυξη του *IntelliMetric*: α) Μιμείται τον τρόπο με τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος κατακτά, αποθηκεύει, ανακαλεί και χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που κατέχει. β) Κατά την εκπαίδευσή του, με το σύνολο των βαθμολογημένων από τους έμπειρους βαθμολογητές εκθέσεις (σύνολο εκπαίδευσης - *training set*), εκπαιδεύεται στον τρόπο με τον οποίο βαθμολογεί τις εκθέσεις ο άνθρωπος, μοντελοποιώντας, έτσι, διάφορες παραμέτρους της αξιολογικής διαδικασίας, όπως είναι η βαθμολογική κλίμακα, τα αξιολογικά κριτήρια και ο τρόπος, με τον οποίο αυτά συνδέονται με τις δεδομένες βαθμολογίες που έχουν λάβει οι εκθέσεις του συνόλου εκπαίδευσης από τους βαθμολογητές. γ) Το *IntelliMetric* διαθέτει εσωτερικούς μηχανισμούς ανατροφοδότησης και με την κατάλληλη καθοδήγηση, είναι δυνατό να μάθει από τα ίδια του τα λάθη. δ) Οι προβλέψεις του *IntelliMetric* για τις βαθμολογίες των εκθέσεων γίνονται με βάση την επαγωγική συλλογιστική και, έτσι, είναι διαθέσιμα τα συμπεράσματα αναφορικά με τον τρόπο που ανέλυσε μία έκθεση και κατέληξε στη συγκεκριμένη βαθμολογία. ε) Το *IntelliMetric* είναι 'πολυδιάστατο' και 'μη γραμμικό' εργαλείο και, έτσι, είναι ικανό να βασίζεται σε πολλά μαθηματικά μοντέλα, τα οποία χρησιμοποιεί με μη γραμμικό τρόπο, προκειμένου να καταλήξει στη βαθμολογία μίας έκθεσης (Dikli, 2006:17).

Ένα από τα αξιολογικά χαρακτηριστικά του *IntelliMetric* είναι ότι μπορεί εύκολα να παραμετροποιηθεί, ώστε να χρησιμοποιηθεί για τη βαθμολόγηση εκθέσεων που είναι γραμμένες και σε άλλες γλώσσες, εκτός της αγγλικής, όπως είναι η ισπανική, η εβραϊκή, η ολλανδική, η γαλλική, η γερμανική, η ιταλική, η αραβική και η ιαπωνική (Elliot, 2003, όπ. αναφ. στο Dikli, 2006:18).

Το *IntelliMetric* χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς σε αρκετές πολιτείες των Η.Π.Α. (όπως στην Καλιφόρνια, το Τέξας, τη Βιρτζίνια, τη Μασαχουσέτη κ.ά.), καθώς και από πολλές εταιρείες που διενεργούν αξιολογήσεις γραπτών δοκιμών για διάφορους σκοπούς. Παρέχει σημαντική βοήθεια στους μαθητές, προκειμένου να αναθεωρούν τις εκθέσεις τους, βάση της ανατροφοδότησης που τους παρέχει. Έχει λάβει αρκετές διακρίσεις για την καινοτομία του⁷¹, η οποία, όμως, όπως έχει αναφερθεί, προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα της εταιρείας Vantage Learning και, έτσι, δεν είναι γνωστές στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα λεπτομέρειες, οι οποίες σχετίζονται με την υλοποίησή του (Rudner et al., 2006:5-6).

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά και στο εργαλείο *MyAccess!*, το οποίο είναι μία διαδικτυακή διεπαφή χρήστη που αξιολογεί, με χρήση του *IntelliMetric*, εκθέσεις που μπορούν να συντάξουν οι μαθητές από απομακρυσμένους υπολογιστές. Το *MyAccess!* παρέχει άμεση βαθμολόγηση και ανατροφοδότηση στις εκθέσεις των μαθητών, σε πάνω από διακόσια (200) διαφορετικά θέματα, με το πάτημα ενός κουμπιού, ενώ τους επιτρέπει να προβούν στην αναθεώρηση της έκθεσής τους, σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που έλαβαν. Το *MyAccess!* υποστηρίζει τη συγγραφή εκθέσεων σε διάφορες γλώσσες, ενώ δίνει τη δυνατότητα και η ανατροφοδότηση να επιστραφεί σε όποια από τις διαθέσιμες γλώσσες επιθυμεί ο μαθητής. Επίσης, παρέχει επικουρικές λειτουργίες στους μαθητές, όπως είναι η δυνατότητα μετάφρασης, η δυνατότητα εύρεσης συνώνυμων και αντίθετων, η δυνατότητα ερμηνείας λέξεων, η δυνατότητα επιλογής του επιπέδου της ανατροφοδότησης (απλή, λεπτομερή κ.ά.), η δυνατότητα να ελέγχουν την πρόοδό τους κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους με την τήρηση πορτφόλιο κ.ά. Επίσης, δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να έχουν πλήρη έλεγχο της εφαρμογής και να δημιουργούν ομάδες μαθητών, να ορίζουν το επίπεδο δυσκολίας των θεμάτων που θα αναπτύσσει ο κάθε μαθητής και το επίπεδο της ανατροφοδότησης που θα επιστρέφεται σε αυτόν, να συμπληρώνουν τη δική τους ανατροφοδότηση σε εκείνη που παράγεται αυτοματοποιημένα, να διαχειρίζονται τις πληροφορίες που σχετίζονται με το ιστορικό της χρήσης του συστήματος από τον κάθε μαθητή, να έχουν πρόσβαση σε διάφορα στατιστικά στοιχεία, όπως είναι ο μέσος όρος βαθμολογιών των εκθέσεων ενός μαθητή κ.ά (Dikli, 2006:18-19).

4.5.3.1. Μελέτες - Έρευνες

Το *IntelliMetric*, καθώς και διάφορες παραλλαγές του, αποτέλεσε αντικείμενο πειραματισμού και έρευνας πολλών ερευνητών και περισσότερες από 120 εργασίες έχουν

⁷¹ Για παράδειγμα δύο διακρίσεις του οργανισμού Codie (βλ. και <https://www.siiia.net/codie/>).

δημοσιευθεί με παραπλήσια αποτελέσματα, μόλις μέχρι το 2007 (βλ. και Vantage Learning, 2003 · Greer, 2002 · Vantage Learning, 2002 · Nivens-Bower, 2002 · Murphy, 2002 · Vantage Learning, 2001a, όπ. αναφ. σε Wang & Brown, 2007:12-14 · Rudner et al., 2006). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί γύρω από τη χρήση του *IntelliMetric* έχουν εστιάσει κυρίως γύρω από την εγκυρότητά του, συγκρίνοντας τις βαθμολογίες που αυτό παράγει σε διάφορα είδη εξετάσεων, σε σχέση με τις βαθμολογίες των έμπειρων βαθμολογητών.

1. Η έρευνα του Nivens-Bower's (2002, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:12-13).

Στην έρευνα αυτή, επιλέχθηκαν τριάντα (30) πρωτοετής φοιτητές, δύο Κολλεγίων, για να συμμετάσχουν στην εξέταση *WritePlacer Plus*⁷². Οι εκθέσεις τους βαθμολογήθηκαν από το *IntelliMetric* και από δύο καθηγητές του κάθε Κολλεγίου σε μία εξαβάθμια βαθμολογική κλίμακα. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο *t-test* δεν παρατηρήθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μέσες τιμές των βαθμολογιών των έμπειρων βαθμολογητών και σε εκείνες του *IntelliMetric*. Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ούτε στην κατανομή των βαθμολογιών στις διάφορες βαθμίδες της βαθμολογικής κλίμακας (με εφαρμογή του *Wilcoxon signed rank* ελέγχου). Βάση αυτών των αποτελεσμάτων, ο Nivens-Bower's συμπέρανε ότι το *IntelliMetric* παρέχει βαθμολογίες ανάλογες με εκείνες που ανέμενε κανείς να παραχθούν από τους έμπειρους βαθμολογητές (Nivens-Bower's, 2002, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:12-13).

2. Η έρευνα της εταιρίας Vantage Learning (2003, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:13).

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, συλλέχθηκαν 400 εκθέσεις μαθητών της 9^{ης} και της 10^{ης} τάξης από διάφορα σχολεία στις Η.Π.Α. (τα σχολεία και οι περιοχές δεν αναφέρονται στην έρευνα). Όλες οι εκθέσεις βαθμολογήθηκαν αρχικά από δύο έμπειρους βαθμολογητές. Ακολούθως, οι εκθέσεις μοιράστηκαν σε δύο (2) ομάδες. Η πρώτη ομάδα αριθμούσε 350 εκθέσεις, οι οποίες θα χρησίμευαν για την εκπαίδευση του *IntelliMetric* (σύνολο εκπαίδευσης - *training set*) και οι υπόλοιπες 50 για τον έλεγχο του κατά πόσο μπορεί να ανταποκρίνεται σε ένα άγνωστο σύνολο από εκθέσεις (σύνολο ελέγχου - *test set*). Το *IntelliMetric* αρχικά εκπαιδεύτηκε πάνω στις τριακόσιες πενήντα (350) εκθέσεις της πρώτης ομάδας και, ακολούθως, βαθμολόγησε τις υπόλοιπες πενήντα (50) εκθέσεις της δεύτερης ομάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν παρατηρήθηκε κάποια ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στη μέση τιμή των βαθμολογιών των βαθμολογητών (2,98 με άριστα το έξι (6) και τυπική απόκλιση 1,26) και του συστήματος A.A.E. (3,18 με τυπική απόκλιση 1,38 αντίστοιχα), ενώ ο έλεγχος *t-test* έλαβε τιμή 0,265 στο επίπεδο $p < 0,05$. Επιπλέον, αναφέρθηκαν υψηλές τιμές των συντελεστών συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες της μηχανής και των βαθμολογητών. Βάση αυτών των αποτελεσμάτων, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το

⁷² Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την εξέταση *WritePlacer* βλ. και στην ιστοσελίδα <http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/accuplacer/accuplacer-writeplacer.pdf> .

IntelliMetric «ξεπέρασε το επίπεδο απόδοσης που συνήθως παρουσιάζει η αξιολόγηση των εκθέσεων από έμπειρους βαθμολογητές» (Vantage Learning, 2003:6, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:13).

3. Η έρευνα των Wang και Brown (2007).

Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση της εγκυρότητας και της χρηστικότητας της αξιολόγησης των εκθέσεων με χρήση συστημάτων A.A.E., σε σχέση τον άνθρωπο, σε εξετάσεις στις οποίες συμμετέχει μεγάλος αριθμός υποψηφίων. Πιο συγκεκριμένα, ερευνήθηκε η αποδοτικότητα του *IntelliMetric*, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να βαθμολογήσει τις εκθέσεις των μαθητών στο πλαίσιο μίας διαδικτυακής τυποποιημένης εξεταστικής δοκιμασίας (της εξέτασης *WritePlacer Plus* του οργανισμού *Accuplacer*⁷³). Τις εκθέσεις βαθμολόγησαν και δύο έμπειροι βαθμολογητές, εξειδικευμένοι στη βαθμολόγηση εκθέσεων στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εξέτασης. Η ιδιαιτερότητα της έρευνας αυτής έγκειται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος ήταν ισπανόφωνοι και, ως εκ τούτου, είχαν διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά από εκείνα των αγγλόφωνων μαθητών, πάνω στις εκθέσεις των οποίων είχε εκπαιδευτεί το *IntelliMetric*. Έτσι, διερευνήθηκε το κατά πόσο το *IntelliMetric* μπορούσε να ανταποκριθεί επαρκώς κατά την αξιολόγηση εκθέσεων που γράφονται από μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά, ενώ τα ευρήματα οδήγησαν σε συμπεράσματα αναφορικά με τη δυνατότητα της γενικευμένης χρήσης του *IntelliMetric* (Wang & Brown, 2007:14-16).

Οι βαθμολογίες του *IntelliMetric* (5.92 με άριστα το οκτώ (8) και τυπική απόκλιση 0.87) βρέθηκαν να είναι κατά μέσο όρο υψηλότερες από εκείνες των ανθρώπων (5.22 με τυπική απόκλιση 0.97). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη βαθμολόγηση περισσότερων εκθέσεων πάνω από τη βάση, κάτι που θεωρήθηκε ως ένα επισφαλές χαρακτηριστικό του *IntelliMetric*, στην περίπτωση που αυτό πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για την τελική αξιολόγηση του επιπέδου ενός τελειόφοιτου, διότι μπορεί να επιτρέπει να προάγονται σε επόμενες τάξεις υποψήφιοι, οι οποίοι δεν έχουν κατακτήσει το απαραίτητο γνωστικό επίπεδο για προαγωγή (Wang & Brown, 2007:21).

Αναφέρεται ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν υποστηρίζουν τα αποτελέσματα των ερευνών των Nivens-Bower's (2002, όπ. αναφ στο Wang & Brown, 2007:21) και της Vantage Learning (2003, όπ. αναφ στο Wang & Brown, 2007:21) που είχαν δημοσιευθεί για λογαριασμό της εταιρίας Vantage Learning. Όμως, αυτό ενδεχομένως να συμβαίνει λόγω διαφορών στα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας (για παράδειγμα στην έρευνα των Wang και Brown (2007) συμμετείχαν ισπανόφωνοι μαθητές) ή ακόμη και στο γεγονός ότι στις έρευνες αυτές ελήφθησαν εκθέσεις, οι οποίες είχαν γραφεί στο πλαίσιο διαφορετικών εξετάσεων. Τίθεται υπό αμφισβήτηση η εν γένει ικανότητά του *IntelliMetric* να γενικεύει σε εκθέσεις που έχουν

⁷³ Περισσότερες πληροφορίες για τον οργανισμό *Accuplacer* βλ. και στην ιστοσελίδα <https://accuplacer.collegeboard.org/>.

γράφει μαθητές που προέρχονται από πληθυσμούς με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα που έχουν οι μαθητές των οποίων οι εκθέσεις χρησιμοποιήθηκαν για την ‘εκπαίδευσή’ του (Wang & Brown, 2007:20-21).

4. Η έρευνα των Rudner, Gercia και Welch (2006).

Στην έρευνα αυτή εξετάστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του *IntelliMetric*, μέσα από τη σύγκριση των βαθμολογιών που αυτό παρήγαγε σε εκθέσεις μαθητών και των βαθμολογιών που έδωσαν για τις ίδιες εκθέσεις έμπειροι βαθμολογητές. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από διακόσιες εβδομήντα (270) εκθέσεις μαθητών, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την εκπαίδευση του *IntelliMetric* (σύνολο εκπαίδευσης - *training set*) και από άλλες πεντακόσιες (500) εκθέσεις, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της εγκυρότητας των βαθμολογιών που παρήγαγε (σύνολο επικύρωσης - *validation set*), για κάθε ένα (1) από τέσσερα (4) διαφορετικά θέματα (Rudner et al., 2006:7).

Ο συντελεστής Pearson για όλα τα πειράματα που διεξήχθησαν, βρέθηκε κατά μέσο όρο να είναι ίσος με 0,83. Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή ήταν τα ακόλουθα (Rudner et al., 2006:8-18):

- i. Το *IntelliMetric* παράγει βαθμολογίες παραπλήσιες με εκείνες των έμπειρων βαθμολογητών (με πολύ υψηλούς συντελεστές συσχέτισης ανάμεσά τους – συντελεστής Pearson ίσος με 0,83), αν και η μέση βαθμολογία που έδωσε σε όλες τις εκθέσεις ήταν ελαφρώς υψηλότερη από τη μέση βαθμολογία που έδωσαν οι βαθμολογητές⁷⁴.
- ii. Το *IntelliMetric* αξιολόγησε πολύ καλύτερα (πιο κοντά στο μέσο όρο) τα δοκίμια εκείνα, για τα οποία υπήρχαν μεγάλες αποκλίσεις στη βαθμολόγηση από δύο διαφορετικούς βαθμολογητές. Μάλιστα, ο βαθμός συσχέτισης των βαθμολογιών που έδωσε του *IntelliMetric* και των βαθμολογητών βρέθηκε να είναι συγκρίσιμος με τον αντίστοιχο των βαθμολογιών ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς βαθμολογητές.
- iii. Το *IntelliMetric* είναι ικανό να εντοπίσει τις εκθέσεις των μαθητών οι οποίοι έχουν αντιγράψει.
- iv. Το *IntelliMetric* είναι ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό εργαλείο Α.Α.Ε., το οποίο κάνει σε πολύ μικρό χρόνο τη δουλειά που κάνουν πολλοί άνθρωποι σε πολύ περισσότερο χρόνο.
- v. Το *IntelliMetric* εντοπίζει λάθη (κυρίως ορθογραφικά), τα οποία μπορεί να διαφύγουν από την προσοχή του ανθρώπου, λόγω κόπωσης ή απροσεξίας.

⁷⁴ Το συγκεκριμένο εύρημα αναφέρουν και οι Wang & Brown (2007:20).

4.5.4. To Bayesian Essay Test Scoring System (B.E.T.S.Y.)

Το *Bayesian Essay Test Scoring System (B.E.T.S.Y.)* κατασκευάστηκε από τον Lawrence Rudner⁷⁵ με πόρους που διέθεσε το κράτος των Η.Π.Α. και εξαιτίας του ότι δεν αποτελεί ένα εμπορικό προϊόν, αντιμετωπίζεται από την ερευνητική κοινότητα ως ένα ερευνητικό εργαλείο⁷⁶. Το *B.E.T.S.Y.* στηρίζεται στη θεωρία του Μπέυς (Bayes), για τη δημιουργία ενός συστήματος A.A.E. Η Μπεϋζιανή θεωρία έχει χρησιμοποιηθεί για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων στο χώρο της επιστήμης της Πληροφορικής. Χρησιμοποιείται, για παράδειγμα, για τον εντοπισμό των ανεπιθύμητων μηνυμάτων (spam emails), μέσα από τον έλεγχο της ομοιότητας που παρουσιάζει ένα νεοεισερχόμενο μήνυμα με προηγούμενα, τα οποία έχουν ταξινομηθεί ως ανεπιθύμητα από τον χρήστη που τα λαμβάνει ή που επισημαίνονται ως ανεπιθύμητα σε διάφορες καθολικές βάσεις δεδομένων. Επίσης, η Μπεϋζιανή θεωρία έχει χρησιμοποιηθεί από μεγάλες εταιρίες για την ταξινόμηση των ατόμων που υποβάλλουν αιτήσεις εργασίας σε κατηγορίες, βάσει της ομοιότητας των βιογραφικών τους σημειωμάτων με τα βιογραφικά σημειώματα άλλων υπαλλήλων της εταιρίας (Dikli, 2006:20).

Δύο είναι οι κύριες εκδοχές της Μπεϋζιανής θεωρίας, οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί για την κατηγοριοποίηση κειμένων. Σύμφωνα με την πρώτη (*Multivariate Bernouli Model*), η υπό συνθήκη πιθανότητα να εμφανίζεται ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου σε μία έκθεση, υπολογίζεται ως το ποσοστό των εκθέσεων που περιέχουν αυτό το χαρακτηριστικό, επί ενός δεδομένου συνόλου εκθέσεων και αυτή η πιθανότητα αντιστοιχεί και στη βαθμολογία του κειμένου. Σύμφωνα με τη δεύτερη (*Multinomial Model*), η πιθανότητα ένα κείμενο να λάβει μία συγκεκριμένη βαθμολογία υπολογίζεται ως το γινόμενο των πιθανοτήτων εμφάνισης κάθε δυνατού χαρακτηριστικού στην έκθεση αυτή. Έτσι, η πρώτη εκδοχή, η οποία είναι υπολογιστικά πιο αργή μέθοδος, διερευνά το κατά πόσο ένα χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου υπάρχει σε μία έκθεση ή όχι, ενώ η δεύτερη μετρά το πλήθος των εμφανίσεων κάθε χαρακτηριστικού στην έκθεση (Rudner & Liang, 2002:6 · Dikli, 2006:20).

Το *B.E.T.S.Y.*, συνδυάζει τη Μπεϋζιανή θεωρία με ορισμένες άλλες, υποβοηθητικές τεχνικές, όπως είναι οι ακόλουθες: α) η απόρριψη των άρθρων, των αντωνυμιών και των προθέσεων από την υπό αξιολόγηση έκθεση⁷⁷, β) η αναγωγή όλων των λέξεων της έκθεσης στη ρίζα τους (για παράδειγμα, οι λέξεις 'μόρφωση', 'μορφωμένος', 'μορφώνω', 'μορφωτικός' κ.ά. θα ανάγονταν στη ρίζα «μορφω-») πριν την τελική αξιολόγηση της έκθεσης⁷⁸ και γ) η επιλογή των χαρακτηριστικών εκείνων της έκθεσης, τα οποία είτε πλεονάζουν είτε είναι

⁷⁵ Ο Lawrence M. Rudner ήταν ο επικεφαλής της ερευνητικής ομάδας του μη-κερδοσκοπικού οργανισμού *Graduate Management Admission Council (GMAC)*, ο οποίος είναι, μεταξύ άλλων, υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της *G.M.A.T.* εξέτασης.

⁷⁶ Μάλιστα, για ερευνητικούς σκοπούς, το λογισμικό του *BESTY* διατίθεται ελεύθερα από την ακόλουθη επίσημη ιστοσελίδα του: <http://echo.edres.org:8080/Betsy/download.htm> .

⁷⁷ Η τεχνική αυτή αναφέρεται και ως 'stop words' και προβλέπει το φιλτράρισμα ενός κειμένου από τις πιο συνηθισμένες λέξεις (όπως άρθρα, προθέσεις κ.ά.), πριν την τελική επεξεργασία του με διάφορες μεθόδους Ε.Φ.Γ. Βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/Stop_words .

⁷⁸ Η τεχνική αυτή αναφέρεται και ως 'stemming'. Βλ. και <https://en.wikipedia.org/wiki/Stemming> .

άσχετα με τα νοήματα της έκθεσης, ενώ η απομάκρυνσή τους από αυτή δεν επηρεάζει την πληροφορία που περιέχει⁷⁹. Επίσης, το *B.E.T.S.Y.* δίνει τη δυνατότητα στους χειριστές του να κατευθύνουν την αξιολογική διαδικασία και να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο θα βαθμολογηθεί μία συγκεκριμένη έκθεση, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που περιέχει (Rudner & Liang, 2002:7-8 · Dikli, 2006:20).

Η βασική ιδέα του *B.E.T.S.Y.* στηρίζεται στην ταξινόμηση των υπό αξιολόγηση κειμένων σε κατηγορίες, στις οποίες το μοντέλο έχει ήδη 'εκπαιδευτεί'. Για την εκπαίδευσή του, χρησιμοποιείται ένα μεγάλο σύνολο από κείμενα (σύνολο εκπαίδευσης - *training set*), τα οποία έχουν πρώτα βαθμολογηθεί από έμπειρους βαθμολογητές. Απαιτούνται περίπου χίλια (1000) κείμενα για την εκπαίδευση του *B.E.T.S.Y.* Τα κείμενα αυτά αναφέρονται σε ένα, επίσης, μεγάλο σύνολο από χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, όπως για παράδειγμα στην εμφάνιση συγκεκριμένων λέξεων και φράσεων, στη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων, στο μήκος των φράσεων σε λέξεις, στο πλήθος των ρημάτων, στο πλήθος των σημείων στίξης, στην παρουσία συγκεκριμένων ζευγαριών ουσιαστικών και ρημάτων κ.ά. (Rudner & Liang, 2002:9 · Dikli, 2006:21).

Μέσα από την εκπαίδευση αυτή, υπολογίζεται η υπό συνθήκη πιθανότητα της παρουσίας κάθε λέξης ή ζευγών λέξεων μέσα σε μία έκθεση, η οποία έχει λάβει από τους έμπειρους βαθμολογητές μία ορισμένη βαθμολογία. Για παράδειγμα, μία καλή έκθεση σε ένα θέμα σχετικό με την οικολογία, είναι αρκετά πιθανό να περιέχει ζεύγη λέξεων, όπως για παράδειγμα η *ρύπανση* και το *περιβάλλον*, η *μόλυνση* και τα *ύδατα* ή το *νερό* ή τα *δάση* κ.ο.κ. (Rudner & Liang, 2002:8). Συνδυάζοντας κατάλληλα αυτές τις υπό συνθήκη πιθανότητες, κατασκευάζεται ένα μαθηματικό μοντέλο, το οποίο, ακολούθως, προβλέπει τη βαθμολογία μίας νέας, υπό βαθμολόγηση, έκθεσης. Η πρόβλεψη για τη βαθμολογία που θα λάβει μία νέα έκθεση, γίνεται από το *B.E.T.S.Y.* σύμφωνα με το γινόμενο των υπό συνθήκη πιθανοτήτων των λέξεων που υπάρχουν στην έκθεση (Rudner et al., 2006:6-7).

Η βαθμολογία που παρέχει το *B.E.T.S.Y.* είναι κατηγορική, δηλαδή αποφαινεται αν μία έκθεση *επιτυγχάνει / αποτυγχάνει* ή αν είναι *εξαιρετική / πολύ καλή / καλή / Μέτρια* κ.ά. Τέλος, παρότι η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από το *B.E.T.S.Y.* είναι περιορισμένη, έχει υποστηριχθεί ο ισχυρισμός ότι επιτυγχάνει να συνδυάσει τα καλύτερα από τα χαρακτηριστικά των υπολοίπων συστημάτων A.A.E. και ότι μπορεί να αξιολογήσει μικρές σε μέγεθος εκθέσεις, οι οποίες πραγματεύονται διάφορα θέματα (Rudner & Liang, 2002:4 · Dikli, 2006:21-22).

⁷⁹ Η τεχνική αυτή αναφέρεται και ως '*feature selection*' και η βασική ιδέα πίσω από αυτή έχει να κάνει με το γεγονός ότι αφαιρώντας τα νοήματα που πλεονάζουν ή είναι περιττά, μπορεί κανείς να εστιάσει με ευκολία στα σημαντικότερα από τα νοήματα που περιέχονται μέσα στην έκθεση (Dikli, 2006:21). Βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/Feature_selection .

4.5.4.1. Μελέτες – Έρευνες

1. Η έρευνα των Rudner και Liang (2002).

Η έρευνα αυτή αποτελεί τη βάση για την κατασκευή του *BESTY* (Dikli, 2006:20). Στην έρευνα τους οι Rudner και Liang (2002) υλοποίησαν ένα σύστημα Α.Α.Ε. στη βάση της Μπεϋζιανής θεωρίας, το οποίο κλήθηκε να ταξινομήσει τις εκθέσεις των μαθητών σε τέσσερις (4) διαφορετικές κατηγορίες: α) *μη ικανοποιητική, μερικώς ικανοποιητική, ουσιώδης και εκτενής*, εντοπίζοντας και αξιολογώντας ένα ευρύ σύνολο από χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου στις εκθέσεις των μαθητών, όπως είναι το περιεχόμενο (παρουσία συγκεκριμένων λέξεων), η σειρά παρουσίασης των ιδεών, η παρουσία συγκεκριμένων ζευγών ουσιαστικών – ρημάτων, η επιχειρηματολογία κ.ά. Μελετήθηκαν τα μοντέλα, *Multivariate Bernouli Model* και *Multinomial Model*, δίνοντας περισσότερη βαρύτητα σε διάφορους συνδυασμούς των χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου (Rudner & Liang, 2002:4).

Το σύστημα Α.Α.Ε. εκπαιδεύτηκε σε εκθέσεις που έγραψαν οι μαθητές σε θέμα σχετικό με τη Βιολογία, στο πλαίσιο μίας εξέτασης, γνωστής ως *Maryland High School Assessment (HSA)*⁸⁰. Οι 542 εκθέσεις του δείγματος βαθμολογήθηκαν αρχικά από δύο έμπειρους βαθμολογητές. Εξαιτίας του γεγονότος ότι το δείγμα των εκθέσεων ήταν πολύ μικρό σε σχέση με αυτό που προτείνεται στη βιβλιογραφία (τουλάχιστο 1000), οι ερευνητές επέλεξαν να εφαρμόσουν την αξιολόγηση μόνο για εκείνα τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που βρέθηκε να επηρεάζουν σημαντικά τις βαθμολογίες των εκθέσεων που τα περιείχαν ή που δεν τα περιείχαν. Για παράδειγμα, από όλες τις φράσεις που υπήρχαν στις εκθέσεις των μαθητών (περίπου οκτώ χιλιάδες τριακόσιες είκοσι έξι (8326)), επιλέχθηκαν μόνο τετρακόσιες (400), οι οποίες εμφανίζονταν με το ίδιο νόημα τουλάχιστο στο 1% των εκθέσεων του δείγματος. Ανάλογη πολιτική ακολουθήθηκε και για τις λέξεις και για τα επιχειρήματα που εμφανίζονταν στις εκθέσεις των μαθητών. Από όλες τις εκθέσεις, αξιολογήθηκε αυτοματοποιημένα μόνο το 70% των εκθέσεων, οι οποίες έλαβαν την ίδια βαθμολογία από τους βαθμολογητές, δηλαδή εκείνες που ταξινομήθηκαν στην ίδια κατηγορία (Rudner & Liang, 2002:9-11).

Το μοντέλο *Multivariate Bernouli Model*, κατάφερε να ταξινομήσει στη σωστή κατηγορία με ακρίβεια ίση με το 80% των εκθέσεων του δείγματος, ενώ το μοντέλο *Multinomial Model*, είχε αντίστοιχη ακρίβεια περίπου ίση με 74%. Μάλιστα, το μοντέλο *Multivariate Bernouli Model* βρέθηκε να συμπεριφέρεται ελαφρώς καλύτερα από το μοντέλο *Multinomial Model* στις περισσότερες περιπτώσεις χρήσης διαφόρων συνδυασμών από τις ακόλουθες βοηθητικές τεχνικές: *stop words, stemming, future selection*. Η μόνη περίπτωση που το μοντέλο *Multinomial Model* είχε μεγαλύτερη ακρίβεια (περίπου 80%), από το μοντέλο *Multivariate Bernouli Model* (περίπου 70%), ήταν

⁸⁰ Η εξέταση αυτή περιλαμβάνει τυποποιημένα τεστ, τα οποία μετρούν την πρόοδο των μαθητών προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων που τίθενται στα Γυμνάσια της Πολιτείας του Μerylant στις Η.Π.Α. Βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/Maryland_High_School_Assessments.

όταν χρησιμοποιήθηκε η τεχνική *trimming* μόνο στις λέξεις εκείνες που είχαν τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης μέσα στις εκθέσεις και καθώς η αξιολόγηση της έκθεσης περιοριζόταν βαθμιαία μόνο στις λέξεις εκείνες που εμφανιζόταν περισσότερες φορές μέσα στις εκθέσεις (Rudner & Liang, 2002:11-14).

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η βαθμολόγηση είναι πιο ακριβής όταν στηρίζεται στην αξιολόγηση των επιχειρημάτων που περιέχει η έκθεση περισσότερο από ό,τι στην αξιολόγηση των λέξεων ή των φράσεων (Rudner & Liang, 2002:17). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα και της έρευνας των McCallum και Nigam (1998, όπ. αναφ. στο Rudner & Liang, 2002:15). Όμως, οι Rudner και Liang (ό.π.) τονίζουν στα συμπεράσματά τους ότι «δεν επιχειρηματολογούν υπέρ της θέσης ότι το σύστημα A.A.E. μπορεί να αναπαράγει την αξιολογική διαδικασία, όπως αυτή διεξάγεται από τον άνθρωπο».

4.5.5. To Project Essay Grade

Το *Project Essay Grade (P.E.G.)* χρησιμοποιεί και αυτό, όπως και η πρώτη έκδοση του *e-Rater*, μία προσέγγιση βασισμένη στην τεχνική της *ανάλυσης παλινδρόμησης*, σύμφωνα με την οποία ένας μεγάλος αριθμός από χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου χρησιμοποιούνται για την κατασκευή ενός μαθηματικού μοντέλου, το οποίο θα κάνει προβλέψεις για τη βαθμολογία μίας έκθεσης (Page, 1994, όπ. αναφ. στο Attali et al., 2010:4).

Το *P.E.G.* βασίζεται σε ένα γενικευμένο μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο μπορεί να αξιολογεί το γραπτό λόγο μίας έκθεσης ανεξάρτητα από το θέμα και το είδος της εξέτασης, στο πλαίσιο των οποίων έχει συγγραφεί. Όμως, επισημαίνεται ότι το *P.E.G.* δεν είναι αρκετά 'έξυπνο', ώστε να μπορεί να συλλάβει ανώτερες ποιότητες του γραπτού λόγου που περιέχονται σε μία έκθεση, όπως είναι το περιεχόμενο, η επιχειρηματολογία κ.ά., κάτι το οποίο συμβαίνει, όμως, με συστήματα A.A.E. που χρησιμοποιούν τις τεχνικές Λ.Σ.Α. και Ε.Φ.Γ. Όμως, μπορεί να εντοπίσει και να αξιολογήσει τα χαρακτηριστικά εκείνα μίας έκθεσης που συσχετίζονται υψηλά αυτές τις ανώτερες ποιότητες του γραπτού λόγου. Η εγκυρότητα του *P.E.G.* έχει διερευνηθεί σε εκθέσεις μαθητών που έχουν γραφεί στο πλαίσιο εξετάσεων, όπως είναι η *G.R.E.*, η *Praxis*⁸¹, η *N.A.E.P.* κ.ά. (Shermis, Koch, Page, Keith & Harrington, 2002:11).

Το *P.E.G.* θα μπορούσε να περιγραφεί ως ένα στατιστικό μαθηματικό μοντέλο που κάνει προβλέψεις για τη βαθμολογία μίας έκθεσης. Περιλαμβάνει μία ακολουθία από μεταβλητές (περίπου διακόσιες (200)), που ανήκουν σε δύο κατηγορίες, στις *μετρήσιμες* και στις *λανθάνουσες*. Οι *μετρήσιμες* μεταβλητές αφορούν χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που μπορούν να μετρηθούν μέσα στις εκθέσεις των μαθητών, όπως είναι η ποικιλία του

⁸¹ Η εξέταση *Praxis* επιχειρεί να αξιολογήσει τις ακαδημαϊκές ικανότητες και τις γνώσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτή, προκειμένου να κριθούν ικανοί να διδάξουν στα σχολεία των Η.Π.Α. Η επιτυχία στην εξέταση *Praxis* αποτελεί προαπαιτούμενο σε πολλές πολιτείες των Η.Π.Α., ώστε ένας εκπαιδευτικός να μπορέσει να ξεκινήσει να εργάζεται σε ένα σχολείο. Βλ. και <https://www.ets.org/praxis/>.

λεξιλογίου, τα γραμματικά και συντακτικά λάθη κ.ά. Οι *λανθάνουσες* αφορούν τις μεταβλητές εκείνες, με τις οποίες λειτουργεί εσωτερικά ο υπολογιστής και υπολογίζονται από το λογισμικό του *P.E.G.* με διάφορες στατιστικές μεθόδους, ανάλογα με τις τιμές των *μετρήσιμων* μεταβλητών, σε συνδυασμό και με άλλα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Ορισμένες από *λανθάνουσες* μεταβλητές χαρακτηρίζονται ως *απλές* στη μέτρησή τους, όπως είναι το μήκος των προτάσεων, η χρήση στίξης, ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών κ.ά. Ορισμένες άλλες, όμως, χαρακτηρίζονται ως *περίπλοκες* ή ως *παραπλανητικές*, όπως είναι ο αριθμός των εμφανίσεων του πρώτου ενικού προσώπου («εγώ»), το πλήθος των χυδαίων λέξεων μέσα στην έκθεση, το συνολικό πλήθος των λέξεων της έκθεσης κ.ά. Οι *περίπλοκες* και οι *παραπλανητικές* μεταβλητές συμμετέχουν στον υπολογισμό της τελικής βαθμολογίας από το στατιστικό μοντέλο του *P.E.G.*, μέσα σε πολύπλοκους μαθηματικούς μετασχηματισμούς (Shermis et al., 2002:12).

Για παράδειγμα, το μέγεθος μίας έκθεσης έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται θετικά με τη βαθμολογία που αυτή λαμβάνει από τους ανθρώπους. Αυτή η θετική συσχέτιση, όμως, δεν είναι γραμμική, αλλά καμπυλόγραμμη. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλώνει το μέγεθος της έκθεσης, από ένα σημείο και έπειτα, αρχίζει να φθίνει η θετική του επίδραση πάνω στην τελική βαθμολογία που θα λάβει η έκθεση από τους βαθμολογητές. Προκειμένου το *P.E.G.* να μιμηθεί αυτήν την πρακτική των βαθμολογητών, δεν χρησιμοποιεί με γραμμικό τρόπο στο στατιστικό του μοντέλο τη *μετρήσιμη* μεταβλητή 'μέγεθος της έκθεσης' (εκφρασμένης με το πλήθος των λέξεων που υπάρχουν σε αυτήν, έστω N), αλλά την *παραπλανητική* μεταβλητή 'λογάριθμος του N ' ($\log N$). Επίσης, ως παραδείγματα *περίπλοκων* μεταβλητών αναφέρονται τα ακόλουθα: α) το πλήθος των εμφανίσεων της λέξης *διότι* (*because*), η οποία χρησιμοποιείται για να δοθούν εξηγήσεις ή να τεκμηριωθούν οι απόψεις που εκφράζονται, κάτι το οποίο σημαίνει ότι ο μαθητής επιχειρηματολογεί υπέρ ή κατά μίας άποψης, θέσης ή επιχειρήματος, β) η ποικιλία στον τρόπο με τον οποίο ξεκινούν οι παράγραφοι και οι προτάσεις, γ) το πλήθος των απλών και μικρών προτάσεων κ.ά. (Shermis et al., 2002:12).

Το μαθηματικό στατιστικό μοντέλο του *P.E.G.* κατασκευάζεται ως μία ιδιαίτερα περίπλοκη μαθηματική έκφραση που περιέχει όλες τις μεταβλητές που έχουν μετρηθεί μέσα στην έκθεση ενός μαθητή, στις οποίες έχουν αντιστοιχηθεί συντελεστές βαρύτητας μέσα από μία διαδικασία εκπαίδευσης του συστήματος πάνω σε ένα σύνολο από βαθμολογημένες από έμπειρους βαθμολογητές εκθέσεις μαθητών (σύνολο εκπαίδευσης - *training set*) (Shermis et al., 2002:12).

4.5.5.1. Μελέτες – Έρευνες

1. Η έρευνα των Shermis, Koch, Page, Keith και Harrington (2002).

Η έρευνα αυτή επιχείρησε να ελέγξει την εξής υπόθεση: «*Η συσχέτιση ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρέχουν οι βαθμολογητές και στις βαθμολογίες που παράγει το P.E.G. είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη συσχέτιση ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρέχουν δύο διαφορετικοί βαθμολογητές*» (Shermis et al., 2002:9).

Το *P.E.G.* αρχικά εκπαιδεύτηκε σε ένα δείγμα από 807 βαθμολογημένες από έμπειρους βαθμολογητές εκθέσεις μαθητών (σύνολο εκπαίδευσης - *training set*). Ακολούθως, βαθμολόγησε ένα δείγμα από 386 νέες, άγνωστες εκθέσεις και οι βαθμολογίες αυτές συγκρίθηκαν με τις αντίστοιχες βαθμολογίες που έλαβαν από έξι έμπειρους βαθμολογητές. Η βαθμολογική κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν εξαβάθμια (από το 1, χαμηλότερη, μέχρι το 6, υψηλότερη), ενώ εκτός από τη συνολική βαθμολογία της έκθεσης τόσο το *P.E.G.* όσο και οι βαθμολογητές βαθμολόγησαν επιμέρους χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, όπως είναι το περιεχόμενο, την οργάνωση, την επιχειρηματολογία κ.ά. (Shermis et al., 2002:10).

Η μέση τιμή του συντελεστή συσχέτισης ανάμεσα στα ζεύγη των βαθμολογητών βρέθηκε να ισούται με 0,71, ενώ ο αντίστοιχος μέσος συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρήγαγε το *P.E.G.* και καθένας από τους βαθμολογητές ήταν 0,83. Η διαφορά αυτή βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο $p < 0,01$. Αντίστοιχες ήταν και οι συσχετίσεις στις βαθμολογίες των επιμέρους χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου στις εκθέσεις των μαθητών (Στο περιεχόμενο: 0,71 ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς βαθμολογητές και 0,84 ανάμεσα στο *P.E.G.* και κάθε βαθμολογητή. Στην οργάνωση: 0,64 και 0,76 αντίστοιχα κ.ο.κ.). Αυτά τα αποτελέσματα υποστήριξαν επαρκώς τις υποθέσεις της έρευνας και, έτσι, οι βαθμολογίες του *P.E.G.* βρέθηκε να είναι «τουλάχιστο όσο έγκυρες βρέθηκε να είναι οι βαθμολογίες των βαθμολογητών» (Shermis et al., 2002:14-15).

4.5.6. Το CRASE

Το CRASE είναι ένα σύστημα Α.Α.Ε., το οποίο αποτελεί εμπορικό προϊόν της εταιρίας *Pacific Metrics*⁸², η οποία εδρεύει στην Αυστραλία. Το *CRASE* αποτελεί ένα επιστημονικά σχεδιασμένο και τεκμηριωμένο σύστημα Α.Α.Ε., το οποίο βαθμολογεί με ακρίβεια, αξιοπιστία και εγκυρότητα τις εκθέσεις των μαθητών. Το *CRASE* συμμετείχε το 2012 στο Διαγωνισμό Συστημάτων Α.Α.Ε. (*Automated Scoring Assessment Prize Competition – A.S.A.P.*)⁸³. Στο διαγωνισμό αυτό ελέγχθηκε η αποδοτικότητα εννέα (9) συστημάτων Α.Α.Ε. σε οκτώ (8)

⁸² Η εταιρία *Pacific Metrics*, ιδρύθηκε το 2000 και εξειδικεύεται στην έρευνα γύρω από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Οι πελάτες της *Pacific Metrics* είναι διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα (σχολεία, πανεπιστήμια, κολλέγια κ.ά.), κρατικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (υπουργεία, διευθύνσεις εκπαιδευτικών θεμάτων κ.ά.) καθώς και άλλες εμπορικές εταιρίες από ολόκληρο τον κόσμο. Βλ. και <http://www.pacificmetrics.com/about-us/>.

⁸³ Ο διαγωνισμός *Automated Scoring Assessment Prize (A.S.A.P.)* χρηματοδοτείται από το ίδρυμα *William & Flora Hewlett Foundation*. Στον διαγωνισμό αυτό μπορούν να λάβουν μέρος ερευνητές από όλο τον κόσμο, οι οποίοι ασχολούνται με την έρευνα και την ανάπτυξη καινοτόμων συστημάτων για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, τα οποία έχουν ως βάση την τεχνολογία, όπως για παράδειγμα τα συστήματα Α.Α.Ε. Βλ. και <http://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2013/02/ASAP-Case-Study-FINAL.pdf> και <https://www.kaggle.com/c/asap-aes>. Ένας από τους πιο βασικούς σκοπούς του *A.S.A.P.* είναι η τόνωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος γύρω από την Α.Α.Ε. (Shermis, 2014:54).

διαφορετικά θέματα και το *CRASE* διακρίθηκε. Βρέθηκε να βαθμολογεί τις εκθέσεις το ίδιο καλά ή καλύτερα από ό,τι οι έμπειροι βαθμολογητές⁸⁴.

Επισημαίνεται ότι το *CRASE* χρησιμοποιεί αλγορίθμους Ε.Φ.Γ. (N.L.P.), ως τη βάση για την κατασκευή ενός μοντέλου βαθμολόγησης, το οποίο παραμετροποιείται, εκπαιδευόμενο σε ένα σύνολο από βαθμολογημένες από έμπειρους βαθμολογητές εκθέσεις και βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Ωστόσο, οι λεπτομέρειες των χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου που εντοπίζονται από το *CRASE* και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται από αυτό, παραμένουν άγνωστα, ως προϊόν ευρεσιτεχνίας της εταιρίας *Pacific Metrics* (Lazendic, Justus & Rabinowitz, 2018:21).

4.5.6.1. Μελέτες - Έρευνες

1. Η έρευνα των Lazendic, Justus και Rabinowitz (2018).

Ο σκοπός της έρευνας των Lazendic et al. (2018:1-4) ήταν να παρουσιάσουν λεπτομέρειες σχετικά με το *Εθνικό Πρόγραμμα Αξιολόγησης Εγγραμματισμού στη Γλώσσα και στην Αριθμητική (National Assessment Program – Literacy and Numeracy – N.A.P.L.A.N.)*⁸⁵, το οποίο διεξάγεται στη χώρα της Αυστραλίας. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκθέσεων που γράφουν οι μαθητές στο πλαίσιο του προγράμματος *N.A.P.L.A.N.* σχετίζονται με τις ακόλουθες κατηγορίες χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου: αντίκτυπος και αίσθηση που προκαλεί στον αναγνώστη, δομή της έκθεσης, ιδέες που παρουσιάζονται, ύφος κειμένου ανάλογα με το σκοπό της έκθεσης (να αφηγηθεί ή να πείσει για κάτι), χρήση λεξιλογίου, συνοχή περιεχομένου, χρήση παραγράφων, δομή των προτάσεων και των φράσεων, στίξη και ορθογραφία. Στην έρευνα παρουσιάζονται τα βασικά πορίσματα που προέκυψαν από τη χρήση του *CRASE* στο πλαίσιο διεξαγωγής του συγκεκριμένου προγράμματος. Η έρευνα σχεδιάστηκε με τρόπο, ώστε να συλλεχθούν τα στοιχεία που τεκμηριώνουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της αυτοματοποιημένης αξιολόγησης των εκθέσεων που γράφουν κάθε χρόνο περίπου εννιακόσιες χιλιάδες (900.000) μαθητές στο πλαίσιο του προγράμματος *N.A.P.L.A.N.* και βασίζεται σε τρεις ξεχωριστές μελέτες.

A' Μελέτη.

⁸⁴ Βλ. και <http://www.pacificmetrics.com/products-and-solutions/crase/>.

⁸⁵ Το *N.A.P.L.A.N.* είναι ένα ετήσιο πρόγραμμα αξιολόγησης του επιπέδου των ικανοτήτων των μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στις τάξεις 3^η, 5^η, 7^η και 9^η των σχολείων της Αυστραλίας, στην ανάγνωση – κατανόηση κειμένου, στο γραπτό λόγο, στην αριθμητική. Η εξέταση αφορά όλους τους μαθητές και διεξάγεται κατά το μήνα Μάιο, έπειτα από το πέρας του πρώτου από τα τρία τρίμηνα που διαρκεί η φοίτηση στα σχολεία της Αυστραλίας. Σκοπός της εξέτασης είναι να παραχθούν τα απαραίτητα δεδομένα και να βρίσκονται έγκαιρα στη διάθεση όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να λάβουν όλα τα απαραίτητα μέτρα προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης και βελτιστοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Lazendic, Justus, & Rabinowitz, 2018:3). Βλ. και <https://www.nap.edu.au/naplan>.

Στο πλαίσιο της πρώτης μελέτης επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των βαθμολογιών που παρέχει το *CRASE* στις εκθέσεις των μαθητών που συμμετέχουν στις εξετάσεις του προγράμματος *N.A.P.L.A.N.*, με τα κριτήρια που το πρόγραμμα αυτό υιοθετεί, συγκρινόμενες με τις εκείνες των ανθρώπων. Το δείγμα των εκθέσεων στρωματοποιήθηκε, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό για όλη τη χώρα της Αυστραλίας. Κάθε μαθητής του δείγματος έγραψε δύο εκθέσεις, η μία με σκοπό να αφηγηθεί κάτι και η δεύτερη με σκοπό να πείσει για ένα επιχείρημα. Όλες οι εκθέσεις βαθμολογήθηκαν από δύο έμπειρους και εξειδικευμένους βαθμολογητές του προγράμματος *N.A.P.L.A.N.*, οι οποίοι βαθμολόγησαν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον. Επίσης, μία τρίτη βαθμολογία για κάθε έκθεση παράχθηκε ως αποτέλεσμα της συνεργασίας μίας ομάδας υψηλά καταρτισμένων και έμπειρων βαθμολογητών, οι οποίοι εργάζονται ως προϊστάμενοι όλων των βαθμολογητών και είναι υπεύθυνοι για τον έλεγχο της ποιότητας της αξιολογικής διαδικασίας του προγράμματος *N.A.P.L.A.N.* Αυτή η τρίτη βαθμολογία θεωρήθηκε ως η *πραγματική βαθμολογία* της έκθεσης και ένα υποσύνολο από αυτές τις εκθέσεις, μαζί με τις πραγματικές τους βαθμολογίες, χρησιμοποιήθηκε για την εκπαίδευση του *CRASE* (σύνολο εκπαίδευσης - *training set*) (Lazendic et al., 2018:8-9).

Βρέθηκε ότι οι ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες του *CRASE* και τις βαθμολογίες των ανθρώπων δεν ήταν σημαντικά διαφορετικός με τον συντελεστή συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες των δύο βαθμολογητών για κάθε διαφορετικό θέμα, αλλά ούτε και με τις *πραγματικές βαθμολογίες*. Το ίδιο παρατηρήθηκε και για τις βαθμολογίες ανάμεσα στα ζευγάρια των διαφορετικών βαθμολογητών, καθώς και ανάμεσα στους βαθμολογητές και την ομάδα των έμπειρων βαθμολογητών. Ο συντελεστής συσχέτισης *Cronbach's α* ανάμεσα στις βαθμολογίες του *CRASE* και των βαθμολογητών βρέθηκε να έχει τιμή ίση με 0,85, ενώ η αντίστοιχη ανάμεσα στις βαθμολογίες δύο διαφορετικών βαθμολογητών ήταν 0,86. Επίσης, οι κατανομές των βαθμολογιών των εκθέσεων είτε αυτές προέρχονταν από το *CRASE* είτε από τους ανεξάρτητους βαθμολογητές είτε από την ομάδα των έμπειρων βαθμολογητών ήταν παρόμοιες. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του *CRASE* βρέθηκε να είναι πολύ κοντά σε εκείνη των ανθρώπων. Ωστόσο, αναφέρεται ότι οι βαθμολογητές που κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις εκθέσεις στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, ήταν βαθμολογητές με υψηλή εμπειρία και, έτσι, αναμενόταν ότι το επίπεδο της συσχέτισης των μεταξύ τους βαθμολογιών να είναι υψηλό. Αυτό, όμως, δεν ισχύει σε πραγματικές συνθήκες βαθμολόγησης των εκθέσεων του προγράμματος *N.A.P.L.A.N.*, όπου περίπου το 30% των αξιολογητών κάθε χρονιάς είναι νέοι βαθμολογητές, οι οποίοι πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα πριν κριθούν ικανοί να αξιολογήσουν, αλλά και να επικουρούνται από πιο έμπειρους κατά την αξιολογική διαδικασία. Αναμένεται ότι ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες δύο τυχαίων αξιολογητών του προγράμματος *N.A.P.L.A.N.* θα είναι σημαντικά μικρότερος σε πραγματικές συνθήκες αξιολόγησης, από το 0,86 που αναφέρθηκε στην έρευνα αυτή (Lazendic et al., 2018:10-16).

B' Μελέτη.

Στο πλαίσιο της δεύτερης μελέτης, ογδόντα τέσσερις (84) εκθέσεις χωρίστηκαν σε τρεις περίπου ισάριθμες ομάδες εκθέσεων. Όλες οι εκθέσεις τροποποιήθηκαν σημαντικά (λεξιλόγιο, δομή των προτάσεων, έκταση, στίξη, ύφος κ.ά.) από ομάδα εξειδικευμένων βαθμολογητών, ώστε να παραπλανήσουν τόσο τους βαθμολογητές όσο και το *CRASE*, ως εξής: α) οι εκθέσεις της πρώτης ομάδας να βαθμολογηθούν ελαφρώς υψηλότερα από ό,τι αξίζουν, β) οι εκθέσεις της δεύτερης χαμηλότερα και γ) οι εκθέσεις της τρίτης ομάδας με τον ίδιο βαθμό. Έπειτα από την τροποποίηση αυτή, αξιολογήθηκαν με τα ίδια κριτήρια από τους βαθμολογητές και από το *CRASE*. Αναλύοντας τις βαθμολογίες των τροποποιημένων εκθέσεων, προέκυψε ότι σε πολύ λίγες περιπτώσεις παραπλανήθηκαν τόσο οι βαθμολογητές όσο και το *CRASE*, ενώ δεν υπήρξε σημαντικά στατιστική διαφορά τόσο στον τρόπο που παραπλανήθηκαν τόσο οι αξιολογητές όσο και το *CRASE*. Το τελικό συμπέρασμα ήταν ότι τα συστήματα A.A.E. «είναι δυνατό να μοντελοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταφέρνουν να βαθμολογούν, βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, σχεδόν με τον ίδιο τρόπο που οι άνθρωποι μοντελοποιούν τα ίδια κριτήρια στη σκέψη τους για να βαθμολογήσουν τις ίδιες εκθέσεις» (Lazendic et al., 2018:17-22).

Γ' Μελέτη.

Στο πλαίσιο της τρίτης μελέτης εξετάστηκε, από πρακτικής σκοπιάς, η χρήση του συστήματος A.A.E. (*CRASE*) στις εξετάσεις *N.A.P.L.A.N.*, σε σχέση με: α) τη χρήση των χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να βαθμολογήσουν τις εκθέσεις και το πώς αυτά ενσωματώνονται στη λειτουργία των συστημάτων A.A.E., β) την ικανότητα των συστημάτων A.A.E. να εντοπίζουν εκθέσεις που περιέχουν αποκλίσεις και παρεκτροπές και γ) τις συσχετίσεις ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο τα συστήματα A.A.E. βαθμολογούν μία έκθεση με βάση τα δοθέντα κριτήρια αξιολόγησης και στον τρόπο, με τον οποίο τα κριτήρια αυτά, αξιολογούνται από τις βαθμολογικές κλίμακες της εξέτασης *N.A.P.L.A.N.* (Lazendic et al., 2018:23).

Αρχικά, ένα σύνολο από τις εκθέσεις των μαθητών αξιολογήθηκε από έμπειρους βαθμολογητές, οι οποίοι κλήθηκαν να διαπιστώσουν αν κάθε έκθεση χαρακτηρίζεται ή όχι από καθένα από τα παρακάτω γνωρίσματα (σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης της εξέτασης *N.A.P.L.A.N.*): α) Η έκθεση είναι γραμμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ξεκάθαρο ότι βασίζεται σε ένα σαφές πλάνο – περίγραμμα. β) Η έκθεση δεν εξυπηρετεί το σκοπό για τον οποίο γράφεται, όταν για παράδειγμα ο μαθητής έχει γράψει μία έκθεση με σκοπό να πείσει για κάτι, ενώ του είχε ζητηθεί να γράψει μία έκθεση με σκοπό να κάνει μία αφήγηση κ.ο.κ. γ) Η έκθεση περιέχει λογοκλοπές, επαναλαμβανόμενες φράσεις κ.ά. (Lazendic et al., 2018:24).

Ακολούθως, οι εκθέσεις αξιολογήθηκαν από το *CRASE*, το οποίο, επίσης, έκρινε αν κάθε μία από αυτές χαρακτηρίζεται ή όχι για κάθε ένα από τα παραπάνω γνωρίσματα. Βρέθηκε ότι το *CRASE* κατάφερε να αποκριθεί για τις περισσότερες εκθέσεις με τον ίδιο

τρόπο, όπως και οι βαθμολογητές, σχετικά με το αν αυτές είχαν ή όχι καθένα από τα παραπάνω γνωρίσματα. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι περισσότερη έρευνα πρέπει να διεξαχθεί γύρω από τέτοιου είδους ερωτήματα (Lazendic et al., 2018:25).

Συσχετίζοντας τον τρόπο, με τον οποίο αξιολογούνται και τη βαρύτητα με την οποία βαθμολογούνται τα διάφορα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου από τον άνθρωπο και από τη μηχανή, βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις. Υπάρχουν ορισμένες διαφορές που επηρεάζουν ελαφρώς την τελική βαθμολογία που λαμβάνει μία έκθεση από τον άνθρωπο, σε σχέση με την αντίστοιχη από τη μηχανή, κυρίως όσο αφορά στην ορθογραφία. Ο άνθρωπος, για παράδειγμα, μπορεί να μη λάβει υπόψη του ένα ορθογραφικό λάθος σε μία λέξη, όταν αντιληφθεί ότι αυτό οφείλεται στην απρόσεκτη και βιαστική πληκτρολόγησή της, ενώ την ίδια λέξη την έχει γράψει σωστά ο μαθητής σε κάποιο άλλο σημείο της έκθεσης (για παράδειγμα μπορεί στην προσπάθειά του να γράψει τη λέξη 'cat' να έχει γράψει την ανύπαρκτη λέξη 'csi', επειδή πάτησε το πλήκτρο 's' αντί του 'a' που βρίσκεται δίπλα του ή επειδή πάτησε δύο πλήκτρα ταυτόχρονα, για παράδειγμα αντί για 'cat' έγραψε 'csat'). Η μηχανή, όμως, θα εντοπίσει και θα λάβει υπόψη της τέτοια λάθη, βαθμολογώντας τα αρνητικά. Επιπλέον, είναι πιο εύκολο τα ορθογραφικά λάθη να διαφύγουν της προσοχής του ανθρώπου, ενώ είναι σχεδόν αδύνατο να περάσουν απαρατήρητα από τον υπολογιστή (Lazendic et al., 2018:25-26).

Συμπερασματικά, οι δύο πρώτες μελέτες παρείχαν τεκμηρίωση για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του *CRASE*, κατά την αξιολόγηση των εκθέσεων που γράφουν οι μαθητές στο πλαίσιο της εξέτασης *N.A.P.L.A.N.*, συσχετίζοντας υψηλά τις βαθμολογίες του *CRASE* με εκείνες των βαθμολογητών. Από τη δεύτερη μελέτη προκύπτει, επιπλέον, ότι το *CRASE* δεν παραπλανάται κατά την αξιολογική διαδικασία, τουλάχιστον όχι περισσότερο από όσο ο άνθρωπος, ακόμη και αν την παραπλάνηση αυτή προσπαθούν να την κατασκευάσουν έμπειροι και εξειδικευμένοι βαθμολογητές εκθέσεων. Στην τρίτη μελέτη παρουσιάστηκαν αποδείξεις ότι το *CRASE* μπορεί να αναγνωρίσει και να αξιολογήσει, βάσει σαφών κριτηρίων, ακόμη και τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που σχετίζονται με τις ανώτερες πνευματικές ικανότητες του ανθρώπου. (Lazendic et al., 2018:27).

4.6. Τυποποιημένη σύγκριση των συστημάτων Α.Α.Ε.

Η ενότητα αυτή παρέχει μία τυποποιημένη σύγκριση των συστημάτων Α.Α.Ε. που παρουσιάστηκαν στην παρούσα μελέτη, δίχως ερμηνείες. Τα συστήματα αυτά χρησιμοποιούν ποικίλες τεχνικές, προκειμένου να παρέχουν άμεσα τη βαθμολογία και την ανατροφοδότηση για μία έκθεση. Ο Πίνακας 8 παρέχει μία σύνοψη των χαρακτηριστικών ορισμένων από τα συστήματα αυτά, όπως τα παρουσιάζει ο Dikli (2006:23).

Πίνακας 8. Συγκριτική ανασκόπηση ορισμένων από τα συστήματα Α.Α.Ε. που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία (Πηγή: Dikli, 2006:23).

Σύστημα Α.Α.Ε.	Δημιουργός	Τεχνική	Εστίαση	Βοηθητική εφαρμογή	Αριθμός εκθέσεων που απαιτούνται για την εκπαίδευση
P.E.G.	Page (1966)	Στατιστικές μέθοδοι	Στο ύφος του κειμένου	OXI	100-400
I.E.A.	Landauer, Foltz & Laham (1997)	LSA	Στο περιεχόμενο του κειμένου	OXI	100-300
e-Rater	Burstein, et al. (1998)	NLP	Στο περιεχόμενο και στο ύφος του κειμένου	Criterion	465
IntelliMetric	Vantage Learning (Elliot, et al., 1998)	NLP	Στο περιεχόμενο και στο ύφος του κειμένου	MyAccess!	300
B.E.T.S.Y.	Rudner (2002)	Μπεϋζιανές μέθοδοι	Στο περιεχόμενο και στο ύφος του κειμένου	OXI	1000

Επίσης, στο σημείο αυτό γίνεται μία απλή αναφορά και σε ορισμένα άλλα συστήματα Α.Α.Ε., τα οποία χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση εκθέσεων, χωρίς να περιγραφούν περισσότερες λεπτομέρειες για τον τρόπο λειτουργίας τους ή στα αποτελέσματα ερευνών που τα συνοδεύουν (Williams & Nash, 2009:3):

1. *AutoMark* (Mitchell, Russell, Broomhead & Aldridge, 2002).
2. *Bayesian Essay Test Scoring System* (Rudner & Liang, 2002).
3. *Conceptual Rater* (Burstein, Leacock & Swartz., 2001).
4. *Content Analyst* (βλ. και <http://www.contentanalyst.com/solutions/essay.htm>).
5. *Educational Testing Service 1* (Burstein, Kaplan, Wolff & Lu, 1996).
6. *Electronic Essay Rater* (Burstein, Kukich, Wolff, Lu & Chodorow, 1998).
7. *Intelligent Essay Marking System* (Ming, Mikhailov, Kuan, 2000).
8. *Blue Wren Software* (βλ και <http://trial.essaygrading.com>).
9. *Paperless School Free Text Marking Engine* (Mason και Grove-Stephenson, 2002).
10. *Rx Net Writer* (βλ. και http://www.rxnetwriter.com/product_sheet.html).
11. *SAGrader* (βλ. και <http://www.ideaworks.com/sagrader/>).

12. *Schema Extract Analyse and Report* (Christie, 1999).

13. *Text Categorisation Technique* (Larkey, 1998).

4.6.1. Η συγκριτική έρευνα του Shermis (2014)

Ο Shermis (2014) διερεύνησε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία εννέα (9) διαφορετικών συστημάτων A.A.E., προσπαθώντας στην έρευνά του να απαντήσει στο εξής ερώτημα: «Μπορούν τα συστήματα A.A.E. να βαθμολογήσουν τις εκθέσεις των μαθητών με παρόμοιο τρόπο με εκείνον που τις βαθμολογεί ο άνθρωπος». Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη για λογαριασμό του διαγωνισμού A.S.A.P., ο οποίος, ως ανεξάρτητος φορέας, αποτέλεσε δικλείδα διασφάλισης της αντικειμενικότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επίσης, αναφέρεται ότι οι περισσότερες έρευνες που υπάρχουν στη βιβλιογραφία σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των συστημάτων A.A.E., συνήθως μελετούν ένα συγκεκριμένο σύστημα A.A.E. κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (ίδιο δείγμα εκθέσεων, ίδια κριτήρια αξιολόγησης, ίδιο σύνολο εκθέσεων που θα χρησιμοποιηθούν για την εκπαίδευση των συστημάτων A.A.E. κ.ά.) και «καμία δεν έχει μελετήσει παράλληλα περισσότερα από τέσσερα συστήματα A.A.E. κάτω από τις ίδιες συνθήκες» (Shermis, 2014:55).

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, εννέα (9) συστήματα A.A.E. Ένα από αυτά, το *LightSIDE*, αναπτύχθηκε από το εργαστήριο *TELEDIA Laboratory* του Πανεπιστημίου *Carnegie Mellon University*, ενώ τα υπόλοιπα οκτώ (8) ανήκουν σε εταιρίες που δραστηριοποιούνται στην παγκόσμια αγορά, αντιπροσωπεύουν σχεδόν το σύνολο των διαθέσιμων εμπορικών λογισμικών στην περιοχή της αγοράς των Η.Π.Α. που αφορά στην A.A.E. (βλ. και Πίνακα 9).

Τα συστήματα αυτά είναι τα ακόλουθα (Shermis, 2014:61):

1. Το *AutoScore*, της εταιρίας *American Institutes for Research (AIR)*,
2. Το *Bookette*, της εταιρίας *CTB McGraw-Hill*,
3. Το *CRASE*, της εταιρίας *Pacific Metrics*,
4. Το *e-Rater* της εταιρίας *Educational Testing Service*,
5. Το *Intelligent Essay Assessor (I.E.A.)*, της εταιρίας *Pearson Knowledge Technologies*,
6. Το *IntelliMetric*, της εταιρίας *Vantage Learning*,
7. Το *Lexile Writing Analyzer*, της εταιρίας *MetaMetrics*,
8. Το *LightSIDE*, που αναφέρθηκε ήδη και
9. Το *Project Essay Grade (P.E.G.)*, της εταιρίας *Measurement, Inc* (Shermis, 2014:60-61).

Πίνακας 9. Σύγκριση συστημάτων Α.Α.Ε. (Πηγή: Shermis, 2014:63).

Σύστημα Α.Α.Ε.	Δημιουργός	Τεχνική	Εστιάζει κυρίως στο	Βοηθητική Εφαρμογή	Αριθμός εκθέσεων που απαιτούνται για την εκπαίδευση
AutoScore	American Institutes for Research	NLP	Ύφος και περιεχόμενο	OXI	Μη διαθέσιμο στοιχείο
Bookette	CTB McGraw-Hill	NLP	Ύφος και περιεχόμενο	Writing Roadmap	250 - 500
CRASE	Pacific Metrics	NLP	Ύφος και περιεχόμενο	OXI	100
e-Rater	Educational Testing Service	NLP	Ύφος και περιεχόμενο	Criterion	100 - 1000
Intelligent Essay Assessor (I.E.A.)	Pearson Knowledge Technologies	LSA	Περιεχόμενο	Write to Learn	100 - 300
IntelliMetric	Vantage Learning	NLP	Ύφος και περιεχόμενο	MyAccess	300
Lexile Writing Analyzer	MetaMetrics	NLP	Ύφος και περιεχόμενο	OXI	Έτοιμο και παραμετροποιημένο μοντέλο – χωρίς εκπαίδευση
LightSlide	Teledia Laboratory	Στατιστικές μέθοδοι	Περιεχόμενο	OXI	300
Project Essay Grade (P.E.G.)	Measurement Incorporated	Στατιστικές μέθοδοι	Ύφος	OXI	100-400

Πριν τα εννέα (9) αυτά συστήματα Α.Α.Ε. κληθούν να βαθμολογήσουν τις εκθέσεις των μαθητών, πέρασαν από μία περίοδο προετοιμασίας, κατά τη διάρκεια της οποίας παραμετροποιήθηκαν κατάλληλα, ώστε να βαθμολογούν τις εκθέσεις σύμφωνα με τα κριτήρια, με τα οποία θα βαθμολογούσαν οι βαθμολογητές. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε μία σειρά από συναντήσεις με τους δημιουργούς και τους ιδιοκτήτες κάθε ενός από αυτά τα συστήματα Α.Α.Ε., προκειμένου να δοθούν εξηγήσεις και να απαντηθούν ερωτήσεις σχετικά με την αξιολογική διαδικασία, στην οποία θα δοκιμάζονταν. Όλα τα συστήματα παραμετροποιήθηκαν, χρησιμοποιώντας το ίδιο σύνολο από βαθμολογημένες εκθέσεις (σύνολο εκπαίδευσης - *training set*, σύνολο ελέγχου - *test set*, σύνολο επικύρωσης - *validation set*). Αξιοσημείωτο υπήρξε το εύρημα ότι, παρότι όλοι οι βαθμολογητές κατάφεραν

να βαθμολογήσουν όλες τις εκθέσεις που τους ανατέθηκαν, παρατηρήθηκε ότι τα συστήματα A.A.E. αποφάνθηκαν ότι δεν ήταν δυνατό να προβούν στη βαθμολόγηση ορισμένων εκθέσεων, οι οποίες αντιμετώπιζαν το θέμα της έκθεσης με ιδιαίτερο τρόπο. Για αυτές τις εκθέσεις, οι οποίες αντιστοιχούσαν στο 0,2% του συνόλου των εκθέσεων, οι βαθμολογητές αποφάνθηκαν με χαμηλές βαθμολογίες. Όμως, ορισμένα συστήματα A.A.E. δεν κατέστη δυνατό να τις συσχετίσουν με τις υπόλοιπες βαθμολογημένες εκθέσεις στο σύνολο εκπαίδευσης (*training set*) και, έτσι, τις θεώρησαν 'εκτός θέματος' και δεν τις βαθμολόγησαν (Shermis, 2014:62).

Το δείγμα των εκθέσεων της παρούσας μελέτης, αριθμούσε 22.029 εκθέσεις σε διάφορα θέματα και για διάφορους σκοπούς (αφήγηση, επιχειρηματολογία, υποστήριξη θέσης κ.ά.), οι οποίες γράφηκαν από μαθητές σε διάφορες πολιτείες των Η.Π.Α., στο πλαίσιο των εξετάσεων που διενεργούν οι οργανισμοί *Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers (PARCC)*⁸⁶ και *Smarter Balanced Assessment Consortia (SBAC)*⁸⁷. Παρά το μέγεθος του δείγματος, επισημαίνεται ότι αυτό δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των μαθητών στις Η.Π.Α. Οι εκθέσεις χωρίστηκαν σε διάφορα σύνολα για την εκπαίδευση των συστημάτων A.A.E. και για τον έλεγχο των βαθμολογιών που παρέχουν (Shermis, 2014:56).

Μία ιδιαιτερότητα της μελέτης αυτής ήταν ότι, η σύγκριση ανάμεσα στις βαθμολογίες των διαφόρων συστημάτων A.A.E. έγινε ως προς τις βαθμολογίες των βαθμολογητών από κάθε Πολιτεία των Η.Π.Α. Κάθε έκθεση βαθμολογήθηκε από δύο βαθμολογητές και ο μέσος όρος των δύο βαθμολογιών θεωρήθηκε ως η 'αντικειμενική' της βαθμολογία (Shermis, 2014:64).

⁸⁶ Ο οργανισμός *Partnership for the Assessment of Readiness for College and Career (PARCC)* έχει δημιουργηθεί ως σύμπραξη ορισμένων πολιτειών των Η.Π.Α. Η συνεργασία αυτή ανάμεσα σε διάφορες πολιτείες των Η.Π.Α. έχει καθιερωθεί από το 2010 με σκοπό την ανάπτυξη νέων αξιολογικών διαδικασιών, μέσα από τις οποίες αποτιμάται η ετοιμότητα των μαθητών να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε κάποιο Πανεπιστήμιο ή σε ένα ορισμένο επάγγελμα. Αξιολογείται δηλαδή, το κατά πόσο οι μαθητές που αποφοιτούν από τη Δ.Ε. είναι ικανοί να παρακολουθήσουν ένα απαιτητικό ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών, κατά πόσο έχουν ανεπτυγμένη την κριτική τους ικανότητα, κατά πόσο μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους για να λύσουν ένα πρόβλημα και κατά πόσο είναι ικανοί να παρουσιάσουν και να υποστηρίξουν μία έννοια βασιζόμενοι σε επαρκή και τεκμηριωμένα στοιχεία που εντοπίζουν μέσα από την προσωπική τους μελέτη. Οι σχετικές, για τους σκοπούς αυτούς, αξιολογικές διαδικασίες προκύπτουν μέσα από την εφαρμογή δεδομένων που προέρχονται από εκτεταμένες έρευνες που διεξάγονται, ως επί τούτου, κυρίως στις Η.Π.Α. και σύμφωνα με τις απαιτήσεις για επίδοση στο πρώτο έτος σπουδών διαφόρων πανεπιστημίων διεθνώς. Απώτερος σκοπός του *PARCC* είναι η αρτιότερη προετοιμασία των μαθητών, ώστε μετά από την αποφοίτησή τους από τη Δ.Ε. στις Η.Π.Α. να είναι όσο το δυνατό πιο έτοιμοι και εξοπλισμένοι για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή ή επαγγελματική τους εξέλιξη. Βλ. και <https://parcc-assessment.org/about/> και <https://en.wikipedia.org/wiki/PARCC> .

⁸⁷ Ο οργανισμός *Smarter Balanced Assessment Consortium (SBAC)*, ιδρύθηκε το 2010 και είναι μία κοινοπραξία από διάφορες πολιτείες των Η.Π.Α. (μέχρι πρόσφατα αριθμούσαν τις 30 και ορισμένες από αυτές είναι η Καλιφόρνια, το Κονέκτικατ, το Μίσιγκαν, η Μοντάνα κ.ά.), με σκοπό τη δημιουργία τυποποιημένων εξεταστικών δοκιμασιών. Οι γραπτές εκθέσεις των μαθητών, στο πλαίσιο των εξετάσεων του *SBAC* αξιολογούνται με χρήση της A.A.E. Από την άνοιξη του 2015 ο *SBAC* άρχισε να αξιολογεί την επίδοση των μαθητών που είχαν 3, 8 και 11 έτη σχολικής πορείας στα αντικείμενα των μαθηματικών, της αγγλικής γλώσσας κ.ά. Βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/Smarter_Balanced_Assessment_Consortium και <http://www.smarterbalanced.org/> .

Τα συστήματα Α.Α.Ε. μπόρεσαν να αναπαράγουν βαθμολογίες, οι οποίες συσχετίστηκαν υψηλά ως προς εκείνες των βαθμολογητών. Ορισμένα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρατίθενται παρακάτω:

1. Για κάθε σύστημα Α.Α.Ε. υπολογίστηκε η μέση βαθμολογία για το σύνολο των εκθέσεων που βαθμολόγησε, καθώς και η αντίστοιχη τυπική απόκλιση και οι μετρήσεις αυτές συγκρίθηκαν με τις αντίστοιχες των βαθμολογητών. Τα συστήματα Α.Α.Ε. βρέθηκαν να προβλέπουν τις βαθμολογίες των βαθμολογητών (ως προς τις αντίστοιχες μέσες τιμές των βαθμολογιών) τόσο καλύτερα όσο πιο μικρό ήταν το εύρος των χρησιμοποιούμενων βαθμολογικών κλιμάκων. Στην περίπτωση κλιμάκων με τέσσερα επίπεδα (βαθμός από 0 έως 3), η μέση βαθμολογία που έδωσαν τα συστήματα Α.Α.Ε. σε όλες τις εκθέσεις, βρέθηκε να αποκλίνει το πολύ 0.1 μονάδα (απόκλιση της τάξης του 2.5%) από τη μέση βαθμολογία των δύο βαθμολογητών. Στην περίπτωση κλίμακας με 60 επίπεδα (βαθμοί από ένα -1- έως και το εξήντα -60) η μέγιστη απόκλιση στη μέση βαθμολογία ήταν αντίστοιχα, μόλις μία μονάδα (απόκλιση της τάξης του 6%). Ανάλογες ήταν οι παρατηρήσεις και για την τυπική απόκλιση των βαθμολογιών των συστημάτων Α.Α.Ε. σε σχέση με εκείνες των βαθμολογητών (Shermis, 2014:64).

2. Εξετάστηκε επίσης, το κατά πόσο συμφωνούν οι βαθμολογίες των δύο (2) βαθμολογητών μεταξύ τους, αλλά και οι βαθμολογίες κάθε ενός από τα συστήματα Α.Α.Ε. με την 'αντικειμενική' βαθμολογία κάθε έκθεσης. Οι εκθέσεις χωρίστηκαν σε οκτώ (8) διαφορετικά υποσύνολα εκθέσεων⁸⁸. Βρέθηκε ότι οι δύο βαθμολογητές έβαλαν την ίδια βαθμολογία σε ένα ποσοστό που κυμάνθηκε από 29% έως και 76% των εκθέσεων, ανάλογα με το καθένα από τα οκτώ (8) υποσύνολα των εκθέσεων. Τα συστήματα Α.Α.Ε. έβαλαν βαθμολογία σε μία έκθεση, ίση με την 'αντικειμενική' της βαθμολογία, σε ένα ποσοστό που κυμάνθηκε αντίστοιχα από 7% έως και 72%, ανάλογα με το υποσύνολο των εκθέσεων που εξετάστηκε κάθε φορά. Επισημαίνεται και ότι από τη στιγμή που η 'αντικειμενική' βαθμολογία κάθε έκθεσης (η οποία αποτέλεσε και το μέτρο σύγκρισης για τις βαθμολογίες των συστημάτων Α.Α.Ε.) υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των βαθμολογιών των δύο βαθμολογητών, ήταν σαφώς εξαρτημένη από αυτούς και, ως εκ τούτου, τα παραπάνω ποσοστά αναμενόταν να είναι υψηλότερα για τους βαθμολογητές σε σχέση με τα συστήματα Α.Α.Ε., από ό,τι στην περίπτωση που οι συγκρίσεις των βαθμολογιών των εκθέσεων γινόταν ως προς έναν τρίτο ανεξάρτητο βαθμολογητή (Shermis, 2014:64).

3. Ο συντελεστής *Quadratic-weighted kappa* ανάμεσα στους δύο βαθμολογητές βρέθηκε να κυμαίνεται από 0,61 έως 0,85, ανάλογα με το υποσύνολο των εκθέσεων που εξετάστηκε, ενώ ο αντίστοιχος ανάμεσα στα συστήματα Α.Α.Ε. και στην 'αντικειμενική' βαθμολογία κάθε έκθεσης βρέθηκε να είναι παραπλήσιος (κυμάνθηκε από 0,60 έως και 0,84). Επίσης ο συντελεστής συσχέτισης *Pearson* (βλ. και Πίνακα 10) βρέθηκε να έχει τιμές από 0,61 έως και 0,85 ανάμεσα στους δύο βαθμολογητές και από 0,55 έως και 0,84

⁸⁸ Για τις πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που δημιουργήθηκαν τα υποσύνολα αυτά βλ. και Shermis (2014:61-62).

ανάμεσα στα συστήματα A.A.E. και την ‘αντικειμενική’ βαθμολογία κάθε έκθεσης (Shermis, 2014:72).

Το γενικότερο συμπέρασμα της έρευνας του Shermis (2014:75) είναι ότι τα συστήματα A.A.E. φαίνεται να έχουν εξελιχθεί σήμερα, έως του σημείου που να είναι ικανά να ξεπερνούν τα επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ανθρώπων – βαθμολογητών κατά την αξιολόγηση. Οι βαθμολογίες που παρέχουν για τις εκθέσεις των μαθητών, έχουν φτάσει να είναι πολύ κοντά με εκείνες των ανθρώπων, ακόμη και σε απόλυτους αριθμούς.

Πίνακας 10. Συντελεστής συσχέτισης Pearson ανάμεσα στις βαθμολογίες των δύο βαθμολογητών (στήλη B1-B2) και ανάμεσα στις βαθμολογίες καθενός εκ των εννέα (9) συστημάτων A.A.E. που μελετήθηκαν στην έρευνα και στις ‘αντικειμενικές’ βαθμολογίες κάθε έκθεσης (που προέκυψαν ως η μέση τιμή των βαθμολογιών των δύο βαθμολογητών για κάθε έκθεση). Οι συντελεστές υπολογίστηκαν για οκτώ (8) διαφορετικά υποσύνολα εκθέσεων, τα οποία αριθμούνται στην πρώτη στήλη από ένα (1) έως και οκτώ (8). Έτσι, κάθε γραμμή του πίνακα αναφέρεται στους συντελεστές συσχέτισης Pearson για κάθε ένα από αυτά τα οκτώ (8) υποσύνολα εκθέσεων που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη. Η στήλη AIR αντιστοιχεί στο AutoScore της εταιρίας American Institutes for Research, η στήλη CMU στο Bookette της CBT, η στήλη ETS στο e-Rater της Educational Testing Service, η στήλη MI στο P.E.G. της Measurement Incorporated, η στήλη MM στο Lexile Writing Analyzer της MetaMetrics, η στήλη PKT στο I.E.A. της Pearson Knowledge Technologies, η στήλη PM στο CRASE της Pacific Metrics και η στήλη VL στο IntelliMetric της Vantage Learning (Πηγή: Shermis (2014:71)).

	B1-B2	AIR	CMU	CTB	ETS	MI	MM	PKT	PM	VL
1	0.73	0.80	0.79	0.71	0.82	0.82	0.66	0.80	0.76	0.80
2	0.76	0.67	0.64	0.64	0.70	0.71	0.55	0.65	0.69	0.69
3	0.77	0.72	0.74	0.69	0.72	0.75	0.65	0.66	0.73	0.73
4	0.85	0.76	0.81	0.76	0.82	0.82	0.68	0.75	0.76	0.80
5	0.75	0.82	0.81	0.80	0.81	0.84	0.65	0.80	0.78	0.83
6	0.74	0.76	0.77	0.65	0.77	0.81	0.66	0.75	0.78	0.77
7	0.72	0.71	0.78	0.75	0.81	0.84	0.58	0.78	0.80	0.82
8	0.61	0.71	0.66	0.63	0.71	0.73	0.62	0.70	0.68	0.72

4.6.2. Η έρευνα του Perelman (2014)

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στον Les Perelman⁸⁹ και στο έργο του. Ο Perelman ήταν ο πρώην Διευθυντής του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Μασαχουσέτης (*Massachusetts Institute of Technology – M.I.T.*)⁹⁰. Ως καθηγητής του *M.I.T.* δίδαξε το γραπτό λόγο. Ήταν ο βασικός συντελεστής της

⁸⁹ Βλ και https://en.wikipedia.org/wiki/Les_Perelman .

⁹⁰ Το Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασαχουσέτης (*Massachusetts Institute of Technology – M.I.T.*) θεωρείται ένα από τα μεγαλύτερα, σημαντικότερα και πλέον φημισμένα πανεπιστήμια και κέντρα βασικής και τεχνολογικής έρευνας παγκοσμίως. Μάλιστα, στις αρχές του 2009 είχαν σχέση είτε αποφοίτου είτε νυν ή πρώην μέλους του προσωπικού του εβδομήντα τρεις (73) Νομπελίστες, σαράντα επτά (47) βραβευμένοι με το Εθνικό Μετάλλιο Επιστημών (National Medal of Science) και 31 βραβευμένοι με το βραβείο Μακ Άρθουρ (MacArthur Fellows). Βλ και https://en.wikipedia.org/wiki/Massachusetts_Institute_of_Technology και <http://web.mit.edu/> .

απόφασης του College Board να αλλάξει το γραπτό μέρος της εξέτασης S.A.T., όταν είχε διαπιστώσει ότι ο βαθμός που λάμβαναν οι μαθητές συσχετιζόταν απόλυτα με το μέγεθος της έκθεσης που έγραφαν (Weiss, 2014).

Ο Perelman λογίζεται ως ο μεγαλύτερος σκεπτικιστής γύρω από τη χρήση των συστημάτων A.A.E., αλλά και ο μεγαλύτερος πολέμιός τους. Για τουλάχιστο δέκα (10) χρόνια εφευρίσκει τρόπους για να αποδείξει ότι είναι εύκολο κανείς να παραπλανεί τα συστήματα A.A.E. Πλέον, θεωρείται ως ο ειδικός που έχει κατανοήσει την εσωτερική τους λειτουργία και τα αδύνατα σημεία τους στον ύψιστο βαθμό. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το τελευταίο του επιπόνημα, το λογισμικό *Babel Generator*⁹¹, το οποίο ανέπτυξε με τη βοήθεια προπτυχιακών φοιτητών του *M.I.T.*⁹². Το *Babel Generator* μπορεί να συντάξει, σε ελάχιστο χρόνο, μία έκθεση που βασίζεται σε τρεις, το πολύ, λέξεις κλειδιά (για παράδειγμα, 'δημοκρατία', 'ισότητα', 'πολιτεία'). Η έκθεση που παράγεται δεν έχει κανένα απολύτως νόημα, όταν διαβάζεται από τον άνθρωπο, διότι βασίζεται σε άναρθρες φράσεις, οι οποίες, όμως, χρησιμοποιούν σπάνιες λέξεις και ορθά δομημένες φράσεις. Όμως, τα συστήματα A.A.E. βαθμολογούν τις εκθέσεις που παράγει το *Babel Generator* (αντί να τις μηδενίσουν), διότι παραπλανούνται από τον αριθμό του συνόλου των λέξεών της, τον αριθμό των σύνθετων και σπάνιων λέξεων που χρησιμοποιεί, τον αριθμό των ρημάτων, την ορθή δομή των φράσεων, των παραγράφων κ.ά. Σύμφωνα με τον Perelman, οι μηχανισμοί πρόβλεψης της βαθμολογίας μίας έκθεσης που χρησιμοποιούν τα συστήματα A.A.E., είναι άκαμπτοι και περιορίζουν την ποιότητα των αυτοματοποιημένων αξιολογήσεων, διότι περιορίζονται στον εντοπισμό και την αξιολόγηση μόνο των χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου που μπορεί να εντοπίσει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μέσα στην έκθεση. Έτσι, τα συστήματα A.A.E. βαθμολογούν μία μεγάλη σε έκταση έκθεση καλύτερη από μία μικρή. Επίσης, οι εκθέσεις που χρησιμοποιούν λέξεις που εισάγουν προβληματισμούς και δηλώνουν πολυπλοκότητα συλλογισμών, όπως είναι το 'ωστόσο', το 'παραίτητο' κ.ά., βαθμολογούνται υψηλότερα, όπως υψηλότερα βαθμολογούνται και οι εκθέσεις που χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο, σπάνιες λέξεις κ.ά. (Hubert, 2017).

Σε άλλες περιπτώσεις συνέταξε εκθέσεις, οι οποίες περιείχαν φτωχούς συλλογισμούς ή ακόμη και παραλογισμούς, τους οποίους τα συστήματα A.A.E. δεν μπορούσαν να προσδιορίσουν αν ήταν αληθείς ή ψευδείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί και η έκθεση που συνέταξε, ως απάντηση σε ένα θέμα, το οποίο ζητούσε από τους μαθητές να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους η φοίτηση στα Πανεπιστήμια της Αμερικής είναι ιδιαίτερα ακριβή. Η έκθεση του Perelman βαθμολογήθηκε από το *e-Rater* με το μέγιστο βαθμό (έλαβε βαθμολογία ίση με έξι (6) στην εξαβάθμια κλίμακα από το ένα (1) - χαμηλότερος βαθμός - έως και το έξι (6) - υψηλότερος βαθμός). Στην έκθεση αυτή⁹³ υποστηρίχθηκε το επιχείρημα ότι τα δίδακτρα είναι ιδιαίτερα υψηλά για τους φοιτητές, διότι οι βοηθοί των

⁹¹ Βλ. και <http://babel-generator.herokuapp.com/>.

⁹² Βλ. και <https://www.chronicle.com/article/Writing-Instructor-Skeptical/146211>.

⁹³ Για το πλήρες κείμενο της συγκεκριμένης έκθεσης βλ και στον παρακάτω ιστότοπο <http://www.documentcloud.org/documents/346138-essay-awarded-a-top-grade-by-e-rater.html?action=click&contentCollection=Education&module=RelatedCoverage®ion=EndOfArticle&pgtype=article>.

καθηγητών λαμβάνουν μισθό, τουλάχιστο έξι φορές μεγαλύτερο από εκείνον που λαμβάνουν οι Πρυτάνεις των Πανεπιστημίων, ενώ χρησιμοποιούν συστηματικά και τα ιδιωτικά αεροπλάνα των Πανεπιστημίων για να κάνουν πολύ συχνά παραθαλάσσιες διακοπές (Hubert, 2017).

Μεγάλο μέρος του ενθουσιασμού που προκλήθηκε στην ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με τη χρήση της Α.Α.Ε., προκλήθηκε την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας των Η.Π.Α., το οποίο δια μέσου του οργανισμού C.C.S.S., προωθεί την αύξηση του αριθμού των γραπτών εκθέσεων από τους μαθητές της Δ.Ε., ανεξαρτήτως τάξης. Οι δύο μεγάλοι οργανισμοί στις Η.Π.Α., οι οποίοι ασχολούνται με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ο P.A.R.C.C. και ο S.B.A.C. πείστηκαν έντονα να μειώσουν τις δαπάνες τους, ενώ η Α.Α.Ε. παρουσιάζοταν ως μία ιδιαίτερα οικονομικά συμφέρουσα επιλογή για την αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών. Έτσι, τα κίνητρα για τη διεξαγωγή του διαγωνισμού A.S.A.P. ήταν μεγάλα και όλοι πίστεψαν στον ισχυρισμό του καθηγητή Shermis (2014:75) ότι *«η Α.Α.Ε. φαίνεται να έχει αναπτυχθεί έως του σημείου να μπορεί με συνέπεια να βαθμολογεί τις εκθέσεις των μαθητών, όπως το κάνει και ο άνθρωπος, σε εξετάσεις όπου συμμετέχουν πολλοί εξεταζόμενοι»*. Όμως, όλα τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν από τον Shermis σε εκείνη την έρευνα, δεν τεκμηριώνουν αυτόν τον ισχυρισμό του (Perelman, 2014:104-105).

Στην έρευνα του ο Perelman (2014:105) επιχείρησε να αναπαράγει τα αποτελέσματα της έρευνας του Shermis (2014). Ζήτησε όλα τα ακατέργαστα δεδομένα από τους κατόχους των συστημάτων Α.Α.Ε. που συμμετείχαν σε εκείνη την έρευνα (8 εταιρίες και ένα Πανεπιστημιακό εργαστήριο), δύο από τους οποίους αρνήθηκαν να του τα παραχωρήσουν. Σύμφωνα με τον Perelman, τα ακατέργαστα δεδομένα, παρείχαν ξεκάθαρες και αδιαμφισβήτητες αποδείξεις ότι όλα τα συστήματα Α.Α.Ε. της έρευνας εκείνης, κατά τη βαθμολόγηση των εκθέσεων, σταθερά και με συνέπεια, πριμοδότησαν τις εκθέσεις με το μεγαλύτερο μέγεθος. Έτσι, αυτό που στην ουσία κάνουν, είναι *«απλώς να μετρούν τις λέξεις της έκθεσης»*. Είναι, λοιπόν, υπερβολικά εξαρτημένα από αυτό το χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου (το μέγεθος της έκθεσης), το οποίο, όμως, είναι σημαντικό σε τυποποιημένες εξετάσεις που γίνονται εντός περιορισμένου χρονικού διαστήματος (30-60 λεπτών), όπως συνέβαινε στην περίπτωση της εξέτασης της έρευνας του Shermis (ό.π.). Με άλλα λόγια, μεγάλες εκθέσεις σε τέτοιου είδους εξετάσεις προλαβαίνουν να γράψουν οι πιο καλοί μαθητές και για αυτό υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις αυτοματοποιημένες βαθμολογίες και στις βαθμολογίες των βαθμολογητών.

Ο Perelman (2014:105-106) επιχείρησε μέσα από τα ακατέργαστα δεδομένα να υπολογίσει το ποσοστό της τυχαίας μεταβλητής *‘μέγεθος έκθεσης’* (εκφρασμένης μέσω του αριθμού των λέξεων της έκθεσης), από το οποίο εξαρτάται η τελική βαθμολογία της έκθεσης (συνδιακύμανση – shared variance). Προέκυψε ότι η τελική βαθμολογία που έδωσαν τα συστήματα Α.Α.Ε. στις εκθέσεις των μαθητών εξαρτιόνταν, κατά μέσο όρο, κατά 73% από τον αριθμό των λέξεων της έκθεσης (οι τιμές ήταν από 61,9% έως 85% ανάλογα με το σύστημα Α.Α.Ε.), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό εξάρτησης στις βαθμολογίες των δύο βαθμολογητών ήταν 50,7% και 53,9%, αντίστοιχα. Επίσης, η διαφορά στα ως άνω ποσοστά βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική (βλ. και Πίνακα 11). Δεδομένου ότι πολλοί από τους κατασκευαστές

των συστημάτων A.A.E. δεν αποκαλύπτουν λεπτομέρειες σχετικά με τον τρόπο, αλλά και τη βαρύτητα με την οποία αξιολογούν και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, φαίνεται ότι τα συστήματα αυτά δίνουν ιδιαίτερα μεγάλη βαρύτητα στο μέγεθος της έκθεσης, το οποίο, όμως, δεν συνάγει και το συμπέρασμα ότι οι μεγαλύτερες εκθέσεις αξίζουν μεγαλύτερες βαθμολογίες από τις μικρότερες. Ο Perelman αντιμετωπίζει με τις ίδιες επιφυλάξεις και το μέσο αριθμό των χαρακτήρων ανά λέξη, καθώς και τη χρήση σπάνιων λέξεων, τα οποία, για παράδειγμα, πριμοδοτεί το *e-Rater*. Μάλιστα, η πριμοδότηση των σπάνιων λέξεων έχει υπολογιστεί βάση της χρήσης του συνόλου των λέξεων σε επιλεγμένα δημοφιλή δημοσιευμένα κείμενα, ενώ η εταιρία που ανέπτυξε το *e-Rater* δεν έχει γνωστοποιήσει ούτε ποιες είναι οι λέξεις αυτές, ούτε τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η πριμοδότηση των λέξεων αυτών, ούτε ποια ακριβώς είναι αυτά τα δημοσιευμένα κείμενα (βλ. και Quinlin et al., 2009, όπ. αναφ. στο Perelman, 2014:105).

Ο Perelman (2014:106) εξηγεί ότι στις τιμές που αναφέρονται στον Πίνακα 11 παίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο και το είδος της εξέτασης. Για παράδειγμα, στις γραμμές 3 και 4 του Πίνακα 11 που αντιστοιχούν σε υποσύνολα εκθέσεων το θέμα των οποίων ζητούσε από τους μαθητές να προβούν σε λογοτεχνικές αναλύσεις (κάτι που είναι πιο περίπλοκο από το να γράψει κανείς μία περίληψη κ.ά.), οι άνθρωποι επηρεάστηκαν λιγότερο από το μέγεθος της έκθεσης, ενώ σε συνδυασμό και με τους συντελεστές συσχέτισης που δημοσίευσε ο Shermis (2014:71) (βλ. και Πίνακα 10), φαίνεται ότι οι βαθμολογίες των ανθρώπων στις περιπτώσεις αυτών των εκθέσεων συσχετίστηκαν υψηλότερα μεταξύ τους από ό,τι οι βαθμολογίες των συστημάτων A.A.E. με την *πραγματική βαθμολογία*. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί και από το γεγονός ότι η αξιολόγηση σε εκθέσεις που γράφονται σε τέτοιου είδους θέματα απαιτεί από τον βαθμολογητή να προβεί σε συμπεράσματα και ερμηνείες που απαιτούν τη σύνθεση, την ανάλυση, τον γνωστικό μετασχηματισμό, αλλά και άλλες γνωστικές ικανότητες, στις οποίες η μηχανή δεν μπορεί να ανταπεξέλθει, όπως ανταπεξέρχεται ο άνθρωπος. Το επιχείρημα αυτό υποστηρίζεται περισσότερο αν παρατηρήσει κανείς ότι όταν το θέμα της έκθεσης είναι η απλή παράθεση γνώσεων, τότε η μηχανή παρέχει βαθμολογίες που συσχετίζονται υψηλότερα με την *πραγματική βαθμολογία*, από ό,τι οι βαθμολογίες των ανθρώπων μεταξύ τους (κάτι το οποίο φαίνεται για παράδειγμα στις γραμμές 5 και 6 του Πίνακα 10).

Ο Perelman (2014:105) επισημαίνει ότι στην έρευνα του Shermis (2014) η συσχέτιση των βαθμολογιών των συστημάτων A.A.E. έγινε με μία *πραγματική βαθμολογία*, η οποία ισούταν με τον μέσο όρο των βαθμολογιών των δύο βαθμολογητών, στρογγυλεμένη προς τα πάνω, η οποία περίπου στο 50% των περιπτώσεων διέφερε αρκετά σε σχέση με τη βαθμολογία των δύο βαθμολογητών. Όμως, στο υπόλοιπο 50% περίπου των περιπτώσεων, η διαφορά ανάμεσα στις βαθμολογίες των δύο βαθμολογητών ήταν πολύ μικρή. Στις περιπτώσεις που η διαφορά ανάμεσα στους δύο βαθμολογητές είναι μόλις μία (1) μονάδα, τότε η πραγματική βαθμολογία θα ισούται με τη μεγαλύτερη από τις δύο βαθμολογίες. Μάλιστα, ενώ οι βαθμολογίες των ανθρώπων για αυτή την έκθεση δεν συσχετίζονται μεταξύ τους (για μόλις μισή μονάδα), η μηχανή έχει μία ευκαιρία να συσχετίσει τη δική της βαθμολογία με την πραγματική βαθμολογία, κάτι το οποίο της δίδει ένα σημαντικό πλεονέκτημα, έναντι των βαθμολογητών κατά τον υπολογισμό των συντελεστών συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες της μηχανής

και των ανθρώπων. Επίσης, η μηχανή μπορεί να προγραμματιστεί, ώστε να στρογγυλεύει προς τα πάνω έναν βαθμό ο οποίος είναι δεκαδικός, ενώ ο άνθρωπος στρογγυλεύει προς τα επάνω μόνο αν το δεκαδικό μέρος είναι μεγαλύτερο από 0,5.

Πίνακας 11. Συνδιακύμανση ανάμεσα στον αριθμό των λέξεων της έκθεσης και στη βαθμολογία που έλαβε από κάθε ένα από τα επτά (7) συστήματα Α.Α.Ε. της μελέτης (στήλες Σ1, Σ2, ..., Σ7) και τους δύο βαθμολογητές (στήλες Β1 και Β2) για κάθε ένα από τα οκτώ (8) υποσύνολα εκθέσεων (γραμμές από ένα (1) έως και οκτώ (8)) που εξέτασε και ο Shermis (2014). Η στήλη Μ.Ο. Β, αντιστοιχεί στον μέσο όρο της συνδιακύμανσης ανάμεσα στους δύο βαθμολογητές (δηλαδή περιέχει το μέσο όρο των τιμών στις στήλες Β1 και Β2 στην ίδια γραμμή). Τέλος, η γραμμή Μ.Ο. αντιστοιχεί στον μέσο όρο των τιμών της αντίστοιχης στήλης (Πηγή: Perelman, 2014:107).

	Σ 1	Σ 2	Σ 3	Σ 4	Σ 5	Σ 6	Σ 7	Β 1	Β 2	Μ.Ο. Β
1	79,9%	78,9%	75,6%	65,8%	65,2%	85,0%	61,9%	53,9%	50,7%	52,3%
2	69,7%	65,1%	61,0%	65,7%	55,3%	54,8%	57,3%	45,7%	42,6%	44,1%
3	78,8%	75,8%	75,1%	74,1%	71,4%	78,4%	77,2%	53,1%	49,9%	51,5%
4	69,9%	69,9%	74,1%	70,3%	67,6%	73,8%	72,7%	55,0%	55,4%	55,2%
5	83,8%	75,9%	83,2%	73,6%	70,5%	84,0%	83,6%	62,6%	61,6%	62,1%
6	57,1%	53%	57,4%	55,4%	42,4%	60,3%	54,9%	38,2%	42,6%	40,4%
7	65,0%	59,7%	60,8%	61,2%	56,8%	74,7%	53,1%	35,6%	32,5%	34,0%
8	48,0%	41,1%	48,0%	40,6%	36,7%	39,0%	29,8%	19,6%	18,8%	19,2%
Μ.Ο.	66,7%	62,1%	63,8%	62,5%	56,0%	65,2%	58,7%	44,9%	43,8	44,3

Ο Perelman (2014:109) αντικρούει και ορισμένα άλλα επιχειρήματα σχετικά με την έρευνα του Shermis (2014). Ένα από αυτά είναι ότι, παρότι ο Shermis (2014:54) αναφέρει ότι «ο διαγωνισμός Α.Σ.Α.Ρ. λειτούργησε ως ανεξάρτητος φορέας, χωρίς υποχρεώσεις και δεσμεύσεις προς τις εταιρίες που κατέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε.», τα οποία συμμετείχαν στην έρευνά του, ένα μόλις χρόνο μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, διέρρησε ότι ο Α.Σ.Α.Ρ. είχε συμβόλαια με ορισμένες από τις εταιρίες αυτές. Αυτό αφήνει αμφιβολίες για το κατά πόσο τα αποτελέσματα εκείνου του διαγωνισμού του Α.Σ.Α.Ρ. ήταν ανεπηρέαστα. Επίσης, μία δεύτερη ένσταση αφορά και το κατά πόσο το δείγμα των εκθέσεων της έρευνας του Shermis (2014) ήταν αντιπροσωπευτικό, ώστε να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα. Ακόμη, ο Perelman (ό.π.) παρατηρεί ότι το μέγεθος των εκθέσεων, ορισμένων θεμάτων σε ορισμένες πολιτείες, αναφέρθηκε από τον Shermis (2014:56) πολύ μικρό (κάτω από 200 λέξεις), οπότε διατυπώνεται μία αμφιβολία ως προς το κατά πόσο έχει νόημα να αξιολογηθούν τόσο μικρές εκθέσεις, αλλά και ως προς το τι ακριβώς αναπαριστάνει ο βαθμός που αυτές λαμβάνουν κατά την αξιολογική διαδικασία, ενώ είναι ασαφής ο τρόπος που τα συστήματα Α.Α.Ε. εφάρμοσαν τα κριτήρια αξιολόγησης κατά τη βαθμολόγηση των εκθέσεων.

Αν τελικά στο μέλλον, τα συστήματα Α.Α.Ε. καταφέρουν να παίξουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ή στη βαθμολόγηση εκθέσεων

που καθορίζουν το ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξη των μαθητών, τότε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους θα ωθηθούν προς τη συγγραφή πιο μεγάλων εκθέσεων και, ενδεχομένως, στο μέλλον η ανθρωπότητα να οδηγηθεί στη συγγραφή φουσκωμένων και βαρετών δοκιμίων. Οι εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν διδακτικές πρακτικές για να προάγουν την πολυλογία και την ευφράδεια στους μαθητές τους, προκειμένου αυτοί να πετύχουν υψηλότερες βαθμολογίες στις εξετάσεις που θα συμμετάσχουν στο μέλλον. Όμως, αυτό θα επισυμβεί εις βάρος της ανάπτυξης της κριτικής, αναλυτική και συνθετικής σκέψης των μαθητών. Ακόμη και στην περίπτωση που ο ρόλος των συστημάτων Α.Α.Ε. είναι δευτερεύων, σε σχέση με εκείνον του εκπαιδευτικού, πάλι η κατάσταση θα οδηγηθεί προς την κατεύθυνση αυτή (Perelman, 2014:110).

Ο Perelman (2014:110), τέλος, επισημαίνει ότι οι αρμόδιοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στις Η.Π.Α. θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί αναφορικά με την υιοθέτηση και τη χρήση της Α.Α.Ε. και στα σχολεία. Θεωρεί ότι κάθε εταιρία που κατέχει ένα σύστημα Α.Α.Ε. και δεν επιτρέπει διαυγή πρόσβαση στον τρόπο με τον οποίο αυτό αξιολογεί και βαθμολογεί τις εκθέσεις των μαθητών, θα πρέπει να αποκλείεται από τους δημόσιους διαγωνισμούς για τη μίσθωση συστημάτων Α.Α.Ε. (που θα χρησιμοποιηθούν για τη βαθμολόγηση των εκθέσεων σε εξετάσεις μεγάλης εμβέλειας, όπου συμμετέχουν χιλιάδες υποψήφιοι, το μέλλον των οποίων κρίνεται από τις μηχανές). Μαζί με τα οικονομικά οφέλη που συνοδεύουν τη χρήση Α.Α.Ε. σε εξετάσεις μεγάλης εμβέλειας, ελλοχεύουν κίνδυνοι και υπάρχουν απρόβλεπτοι παράγοντες από τη χρήση τους, οι οποίοι μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Η εκπαίδευση, η οποία πρέπει να έχει στόχο την ανάπτυξη των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων του ανθρώπου, κινδυνεύει να οδηγηθεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών *«να μετρούν λέξεις, να γράφουν πολλές λέξεις και να αναπτύξουν την άσκοπη πολυλογία»*.

4.7. Επιλεγμένες έρευνες γύρω από τη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε.

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας γύρω από την Α.Α.Ε. έχει διεξαχθεί από ερευνητές που εργάζονται για τις εταιρίες, στις οποίες ανήκουν ορισμένα από τα πιο σημαντικά συστήματα Α.Α.Ε. Αυτό είναι αναμενόμενο ως ένα βαθμό, δεδομένου ότι καταρχήν οι ίδιες οι εταιρίες διεξάγουν συνεχώς νέες έρευνες με σκοπό να βελτιώσουν την ποιότητα των προϊόντων τους και κατά δεύτερον, διότι προστατεύουν τα προϊόντα τους, ως περιουσιακά τους στοιχεία, από την ελεύθερη διάθεσή τους. Καθώς, όμως, τα προϊόντα αυτά άρχισαν να καθιερώνονται στην αγορά και συνάμα να ασκούν όλο και μεγαλύτερη επιρροή στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, πολλοί ερευνητές από διάφορα Πανεπιστήμια, κυρίως στις Η.Π.Α., άρχισαν να εμπλέκονται ερευνητικά στο πεδίο των συστημάτων Α.Α.Ε. (Warschauer & Ware, 2006:6).

Έκτοτε, αρκετοί ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στο να αποδείξουν και να τεκμηριώσουν ότι οι βαθμολογίες, τις οποίες παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. στις εκθέσεις των μαθητών, παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με τις αντίστοιχες των ανθρώπων (βλ. και Warschauer &

Ware, 2006:6-7). Μία άλλη μερίδα ερευνητών έχει ασχοληθεί με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εγκυρότητα των συστημάτων A.A.E., διερευνώντας τρόπους για να βελτιώσουν τη αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά τους (βλ. και Burstein, Kukich, Wolff, Lu, & Chodorow, 1998 · Powers, Burstein, Fowles, Chodorow, & Kukich, 2001, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:10). Άλλοι ερευνητές έχουν μελετήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης των συστημάτων A.A.E., όταν αυτά χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών μέσα στην τάξη, ως βοηθητικά παιδαγωγικά εργαλεία, επεκτείνοντας, έτσι, τις δυνατότητες και τις προοπτικές χρήσης τους προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ικανότητας των μαθητών στο γραπτό λόγο (Erickson, 2000; Riedel, Dexter, Scharber, & Doering, 2005, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:10).

4.7.1. Ψυχομετρική έρευνα για τα συστήματα A.A.E.

Όπως τονίζουν οι (Warschauer & Ware, 2006:7-9), τα αποτελέσματα της ψυχομετρικής έρευνας πάνω στα συστήματα A.A.E. υποστηρίζουν σε γενικές κατευθύνσεις το εξής συμπέρασμα: *«το εύρος των συσχετίσεων ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρέχουν τα συστήματα A.A.E. για τις εκθέσεις των μαθητών και στις αντίστοιχες βαθμολογίες των ανθρώπων είναι συγκρίσιμο με το αντίστοιχο εύρος των συσχετίσεων των βαθμολογιών που παρέχουν δύο διαφορετικοί βαθμολογητές»*. Το συμπέρασμα αυτό έχει άλλωστε προκύψει και από αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που έγιναν με αρκετά συστήματα A.A.E., όπως για παράδειγμα με το *P.E.G.*, με το *e-Rater* κ.ά.

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας που έχουν διεξαγάγει οι εταιρίες επικεντρώθηκε στις λεγόμενες *‘ψυχομετρικές εκτιμήσεις’* που αφορούν στην εγκυρότητα των συστημάτων A.A.E., όπως αυτή μπορεί να εκτιμηθεί μέσα από τη σύγκριση των αυτοματοποιημένων βαθμολογιών σε σχέση με εκείνες των ανθρώπων. Η επικύρωση των αυτοματοποιημένων βαθμολογιών γίνεται μέσω της σύγκρισης των συντελεστών συσχέτισης ανάμεσα στις αυτοματοποιημένες βαθμολογίες και τις βαθμολογίες των βαθμολογητών, σε σχέση με τους συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες δύο διαφορετικών βαθμολογητών. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα προκύπτει ότι οι βαθμολογίες των συστημάτων A.A.E. εμφανίζουν τους ίδιους περίπου συντελεστές συσχέτισης με τις βαθμολογίες των βαθμολογητών σε σχέση με τους αντίστοιχους συντελεστές συσχέτισης των βαθμολογιών ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς βαθμολογητές. Σύμφωνα και με τα στοιχεία του Πίνακα 12, οι βαθμολογίες των συστημάτων A.A.E. στις εκθέσεις των μαθητών είτε θα συμφωνούν απόλυτα με εκείνες των βαθμολογητών είτε θα τις προσεγγίζουν με τον ίδιο περίπου τρόπο που τις προσεγγίζουν και οι βαθμολογίες άλλων βαθμολογητών, ενώ αυτό παρατηρείται τουλάχιστο στο 95% των ερευνών (Warschauer & Ware, 2006:7-8).

Σε άλλη έρευνα μελετήθηκε το κατά πόσο οι βαθμολογίες των συστημάτων A.A.E. συσχετίζονται με τις βαθμολογίες των ανθρώπων, οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός πλαισίου επίσημων εξετάσεων, όπως οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών σε εκθέσεις που γράφονται μέσα στην τάξη, οι βαθμολογίες που προκύπτουν από την ετεροαξιολόγηση μεταξύ των

μαθητών κ.ά. Σε αυτές τις περιπτώσεις, όπου και τα αξιολογικά κριτήρια εφαρμόζονται με πιο ασαφή τρόπο, βρέθηκε ότι οι βαθμολογίες των συστημάτων A.A.E. (και ιδίως του *e-Rater*) παρουσιάζουν χαμηλότερους συντελεστές συσχέτισης με τις βαθμολογίες των βαθμολογητών, από ό,τι οι βαθμολογίες ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς βαθμολογητών. Όμως, βρέθηκε ότι η σειρά ιεράρχησης των βαθμολογιών επί του συνόλου των εκθέσεων (από την καλύτερη προς τη χειρότερη), υπήρξε παρόμοια τόσο για τους βαθμολογητές όσο και για τα συστήματα A.A.E. Αυτό αποτελεί μία περαιτέρω απόδειξη της εγκυρότητας των συστημάτων A.A.E., ακόμη και όταν αυτά χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν εκθέσεις που γράφονται από τους μαθητές εκτός πλαισίου τυποποιημένων εξετάσεων που διεξάγονται με σαφή και προκαθορισμένα αξιολογικά κριτήρια (Powers, Burstein, Chodorow, Fowles & Kukich, 2002α:11-17).

Πίνακας 12. Συσχετίσεις ανάμεσα στις βαθμολογίες των συστημάτων A.A.E. και σε εκείνες των βαθμολογητών (Πηγή: Warschauer και Ware, 2006:8).

Σύστημα A.A.E.	Τύπος έκθεσης	Μέγεθος δείγματος	Συσχέτιση βαθμολογιών μεταξύ δύο βαθμολογητών	Συσχέτιση βαθμολογιών μεταξύ συστήματος A.A.E. και βαθμολογητή
IntelliMetric	Εκθέσεις της 12 ^{ης} τάξης των σχολείων στις Η.Π.Α.	102	0.84	0.82
Intelligent Essay Assessor	G.M.A.T.	1363	0.86 - 0.87	0.86
E-Rater	G.M.A.T. (σε 13 διαφορετικά θέματα)	500-1000 ανά θέμα έκθεσης	0.82 – 0.89	0.79 – 0.87

Σε έρευνά τους οι Shermis et al. (2005, όπ. αναφ. στο Warschauer & Ware, 2006:9) βρήκαν ότι το περιεχόμενο μίας έκθεσης παίζει πολύ μικρό ρόλο στη συνολική βαθμολογία της έκθεσης, η οποία παρέχεται από το εργαλείο *Criterion* του *e-Rater*. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι το περιεχόμενο επηρεάζει την τελική βαθμολογία σε ποσοστό από 1% (για εκθέσεις που έχουν ως σκοπό να πείσουν τον αναγνώστη για ένα επιχείρημα) έως 6% (για εκθέσεις που έχουν ως σκοπό να περιγράψουν μία κατάσταση).

Ένα ακόμη σημαντικό θέμα στην ψυχομετρική κατηγορία των ερευνών αποτελεί το κατά πόσο είναι εύκολο να παραπλανηθεί ένα σύστημα A.A.E. Σε έρευνά τους οι Powers, Burstein, Chodorow, Fowles και Kukich (2002β:109-111) έδειξαν ότι ορισμένοι έμπειροι συγγραφείς (καθηγητές πανεπιστημίου, ειδικοί επιστήμονες από το πεδίο της T.N., εκπαιδευτικοί, κ.ά.) μπορούν να ξεγελάσουν τα συστήματα A.A.E., συντάσσοντας εκθέσεις που έλαβαν υψηλές

βαθμολογίες από αυτά, οι οποίες, όμως, ήταν μεν εκλεπτυσμένες ως προς τη γλώσσα, το ύφος, τη δομή, τη γραμματική κ.ά., στερούνταν, όμως, νοήματος, περιεχομένου, επιχειρηματολογίας κ.ο.κ. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι είναι πολύ δύσκολο να καταφέρει κανείς να παραπλανήσει τα συστήματα A.A.E. και ότι αυτό απαιτεί συγγραφείς με υψηλή ικανότητα στη χρήση του γραπτού λόγου, αλλά και γνώση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα συστήματα αυτά και οι γνώσεις αυτές δεν αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών, τους οποίους εν τέλει αξιολογούν τα συστήματα A.A.E. Επίσης, είναι ακόμη πιο δύσκολο για έναν μαθητή να πάρει το ρίσκο να παραπλανήσει ένα σύστημα A.A.E. στο πλαίσιο στο πλαίσιο εξετάσεων, από το αποτέλεσμα των οποίων κρίνεται η πρόσβασή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή η προαγωγή του στην επόμενη τάξη (Powers et al., 2002β:113).

Το ίδιο τονίζουν και οι Shermis και Burnstein (2003, όπ. αναφ. στο Warschauer & Ware, 2006:9), οι οποίοι απέδειξαν στην έρευνά τους ότι αυτήν την ικανότητα να παραπλανούν τα συστήματα A.A.E. και να λαμβάνουν υψηλές βαθμολογίες για κακές εκθέσεις, την είχαν μόνο λίγοι από τους ιδιαίτερα έμπειρους συγγραφείς που συμμετείχαν στην έρευνά τους, οι οποίοι, ούτως ή άλλως, παρουσιάζουν υψηλή επίδοση στη χρήση του γραπτού λόγου. Μάλιστα, τονίζουν ότι ένας 'κακός' συγγραφέας δεν είναι σε θέση να ξεγελάσει με αυτόν τον τρόπο τα συστήματα A.A.E.

Οι Cohen, Ben-Simon και Hovan (2003:26) μελέτησαν τη συμπεριφορά των συστημάτων A.A.E. σε άλλες γλώσσες. Βρήκαν ότι το *IntelliMetric* κατάφερε να βαθμολογήσει με επιτυχία εκθέσεις γραμμένες στα Εβραϊκά, αλλά όχι με τον ίδιο βαθμό εγκυρότητας σε σχέση με την αγγλική γλώσσα (κάτι που προέκυψε μέσα από τη σύγκριση των συσχετίσεων ανάμεσα στις βαθμολογίες ανθρώπου - μηχανής και ανθρώπου - ανθρώπου). Οι ερευνητές επισήμαναν ότι τα συστήματα A.A.E. που χρησιμοποιούν τη μέθοδο της Λ.Σ.Α., όπως είναι το *IntelliMetric*, μπορούν πιο αποτελεσματικά να χρησιμοποιηθούν για τη βαθμολόγηση εκθέσεων και σε άλλες γλώσσες, εκτός των αγγλικών, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη μέθοδος δεν επηρεάζεται ιδιαίτερα από τη γλώσσα, στην οποία είναι γραμμένη η έκθεση. Επίσης, τονίζουν ότι, δεδομένης της τεχνολογίας που έχει αποκτηθεί από τη χρήση συστημάτων A.A.E. στην αγγλική γλώσσα, αλλά και τα επιτεύγματα στον τομέα της Ε.Φ.Γ., έχει ανοίξει ο δρόμος για την προσπάθεια εφαρμογής της μεθόδου και σε άλλες γλώσσες.

Οι Ishioka και Kameda (2004:4-8) ανέπτυξαν το εργαλείο *Automated Japanese Essay Scoring System (J.E.S.S.)*, το οποίο βαθμολογεί τις εκθέσεις βάση χαρακτηριστικών, όπως είναι η ρητορική, το λεξιλόγιο, το ποσοστό των μεγάλων λέξεων, το ποσοστό των προτάσεων που χρησιμοποιούν παθητική φωνή, η οργάνωση, το περιεχόμενο κ.ά., που έχουν ιδιαίτερη σημασία στην Ιαπωνική γλώσσα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι το *JESS* παρέχει βαθμολογίες στις εκθέσεις των μαθητών στα Ιαπωνικά, οι οποίες είναι πολύ κοντά στις αντίστοιχες βαθμολογίες που παρέχει το *e-Rater* στις ίδιες εκθέσεις, οι οποίες έχουν πρώτα μεταφραστεί στην αγγλική γλώσσα.

Προκειμένου να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα του *P.E.G.*, κατά τη βαθμολόγηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου, οι Page, Roggio και Keith (1997, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:10) πραγματοποίησαν μία έρευνα σε ένα δείγμα από 495

εκθέσεις μαθητών της 12^{ης} τάξης (τελευταία τάξη της Δ.Ε. στις Η.Π.Α.) στο πλαίσιο μίας εξέτασης, γνωστής ως *Εθνική Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Προόδου*⁹⁴ που έλαβε χώρα το 1988. Χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συσχέτισης *Spearman-Brown*, διερεύνησαν το κατά πόσο θα μπορούσε το *P.E.G.* να προβλέψει τη μέση βαθμολογία οκτώ (8) διαφορετικών βαθμολογητών, πάνω στις εκθέσεις των μαθητών, σε σχέση με την περίπτωση που η πρόβλεψη αυτή γινόταν βάσει του μέσου όρου των βαθμολογιών από: α) δύο (2), β) τρεις (3) και γ) τέσσερις (4) βαθμολογητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το *P.E.G.* έκανε πιο ακριβείς προβλέψεις, για τις βαθμολογίες όλων των επιμέρους χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου στις εκθέσεις των μαθητών, από ό,τι αν η πρόβλεψη αυτή στηριζόταν στο μέσο όρο των βαθμολογιών δύο (2) βαθμολογητών. Μάλιστα, μόνο στην περίπτωση την πρόβλεψης μέσω του μέσου όρου των τεσσάρων βαθμολογητών, το *P.E.G.* υστέρησε στις προβλέψεις του.

Σε άλλη έρευνα, οι Shermis et al. (2002:15) μελέτησαν την εγκυρότητα του *P.E.G.*, χρησιμοποιώντας την τεχνική της *Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis – C.F.A.)*. Σύγκριναν τις βαθμολογίες που παρήγαγε το *P.E.G.* πάνω στις εκθέσεις μαθητών με τις βαθμολογίες κάθε πιθανού συνδυασμού βαθμολογιών δύο βαθμολογητών (από έξι συνολικά βαθμολογητές) στις ίδιες εκθέσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι *τυποποιημένοι συντελεστές (standardized pattern coefficient)* ανάμεσα στις βαθμολογίες των ζευγαριών των βαθμολογητών, βρέθηκε να έχουν μέση τιμή ίση με 0.86 (από 0.81 μέχρι 0.89), ενώ οι αντίστοιχες τιμές για το *P.E.G.* κυμάνθηκαν στο εύρος μεταξύ 0.88 έως και 0.89 (με μέση τιμή 0.885). Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν ότι οι βαθμολογίες του συστήματος *A.A.E.* στις εκθέσεις των μαθητών βρέθηκαν να είναι τουλάχιστον όσο έγκυρες βρέθηκαν να είναι οι αντίστοιχες βαθμολογίες των βαθμολογητών.

Οι Burnstein, Kukich, Wolff, Lu και Chodorow (1998:5-8) έλεγξαν την εγκυρότητα του *e-Rater*, συσχετίζοντας τις βαθμολογίες που αυτό παρείχε σε περίπου πεντακόσιες (500) εκθέσεις που συντάχθηκαν στο πλαίσιο της εξέτασης *G.M.A.T.* και σε 200 περίπου εκθέσεις που συντάχθηκαν στο πλαίσιο της εξέτασης *Test of Written English (T.W.E.)*, με τις βαθμολογίες που παρήγαγαν δύο έμπειροι βαθμολογητές στις ίδιες εκθέσεις. Βρήκαν ότι ο συντελεστής συσχέτισης των βαθμολογιών των δύο βαθμολογητών κυμάνθηκε από 0.82 έως και 0.89, ενώ ο αντίστοιχος των βαθμολογιών του *e-Rater* με τις βαθμολογίες του πρώτου βαθμολογητή κυμάνθηκε από 0.80 έως 0.87 και με τον δεύτερο βαθμολογητή από 0.79 έως 0.87. Επίσης, βρήκαν ότι ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες του *e-Rater* και σε εκείνες των βαθμολογητών ήταν μικρότερος στις υψηλότερες βαθμολογίες από τον αντίστοιχο ανάμεσα στις βαθμολογίες των δύο βαθμολογητών.

⁹⁴ Ο όρος *Εθνική Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Προόδου* αποτελεί δόκιμη μετάφραση του αγγλικού όρου *National Assessment of Educational Progress (N.A.E.P.)* και είναι μία εξέταση που διεξάγεται από το 1969 στις Η.Π.Α., και τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Χρηματοδοτείται απευθείας από το Κογκρέσο (Congress) των Η.Π.Α. και διευθύνεται από το *Εθνικό Κέντρο της Εκπαιδευτικής Στατιστικής (National Center for Education Statistics)* που ανήκει στο *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Ερευνών (Institute of Education Sciences)* του *Υπουργείου Παιδείας (U.S. Department of Education)* των Η.Π.Α. (βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/National_Assessment_of_Educational_Progress και <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/>).

Το 2016 οι Nguyen και Dery (2016:10) παρουσίασαν στο Πανεπιστήμιο του Στανφορντ (Stanford University) τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Το σύστημα A.A.E. που κατασκεύασαν, χρησιμοποιώντας ως βάση τα *Νευρωνικά Δίκτυα (Neural Networks)*, κατάφερε να παρέχει βαθμολογίες σε εκθέσεις των μαθητών, οι οποίες συσχετίστηκαν κατά 94.5% (συντελεστής Quadratic Weighted Kappa) με τις βαθμολογίες των έμπειρων βαθμολογητών. Το δείγμα των εκθέσεων, πάνω στο οποίο δοκίμασαν το σύστημά τους ήταν το ίδιο με εκείνο των εκθέσεων που είχαν χρησιμοποιηθεί για το διαγωνισμό A.S.A.P. το 2012, στον οποίο έγινε αναφορά και στα προηγούμενα, ενώ επισημαίνεται ότι ο υψηλότερος αντίστοιχος συντελεστής συσχέτισης που είχε παρατηρηθεί στο διαγωνισμό εκείνο ήταν ίσος με 81%. Τέλος, οι Nguyen και Dery (ό.π.) αναφέρουν στα συμπεράσματά τους ότι με τη χρήση των Νευρωνικών Δικτύων υπάρχει η δυνατότητα να επιτευχθούν ακόμη υψηλότεροι συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρέχουν τα συστήματα A.A.E. και οι έμπειροι βαθμολογητές, κάτι το οποίο θα διερευνήσουν τα επόμενα χρόνια.

4.7.2. Έρευνα γύρω από τη χρήση της A.A.E. στην τάξη

Η χρήση των συστημάτων A.A.E. στην τάξη θα ήταν προβληματική, αν για αυτά δεν είχε καταρχήν τεκμηριωθεί η εγκυρότητά τους, κάτι το οποίο έχει αποτελέσει αντικείμενο της ψυχομετρικής έρευνας που έχει διεξαχθεί γύρω από τη χρήση τους. Η σχετική έρευνα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, πριν τα συστήματα αυτά χρησιμοποιηθούν στην τάξη, όμως, δεν πληροφορεί επαρκώς για το πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν με το βέλτιστο τρόπο, συμβάλλοντας στη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα συστήματα A.A.E. παρέχουν επίσης, ανατροφοδότηση, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για συγκεκριμένους διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς. Στα ακόλουθα, γίνεται αναφορά σε ερευνητικά αποτελέσματα που βοηθούν στην κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο τα συστήματα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Τα ερευνητικά αποτελέσματα που θα παρουσιαστούν χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) *εκπαιδευτικά αποτελέσματα*, δηλαδή, τα αποτελέσματα από τη χρήση των συστημάτων A.A.E., β) *διαδικαστικά αποτελέσματα*, δηλαδή, εκείνα που σχετίζονται με τον τρόπο, με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα συστήματα αυτά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και γ) *εκπαιδευτικά και διαδικαστικά αποτελέσματα*, τα οποία αναφέρονται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στη χρήση των συστημάτων A.A.E. και στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται από τη χρήση τους (Warschauer & Ware, 2006:10).

4.7.2.1. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Το βασικό ερώτημα με τα ερευνητικά αποτελέσματα της κατηγορίας αυτής, σχετίζεται με το κατά πόσο τα συστήματα A.A.E. βελτιώνουν την ικανότητα του γραπτού λόγου στους μαθητές που τα χρησιμοποιούν, κάτι που αποτελεί το βασικό προβληματισμό κάθε

εκπαιδευτικού οργανισμού πριν τα εντάξει στις διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες που υιοθετεί.

Οι Elliot και Mikulas (2004) αναφέρονται στα ερευνητικά αποτελέσματα τεσσάρων ερευνών που διεξήγαγαν:

1. Στην πρώτη από αυτές, είκοσι πέντε (25) μαθητές της 9^{ης} Τάξης χρησιμοποίησαν πιλοτικά το εργαλείο *MyAccess!*, στο πλαίσιο ενός καλοκαιρινού προγράμματος ενίσχυσης της ικανότητας γραπτού λόγου των μαθητών, διάρκειας έξι (6) εβδομάδων. Οι μαθητές έγραψαν περίπου τέσσερις (4) εκθέσεις ο καθένας. Παρατηρήθηκε ότι η μέση επίδοσή τους στο τέλος του προγράμματος βελτιώθηκε περίπου κατά 40%, σε σχέση με την επίδοσή τους στην αρχή του προγράμματος. Έπειτα από τη δημοσίευση των θετικών αποτελεσμάτων από την πιλοτικής χρήση του *MyAccess!*, πέντε (5) ακόμη Γυμνάσια υιοθέτησαν τη χρήση του για τους μαθητές τόσο της 9^{ης} όσο και της 10^{ης} Τάξης τους για ένα σχολικό έτος. Παρατηρήθηκε ότι, κατά τη διάρκεια εκείνου του σχολικού έτους, όλα αυτά τα σχολεία βελτίωσαν το *Δείκτη Ακαδημαϊκής τους Επίδοσης (Academic Performance Index – A.P.I.)*⁹⁵, σε βαθμό μεγαλύτερο από εκείνον που είχε παρατηρηθεί κατά τα προηγούμενα έτη. Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι μετρήσεις του *A.P.I.* βασίζονται σε ένα μεγάλο εύρος ακαδημαϊκών ικανοτήτων των μαθητών, από πολλά γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, γλώσσα κ.ά.), ήταν δύσκολο να μετρηθεί επακριβώς το κατά πόσο η χρήση του *MyAccess!* συνέβαλε στη βελτίωση αυτή (Elliot & Mikulas, 2004:21-22).

2. Στη δεύτερη έρευνα, συμμετείχαν οκτακόσιοι δώδεκα (812) μαθητές της τελευταίας τάξης διαφόρων Γυμνασίων της Πολιτείας της Καλιφόρνια των Η.Π.Α. Οι τετρακόσιοι ενενήντε έξι (496) από αυτούς χρησιμοποίησαν το *MyAccess!* κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν τα μαθήματά τους, χωρίς να το χρησιμοποιούν. Στο τέλος του σχολικού έτους οι μαθητές συμμετείχαν στις επίσημες απολυτήριες εξετάσεις των Γυμνασίων της Καλιφόρνια, γνωστές ως *California High School Exit Examination (C.H.S.E.E.)*⁹⁶. Περίπου το 86% από τους μαθητές που είχαν χρησιμοποιήσει το *MyAccess!*, κατάφεραν να περάσουν την εξέταση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την ομάδα των μαθητών που δεν το είχαν χρησιμοποιήσει ήταν 46%. Σε αυτή την έρευνα, όπως και στην προηγούμενη, ήταν δύσκολο να μετρηθεί ακριβώς το

⁹⁵ Με το *Δείκτη Ακαδημαϊκής Επίδοσης (Academic Performance Index – A.P.I.)* αξιολογούταν η ακαδημαϊκή επίδοση και η πρόοδος όλων των δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Πολιτεία της Καλιφόρνια των Η.Π.Α. Αποτελούσε επίσημα νομοθετημένη, από την Πολιτεία της Καλιφόρνια, μέτρηση, για το διάστημα από τις αρχές του 1999 έως και τις 15 Μαρτίου 2017, οπότε και αντικαταστάθηκε από ένα νέο δείκτη, ο οποίος κρίθηκε ότι εξυπηρετεί με μεγαλύτερη επάρκεια τους νέους εκπαιδευτικούς στόχους και τις εκπαιδευτικές πολιτικές της Πολιτείας αυτής. Βλ. και [https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_Performance_Index_\(California_public_schools\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_Performance_Index_(California_public_schools)).

⁹⁶ Οι Απολυτήριες Εξετάσεις των Γυμνασίων της Καλιφόρνια (California High School Examination – C.H.S.E.E.) δημιουργήθηκαν από το Τμήμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Πολιτείας της Καλιφόρνια (California Department of Education). Δημιουργήθηκε προκειμένου να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών των Γυμνασίων σε τομείς, όπως η ανάγνωση – κατανόηση, ο γραπτός λόγος, τα μαθηματικά κ.ά. και η επιτυχής εξέταση στις C.H.S.E.E. αποτελεί προαπαιτούμενο για την επιτυχή αποφοίτηση από το Γυμνάσιο στην Πολιτεία της Καλιφόρνια των Η.Π.Α. Η εξέταση αυτή ανεστάλη το 2015. Βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/California_High_School_Exit_Exam.

ποσοστό της συμβολής του *MyAccess!* στα αποτελέσματα αυτά (Elliot & Mikulas, 2004:23).

3. Στην τρίτη έρευνα, συμμετείχαν εκατόν ενενήντα πέντε (195) μαθητές της 5^{ης} τάξης, από τους οποίους οι 100 χρησιμοποίησαν το *MyAccess!*, ενώ οι υπόλοιποι όχι. Οι μαθητές που το χρησιμοποίησαν χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, στην πρώτη συμμετείχαν εκείνοι που χρησιμοποιούσαν το *MyAccess!* από δύο (2) έως τρεις (3) φορές την εβδομάδα και στη δεύτερη εκείνοι που το χρησιμοποιούσαν από τέσσερις (4) έως πέντε (5) φορές. Έπειτα από πέντε (5) μήνες όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε μία γραπτή δοκιμασία, στην οποία πέρασε το 86% των μαθητών που συμμετείχαν στην ομάδα των μαθητών που χρησιμοποιούσαν το *MyAccess!* από δύο (2) έως τρεις (3) φορές την εβδομάδα, το 67% από εκείνους που το χρησιμοποιούσαν από τέσσερις (4) έως πέντε (5) φορές την εβδομάδα και το 43% από εκείνους που δεν το χρησιμοποίησαν καθόλου (Elliot & Mikulas, 2004:27).

4. Στην τέταρτη έρευνα συμμετείχαν επτακόσιοι εννέα (709) μαθητές της 9^{ης} Τάξης, οι οποίοι χρησιμοποίησαν το *MyAccess!* από το Σεπτέμβριο του 2003 έως το Μάρτιο του 2004. Ακολούθως, συμμετείχαν σε μία γραπτή εξέταση, την οποία πέρασε το 91% των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο 76% των μαθητών της ίδιας Τάξης που πέρασαν την αντίστοιχη εξέταση κατά το έτος 2000 (Elliot & Mikulas, 2004:29). Όπως αναφέρουν και οι (Warschauer & Ware, 2006:12), τα αποτελέσματα της έρευνας των (Elliot & Mikulas, 2004) δεν μπορούν να γενικευθούν, διότι στερούνται μεθοδολογικής εγκυρότητας κατά την επιλογή των δειγμάτων των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτές, ωστόσο, αποτελούν ισχυρές ενδείξεις υπέρ του επιχειρήματος ότι τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι δυνατό να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιώσουν αποτελέσματά της.

Σε μία πιο αυστηρή μεθοδολογικά έρευνα, οι Shermis, Burnstein και Bliss (2004, όπ. αναφ, στο Warschauer & Ware, 2006:12-13), χώρισαν χίλιους εβδομήντα δύο (1072) μαθητές μίας αστικής περιοχής σε δύο ομάδες με τυχαίο τρόπο. Οι πεντακόσιοι τριάντα επτά (537) μαθητές της πρώτης ομάδας, έγραψαν επτά (7) εκθέσεις κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, χρησιμοποιώντας το εργαλείο *Criterion* για να λάβουν ανατροφοδότηση επιπλέον εκείνης του εκπαιδευτικού, αλλά δίχως την καθοδήγησή του. Οι πεντακόσιοι τριάντα πέντε (535) μαθητές της δεύτερης ομάδας έγραψαν τις εκθέσεις χωρίς να χρησιμοποιούν το *Criterion* και στηρίχτηκαν μόνο στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Όλοι οι μαθητές, ακολούθως, συμμετείχαν σε μία γραπτή δοκιμασία, από τα αποτελέσματα της οποίας δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών των δύο ομάδων. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η χρήση καινοτομιών στην τάξη (ιδίως των τεχνολογικών καινοτομιών) είναι πιο πιθανό να αποφέρουν τα μέγιστα διδακτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα, όταν ο εκπαιδευτικός που τις υιοθετεί τις υποστηρίζει για το σύνολο των μαθητών του. Αντίθετα, αν τις χρησιμοποιούν μόνο ορισμένοι μαθητές μίας τάξης, δίχως τη βοήθεια και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, τότε είναι μάλλον απίθανο οι μαθητές να αποκομίσουν το σύνολο των πλεονεκτημάτων που συνοδεύουν τη χρήση τους.

4.7.2.2. Διαδικαστικά αποτελέσματα

Ο Attali (2004:5-10) σε έρευνα που διεξήγαγε σε 33,171 μαθητές της 6^{ης} έως και της 12^{ης} τάξης σχολείων στις Η.Π.Α. κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2002 – 2003, διερεύνησε τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στους μαθητές που χρησιμοποίησαν το εργαλείο *Criterion*. Παρατήρησε ότι το 71% των μαθητών δεν προέβη στην αναθεώρηση της έκθεσης που είχε γράψει αρχικά, προκειμένου να τη βελτιώσει σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που του παρείχε το *Criterion*, το 13% των μαθητών είχε προβεί στην αναθεώρηση της έκθεσης μία ακριβώς φορά και, τέλος, το 8% σε είχε προβεί δύο αναθεωρήσεις της αρχικής έκθεσης και το υπόλοιπο 8% σε περισσότερες από τρεις (3) αναθεωρήσεις. Αυτό συνεπάγεται ότι στην πράξη το εργαλείο *Criterion* δεν χρησιμοποιήθηκε, όπως προβλεπόταν αρχικά. Επίσης, συγκρίνοντας τις βαθμολογίες της αρχικής με την τελικώς αναθεωρημένη έκθεση κάθε μαθητή, παρατήρησε ότι η συνολική επίδοση των μαθητών που αναθεώρησαν τις εκθέσεις τους βελτιώθηκε από 3,7 (βαθμολογία αρχικής έκθεσης) σε 4,2 (βαθμολογία τελικής αναθεωρημένης έκθεσης) σε μία κλίμακα με άριστα το 6, ενώ παρατηρήθηκε βελτίωση και σε όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που αξιολογήθηκαν. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που αναθεωρούσαν τις εκθέσεις τους κατάφεραν να πετυχαίνουν καλύτερες βαθμολογίες έως και την 5^η αναθεώρηση της έκθεσής τους, ενώ από εκείνο το σημείο και στο εξής, η επίδοσή τους δεν αυξανόταν σημαντικά. Ακόμη, οι μαθητές κατάφεραν να μειώσουν κατά 25%, περίπου, το ρυθμό με τον οποίο επαναλάμβαναν τα τριάντα (30) πιο συχνά λάθη τους, όπως αυτά τους επισημαίνονταν από το *Criterion*, ενώ τα πιο συχνά λάθη βρέθηκε να σχετίζονται με προτάσεις με αλλοιωμένο νόημα, χρήση λέξεων με λάθος νόημα, ορθογραφικά λάθη, λέξεις με λάθος μορφή – τύπο κ.ά.

Σε έρευνά του ο Grimes (2005, όπ. αναφ. στο Warschauer & Ware, 2006:16) παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα συστήματα ΑΑΕ με ποικίλους τρόπους. Ορισμένοι, παρότρυναν τους μαθητές τους να αναθεωρούν το περιεχόμενο των αρχικών εκδόσεων των εκθέσεών τους, αποδεχόμενοι τις οδηγίες που τους παρείχε το σύστημα μέσω της ανατροφοδότησης. Άλλοι, χρησιμοποιούσαν το σύστημα ΑΑΕ για να εμπλέξουν τους μαθητές τους στη συγγραφή εκθέσεων με χρονικό περιορισμό, προσομοιώνοντας το περιβάλλον επίσημων εξετάσεων, στις οποίες οι μαθητές θα συμμετείχαν στο μέλλον, στο πλαίσιο της αποφοίτησής τους από το σχολείο. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενέταξαν τα συστήματα ΑΑΕ στη διδασκαλία τους, παροτρύνοντας τους μαθητές να συμμορφώνονται με την ανατροφοδότηση που αυτά τους παρείχαν στις εκθέσεις τους, συνέχισαν, όμως, να παρέχουν στους μαθητές τους και τη δική τους ανατροφοδότηση. Τα συμπεράσματα του Grimes (ό.π.) αποκαλύπτουν την πίεση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να καταφέρουν να παρέχουν στους μαθητές τους όσο το δυνατό περισσότερα ερεθίσματα, προκειμένου να τους βοηθήσουν να προάγουν τη γλωσσική τους ικανότητα, δίχως, μάλιστα, να έχουν στη διάθεσή τους αρκετό χρόνο για το σκοπό αυτό. Απομένει, λοιπόν, πολύ λίγος διδακτικός χρόνος για αναθεωρήσεις των εκθέσεων των μαθητών μέσα από τα συστήματα ΑΑΕ και, έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν παροτρύνουν τους μαθητές τους να προβούν σε αρκετές αναθεωρήσεις, κάτι που δεν τους βοηθά να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Ακόμη, αρκετοί μαθητές φάνηκε να μην μπορούν να κατανοήσουν ακριβώς την ανατροφοδότηση που τους

παρείχαν τα συστήματα ΑΑΕ, δίχως την παράλληλη καθοδήγηση και βοήθεια του εκπαιδευτικού τους. Έτσι, προβαίνουν σε αναθεωρήσεις των εκθέσεών τους, οι οποίες αφορούν κυρίως στα ορθογραφικά λάθη και που δεν οδηγούν σε σημαντική βελτίωση της επίδοσής τους στη συγκεκριμένη έκθεση, αλλά ούτε και σε μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με τις ανώτερες ποιότητες του γραπτού λόγου. Έτσι, το συμπέρασμα ήταν ότι τα συστήματα Α.Α.Ε. δεν καταφέρνουν να ασκήσουν τον μαθητή στην ανέλιξη των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων τους στο γραπτό λόγο (περιεχόμενο, οργάνωση, επιχειρηματολογία κ.ά.), δίχως την καθοδήγηση και βοήθεια του εκπαιδευτικού.

4.7.2.3. Εκπαιδευτικά και διαδικαστικά αποτελέσματα

Σε αυτήν την κατηγορία έρευνας οι ερευνητές μελετούν παραμέτρους που αφορούν τη διδακτική και μαθησιακή διεργασία για να αντλήσουν αποτελέσματα που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα εντός της τάξης, τα οποία μπορούν, ακολούθως, να συσχετιστούν με την εκπαιδευτική διαδικασία και με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η τέταρτη από τις έρευνες των Elliot και Mikulas (2004), στις οποίες έγινε αναφορά στα προηγούμενα, κινείται προς την κατεύθυνση αυτή, διότι αναφέρει μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με το πόσο συχνά χρησιμοποιούταν από τους μαθητές το σύστημα Α.Α.Ε.

Άλλο ένα παράδειγμα έρευνας που κινείται προς την κατεύθυνση αυτή, αποτελεί η έρευνα των Shermis et al. (2004), στην οποία έγινε αναφορά και σε προηγούμενο σημείο, διότι σε αυτήν διερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δεν προέβαιναν σε αναθεωρήσεις των εκθέσεών τους. Στην έρευνα αυτή επιχειρήθηκε η ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες των αρχικών και των τελικών – αναθεωρημένων εκθέσεων των μαθητών, ενώ εξετάστηκαν και οι τύποι των λαθών των μαθητών. Προκειμένου, όμως, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής να εντασσόταν ξεκάθαρα στην κατηγορία των εκπαιδευτικών / διαδικαστικών αποτελεσμάτων, ένα σύνολο από ερωτήματα θα έπρεπε να έχουν διερευνηθεί, όπως για παράδειγμα τα ακόλουθα: α) κατά πόσο ο συνολικός αριθμός των αναθεωρήσεων, στις οποίες προβαίνουν οι μαθητές για τις εκθέσεις τους συσχετίζεται με επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων σε διαφορετικά θέματα, β) ποια είναι η σχέση του αριθμού των αναθεωρήσεων με την τελική βαθμολογία ανάλογα με το φύλο, τη μητρική γλώσσα των μαθητών, την τάξη, την κοινωνικοοικονομική προέλευση του μαθητή κ.ά. (Warschauer & Ware, 2006:18).

4.8. Αντιλήψεις των μαθητών για την χρήση της Α.Α.Ε.

Στην ενότητα αυτή θα γίνει μια αναφορά στα πορίσματα ερευνών που διεξήχθησαν με σκοπό να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών γύρω από τη χρήση της Α.Α.Ε. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, η έρευνα για την Α.Α.Ε., είχε αρχικά επικεντρωθεί στη δημιουργία συστημάτων, τα οποία θα τα κατάφερναν αρκετά καλά στην αξιολόγηση εκθέσεων, συγκρινόμενα με τους βαθμολογητές. Έτσι, δεν είχε δοθεί

ιδιαίτερη βαρύτητα στη διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των άμεσα εμπλεκομένων (μαθητές και εκπαιδευτικοί) από τη χρήση των συστημάτων A.A.E., καθώς επίσης ούτε στη διερεύνηση του βαθμού αποδοχής, από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, της ανατροφοδότησης που αυτά παρέχουν (Scharber et al., 2008:5).

Οι Scharber et al. (2008) μελέτησαν τις εμπειρίες μαθητών (φοιτητές διάφορων σχολών πανεπιστημίων των Η.Π.Α.) στη χρήση ενός συστήματος A.A.E., που τους παρείχε διαμορφωτικά σχόλια για το γραπτό τους λόγο, ενώ αυτοί πραγματεύονταν ένα γραπτό δοκίμιο που τους δινόταν μέσω ενός διαδικτυακού γραφικού περιβάλλοντος συγγραφής δοκιμίων, το οποίο είναι γνωστό ως *eTips*⁹⁷. Για τους σκοπούς της έρευνας αυτής το γραφικό περιβάλλον του *eTips* προσομοίωσε την ιστοσελίδα ενός πραγματικού σχολείου με πληροφορίες για τη λειτουργία του σχολείου, το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, τα μαθήματα κ.ά. Έτσι, οι μαθητές είχαν την αίσθηση ότι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί στην τάξη ενός σχολείου με τη δυνατότητα να μπορούν να συνδυάσουν τεχνολογικό, παιδαγωγικό και γνωστικό υλικό κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους (Scharber et al., 2008:5-7).

Στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα δόθηκε χρόνος να επεξεργαστούν την ιστοσελίδα και να μελετήσουν το διαθέσιμο υλικό. Έπειτα, τους ζητήθηκε να παρέχουν απαντήσεις, με τη μορφή έκθεσης, σε διάφορα ερωτήματα, τα οποία σχετιζόνταν με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους για χρήση τεχνολογιών στην τάξη. Επίσης, τους ζητήθηκε να συντάξουν έκθεση με τις προτάσεις τους για τον τρόπο, με τον οποίο θα υλοποιούσαν και θα σχεδίαζαν να διδάξουν, ως εκπαιδευτικοί, μία τάξη, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους. Έτσι, τους ζητήθηκε να συντάξουν τρεις διαφορετικές εκθέσεις σε θέματα σχετικά με το πώς θεωρούν ότι θα μπορούσαν να ενσωματώσουν τη χρήση της τεχνολογίας κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων τους (Scharber et al., 2008:7-8).

Το *eTips* επέτρεπε στους μαθητές να συντάξουν την απάντησή τους και, έπειτα, είχαν την επιλογή να λάβουν από το σύστημα A.A.E. μία πρόβλεψη για τη βαθμολογία της έκθεσης, καθώς και οδηγίες (ανατροφοδότηση) για να τη βελτιώσουν ως προς τη γραμματική, το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο, το ύφος, το συντακτικό κ.ά. Αυτή η διαδικασία μπορούσε να επαναληφθεί αρκετές φορές από τους μαθητές, πριν αυτοί υποβάλουν την τελική μορφή της έκθεσής τους. Η πρόβλεψη του συστήματος A.A.E. για τη βαθμολογία της έκθεσης, προέκυπτε

⁹⁷ Το γραφικό, πολυμεσικό και διαδικτυακό περιβάλλον συγγραφής δοκιμίων *eTips* είναι διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.etips.info. Προσφέρει τη δυνατότητα για πειραματισμό με το ενσωματωμένο σύστημα A.A.E. που διαθέτει, το οποίο βασίζεται σε Μπεύζιανά μοντέλα για την πρόβλεψη της βαθμολογίας της έκθεσης, αξιολογώντας το περιεχόμενο, το ύφος, το λεξιλόγιο, τη χρήση των λέξεων, τη γραμματική, το συντακτικό, καθώς και άλλα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Εκτός αυτού, το *eTips* παρέχει και άλλες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Είναι σχεδιασμένο ώστε να υποστηρίζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της συγγραφής και της επεξεργασίας της έκθεσης από τους μαθητές. Οι θεματικές του *eTips* συσχετίζονται με δύο οργανισμούς των Η.Π.Α., οι οποίοι ρυθμίζουν τα πρότυπα γύρω από την έρευνα στη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση με τη χρήση της τεχνολογίας. (α) Ο πρώτος από αυτούς είναι ο οργανισμός *Εθνικά Πρότυπα για την Εκπαίδευση στις Τεχνολογίες για τους Δασκάλους (National Educational Technology Standards for Teachers – NETST – βλ. και <http://people.umass.edu/pelliott/reflections/netst.html>)* και (β) ο δεύτερος είναι ο οργανισμός *Νέο Διαπολιτειακό Συμπόσιο για την Αξιολόγηση και την Υποστήριξη των Δασκάλων (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium – INTASC – βλ. και http://programs.ccsso.org/projects/interstate_new_teacher_assessment_and_support_consortium/* . (Scharber et al., 2008:6-9).

σύμφωνα με σαφή και συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία συμβάδιζαν και με τη βαθμολογική κλίμακα, ενώ το *eTips*, έπειτα από την υποβολή της έκθεσης παρείχε στους μαθητές εξηγήσεις για το πώς θα μπορούσαν να συντάξουν μία καλύτερη απάντηση, καθώς και ενδείξεις για το που μπορούσαν να βρουν περισσότερες πληροφορίες για να προσθέσουν στην έκθεσή τους. Όλη αυτή η ανατροφοδότηση που παρείχε το *eTips* στους μαθητές, αν και δεν είναι τόσο λεπτομερής και διορατική όσο η αντίστοιχη ανατροφοδότηση από τον άνθρωπο, συμβαδίζει με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, διότι οι μαθητές μπορούσαν να ακολουθήσουν τις υποδείξεις του *eTips* για να βελτιώσουν το περιεχόμενο και την ποιότητα της έκθεσή τους. Ο τελικός αξιολογητής της έκθεσης, ο οποίος ήταν ένας έμπειρος βαθμολογητής, μπορούσε να έχει πρόσβαση σε όλες τις εκδοχές των εκθέσεων που δημιούργησε ο μαθητής μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το A.A.E., ενώ οι μαθητές γνώριζαν και αυτή τη λεπτομέρεια (Scharber et al., 2008:8-9).

Τέλος, οι μαθητές απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο και έδωσαν μία συνέντευξη σε μία προσπάθεια να αποτυπωθούν οι εμπειρίες τους πάνω στη χρήση του *eTips* και το σύστημα A.A.E. που αυτό έχει ενσωματωμένο, αλλά και οι πεποιθήσεις τους γύρω από τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη. Η διαδικασία αυτή διεξήχθη αφού είχε ολοκληρωθεί η συγγραφή των εκθέσεων, αλλά και η διόρθωσή τους από τους βαθμολογητές και οι μαθητές είχαν αποκτήσει πρόσβαση στις βαθμολογίες και στην ανατροφοδότηση από τον βαθμολογητή (Scharber et al., 2008:11-12).

Τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ήταν τα ακόλουθα:

- Υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι είχαν την πεποίθηση ότι το *eTips* δεν αξιολόγησε με ακρίβεια τις εκδόσεις των εκθέσεών τους, παρότι υιοθετούσαν την ανατροφοδότηση που αυτό τους παρείχε. Στις αρκετές από τις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές ένιωσαν να απογοητεύονται και έχασαν την εμπιστοσύνη τους για το A.A.E. Έτσι, στις επόμενες εκθέσεις που έγραψαν δεν χρησιμοποίησαν με τον ίδιο ζήλο την ανατροφοδότηση του *eTips* (Scharber et al., 2008:27).
- Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι μαθητές που χρησιμοποίησαν περισσότερο την ανατροφοδότηση του A.A.E. κατάφεραν να πετύχουν υψηλότερες βαθμολογίες από το *eTips* στις τελικώς αναθεωρημένες εκθέσεις τους, σε σχέση με τις αρχικές εκδόσεις των εκθέσεών τους, όπως οι βαθμολογίες αυτές προέκυψαν τόσο από το *eTips* όσο και από τον άνθρωπο. Αυτό το πόρισμα ενισχύει την άποψη ότι τα συστήματα A.A.E. παρέχουν ανατροφοδότηση, η οποία είναι χρήσιμη στους μαθητές και μπορούν να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την ικανότητά τους στο γραπτό λόγο, μέσα από τη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η χρήση της A.A.E. φαίνεται να οδήγησε τους μαθητές στη σύνταξη περισσότερων και πιο βελτιωμένων εκδόσεων των εκθέσεών τους (Scharber et al., 2008:27).
- Όλοι οι μαθητές δεν δίστασαν να χρησιμοποιήσουν το A.A.E. και να πειραματιστούν βάσει της ανατροφοδότησης που τους παρείχε αυτό, προκειμένου να βελτιώσουν τη βαθμολογία τους (Scharber et al., 2008:15,27).

- Σε γενικές γραμμές, όλοι οι μαθητές βρήκαν το *eTips* και το ενσωματωμένο σύστημα A.A.E. ελκυστικά ως επικουρικά μαθησιακά εργαλεία, ενώ υποστήριζαν ότι ανέμεναν και έλπιζαν εξαρχής ότι θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις εκθέσεις τους, επιθυμούσαν δηλαδή να λάβουν διαμορφωτική ανατροφοδότηση στις εκθέσεις τους (Scharber et al., 2008:27).
- Οι βαθμολογίες των τελικών εκδόσεων των εκθέσεων που παρείχε το *eTips*, ήταν, κατά κανόνα, μικρότερες από τις αντίστοιχες των βαθμολογητών. Αυτή η ανακρίβεια του *eTips* κατά την πρόβλεψη των τελικών βαθμολογιών των εκθέσεων των μαθητών, προκάλεσε σε ορισμένους μαθητές αρνητικές στάσεις απέναντι στο *eTips* (για παράδειγμα έλλειψη εμπιστοσύνης, απογοήτευση κ.ά.). Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές που έλαβαν χαμηλές βαθμολογίες στις πρώτες εκδόσεις των εκθέσεών τους, παρακινήθηκαν πιο έντονα να συντάξουν και νέες εκδόσεις (Scharber et al., 2008:27).
- Πολλοί μαθητές είπαν ότι δεν ένιωσαν να καθοδηγούνται από την ανατροφοδότηση που τους παρείχε το *eTips* προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της έκθεσής τους, σε σχέση με το θέμα που πραγματεύονταν. Μάλιστα, θεώρησαν ότι η ανατροφοδότηση του *eTips* δεν υπήρξε τόσο λεπτομερής και διορατική όσο ενός ανθρώπου, ώστε εύκολα να καταλάβουν ακριβώς σε τι είδους αναθεωρήσεις των εκθέσεών τους έπρεπε να προβούν για να βελτιώσουν την ποιότητά τους. Όλοι οι μαθητές, όμως, αποδέχτηκαν ότι η ανατροφοδότηση που παρείχε το A.A.E., περιείχε πληροφόρηση ικανή να οδηγήσει στην ποιοτική διαμόρφωση του περιεχομένου των εκθέσεών τους προς πιο βελτιωμένες εκδόσεις τους κάθε φορά (Scharber et al., 2008:24,28).
- Κάποιοι μαθητές υποστήριζαν την άποψη ότι τα συστήματα A.A.E. μπορεί να είναι πραγματικά πιο δίκαια κατά τη βαθμολόγηση των εκθέσεων, από ό,τι ο άνθρωπος (Scharber et al., 2008:24).
- Οι μαθητές είπαν ότι βρήκαν το A.A.E. του *eTips* χρήσιμο και ότι τους βοήθησε αρκετά στη σύνταξη των εκθέσεών τους. Όμως, αρκετοί απέφυγαν να πουν ότι το εμπιστεύονται για την ακρίβειά του κυρίως ως προς το κομμάτι της βαθμολόγησης των εκθέσεών τους σε τελικές προαγωγικές εξετάσεις. Υποστήριζαν, όμως, ότι αν είχαν την ευκαιρία να εργαστούν με αυτό για κάποιο χρονικό διάστημα και γνώριζαν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί, ώστε να προσάρμοζαν ανάλογα τη γραφή τους, τότε ίσως και να το εμπιστεύονταν εν τέλει (Scharber et al., 2008:17).
- Οι μισοί σχεδόν από τους μαθητές είπαν ότι επιχείρησαν κατά κάποιο τρόπο να 'ευχαριστήσουν' το *eTips*, αποδεχόμενοι τις διορθώσεις που τους πρότεινε, προκειμένου να πετύχουν μεγαλύτερες βαθμολογίες. Ισχυρίστηκαν ότι η όλη διαδικασία τους έκανε πιο ανταγωνιστικούς και ένιωθαν σα να προσπαθούν να κερδίσουν ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι. Ορισμένοι είπαν ότι στην προσπάθειά τους αυτή, έλαβαν από το σύστημα ανατροφοδότηση που αντί να τους βοηθήσει να εστιάσουν καλύτερα στο θέμα, τους αποπροσανατόλισε (Scharber et al., 2008:19).

- Αρκετοί από τους μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη περιέργεια για το πώς δουλεύει ένα σύστημα A.A.E., ενώ σχεδόν όλοι περιέγραψαν την αλληλεπίδρασή τους μαζί του ως μία ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική εμπειρία (Scharber et al., 2008:19,21).

Από την έρευνα αυτή προέκυψε, επίσης, ότι κατά τη χρήση των συστημάτων A.A.E., παράγοντες, όπως είναι η σχεδίαση, η ακρίβεια κατά τη βαθμολόγηση και η σαφήνεια της παρεχόμενης ανατροφοδότησης κ.ά., αποτελούν σημαντικές παραμέτρους στην προσπάθεια να βοηθηθούν οι μαθητές να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις στο γραπτό τους λόγο και να υποστηριχθεί η μαθησιακή τους διαδικασία. Μάλιστα, επισημαίνεται ότι η ανατροφοδότηση, η οποία παρέχεται από ένα σύστημα A.A.E., θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη και εξατομικευμένη σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. *«Το να παρέχεται στους μαθητές απλά μία βαθμολογία είναι ανεπαρκές για τους σκοπούς της αγωγής. Προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές να βελτιώσουν την ικανότητά τους στο γραπτό λόγο, ένα σύστημα A.A.E. πρέπει να παρέχει ανατροφοδότηση, η οποία είναι εστιασμένη στον τρόπο γραφής κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και εφαρμόσιμη στη δεδομένη έκθεση»* (Scharber et al., 2008:28 · Dikli, 2006:23).

Οι Scharber et al., (2008:29) υποστηρίζουν ότι η έρευνά τους παρέχει ένα πολύ μικρό στιγμιότυπο των εμπειριών των μαθητών από την αλληλεπίδρασή τους με συστήματα A.A.E. Είναι αναγκαίο να διεξαχθούν πολύ περισσότερες ανάλογες έρευνες, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στην περαιτέρω βελτίωση των συστημάτων αυτών από τη σκοπιά των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους, η οποία φαίνεται να είναι διαφορετική από εκείνη της επιστήμης της πληροφορικής, που έχει αφιερωθεί με εμμονή στη *«συνεχή βελτίωση των αριθμών»* (στη μεγιστοποίηση για παράδειγμα των ποσοστών συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες των συστημάτων A.A.E. και σε εκείνες των βαθμολογητών).

Πορίσματα άλλων σχετικών ερευνών αναφέρουν ότι:

α) Οι Lenhard et al. (2007, όπ. αναφ. στο Seifried et al., 2016:470) επισημαίνουν ότι οι μαθητές, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνά τους, θεώρησαν την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τα συστήματα A.A.E. ως χρήσιμη και εποικοδομητική, αλλά δίχως να ανταποκρίνεται επαρκώς στην ποιότητα των εκθέσεών τους.

β) Σε πληθυσμούς μαθητών που διδάσκονται την αγγλική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα, βρέθηκε ότι προτιμούν να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τον άνθρωπο, παρά από τη μηχανή (Lai, 2010, όπ. αναφ. στο Seifried et al., 2016:470).

γ) Οι Lipnevish και Smith (2009a, όπ. αναφ. στο Seifried et al., 2016:470) αναφέρουν ότι η πηγή από την οποία προέρχεται η ανατροφοδότηση (άνθρωπος ή μηχανή) είχε εξίσου μικρή επίδραση στους μαθητές, ανεξάρτητα από το από πού προερχόταν. Έτσι, μία ομάδα μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνά τους, οι οποίοι θεωρούσαν ότι λάμβαναν ανατροφοδότηση από το σύστημα A.A.E., ενώ στην πραγματικότητα αυτή προερχόταν από τον άνθρωπο, αξιολόγησαν την ανατροφοδότηση αυτή πολύ χαμηλότερα σε σχέση με την αντίστοιχη αξιολόγηση της ανατροφοδότησης από την ομάδα των μαθητών που γνώριζαν εκ των προτέρων ότι αυτή προερχόταν από τον άνθρωπο.

δ) Οι Lipnevish και Smith (2009b, όπ. αναφ. στο Seifried et al., 2016:470) στην αμέσως επόμενη έρευνά τους (ως συνέχεια της προαναφερθείσας) αναφέρουν ότι όταν αποκαλύφθηκε στους μαθητές της πρώτης ομάδας η προέλευση της ανατροφοδότησης, τότε αυτοί παραδέχτηκαν ότι όντως η ανατροφοδότηση ήταν εύστοχη και οδηγούσε προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της έκθεσής τους, ενώ ισχυρίστηκαν ότι η μηχανή θα μπορούσε να είναι πιο δίκαιη, λιγότερο ανεπηρέαστη από τον άνθρωπο κατά την αξιολόγηση των εκθέσεών τους, ενώ αρκετοί από αυτούς είπαν ότι αισθάνθηκαν ανακούφιση και αποφόρτιση από άγχος όταν ήξεραν ότι την έκθεσή τους δεν θα τη διαβάσει άνθρωπος, αλλά μηχανή και, έτσι, έγραφαν πιο ελεύθερα τις ιδέες τους. Τονίζεται και το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές της δεύτερης ομάδας θεώρησαν πως ορισμένα από τα σχόλια και τις υποδείξεις της μηχανής δεν μπορούσαν να εφαρμοστούν στην έκθεσή τους και, έτσι, αποφάσισαν να μη τα αποδεχτούν, κάτι που δεν συνέβη με τους μαθητές της πρώτης ομάδας που δεν γνώριζαν ότι η ανατροφοδότηση προέρχεται από τον άνθρωπο.

Όπως αναφέρουν οι Seifried et al. (2016:470-471), υπάρχει ένα ερευνητικό κενό που αφορά στην αποδοχή της ανατροφοδότησης που προέρχεται από τη μηχανή, σε σχέση με εκείνη που προέρχεται από τον άνθρωπο. Επίσης, ερευνητικό κενό υπάρχει και στη διερεύνηση του κατά πόσο επηρεάζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα από την επίγνωση από τους μαθητές του γεγονότος ότι η ανατροφοδότηση προέρχεται από τη μηχανή ή από τον άνθρωπο. Ένα μέρος αυτού του κενού επιχειρούν να καλύψουν στη συγκεκριμένη έρευνά τους, στην οποία μελετούν το βαθμό αποδοχής της ανατροφοδότησης που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε., από τους μαθητές (ομάδα στόχος ήταν οι 300 πρωτοετείς φοιτητές ενός τμήματος Ψυχολογίας).

Για την αυτοματοποιημένη αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο Α.Α.Ε., με την ονομασία *ASSIST*, που χρησιμοποιεί την τεχνολογία της Λ.Σ.Α., ενώ για τη μοντελοποίηση του χώρου των εννοιών που θα χρησιμοποιούσε το *ASSIST*, καθώς και για την παραμετροποίησή του, χρησιμοποιήθηκε υλικό από σαράντα ένα (41) βιβλία ψυχολογίας (εγχειρίδια), το οποίο εμπλουτίστηκε και με υλικό από τη προτεινόμενη βιβλιογραφία του προγράμματος σπουδών, στο πλαίσιο του μαθήματος, στο οποίο κλήθηκαν οι μαθητές να παράγουν τις γραπτές εκθέσεις τους. Ο σημασιολογικός χώρος που προέκυψε από αυτήν τη διαδικασία αποτελούνταν από τουλάχιστον τριακόσιες (300) διαστάσεις και η εκτίμηση της βαθμολογίας κάθε έκθεσης των μαθητών από το *ASSIST* έγινε, μετρώντας την απόσταση της έκθεσης από ένα προκαθορισμένο πρότυπο έκθεσης (με χρήση της απόστασης *συνημιτόνου - cosine distance*), το οποίο κατασκευάστηκε από ειδικούς ως 'καλή απάντηση' στο τιθέμενο θέμα (Seifried et al., 2016:474).

Οι μαθητές, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και έγραψαν από δύο εκθέσεις εκ των οποίων η πρώτη αξιολογήθηκε από το *ASSIST* και η δεύτερη από ειδικούς αξιολογητές. Στους μαθητές της πρώτης ομάδας ειπώθηκε ότι για την πρώτη τους έκθεση θα λάβουν ανατροφοδότηση από το *ASSIST* (κάτι που ίσχυε), ενώ στους μαθητές της δεύτερης ειπώθηκε ότι θα λάβουν ανατροφοδότηση από έναν άνθρωπο (κάτι που δεν ίσχυε). Αντίστοιχα, για τη δεύτερη έκθεση, στους μαθητές της δεύτερης ομάδας ειπώθηκε ότι θα λάβουν ανατροφοδότηση από ειδικούς αξιολογητές (κάτι που ίσχυε), ενώ στους μαθητές της πρώτης ομάδας ειπώθηκε ότι η

ανατροφοδότηση θα προέρχεται από το *ASSIST* (κάτι που δεν ίσχυε). Οι μαθητές συμπλήρωσαν δύο ερωτηματολόγια, ένα πριν τη διαδικασία και ένα έπειτα από την ολοκλήρωσή της, με τα οποία επιχειρήθηκε να αποτυπώσουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους γύρω από την αξιολόγηση και τη χρήση των υπολογιστών στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, τη χρήση της Α.Α.Ε., διάφορα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία κ.ά. (Seifried et al., 2016:474-475).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής, προέκυψαν τα ακόλουθα:

1. Ο βαθμός αποδοχής του αποτελέσματος της αξιολόγησης, αλλά και της ανατροφοδότησης, επηρεάζεται από το αν οι μαθητές γνωρίζουν ότι αυτή προέρχεται από έναν άνθρωπο ή από τη μηχανή. Ο βαθμός αποδοχής βρέθηκε υψηλότερος στην περίπτωση που οι μαθητές γνώριζαν ότι η έκθεσή τους αξιολογείται από τον άνθρωπο, παρά από τη μηχανή (Seifried et al., 2016:474-475,479).
2. Οι μαθητές προτιμούν οι εκθέσεις τους να αξιολογούνται από τον άνθρωπο και όχι από τις μηχανές. Επιπλέον, προκύπτει ότι προτιμούν τον άνθρωπο από τη μηχανή για διάφορες άλλες εκπαιδευτικές ενέργειες που αφορούν στη διδακτική διαδικασία (Seifried et al., 2016:479).
3. Οι μαθητές αρχικά πίστευαν ότι οι υπολογιστές (το εργαλείο Α.Α.Ε.) θα τα καταφέρουν καλύτερα από τον άνθρωπο τόσο ως προς την ταχύτητα απόκρισης, την αντικειμενικότητα στις βαθμολογήσεις, αλλά και ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας. Όμως, μετά τη συμμετοχή τους στην έρευνα, αμφέβαλαν μόνο ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας μέσω των συστημάτων Α.Α.Ε. Μάλιστα, η αμφιβολία αυτή ήταν πιο έντονη σε όσους γνώριζαν ή νόμιζαν ότι οι εκθέσεις τους είχαν αξιολογηθεί από το *ASSIST*. Ως εκ τούτου, συμπεραίνεται ότι υπάρχει ένα έλλειμμα στο θέμα της αποδοχής των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που προέρχεται από τα εργαλεία Α.Α.Ε., σε σχέση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα όταν η αξιολόγηση διενεργείται από τον άνθρωπο (Seifried et al., 2016:479).
4. Βρέθηκε ότι ανεξάρτητα με το αν οι μαθητές γνώριζαν την αλήθεια για το ποιος διενεργεί την αξιολόγηση των εκθέσεών τους (άνθρωπος ή μηχανή), ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία (όπως το κίνητρο για μάθηση, τις φιλοδοξίες για τα επίπεδα επίδοσης, το επίπεδο της αποκτηθείσας γνώσης κ.ά.) δεν επηρεάστηκαν αρνητικά. Έτσι, ένα σύστημα Α.Α.Ε. δεν οδηγεί σε επιδείνωση των χαρακτηριστικών της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά οι ίδιοι οι μαθητές πιστεύουν ότι οδηγεί σε μειωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, όταν γνωρίζουν ότι χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των εκθέσεών τους, αλλά και για την παροχή ανατροφοδότησης πάνω σε αυτές (Seifried et al., 2016:479).

Οι Seifried et al. (2016:480) επισημαίνουν ότι η έρευνά τους συνοδεύεται και από ορισμένους περιορισμούς, όπως για παράδειγμα ότι το δείγμα των μαθητών ήταν από ένα μόνο Πανεπιστήμιο και από ένα γνωστικό αντικείμενο και, έτσι, τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν. Επίσης, αναφέρεται ότι τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν για την

περίπτωση πιο ευφρών συστημάτων A.A.E. (που συνδυάζουν και άλλες τεχνικές μαζί με εκείνη της Λ.Σ.Α.), τα οποία παρέχουν πιο αναλυτικές ανατροφοδοτήσεις, αλλά και πιο έγκυρες και αξιόπιστες βαθμολογίες από το ASSIST. Άλλος ένας περιορισμός είναι ότι στη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές κλήθηκαν να συντάξουν τις εκθέσεις τους εντός σύντομου χρονικού διαστήματος και σε έναν περιορισμένο αριθμό από θέματα, προερχόμενα από ένα γνωστικό αντικείμενο, αυτό της Ψυχολογίας. Χρειάζεται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών σε διάφορα θέματα εκθέσεων, σε μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας εξετάσεις κ.ά.

Στην έρευνα αυτή διατυπώνεται και ο προβληματισμός γύρω από την εξατομικευμένη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι είναι πολύ σημαντικό η ανατροφοδότηση στην έκθεση να είναι εστιασμένη στις μαθησιακές ανάγκες, τις αδυναμίες, αλλά και τα δυνατά σημεία ενός μαθητή και να μην αποτελείται απλά από μία βαθμολογία. Ένας μαθητής που συγγράφει μία φτωχή έκθεση, ενδεχομένως δεν έχει κατανοήσει το θέμα, τα δεδομένα που το συνοδεύουν, αλλά και τα ζητούμενά του και, ως εκ τούτου, χρειάζεται πιο λεπτομερή και διαφορετικής υφής ανατροφοδότηση από έναν άλλον που έχει συγγράψει μία καλή έκθεση. Προς την κατεύθυνση αυτή και σε συνδυασμό με το πόρισμα της έρευνας ότι τα συστήματα A.A.E. δεν επηρεάζουν αρνητικά τα χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας, διατυπώνεται η πεποίθηση ότι αυτά μπορούν να αποδειχτούν πολύ χρήσιμα επικουρικά εργαλεία για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, διότι έχουν τη δυνατότητα να παραμετροποιηθούν ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή. Άλλωστε, *«μία υψηλή βαθμολογία μπορεί να είναι ικανοποιητική για έναν μαθητή που συγγράφει μία καλή έκθεση, όμως για εκείνους τους μαθητές που δεν τα έχουν καταφέρει εξίσου καλά, είναι αναγκαίο να ανατροφοδοτηθούν με λεπτομερή σχόλια, παρατηρήσεις και διορθώσεις, ώστε να κινητοποιηθούν για περαιτέρω μελέτη, μάθηση και αυτοβελτίωση»*. Τα συστήματα AEE μπορούν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά μαθησιακή διαδικασία, τόσο για να εντοπιστούν γρήγορα οι μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένη ανατροφοδότηση όσο και στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές χρειάζεται να έχουν μία άμεση ανατροφοδότηση για την έκθεσή τους, κάτι που σχετίζεται με την ταχύτητα απόκρισης των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Όμως, *«ο πρώτος λόγος για την εξατομικευμένη βελτίωση κάθε μαθητή ανήκει στον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα βοηθήσει τον μαθητή να απαντήσει σε τρία καίρια μαθησιακά ερωτήματα: α) που βρίσκομαι, β) που θέλω να φτάσω, β) πώς θα φτάσω»* (Seifried et al., 2016:480-481 · Dikli, 2006:23).

Επίσης, οι Shermis et al. (2002:17) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν αρνητικά τη χρήση των συστημάτων A.A.E., διότι θεωρούν ότι μπορεί να τους βοηθήσει να παρέχουν στους μαθητές τους άμεσα πληρέστερη ανατροφοδότηση, κάτι που δεν προλαβαίνουν να κάνουν με ικανοποιητικό τρόπο, υπό τις υπάρχουσες συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αγγίξει και άλλες πτυχές της χρήσης των συστημάτων A.A.E., οι οποίες δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς από την επιστημονική κοινότητα, όπως είναι οι ακόλουθες: α) Τα συστήματα A.A.E. θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επισημάνουν στους μαθητές και εκείνα τα σημεία της έκθεσής τους, στα οποία τα κατάφεραν περίφημα, β) να επισημάνουν τα σημεία εκείνα, στα οποία δεν τα κατάφεραν ικανοποιητικά, όπου θα ήταν ιδεατό να τους επιστρέφονται και εύστοχα παραδείγματα για τη βελτίωσή τους, γ) να έχουν τη δυνατότητα να

παρέχουν μία αριθμητική – βαθμολογική αποτύπωση των δυνατών και των αδυνάτων σημείων των μαθητών στο γραπτό λόγο, δ) να μπορούν να παρέχουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί για κάθε μαθητή κ.ά. Όμως, όλα αυτά, παρότι διατυπώθηκαν περίπου δεκαπέντε (15) χρόνια πριν, αποτελούν και σήμερα ποιοτικές διαστάσεις στην αξιολογική διαδικασία, τις οποίες τα συστήματα Α.Α.Ε. δεν μπορούν να ικανοποιήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό ακόμη και με τις υπάρχουσες τεχνολογίες.

4.9. Κριτική γύρω από τη χρήση των συστημάτων ΑΑΕ

Οι υποστηρικτές των συστημάτων Α.Α.Ε. χρησιμοποιούν ως επιχείρημα υπέρ της χρήσης τους τα αποτελέσματα των ποικίλων ερευνών, μέσα από τα οποία τα συστήματα αυτά εμφανίζονται να παρουσιάζουν υψηλή εγκυρότητα, αντικειμενικότητα, αξιοπιστία, οικονομικότητα και χρηστικότητα, ως εργαλεία αξιολόγησης της έκθεσης των μαθητών. Όμως, είναι απόλυτα λογικές και οι ανησυχίες που εκφράζουν όσοι αντιδρούν και εναντιώνονται στη χρήση τους. Στον πυρήνα της διαμάχης ανάμεσα στις δύο θέσεις, έχει βρεθεί το θέμα του κατά πόσο τα συστήματα Α.Α.Ε. μπορούν να υποκαταστήσουν τον άνθρωπο κατά την αξιολόγηση της ποιότητας του γραπτού λόγου. Είναι γεγονός ότι οι περισσότερες από τις έρευνες και τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί γύρω από τα συστήματα Α.Α.Ε. ανήκουν στις εταιρίες που τα έχουν αναπτύξει, ενώ λίγες είναι εκείνες που έχουν διεξαχθεί από ανεξάρτητους ερευνητές και χρήστες των συστημάτων Α.Α.Ε. Ως αποτέλεσμα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς και άλλοι οργανισμοί που χρειάζεται να αξιολογούν εκθέσεις (όπως σε εξεταστικές διαδικασίες για την προαγωγή σε μία τάξη ή την πρόσληψη σε μία θέση κ.ά.) βασίζονται στην απόφασή τους, για το αν θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν ή όχι ένα σύστημα Α.Α.Ε., σε ελλιπή ή ακόμη και μεροληπτικά ερευνητικά αποτελέσματα γύρω από τη χρήση τους (Wang & Brown, 2007: 5)

Όπως αναφέρει ο Bennett (2002:15), «δεν είναι καθόλου απίθανο να καταφέρουμε να ενσωματώσουμε την τεχνολογία στη διαδικασία της αξιολόγησης επιτυχάνοντας, μάλιστα, διαρκή μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές. Το ερώτημα δεν είναι πλέον το αν η αξιολόγηση πρέπει να ενσωματώσει την τεχνολογία, αλλά το πώς αυτό θα γίνει με υπευθυνότητα, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα και η χρησιμότητα των αυτοματοποιημένων αξιολογήσεων και, ακόμη περισσότερο, το πώς όλα αυτά μπορούν να βελτιωθούν στο μέλλον με τη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε.».

Παρόλα αυτά δεν είναι ξεκάθαρο ακόμη το κατά πόσο τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι ικανά να αντικαταστήσουν τους ανθρώπους και να κρίνουν επαρκώς και σε όλες τις διαστάσεις την ποιότητα μίας έκθεσης. Οι περισσότερες από τις έρευνες που έχουν δημοσιευτεί, έχουν διεξαχθεί από εταιρίες, οι οποίες ενδεχομένως προσπαθούν να προασπίσουν τα οικονομικά τους συμφέροντα και τους εμπορικούς τους προσανατολισμούς. Τέτοιες εταιρίες, όπως είναι η *Vantage Learning* και η *E.T.S. Technologies*, έχουν δημοσιεύσει ερευνητικά αποτελέσματα, στα οποία παρουσιάζονται υψηλές συσχετίσεις και ελάχιστες διαφορές ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. και σε εκείνες των ανθρώπων. Ορισμένοι

ερευνητές, όμως, αμφιβάλλουν για την εγκυρότητα των συστημάτων αυτών και τα επικρίνουν για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τις εκθέσεις, διότι από τη μία δίνουν μεγάλη βαρύτητα σε επιφανειακά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των μαθητών, ενώ από την άλλη αδυνατούν να αξιολογήσουν το περιεχόμενο της απάντησης, καθώς και τη δημιουργικότητα, τη φαντασία κ.ά. των μαθητών, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν και αυτά τρωτά σημεία σε νέου τύπου ηλεκτρονικές απάτες από την πλευρά των μαθητών (Wang & Brown, 2007:4).

Άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις βαθμολογίες των συστημάτων A.A.E. και σε εκείνες των ανθρώπων οφείλονται στο ότι οι μαθητές που γράφουν εκθέσεις με καλά οργανωμένο περιεχόμενο, χρησιμοποιούν, επίσης, επαρκές λεξιλόγιο και έχουν πιο ανεπτυγμένη την ικανότητα της χρήσης του γραπτού λόγου. Με άλλα λόγια, τα συστήματα A.A.E. βαθμολογούν τα έμμεσα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία συσχετίζονται υψηλά με τις ανώτερες πνευματικές ικανότητες που πρέπει να έχει αναπτύξει ένας μαθητής, προκειμένου να παράγει ποιοτικό γραπτό λόγο. Τίθεται, λοιπόν, υπό αμφισβήτηση το κατά πόσο ένα σύστημα A.A.E. είναι ικανό να βαθμολογήσει εκθέσεις που είναι καλά οργανωμένες ως προς το περιεχόμενο, με φτωχή, όμως, γραμματική ή εκθέσεις που έχουν επαρκές λεξιλόγιο, με πολλά, όμως, ορθογραφικά λάθη κ.ο.κ. (Calfee, 2000:35, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:4).

Για παράδειγμα, ο Cheville (2004:49, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:5) ασκεί κριτική στα συστήματα A.A.E., διότι επιδοκιμάζουν την ικανότητα του μαθητή να ανταποκρίνεται σε επιφανειακά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία μπορούν να μετρηθούν, παρά στο να καταστούν ικανοί να παράγουν νοήματα. Ο Fitzerland (1994:16) αναφέρει ότι η χρήση των συστημάτων A.A.E. μεταφέρει στους μαθητές το εσφαλμένο μήνυμα ότι η ικανότητα ενός ατόμου να γράφει εξαρτάται από την ικανότητά του να χρησιμοποιεί κατάλληλα, μόνο εκείνα τα διακριτά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία αξιολογούν τα συστήματα A.A.E., υποβαθμίζοντας τη σημασία που έχει το περιεχόμενο μίας έκθεσης, το αν αυτή ανταποκρίνεται επαρκώς στην επικοινωνιακή περίσταση, καθώς και τις επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου.

Στην κριτική που ασκείται στα συστήματα A.A.E., αναφέρονται και οι συνέπειες ως προς τα λανθασμένα μηνύματα που λαμβάνουν οι μαθητές από τη χρήση τους. Πιστεύεται, λοιπόν, ότι από τη στιγμή που το περιεχόμενο της έκθεσης απευθύνεται σε μία μηχανή και όχι στον άνθρωπο, οι μαθητές θα θεωρήσουν ότι η συγγραφή της δεν αποτελεί σημαντική διαδικασία και στη διαδικασία ανάπτυξης της γλωσσικής τους ικανότητας δεν θα αποκομίσουν όλα τα εκπαιδευτικά οφέλη που συνοδεύουν τη διαδικασία συγγραφής μίας έκθεσης. Επιπλέον, οι μαθητές κινδυνεύουν να καταλήξουν να συγγράφουν τις εκθέσεις τους με έναν φορμαλιστικό τρόπο, προκειμένου να καταφέρουν να τους δώσουν τη μορφή εκείνη που θα βαθμολογείται υψηλότερα από τον αλγόριθμο, με τον οποίο τη βαθμολογεί η μηχανή (Baron, 2005:B14, όπ. αναφ. στο Wang & Brown, 2007:4-5).

Την ίδια ανησυχία εκφράζουν και οι Herrington και Moran (2001:496-497), οι οποίοι επισημαίνουν ότι αν ζητηθεί από τους μαθητές να γράφουν τις εκθέσεις τους απευθυνόμενοι σε μία μηχανή, παρά σε έναν άνθρωπο, τότε «*μπορεί να οδηγηθούν στην υιοθέτηση τεχνικών που οδηγούν σε τυποποιημένες εκθέσεις και όχι στη συγγραφή απλών λέξεων που μπορεί να*

έχουν αντίκτυπο σε έναν άλλον άνθρωπο και με κάποιον απλό τρόπο να συμβάλλουν σε μία μικρή αλλαγή στον κόσμο».

Επιπλέον, τα συστήματα αυτά δεν μπορούν να προσομοιώσουν τον βαθμολογητή, ο οποίος εμπλέκει κατά την αξιολογική διαδικασία μίας έκθεσης παραμέτρους, όπως είναι η ικανότητα του μαθητή να κατανοήσει μέσω της ανάγνωσης το θέμα, στο οποίο καλείται να απαντήσει, η υποκειμενικότητα του μαθητή και τις ιδιαίτερες παραμέτρους της προσωπικότητάς του (γλωσσική ικανότητα, κοινωνική προέλευση κ.ά.), οι ανώτερες πνευματικές ικανότητες του μαθητή, οι δυνατότητες και τις αδυναμίες του κ.ά. (Anson, 2003:236).

4.9.1. Τα κριτήρια αξιολόγησης της Α.Α.Ε.

Τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που αξιολογούν τα συστήματα Α.Α.Ε. δεν είναι απολύτως γνωστά στην επιστημονική κοινότητα, δεδομένου ότι τα περισσότερα ανήκουν σε εταιρίες, οι οποίες προστατεύουν με δικαιώματα ευρεσιτεχνίας τις λεπτομέρειες που αφορούν την υλοποίηση των συστημάτων αυτών. Ως εκ τούτου, ο τρόπος με τον οποίο τα συστήματα Α.Α.Ε. αποτιμούν τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και τα αξιολογικά κριτήρια στις εκθέσεις των μαθητών, δεν είναι απολύτως διαυγής. Έτσι, μόνο ορισμένες γενικές προσεγγίσεις μπορούν να γίνουν πάνω σε αυτό το θέμα, σύμφωνα με τα πορίσματα που έχουν προκύψει από την παρούσα μελέτη.

Τα συστήματα Α.Α.Ε. εκπαιδεύονται πάνω σε ένα σύνολο από διορθωμένες, από έμπειρους βαθμολογητές, εκθέσεις, οι οποίες έχουν αξιολογηθεί βάσει των κριτηρίων αξιολόγησης της εκάστοτε εξεταστικής δοκιμασίας. Αυτό που επιδιώκεται μέσα από αυτή τη διαδικασία, είναι να παραμετροποιηθούν κατάλληλα, ώστε να μιμούνται τον τρόπο με τον οποίο βαθμολογεί ο άνθρωπος. Έτσι, εκπαιδεύονται έμμεσα να αποτιμούν τα αξιολογικά κριτήρια, μέσα από τον τρόπο που τα έχουν αποτιμήσει οι άνθρωποι στις δικές τους βαθμολογήσεις. Μάλιστα, τα καταφέρνουν αρκετά καλά να εφαρμόζουν τα ίδια αξιολογικά κριτήρια με εκείνα που εφαρμόζουν οι βαθμολογητές σε μία δεδομένη εξεταστική δοκιμασία και απόδειξη αυτού αποτελεί και το γεγονός ότι οι βαθμολογίες που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. συσχετίζονται υψηλά με εκείνες των βαθμολογητών.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρούσα μελέτη, τα αξιολογικά κριτήρια που εφαρμόζουν τα συστήματα Α.Α.Ε. δεν είναι στην πραγματικότητα τα ίδια με εκείνα που εφαρμόζει ο άνθρωπος. Δηλαδή, ένα σύστημα Α.Α.Ε. δεν μπορεί να αξιολογήσει την έκθεση ενός μαθητή με τον ίδιο τρόπο που το πράττει ο άνθρωπος. Οι Clauser, Kane και Swanson (2010:414) τονίζουν ότι *«κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκθέσεων των μαθητών θεωρείται ότι τα κριτήρια για την εκτίμηση της εγκυρότητας, της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας των βαθμολογιών που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι τα ίδια με εκείνα που χρησιμοποιεί και ο άνθρωπος, ωστόσο, κατά την αξιολόγηση με χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε. ενδέχεται να απαιτείται να δοθεί έμφαση σε διαφορετικές πτυχές της εγκυρότητας, της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας, ανάλογα με τους περιορισμούς και τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε αξιολογικής διαδικασίας»* (βλ. και Nichols, 2005:1-2).

Ασφαλώς, μείζον είναι το θέμα της εγκυρότητας, της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας με την οποία εφαρμόζονται τα αξιολογικά κριτήρια και από τον ίδιο τον άνθρωπο, κάτι που έχει αναφερθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Τίθεται αμφιβολία για το κατά πόσο, ακόμη και οι βαθμολογητές, αποτιμούν με την ίδια βαρύτητα τα αξιολογικά κριτήρια, στην περίπτωση που η αξιολογική διαδικασία διενεργείται από πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους. Ένδειξη για αυτό αποτελεί και το γεγονός ότι ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς βαθμολογητές μπορεί να προκύψουν σημαντικές διαφορές στις τελικές βαθμολογίες που παρέχουν για την ίδια έκθεση, έστω και αν έχουν υιοθετήσει τα ίδια αξιολογικά κριτήρια ή το γεγονός ότι ακόμη και ο ίδιος βαθμολογητής μπορεί να βαθμολογήσει με διαφορετικό τρόπο την ίδια έκθεση σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Μία επιπλέον παράμετρος, στη συζήτηση για τα αξιολογικά κριτήρια των συστημάτων Α.Α.Ε., αφορά την ικανότητά τους να παρέχουν τη δυνατότητα στον χειριστή τους να ρυθμίσει τη βαρύτητα που θα λάβει ξεχωριστά το κάθε κριτήριο αξιολόγησης και το κάθε χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου που αξιολογείται.

Ακόμη, τα κριτήρια αξιολόγησης σχετίζονται και με τις κλίμακες αξιολόγησης που υιοθετούνται κατά την αξιολογική διαδικασία που ακολουθείτε στις διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες, στις οποίες χρησιμοποιούνται τα συστήματα Α.Α.Ε. Οι εξετάσεις αυτές, ιδίως οι εξετάσεις μεγάλης εμβέλειας για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, παρουσιάζουν μία σειρά από χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται έμμεσα με τα αξιολογικά κριτήρια:

1. Καταρχήν καλούν τους μαθητές να συντάξουν μία έκθεση πάνω σε θέματα, για τα οποία έχουν πολύ μικρή ή και καθόλου πληροφορία (συνήθως, δίνονται ως πληροφορία προς τους μαθητές, μόνο τα όσα αναφέρονται στο θέμα). Επιπλέον, μπορεί κάποιος μαθητής να μην είχαν ασχοληθεί ποτέ στη ζωή τους με το θέμα αυτό είτε γιατί δεν τους ενδιέφερε είτε γιατί δεν έτυχε. Ως εκ τούτου, οι συνθήκες διεξαγωγής αυτού του είδους των εξετάσεων απαιτούν από τους μαθητές να γράψουν για κάτι, το οποίο συχνά δεν γνωρίζουν ή που δεν ενδιαφέρθηκαν ποτέ να μελετήσουν, *«άρα, τους ωθούν στο να γράφουν ανοησίες»* που, ακολούθως, είτε ο άνθρωπος είτε η μηχανή βαθμολογούν με ορισμένα αξιολογικά κριτήρια (Perelman, 2012β:429-430).

2. Επίσης, οι εξετάσεις αυτές απαιτούν από τους μαθητές να αποκριθούν εντός σύντομων χρονικών διαστημάτων (25-60 λεπτά) και μέσα σε αυτό το χρονικό πλαίσιο πρέπει να καταφέρουν να επιτύχουν υψηλή επίδοση, η οποία θα επηρεάσει τη μελλοντική ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη. Αυτή η κατάσταση, όμως, δεν συναντάται, παρά μόνο στις εξετάσεις αυτές. Ο White (1994, όπ. αναφ. στο Perelman, 2012β:430) αναφέρει ότι *«συχνά μπορεί να λάβω ένα μήνυμα από τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου, στο οποίο να μου ζητά να του αποκριθώ σύντομα, για θέματα του αντικείμενου μου, όπως για παράδειγμα να του προτείνω τρόπους αντιμετώπισης της λογοκλοπής και της αντιγραφής. Επειδή τα θέματα αυτά σχετίζονται με γνωστικά πεδία, στα οποία έχω πρότερη γνώση και εμπειρία, είμαι ικανός να συντάξω μία έκθεση και να του την αποστείλω σύντομα. Όμως, ποτέ δεν μου έχει ζητήσει να του απαντήσω σχετικά με το αν θεωρώ ότι 'η αποτυχία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία', μέσα σε 25*

λεπτά. Αυτό, όμως, ζητάμε εμείς από τους μαθητές σε τέτοιου είδους εξετάσεις». Επίσης, ανάλογη είναι η πρακτική και στον κόσμο της αγοράς, όπου οποιαδήποτε έκθεση είθισται να συντάσσεται από ανθρώπους που έχουν εμπειρία στο αντίστοιχο θέμα και σίγουρα όχι εντός τριάντα (30) λεπτών. Έτσι, θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη και άλλες πληροφορίες, όπως είναι το πορτφόλιο του μαθητή κ.ά. και, ως εκ τούτου, «τόσο τα αξιολογικά κριτήρια θα έπρεπε να αλλάζουν μορφή όσο και ο τρόπος αποτίμησής τους να διαφοροποιηθεί» (Perelman, 2012β:430 · Perelman, 2012α:129).

3. Οι βαθμολογικές κλίμακες που έχουν υιοθετηθεί, στο σύνολο σχεδόν των ερευνών που εξετάζουν την εγκυρότητα των συστημάτων Α.Α.Ε., αλλά και σε πολλές περιπτώσεις εξετάσεων όπου χρησιμοποιούνται αυτά, κρίνονται ιδιαίτερα απλοϊκές. Συνήθως, πρόκειται για ολιστικές βαθμολογικές κλίμακες με λίγες βαθμολογικές διαβαθμίσεις (από τρία (3) έως έξι (6) επίπεδα βαθμολογιών) και κάθε βαθμολογία συσχετίζεται με ιδιαίτερα απλοϊκά κριτήρια, τα οποία δεν είναι σχετικά με την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν με αποτελεσματικά το γραπτό λόγο. Συχνά κρίνονται και ως επιζήμιες, όταν χρησιμοποιούνται κατά κόρον για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Η επιτυχία αυτών των κλιμάκων, η οποία οδήγησε και στην υιοθέτηση της χρήσης τους, σχετίζεται κυρίως με την ικανότητά τους να συσχετίζουν επαρκώς τον τρόπο με τον οποίο βαθμολογούν τις εκθέσεις οι βαθμολογητές και οι μηχανές. Όμως, αυτή η υψηλή συσχέτιση βασίζεται κυρίως στην αποτίμηση του χαρακτηριστικού 'μέγεθος της έκθεσης', το οποίο αποτελεί το μείζον αξιολογικό κριτήριο, όταν βαθμολογούνται σύντομες εκθέσεις που συντάσσονται από τους μαθητές εντός πολύ μικρών χρονικών διαστημάτων (Perelman, 2012α:129).

Αν τα κριτήρια αξιολόγησης μίας εξέτασης εστιάζουν σε χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που συσχετίζονται με ανώτερες πνευματικές λειτουργίες του ανθρώπου (όπως είναι η επιχειρηματολογία, η ροή των ιδεών, η τεκμηρίωση, η παράθεση σχετικών γνώσεων, εννοιών και εμπειριών κ.ά.), τότε είναι αμφίβολο αν τα συστήματα Α.Α.Ε. αποτιμούν αυτά τα κριτήρια ή ορισμένα άλλα, τα οποία απλώς συσχετίζονται υψηλά με τα πρώτα, κάτι το οποίο έχει ήδη αναφερθεί. Ο Dikli (2006:22) αναφέρει ότι τα συστήματα Α.Α.Ε. «δεν μπορούν άμεσα να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τις ανώτερες ποιότητες του γραπτού λόγου με τον ίδιο τρόπο που το κάνει ο άνθρωπος. Ωστόσο, μπορούν να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν άλλα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία συσχετίζονται υψηλά με τις ανώτερες ποιότητες του γραπτού λόγου και καταφέρνουν να παρέχουν βαθμολογίες που συσχετίζονται υψηλά με εκείνες των βαθμολογητών και κρίνονται αξιόπιστες, έγκυρες και αντικειμενικές».

4.9.2. Πλεονεκτήματα

Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού θεωρείται απαραίτητη, προκειμένου ο μαθητής να βελτιώσει την ικανότητά του στο γραπτό λόγο. Όμως, για έναν εκπαιδευτικό που διδάσκει πολλούς μαθητές, το να παρέχει ανατροφοδότηση σε κάθε ένα από αυτούς και για κάθε έκθεση, στην οποία τους υποβάλλει, είναι δύσκολο και, ενδεχομένως, να οδηγήσει σε

περιορισμό του αριθμού των γραπτών εκθέσεων που τους ζητά να συγγράψουν κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Το κυριότερο πλεονέκτημα των συστημάτων Α.Α.Ε. είναι ότι μπορούν άμεσα να βαθμολογήσουν μία έκθεση και να παρέχουν τη σχετική ανατροφοδότηση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να το χρησιμοποιεί υποβοηθητικά, προκειμένου να μπορεί να αξιολογεί πολλές εκθέσεις και να παρέχει την ανάλογη εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή του (Dikli, 2006:23).

Ανάλογος όγκος εργασίας μπορεί να προκύψει και για έναν καθηγητή Πανεπιστημίου, ο οποίος, στο πλαίσιο μίας εξέτασης, μπορεί να πρέπει να διορθώσει αρκετές εκατοντάδες γραπτά, κάτι που απαιτεί αρκετές ημέρες επίπονης εργασίας από τον ίδιο και τους συνεργάτες του. Και σε τέτοιου είδους εξετάσεις τα συστήματα Α.Α.Ε. μπορούν να είναι πολύ πιο αποδοτικά και να αποφέρουν σημαντικές εξοικονομήσεις πόρων (χρόνος και χρήμα) (Weigle, 2013:42).

Η Α.Α.Ε. εμφανίζει ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα αναφορικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση μέσα στην τάξη. Αρκετά από τα συστήματα Α.Α.Ε. επιτρέπουν στους μαθητές να αποθηκεύουν προσωρινά όλες τις εκδόσεις της έκθεσης που γράφουν, μαζί με τις βαθμολογίες και τις οδηγίες ανατροφοδότησης για κάθε μία από αυτές, κάτι το οποίο ενισχύει τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Επιτρέπουν, λοιπόν, την άμεση βαθμολόγηση και την άμεση παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να αναθεωρήσουν την έκθεσή τους, συντάσσοντας καλύτερες εκδόσεις της, με σκοπό τη μεγαλύτερη βαθμολογία, κάτι το οποίο μπορεί να αποτελέσει και ένα κίνητρο προς μάθηση για τους μαθητές. Ωστόσο, κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, οι τελικές επιλογές σχετικά με όσα έχει καταφέρει ή δεν έχει καταφέρει ο μαθητής σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί για αυτόν, αλλά και με το είδος της βοήθειας που πρέπει να λάβει κ.ο.κ. θα πρέπει να αφήνονται στον εκπαιδευτικό (Weigle, 2013:42 · Dikli, 2006:24).

Τα συστήματα Α.Α.Ε. ήδη χρησιμοποιούνται από ορισμένους οργανισμούς σε εξετάσεις όπου απαιτείται η διόρθωση χιλιάδων εκθέσεων σε πολύ σύντομο χρόνο (όπως οι εξετάσεις *G.R.E.*, *T.O.E.F.L.*, *G.M.A.T.* κ.ά.). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι σε τέτοιου είδους εξετάσεις χρησιμοποιούνται τουλάχιστο δύο διορθωτές για να εξασφαλισθεί η αξιοπιστία της αξιολόγησης (ενώ χρειάζεται και τρίτος στις περιπτώσεις που υπάρχει μεγάλη βαθμολογική διαφορά ανάμεσα στους δύο πρώτους βαθμολογητές), γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι η πρόσληψη ανθρώπων – διορθωτών για το σκοπό αυτό κοστίζει αρκετά. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η χρήση ενός συστήματος Α.Α.Ε. θεωρείται μία αξιόπιστη (διότι παρέχει την ίδια βαθμολογία για την ίδια έκθεση, οποιαδήποτε στιγμή και αν τη βαθμολογήσει, ενώ βαθμολογεί όλες τις εκθέσεις με τα ίδια κριτήρια) και συμφέρουσα οικονομικά επιλογή. Ωστόσο, πριν τη χρήση τους θα πρέπει να έχουν προηγηθεί επαρκείς έλεγχοι και δοκιμές που θα τεκμηριώνουν και θα διασφαλίζουν την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την ακρίβειά τους κατά την αξιολογική διαδικασία (Dikli, 2006:23-24 · Weigle, 2013:42).

Τα συστήματα Α.Α.Ε. επιτρέπουν στους χειριστές τους να καθορίζουν τη βαρύτητα με την οποία θα πρέπει να αξιολογηθούν τα διάφορα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Έτσι, η διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνει χώρα για όλες τις εκθέσεις με τον ίδιο τρόπο,

αποδίδοντας δικαιοσύνη και ίση μεταχείριση στους μαθητές. Αυτή η 'ίση μεταχείριση' δεν είναι δυνατόν να ικανοποιηθεί στην περίπτωση εξετάσεων όπου τα γραπτά βαθμολογούνται από διαφορετικούς βαθμολογητές. Εξαιτίας του γεγονότος ότι κάθε βαθμολογητής έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και βαθμολογεί διαφορετικές εκθέσεις, όσο αυστηρά καθορισμένα και αν είναι τα αξιολογικά κριτήρια, πάλι δεν διασφαλίζεται ότι όλοι τους θα βαθμολογήσουν με τον ίδιο τρόπο, όπως στην περίπτωση ενός συστήματος Α.Α.Ε. (Attali & Burstein, 2006:23).

Επίσης, τα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά ενός μαθητή, είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη βαθμολογία που θα λάβει η έκθεσή του από έναν βαθμολογητή. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο Attali (2005b, όπ. αναφ. σε Attali & Burstein, 2006:26) εντόπισε σημαντικές διαφορές στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των υποψηφίων της εξέτασης *T.O.E.F.L.* που προέρχονταν από την Ασία σε σχέση με εκείνους των υπολοίπων χωρών (όπως υψηλή οργάνωση του γραπτού, χαμηλή επίδοση στη γραμματική κ.ά.). Ένα τέτοιο στοιχείο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αναλόγως από ένα σύστημα Α.Α.Ε., παραμετροποιώντας το κατάλληλα για τα γραπτά των μαθητών που προέρχονται από πληθυσμούς με ανάλογα χαρακτηριστικά, ώστε να αποδοθεί μεγαλύτερη ισότητα και δικαιοσύνη στις αξιολογήσεις που γίνονται σε διεθνές επίπεδο.

4.9.3. Μειονεκτήματα

Οι Attali και Burstein (2006:5-6) υποστηρίζουν ότι τα συστήματα Α.Α.Ε. δεν είναι ικανά να αξιολογήσουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μίας έκθεσης με τον τρόπο που το κάνει αυτό ο άνθρωπος, παρά χρησιμοποιούν συσχετίσεις ανάμεσα σε αυτά τα χαρακτηριστικά, προκειμένου να προβλέψουν τη βαθμολογία ενός αξιολογητή. Οι μηχανές δεν μπορούν να 'διαβάσουν' μία έκθεση και, ως εκ τούτου, δεν μπορούν να ποσοτικοποιήσουν την ποιότητά της (Weigle, 2013:23). Όπως αναφέρει και ο Dikli (2006:24), «ένας υπολογιστής δεν μπορεί να αξιολογήσει μία έκθεση με τον ίδιο τρόπο που μπορεί να το κάνει ο άνθρωπος, γιατί ο υπολογιστής κάνει μόνο αυτό, το οποίο έχει προγραμματιστεί από τον άνθρωπο να κάνει και σίγουρα δεν εκτιμά και δεν βιώνει μία έκθεση». Έτσι, τα συστήματα Α.Α.Ε. έχουν κατηγορηθεί ότι αφαιρούν το ανθρώπινο στοιχείο κατά την αξιολόγηση του γραπτού λόγου στις εκθέσεις των μαθητών και εξαλείφουν την ανθρώπινη διάσταση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

Οι μηχανές δεν μπορούν να εντοπίσουν σε μία έκθεση τα ουσιώδη χαρακτηριστικά του ανθρώπινου λόγου, όπως είναι η συλλογιστική, η επάρκεια των αποδεικτικών στοιχείων, η καλή αίσθηση, η ηθική στάση, η πειστική επιχειρηματολογία, η ουσιαστική οργάνωση, η σαφήνεια, η ακρίβεια του λόγου και η ειλικρίνεια. Έτσι, τα συστήματα Α.Α.Ε. αξιολογούν μόνο τα επιφανειακά χαρακτηριστικά μίας έκθεσης (όπως το μέγεθος κειμένου, το λεξιλόγιο κ.ά.), συχνά εντοπίζουν λάθη που δεν υπάρχουν και αγνοούν λάθη που υπάρχουν στις εκθέσεις των μαθητών, δεν συσχετίζουν μία έκθεση με την πρόοδο που κάνει ένας συγκεκριμένος μαθητής, αδικούν τις εκθέσεις μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες ή έχουν την

αγγλική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα, ενώ, τέλος, οι ίδιες οι εταιρείες, τηρώντας μυστικοπάθεια, δεν επιτρέπουν τη διεξαγωγή ανεξάρτητων ερευνών για τα προϊόντα τους (Human Readers, 2018).

Όπως αναφέρουν οι Wang και Brown (2007:4), ορισμένες εταιρίες, όπως είναι η Vantage Learning, έχουν δημοσιεύσει αποτελέσματα βάσει των οποίων τεκμηριώνεται η ισχυρή συσχέτιση και οι πολύ μικρές διαφορές ανάμεσα στις βαθμολογίες των αξιολογητών και ορισμένων συστημάτων Α.Α.Ε. Ωστόσο, η αξιοπιστία των συστημάτων αυτών παραμένει υπό αμφισβήτηση. Ασκούν, λοιπόν, κριτική στα συστήματα αυτά διότι, όπως υποστηρίζουν, είναι υπερβολικά εξαρτημένα από τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των απαντήσεων που δίνουν οι αξιολογούμενοι, δεν μπορούν να αξιολογήσουν το περιεχόμενο των απαντήσεων και τον τρόπο σκέψης, αλλά και οργάνωσης της σκέψης των αξιολογούμενων, ενώ, τέλος, εμφανίζουν μία ευπάθεια σε νέες μορφές εξαπάτησης από πλευράς των αξιολογούμενων που σχετίζονται με τα μέσα που διαθέτει η τεχνολογία (Yang, Buckendahl & Juszkievicz, 2002:393, όπ. αναφ. σε Wang & Brown, 2007:4 · Dikli, 2006:4 · Bennett, 2002:14).

Άλλοι ερευνητές καλλιεργούν την άποψη ότι η ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση μεταξύ των αξιολογήσεων των ανθρώπων και των μηχανών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι αξιολογούμενοι, οι οποίοι έχουν την ικανότητα να αποδίδουν πολύ καλά οργανωμένο γραπτό λόγο (και αξιολογούνται υψηλά από τον άνθρωπο), παρουσιάζουν και τη δεξιότητα της χρήσης πλούσιου λεξιλογίου και συντακτικού, κάτι το οποίο αξιολογείται υψηλά από τις μηχανές. Με άλλα λόγια, η Α.Α.Ε. γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία η οποία αξιολογεί τα έμμεσα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία, όμως, τυγχάνει να συσχετίζονται με τη ποιότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου που μπορεί να αντιληφθεί ο άνθρωπος. Έτσι, παραμένει υπό αμφισβήτηση το αν η Α.Α.Ε. θα μπορούσε να αξιολογήσει αποδοτικά το περιεχόμενο του γραπτού λόγου, ο οποίος είναι μεν καλά οργανωμένος, αλλά με φτωχούς μηχανισμούς συνάφειας στην επιχειρηματολογία του ή χρησιμοποιεί μεν πλούσιο λεξιλόγιο, αλλά με αρκετά ορθογραφικά λάθη (Calfee, 2000:35, όπ. αναφ. σε Wang & Brown, 2007:4 · Dikli, 2006:24-25).

Επιπλέον, σε εξετάσεις μεγάλης κλίμακας, όπου συμμετέχουν χιλιάδες υποψήφιοι για εισαγωγή σε Πανεπιστήμια κ.ο.κ., οι αποφάσεις που αφορούν τη ζωή ενός υποψηφίου, με βάση τη βαθμολογία του σε μία γραπτή έκθεση, είναι πολύ σημαντικές για την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξή του, ώστε να είναι κοινωνικά αποδεκτό να λαμβάνονται από τη μηχανή. Οι ενστάσεις ως προς αυτό εντείνονται, δεδομένου ότι δεν υπάρχει διαφάνεια ως προς ακριβή τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τα συστήματα Α.Α.Ε., τα οποία διαχειρίζονται μεγάλες εταιρίες, διότι οι αλγόριθμοι προστατεύονται από δικαιώματα ευρεσιτεχνίας. Αλλά ακόμη και στην τάξη, η αξιολόγηση του γραπτού λόγου πρέπει να γίνεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος γνωρίζει τους μαθητές και τις ιδιαιτερότητές τους, έχει τον έλεγχο του προγράμματος σπουδών και της διδασκόμενης ύλης και μπορεί να κατανοεί τους σκοπούς και τη χρησιμότητα της αξιολογικής διαδικασίας, όποια μορφή και αν λάβει αυτή (διαμορφωτική, τελική) (Weigle, 2013:23).

Επιπλέον, η μηχανή δεν μπορεί να εντοπίσει και να αξιολογήσει με την ίδια βαρύτητα που θα το κάνει ο άνθρωπος τις νύξεις ή τις αναφορές που γίνονται μέσα στην έκθεση σε γνωστά γεγονότα, σε ρήσεις μεγάλων προσωπικοτήτων ή σε γνωστή βιβλιογραφία, τα οποία μπορεί να ενισχύουν και να θωρακίζουν τον τρόπο με τον οποίο επιχειρηματολογεί ο μαθητής. Άλλα τέτοια χαρακτηριστικά που η μηχανή δεν μπορεί να εντοπίσει και να αξιολογήσει, όπως το κάνει ο άνθρωπος, σχετίζονται με το χιούμορ, την ειρωνεία, αλλά και αρκετά ακόμη στοιχεία που μπορεί να περιέχονται μέσα στην έκθεση. Επίσης, στην περίπτωση που ο μαθητής έχει κάνει κάποιο λάθος σε μία φράση είναι δύσκολο για τη μηχανή να συνάγει από τα συμφραζόμενα το νόημα που επιθυμούσε να αποδώσει ο μαθητής με τη φράση του αυτή, ενώ ο άνθρωπος μπορεί να το κάνει σε ορισμένες περιπτώσεις και ανάλογα με τα νοήματα των φράσεων που προηγούνται ή έπονται της φράσης που περιέχει το λάθος (Weigle, 2013:44).

Ακόμη, τα λάθη μπορούν να διαβαθμίζονται, ανάλογα με το πόσο σοβαρά είναι. Εκείνα που αλλοιώνουν εντελώς το νόημα μίας φράσης θεωρούνται τα πιο σοβαρά. Για παράδειγμα, ο μαθητής μπορεί να γράψει στη σωστή συντακτική σειρά ένα ρήμα, που δεν ταιριάζει, όμως, με το νόημα που θέλει να αποδώσει ή ακόμη που μπορεί να οδηγεί σε παράλογα νοήματα (π.χ. η φράση *‘το καράβι σπέρνει στη θάλασσα’* αντί *‘το καράβι πλέει στη θάλασσα’*). Σε τέτοιες περιπτώσεις, η Α.Α.Ε. ενδέχεται να μην εντοπίσει το λάθος, διότι καταρχήν η πρόταση είναι συντακτικά σωστή και επιπλέον, ενώ το σύστημα Α.Α.Ε. ενδέχεται να μην έχει συναντήσει ανάλογο παράδειγμα κατά τη φάση της εκπαίδευσής του. Επειδή, λοιπόν, είναι αδύνατο το σύστημα Α.Α.Ε. να έχει εκπαιδευτεί, ώστε να εντοπίζει όλα τα πιθανά λάθη που υπάρχουν σε μία έκθεση, είναι πολύ δύσκολο να αξιολογήσει ως προς τη σοβαρότητά τους διάφορους τύπους λαθών (Weigle, 2013:44).

Ορισμένοι ερευνητές επιφυλάσσουν ακόμη και για τα μηνύματα ανατροφοδότησης που λαμβάνονται από τους μαθητές, έπειτα από την αξιολόγηση της μηχανής, διότι, όπως υποστηρίζουν, αυτά θα κάνουν τους μαθητές να προσαρμόσουν το γραπτό τους λόγο προς την κατεύθυνση της λήψης υψηλότερων βαθμολογιών από τη μηχανή και όχι απαραίτητα και από τον άνθρωπο (Baron, 2005:14, όπ. αναφ. σε Wang & Brown, 2007:4-5). Με την Α.Α.Ε. εκπαιδεύουμε τους μαθητές σε έναν αυστηρό, φορμαλιστικό γραπτό λόγο, απευθυνόμενοι σε μηχανές και ο λόγος αυτός έχει αμφίβολη επίδραση ή αντίκτυπο στον συνάνθρωπό τους (Herrington & Moran, 2001:496–497 · Wang & Brown, 2007:5). Έτσι, η Α.Α.Ε. αποδοκιμάζει την ικανότητα ενός μαθητή να συνθέτει επιχειρηματολογία και αλληλουχίες εννοιών και να καλλιεργεί ανώτερες πνευματικές λειτουργίες, όπως είναι η κριτική, η συνθετική ικανότητα κ.ά. (Anson, 2003:236 · Wang & Brown, 2007:5 · Cheville, 2004:49).

Τα συστήματα Α.Α.Ε. παρέχονται κυρίως για την αξιολόγηση εκθέσεων στην αγγλική γλώσσα, ενώ απαιτείται, παράλληλα, η *«εκπαίδευσή»* τους με ένα αρκετά μεγάλο σύνολο από εκθέσεις, τις οποίες έχουν ήδη βαθμολογήσει έμπειροι βαθμολογητές. Το σύνολο αυτό των βαθμολογημένων εκθέσεων δεν είναι σε κάθε περίπτωση διαθέσιμο, αλλά ακόμη και αν είναι, πάλι τίθενται θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας κατά τη διαδικασία της αξιολόγησής τους (Dikli, 2006:24-26).

4.9.4. Το κίνημα εναντίον της ΑΑΕ

Το Μάρτη του 2006, οι εφημερίδες στις Η.Π.Α. δημοσίευσαν ότι εξαιτίας ενός μηχανικού λάθους εκθέσεις που έγραψαν χιλιάδες μαθητές στο πλαίσιο της εξέτασης SAT, η οποία διενεργήθηκε τον Οκτώβριο του 2005, βαθμολογήθηκαν με λάθος τρόπο. Δύο εβδομάδες αργότερα, το College Board ανακοίνωσε επίσημα ότι οι εκθέσεις 4400 μαθητές έλαβαν βαθμολογίες χαμηλότερες από όσο άξιζαν, ενώ 613 έλαβαν υψηλότερες. Όμως, πολλοί ήταν εκείνοι, οι οποίοι δεν πίστεψαν τις επίσημες ανακοινώσεις του *College Board*. Άλλωστε, δεν μπορούσαν να έχουν πραγματική εκτίμηση του προβλήματος σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα και ότι με τις ανακοινώσεις αυτές, απλά προσπάθησαν να περιορίσουν την έκταση του προβλήματος και να καθησυχάσουν τους μαθητές και τους γονείς τους (Perelman, 2012β:432 · Arenson, 2006, όπ. αναφ. στο Perelman, 2012β:432)

Τα αποτελέσματα της έρευνας στο πεδίο της Α.Α.Ε., αλλά και ορισμένες αστοχίες από τη χρήση της στην πράξη, έχουν εγείρει ποικίλες αντιδράσεις. Στις 12 Μαρτίου του 2013, μια ομάδα εκπαιδευτικών, που αυτοονομάζονται «*Επαγγελματίες Εναντίον της Μηχανικής Βαθμολόγησης των Μαθητικών Δοκιμών*»⁹⁸, κυκλοφόρησε ένα διαδικτυακό υπόμνημα (Human Readers, 2018) κατά των συστημάτων Α.Α.Ε., το οποίο, από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες, συγκέντρωσε χιλιάδες υπογραφές, μεταξύ των οποίων και του Νόαμ Τσόμσκι. Το όλο εγχείρημα δημοσιεύθηκε από πολλές εφημερίδες στις Η.Π.Α. και από ένα μεγάλο αριθμό από ιστολόγια (blogs) με αντικείμενο τις τεχνολογίες και την εκπαίδευση (χωρίς συγγραφέα, 2013 · Wikipedia, χ.η.). Οι πρωτοστάτες του κινήματος αυτού αναφέρουν ότι κανένας άνθρωπος είτε είναι μαθητής είτε γονέας είτε εκπαιδευτικός είτε νομοθέτης είτε υπάλληλος κ.ο.κ., δεν μπορεί να βασίζεται στην Α.Α.Ε. για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο γραπτό λόγο, αλλά και για τη λήψη αποφάσεων για τη μελλοντική ακαδημαϊκή τους πορεία (Seifried et al., 2016:470 · βλ. και Ramineni & Williamson, 2013:36-37).

Ορισμένες από τις έρευνες, μέσα από τα πορίσματα των οποίων, τεκμηριώνεται η άποψη τους ότι η Α.Α.Ε. δεν αποτελεί μία αξιόπιστη τεχνική αξιολόγησης, αναφέρονται παρακάτω⁹⁹:

1. Σύμφωνα με τους (Byrne, Tang, Truduc & Tang, 2010:33), «*οι αλγόριθμοι που υλοποιούνται στα λογισμικά των συστημάτων Α.Α.Ε. δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις πιο ουσιώδεις και σημαντικές ποιότητες του γραπτού λόγου, όπως είναι η αληθοφάνεια, το ύφος, η πολυπλοκότητα στην οργάνωση των επιχειρημάτων, η λογική αλληλουχία, οι ιδέες και οι γνώσεις που διατυπώνονται στην έκθεση πάνω σε ένα θέμα*». Μάλιστα, στην έρευνά τους αναφέρουν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να μην εντάξουν το σύστημα Α.Α.Ε. στη διδακτική τους πρακτική, διότι διαπίστωσαν ότι κατά τη βαθμολόγηση των εκθέσεων φάνηκε να έχει την τάση «*να τιμωρεί του μαθητές εκείνους*

⁹⁸ Ο όρος «*Επαγγελματίες Εναντίον της Μηχανικής Βαθμολόγησης των Φοιτητικών Δοκιμών*» αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «*Professionals Against Machine Scoring of Student Essays*».

⁹⁹ Για μία πλήρη λίστα με τα ερευνητικά αποτελέσματα που υποστηρίζουν την άποψη περί μη αξιοπιστίας και μη εγκυρότητας των συστημάτων Α.Α.Ε. βλ. και http://www.humanreaders.org/petition/research_findings.htm .

που επιβάλλεται ένας εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει περαιτέρω, εκείνους που γράφουν με πρωτότυπο και διαφορετικό τρόπο».

2. Προκειμένου τα συστήματα A.A.E. να μετρήσουν τις σημαντικές ποιότητες του γραπτού λόγου, χρησιμοποιούν αλγόριθμους που κάνουν παράλογες αναγωγές ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, ανάγουν το εκλεπτυσμένο λεξιλόγιο μίας έκθεσης στο μέσο μήκος των λέξεων της έκθεσης ή στη σπανιότητα χρήσης των λέξεων, ανάγουν την ανάπτυξη των ιδεών στον μέσο αριθμό των προτάσεων ανά παράγραφο κ.ά. (Perelman, 2012β:428-429).

3. Τα συστήματα A.A.E. δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα γραμματικά λάθη που υπάρχουν σε μία έκθεση. Όμως, είτε τους διαφεύγουν πολλά τέτοια λάθη είτε εντοπίζουν άλλα που δεν υπάρχουν. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, αυτό συμβαίνει αρκετά συχνά και, έτσι, είναι αποπροσανατολιστικό για τον μαθητή και από κουραστικό έως ανυπόφορο για τον εκπαιδευτικό (Herrington & Moran, 2001:495).

4. Οι υπολογιστές δεν μπορούν να βαθμολογήσουν εκθέσεις που έχουν μεγάλη έκταση και πολύπλοκους συλλογισμούς, οι οποίες, όμως, μπορούν να αποκαλύψουν την ικανότητα στο γραπτό λόγο και την ποιότητα ενός μαθητή στο σχολείο ή ενός φοιτητή στο πανεπιστήμιο ή ενός υποψήφιου για την κατάληψη μίας θέσης εργασίας (Condon, 2013:102). Όπως αναφέρει και ο Perelman (2012β:434), τα συστήματα A.A.E. έχουν δοκιμαστεί ερευνητικά, σε εκθέσεις μικρής έκτασης (για παράδειγμα, από εκατό (100) έως διακόσιες (200) λέξεις ή από πέντε (5) έως δεκαπέντε (15) προτάσεις), οι οποίες συντάσσονται από τους μαθητές εντός περιορισμένων χρονικών διαστημάτων (περίπου τριάντα (30) λεπτών). Αυτό, ενδεχομένως να έχει συμβεί επιτηδευμένα, διότι τα συστήματα αυτά παρουσιάζουν βελτιωμένες αποδόσεις όταν οι εκθέσεις των μαθητών είναι μικρές σε έκταση, άρα γράφονται εντός μικρών χρονικών διαστημάτων (είκοσι (20) έως σαράντα πέντε (45) λεπτών) και σε θέματα, πάνω στα οποία οι μαθητές δεν έχουν πρότερη γνώση. Σε αυτές τις σύντομες και τετριμμένες εκθέσεις των μαθητών, το μέγεθος της έκθεσης καταλήγει να αποτελεί έναν καταλυτικό παράγοντα για την τελική βαθμολογία της έκθεσης και στην πραγματικότητα παρασύρει τόσο τις μηχανές όσο και τους βαθμολογητές. Η πρακτική αυτή, όμως, μέσα από την οποία επιχειρείται να αξιολογηθεί η ικανότητα ενός μαθητή στο γραπτό λόγο ή η κριτική του ικανότητα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι από το αποτέλεσμα της αξιολόγησης που διενεργούν τα συστήματα A.A.E., λαμβάνονται τόσο σημαντικές αποφάσεις για το υπόλοιπο της ζωής του, αποτελεί μία 'ανόητη' και επικίνδυνη πρακτική.

5. Τα συστήματα A.A.E. δεν μπορούν να προβλέψουν τις βαθμολογίες των ανθρώπων σε εκθέσεις, οι οποίες αναφέρονται σε πραγματικές καταστάσεις και σε πραγματικά γεγονότα. Στην πραγματικότητα, τα συστήματα αυτά αποτυγχάνουν ηχηρά να αξιολογήσουν εκθέσεις με αυτά τα χαρακτηριστικά (Condon, 2013:102).

6. Οι υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις βαθμολογίες των συστημάτων A.A.E. και σε εκείνες των έμπειρων βαθμολογητών, όπως φαίνονται στα αποτελέσματα ερευνών που δημοσιεύονται από τις εταιρίες, επιτυγχάνονται, εν μέρει, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι

εταιρίες εκπαιδεύουν τους βαθμολογητές που καλούνται να συμμετάσχουν στις έρευνές τους, με τρόπο, ο οποίος μοιάζει με τον τρόπο που βαθμολογούν τα συστήματα A.A.E. Έτσι, οι βαθμολογητές κατευθύνονται να χρησιμοποιήσουν τις ίδιες απλοϊκές βαθμολογικές κλίμακες που χρησιμοποιούν και οι μηχανές. Επίσης, κατευθύνουν τους βαθμολογητές να εφαρμόσουν κατά την αξιολογική διαδικασία, μόνο εκείνα τα αξιολογικά κριτήρια που μπορούν να εφαρμόσουν οι μηχανές και τους απομακρύνουν από την εκτίμηση κριτηρίων που σχετίζονται με ανώτερες ποιότητες του γραπτού λόγου. Με τον τρόπο αυτό, ουσιαστικά παρεμβαίνουν στην εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων που δημοσιεύουν (Perelman, 2012β:428).

7. Η A.A.E. δείχνει να βαθμολογεί χαμηλότερα από όσο αξίζουν, τις εκθέσεις μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από άλλες χώρες και έχουν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα, σε σχέση με τις εκθέσεις των μαθητών που την ομιλούν ως μητρική. Επίσης, αυτή η τάση έχει εντοπιστεί και σε πληθυσμούς εντός των Η.Π.Α, οι οποίοι, όμως, προέρχονται από μειονότητες, όπως είναι οι ισπανόφωνοι, οι αφροαμερικανοί κ.ά. και οι οποίοι έχουν διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά (Elliot, Deess, Rudniy & Joshi, 2012:298-301).

Επίσης, η A.A.E. δεν μπορεί να μετρήσει και, ως εκ τούτου, δεν μπορεί να άγει και να προωθήσει την αυθεντικότητα των μαθητών στο γραπτό λόγο, για τους ακόλουθους λόγους:

1. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε εξετάσεις που η αξιολόγηση των εκθέσεών τους γίνεται από συστήματα A.A.E., συχνά έχουν τη λανθασμένη εντύπωση ότι τα γραπτά τους θα βαθμολογηθούν από έναν άνθρωπο και γράφουν με τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ανθρώπινη διορατική αντίληψη και κατανόηση (Herrington & Moran, 2006:124-125).

2. Όπως αναφέρει η Frank (1992:291), οι μαθητές αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο γράφουν, ανάλογα με το κοινό, προς το οποίο απευθύνεται το γραπτό τους (ένας συμμαθητής τους, ο εκπαιδευτικός τους κ.ο.κ.), αλλά και με το σκοπό για τον οποίο γράφουν (επίσημες προαγωγικές εξετάσεις, εργασίες, κ.ά.). Όμως, οι μαθητές που γνωρίζουν ότι οι εκθέσεις τους πρόκειται να αξιολογηθούν από ένα σύστημα A.A.E., δεν ξέρουν ποιες ποιότητες του γραπτού τους λόγου θα αξιολογηθούν θετικά από τη μηχανή και ποιες αρνητικά, διότι οι λεπτομέρειες αυτές αφορούν μυστικά, τα οποία οι ίδιες οι εταιρίες, που κατέχουν τα συστήματα A.A.E., δεσμεύουν με πνευματικά δικαιώματα. Η κατάσταση μπορεί να γίνει ακόμη πιο περίπλοκη και να προκαλέσει στους μαθητές ακόμη μεγαλύτερη σύγχυση, στην περίπτωση που γνωρίζουν ότι οι εκθέσεις τους θα αξιολογηθούν συνδυαστικά τόσο από τον άνθρωπο όσο και από τη μηχανή.

3. Οι μαθητές που γνωρίζουν ότι η έκθεσή τους θα αξιολογηθεί από τη μηχανή, ενδέχεται να μπουν στον πειρασμό να μετατρέψουν τη συγγραφή σε παιχνίδι, του οποίου ο σκοπός είναι να πετύχουν υψηλότερες βαθμολογίες, επινοώντας τρόπους για να ξεγελάσουν τη μηχανή, παρά να αναπτύξουν τη γλωσσική τους ικανότητα (βλ. και Scharber et al., 2008:19).

4. Οι εκπαιδευτικοί εξωθούνται να εστιάσουν, κατά τη διδασκαλία τους, στα χαρακτηριστικά εκείνα του γραπτού λόγου, που γνωρίζουν ότι θα αξιολογηθούν θετικά

από τα συστήματα Α.Α.Ε., όπως είναι το μέγεθος της έκθεσης, το μήκος των προτάσεων, τα τετριμμένα γραμματικά λάθη, η χρήση σπάνιου λεξιλογίου κ.ά. Έτσι, ενδέχεται να δώσουν λιγότερη έμφαση στη διδασκαλία των χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου, τα οποία σχετίζονται με την επιτυχημένη συγγραφή ενός δοκιμίου που καταφέρνει να πετύχει με δημιουργικό τρόπο τους σκοπούς για τους οποίους συντάσσεται, όπως είναι η ακρίβεια της έκφρασης, η ορθή επιχειρηματολογία, η παράθεση γνώσεων, η οργάνωση του κειμένου, η κριτική και δημιουργική σκέψη κ.ά. Επισημαίνεται, λοιπόν, ο κίνδυνος να προσεγγιστεί η παλαιότερη διδακτική πρακτική του βερμπολισμού και της στείρας απομνημόνευσης φράσεων που περιέχουν σπάνιες λέξεις κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου (Herrington & Moran, 2001:496-497 · Perelman, 2012a:125).

4.10. Άλλοι προβληματισμοί

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς η χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε. στην τάξη. Έτσι, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα για το κατά πόσο μπορούν τα συστήματα Α.Α.Ε. να προσφέρουν στη διδασκαλία της γλώσσας στην τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός ενδεχομένως να έχει θέσει εξατομικευμένους στόχους για κάθε μαθητή. Το περιεχόμενο των εκθέσεων που γράφουν οι μαθητές, στο πλαίσιο διαφόρων ερευνών στη βιβλιογραφία, δεν είναι βέβαιο ότι ανταποκρίνεται στους στόχους, που έχει ορισθεί να πετύχουν μέσα από την εκπαιδευτική και διδακτική πρακτική στην τάξη, αλλά και από τους γενικότερους στόχους που έχουν τεθεί από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, στην οποία διεξάγεται η εκάστοτε έρευνα. Έτσι, διαπιστώνεται μία ασυμφωνία ανάμεσα στους στόχους αυτούς και στους στόχους που εξυπηρετεί η αξιολόγηση με τη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε. (Shermis, 2014:74).

Ένα ακόμη θέμα, το οποίο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, εστιάζει στο κατά πόσο η μορφή της ανατροφοδότησης που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. γίνεται κατανοητή από τους μαθητές, ώστε να τους είναι χρήσιμη. Η ανατροφοδότηση των συστημάτων Α.Α.Ε., εξαιτίας του ότι παρέχεται από μία μηχανή, είναι ενδεχόμενο να εστιάζει στην ανάπτυξη άλλων ικανοτήτων του μαθητή, από εκείνες που αυτός έχει πραγματικά ανάγκη να βελτιώσει, σύμφωνα με τα δυνατά του σημεία και τις αδυναμίες του. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το ζήτημα της κατάρτισης των ίδιων των εκπαιδευτικών στη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε., ώστε να μπορούν να εκμεταλλευτούν τα πλεονεκτήματα που αποφέρει η χρήση τους, τόσο προς τους μαθητές τους όσο και προς τους ίδιους. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δεν θα πρέπει να δέχονται άκριτα τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την Α.Α.Ε., προκειμένου να σχεδιάσουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους πρακτικές (Weigle, 2013:42).

Οι (Warschauer & Ware, 2006:13-14) αναφέρουν και τα εξής:

α) Πολλά σχολεία, προκειμένου να συμμετάσχουν σε έρευνες σχετικά με τη χρήση συστημάτων Α.Α.Ε. χρειάστηκε να προμηθευτούν περισσότερους Η/Υ, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την αναλογία των Η/Υ ανά μαθητή. Όμως, σε τέτοιες περιπτώσεις δεν

διερευνήθηκε επαρκώς αν η ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών (είτε στο γραπτό λόγο είτε σε όλα τα μαθήματα) οφειλόταν αποκλειστικά στη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε. ή στην αύξηση της αναλογίας των Η/Υ ανά μαθητή (που εξυπηρετεί και άλλες χρήσεις του Η/Υ κατά τη μαθησιακή διαδικασία).

β) Ένας από τους βασικούς σκοπούς των συστημάτων Α.Α.Ε. είναι να διδάξει στους μαθητές πώς να αναθεωρούν τις γραπτές εκθέσεις τους, δημιουργώντας καλύτερες εκδόσεις των γραπτών τους, στο πλαίσιο κυρίως τυποποιημένων γραπτών εξετάσεων. Όμως, οι εξετάσεις αυτές διεξάγονται εντός ενός μικρού χρονικού περιθωρίου (πχ. τριάντα (30) λεπτά) και θεωρείται επισφαλές το να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματά τους για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των συστημάτων Α.Α.Ε. προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών στο γραπτό λόγο. Έτσι, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο γραπτό λόγο είναι χρήσιμο να λαμβάνει υπόψη και άλλες παραμέτρους. Εκτός, λοιπόν, από τις αυτοματοποιημένες βαθμολογίες που λαμβάνουν από τα συστήματα Α.Α.Ε. οι εκθέσεις των μαθητών, άλλες παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι το πορτφόλιο (portfolio) κάθε μαθητή, οι στόχοι που πέτυχε ή δεν πέτυχε, η βοήθεια που χρειάστηκε κ.ά.

γ) Τέλος, στην περίπτωση που οι μαθητές που χρησιμοποιούν τα συστήματα Α.Α.Ε. βελτιώσουν την επίδοσή τους, είναι χρήσιμο να γνωρίζει κανείς σε ποιους τομείς του γραπτού λόγου βελτιώθηκαν, καθώς και με ποιόν τρόπο επήλθε η βελτίωση αυτή. Ένας από τους βασικούς προβληματισμούς γύρω από τη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε. είναι ότι αυτά ενθαρρύνουν τους μαθητές να γράψουν μία έκθεση, εστιάζοντας σε εκείνα τα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι πιο εύκολα ανιχνεύσιμα από τα συστήματα Α.Α.Ε. και, έτσι, οι μαθητές προσαρμόζουν σταδιακά τον τρόπο γραφής τους με τρόπο που να ανταποκρίνεται στα κριτήρια αξιολόγησης των συστημάτων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί που τα χρησιμοποιούν στις τάξεις τους είναι δυνατόν να παρασυρθούν και να εστιάσουν τη διδασκαλία τους στα ίδια αυτά χαρακτηριστικά, προκειμένου να καταφέρουν οι μαθητές τους μεγαλύτερες επιδόσεις. Έτσι, όμως, ελλοχεύει ο κίνδυνος η μαθησιακή διαδικασία να μην εστιάσει στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, όπως είναι η δημιουργικότητα, η συνθετική ικανότητα, η επιχειρηματολογία κ.ά.

Άλλος ένας πολύ σημαντικός προβληματισμός σχετίζεται με το κατά πόσο είναι εφικτό να τροποποιηθεί η συμπεριφορά ενός μαθητή που συγγράφει μία έκθεση, όταν γνωρίζει ότι αυτή πρόκειται να αξιολογηθεί από ένα σύστημα Α.Α.Ε. Αν για παράδειγμα, είναι γνωστά, εκ των προτέρων, τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που αξιολογούνται στις εκθέσεις των μαθητών από τα συστήματα Α.Α.Ε., κατά πόσο είναι δυνατό οι μαθητές, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, να καταφέρουν να τα παραπλανήσουν, προκειμένου να πετύχουν μεγαλύτερες βαθμολογίες στις εκθέσεις τους. Επίσης, αναφέρεται και το γεγονός ότι, όταν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους γνωρίζουν ότι η έκθεση αξιολογείται από μία μηχανή, τότε, με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, είναι δυνατό να προσαρμόσουν το ύφος της γραφής τους, ώστε η έκθεσή τους να ανταποκρίνεται καλύτερα στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που εντοπίζουν και αξιολογούν τα συστήματα Α.Α.Ε. Δεν έχει διερευνηθεί, όμως, το κατά πόσο καταφέρνουν να πετύχουν μεγαλύτερες βαθμολογίες (Shermis, 2014:74).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα συστήματα Α.Α.Ε. μπορούν να εντοπίζουν και να αξιολογούν χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (ορθογραφία, συντακτικό, λεξιλόγιο κ.ά.), τα οποία είναι, σε πολλές περιπτώσεις, διαφορετικά από εκείνα, τα οποία αξιολογεί ο άνθρωπος (επιχειρηματολογία, γνώσεις, ποιότητα σκέψης και κριτική ικανότητα κ.ά.). Ωστόσο, υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα σε αυτές τις δύο ομάδες χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου, δηλαδή εκείνα που αξιολογεί η μηχανή και εκείνα που αξιολογεί ο άνθρωπος. Έτσι, ένας μαθητής, ο οποίος γράφει εκθέσεις που αξιολογούνται υψηλά από τον άνθρωπο, συνήθως παραθέτει στην έκθεση και όλες εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες, που αντιστοιχούν σε χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που αξιολογούν και τα συστήματα Α.Α.Ε. Ωστόσο, οι συσχετίσεις αυτές δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς από την ερευνητική κοινότητα και, έτσι, δεν είναι γνωστή και επιστημονικά τεκμηριωμένη η αναλογία και η εξάρτηση ενός χαρακτηριστικού του γραπτού λόγου της μίας ομάδας σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της άλλης ομάδας (Weigle, 2013:43).

Για παράδειγμα, το *e-Rater* αξιολογεί την οργάνωση και το περιεχόμενο μίας έκθεσης, εντοπίζοντας χαρακτηριστικά, όπως είναι η παρουσία πρόλογου, κυρίου θέματος και επιλόγου, η παρουσίαση βασικών εννοιών και ιδεών, η παρουσία πληροφοριών που στηρίζουν τις βασικές έννοιες κ.ά. Όμως, οι βαθμολογητές θα αντιμετωπίσουν την οργάνωση της έκθεσης και το περιεχόμενό της, δίνοντας, επιπλέον των παραπάνω, βαρύτητα και στη ροή του λόγου, στη λογική αλληλουχία των επιχειρημάτων που παρατίθενται, στην τεκμηρίωση των συμπερασμάτων, στο αν ο πρόλογος, το κυρίως θέμα, ο επίλογος, οι βασικές έννοιες, οι ιδέες και τα συμπεράσματα 'ρέουν' με έναν αρμονικό τρόπο μέσα στην έκθεση κ.ά. Επιπλέον, το μέγεθος μίας έκθεσης, το οποίο αξιολογούν υψηλά τα συστήματα Α.Α.Ε., συνήθως σχετίζεται με την ικανότητα του μαθητή να μπορεί να αναλύει εις βάθος έννοιες και ιδέες, να τεκμηριώνει με επάρκεια τα συμπεράσματά του κ.ά. Έτσι, είναι δύσκολο για έναν μαθητή να συντάξει μία μεγάλη έκθεση αν δεν έχει την ικανότητα να αναλύει, να κρίνει, να επεκτείνει και να υποστηρίξει επαρκώς τις βασικές έννοιες και ιδέες του κ.ά., ενώ όλα αυτά σχετίζονται με τις ανώτερες πνευματικές ικανότητες που μπορεί να διακρίνει ο βαθμολογητής. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο βαθμολογητής εξαρτάται από τα βιώματα και τις εμπειρίες τους από τη ζωή του, από άλλες εκθέσεις μαθητών που έχει διαβάσει, καθώς και από τις προσδοκίες που έχει διαμορφώσει για κάθε μαθητή του (Weigle, 2013:42).

4.10.1. Αυτοματοποιημένες βαθμολογίες των συστημάτων Α.Α.Ε.

Παρόλα τα μειονεκτήματα και τους προβληματισμούς γύρω από τη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε., αυτά τα καταφέρνουν και βαθμολογούν τις εκθέσεις των μαθητών με βαθμολογίες που συσχετίζονται με εκείνες των ανθρώπων τόσο υψηλά όσο συσχετίζονται και οι βαθμολογίες των διαφορετικών βαθμολογητών μεταξύ τους, ενώ, επιπλέον, δεν επηρεάζονται από παράγοντες που μπορεί να κάνουν τον άνθρωπο να βαθμολογεί με μειωμένη αξιοπιστία και εγκυρότητα, όπως είναι η κόπωση, η απροσεξία, η απόσπαση της προσοχής κ.ά. (Weigle, 2013:44).

Πίνακας 13. Ερωτήματα σχετίζονται με την εγκυρότητα των συστημάτων Α.Α.Ε. (Πηγή: Xi, 2010:293).

Παρουσίαση	Μήπως η αξιολόγηση του γραπτού λόγου με τη χρήση συστημάτων Α.Α.Ε. παρέχει ψευδή ή αλλοιωμένα αποτελέσματα;
Ερμηνεία	Μήπως τα χαρακτηριστικά της Α.Α.Ε. υποτιμούν ή παραβλέπουν τους πραγματικούς σκοπούς της διενεργούμενης αξιολογικής διαδικασίας; Η χρήση της Α.Α.Ε. αλλάζει τη σημασία και την ερμηνεία των βαθμολογιών των εκθέσεων, σε σχέση με τη σημασία και την ερμηνεία που έχουν οι βαθμολογίες αυτές όταν παρέχονται από βαθμολογητές;
Αποτίμηση	Κατά πόσο η Α.Α.Ε. παρέχει βαθμολογίες που μπορούν να αποτελέσουν ακριβή δείκτη της ποιότητας της ικανότητας στο γραπτό λόγο του δείγματος των εξεταζομένων; Θα ήταν, για παράδειγμα, εφικτό, αν οι εξεταζόμενοι γνώριζαν ότι η έκθεσή τους βαθμολογείται από ένα σύστημα Α.Α.Ε., να την προσαρμόσουν ανάλογα, ώστε να επηρεάσουν θετικά την τελική βαθμολογία της ¹⁰⁰ ;
Γενίκευση	Κατά πόσο η Α.Α.Ε. παρέχει βαθμολογίες που είναι επαρκώς συνεπείς με τις παραμέτρους που αφορούν τη δεδομένη εξεταστική δοκιμασία (κριτήρια αξιολόγησης, χαρακτηριστικά πληθυσμού που συμμετέχει στην εξέταση κ.ά.). Μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα;
Εξαγωγή συμπερασμάτων	Κατά πόσο οι βαθμολογίες που παρέχονται τα συστήματα Α.Α.Ε. σχετίζονται με άλλες μεταβλητές και δείκτες (που σχετίζονται ή όχι με την εξεταστική δοκιμασία) που αφορούν τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών
Χρηστικότητα	Σε ποιο βαθμό μπορούν οι αυτοματοποιημένες βαθμολογίες να οδηγήσουν σε κατάλληλες αποφάσεις, χρήσιμες για την εκπαιδευτική και την αξιολογική διαδικασία; Η χρήση των αυτοματοποιημένων βαθμολογιών έχει θετική επίδραση στους εξεταζόμενους και στην προετοιμασία τους για συμμετοχή στην εξεταστική δοκιμασία; Η χρήση της Α.Α.Ε. έχει θετική επίδραση στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες;

Όταν γίνεται λόγος για την εγκυρότητα των συστημάτων Α.Α.Ε. τίθεται και μία σειρά από ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν. Τα ερωτήματα αυτά σχετίζονται με την παρουσίαση, την ερμηνεία, την αποτίμηση, τη γενίκευση, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη χρηστικότητα των αποτελεσμάτων (Πίνακας 13). Ωστόσο, τα ερωτήματα αυτά πρέπει να απαντώνται, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί η Α.Α.Ε.

¹⁰⁰ Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε λάθος συμπεράσματα για μία ποικιλία παραμέτρων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της, όπως για παράδειγμα, η ιεράρχηση των μαθητών, η επίτευξη των διδακτικών στόχων για κάθε έναν από αυτούς, η αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, η αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων πολιτικών κ.ά. (Xi, 2010:293).

(για παράδειγμα, σε συνδυασμό με βαθμολογίες ανθρώπων ή μόνη της κ.λπ.) όσο και τον τρόπο με τον οποίο αναμένεται να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την αξιολογική διαδικασία. Συνεπώς, ο έλεγχος της εγκυρότητας ενός συστήματος Α.Α.Ε., που προορίζεται να αξιολογηθεί στην εξάσκηση των μαθητών στο γραπτό λόγο, θα πρέπει να δώσει έμφαση σε διαφορετικές παραμέτρους από ό,τι ένα άλλο σύστημα Α.Α.Ε. που προορίζεται να χρησιμοποιηθεί για τη βαθμολόγηση εκθέσεων στο πλαίσιο διαφόρων εξεταστικών δοκιμασιών (οπότε και θα πρέπει για όλα τα ερωτήματα του Πίνακα 13 να δοθούν τεκμηριωμένες επιστημονικά απαντήσεις) (Xi, 2010:293).

Όπως αναφέρει η Weigle (2013:45), πολλά από τα ερωτήματα του Πίνακα 13, έχουν τύχει μεγαλύτερης προσοχής από την ερευνητική κοινότητα σε σχέση με άλλα. Ένα από αυτά σχετίζεται με το κατά πόσο η χρήση της Α.Α.Ε. περιορίζει το σκοπό της εξέτασης, στην οποία προορίζεται να χρησιμοποιηθεί. Η Α.Α.Ε. έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο σε εξετάσεις με θέματα που σκοπό έχουν να δουν αν ο μαθητής μπορεί να πείσει και να επιχειρηματολογήσει υπέρ ή κατά μίας θέσης. Ωστόσο, τα θέματα στις διάφορες εξετάσεις εξυπηρετούν ένα όλο και μεγαλύτερο εύρος από σκοπούς, προσπαθώντας να ελέγξουν πληρέστερα τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών. Για παράδειγμα, η τάση στην εξέταση *T.O.E.F.L.* είναι τα θέματα να καλύπτουν ένα διευρυμένο σύνολο από σκοπούς και οι μαθητές λαμβάνουν ως ερέθισμα ένα σύνολο από οπτικές, ακουστικές, γραπτές, κ.ά. πληροφορίες, τις οποίες χρησιμοποιούν για να συντάξουν την απάντησή τους στα θέματα που τους τίθενται προς επεξεργασία. Δεν είναι σαφές πώς θα μπορούσαν να αξιολογηθούν οι βαθμολογίες που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. σε τέτοιου είδους εξετάσεις, όπου, για παράδειγμα, οι δοθείσες πληροφορίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν με ορθό ή με λάθος τρόπο από τους μαθητές.

4.10.2. Αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση των συστημάτων Α.Α.Ε.

Η παροχή αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης είναι μία λειτουργία των συστημάτων Α.Α.Ε., η οποία χρονικά ακολούθησε την παροχή της αυτοματοποιημένης βαθμολογίας. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει μία διάκριση ανάμεσα στην αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση που μπορεί να παραχθεί σε εξετάσεις μεγάλης εμβέλειας και σε εκείνη που παρέχεται στο πλαίσιο της τάξης. Η πρώτη μπορεί να παράσχει συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία για τα γλωσσικά λάθη που συνήθως κάνουν οι μαθητές, οδηγώντας ακόμη και στην υιοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών για την αντιμετώπισή τους. Σημαντικότερη, όμως, θεωρείται η ανατροφοδότηση που παρέχεται μέσα στην τάξη, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης που οδηγεί στην καθημερινή βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή (Weigle, 2013:47).

Η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση μέσα στην τάξη αποσκοπεί, από τη μία να ελαφρύνει ένα μέρος του φόρτου του εκπαιδευτικού, ενώ, από την άλλη, να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν πιο αυτόνομοι στη μελέτη τους. Τα συστήματα Α.Α.Ε. μπορούν να εντοπίσουν συγκεκριμένους τύπους λαθών μέσα στις εκθέσεις των μαθητών, παρέχοντας αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση για τη διόρθωσή τους. Ωστόσο, είναι ικανά να παρέχουν

ανατροφοδότηση και για το περιεχόμενο και τη δομή της έκθεσης. Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα που συνοδεύουν την αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση είναι, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα (Weigle, 2013:47):

1. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν την αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση ως ανώνυμη και απρόσωπη, διότι προέρχεται από τη μηχανή και όχι από τον εκπαιδευτικό τους. Αυτό τους επιτρέπει να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους μέσα στις εκθέσεις τους, κάτι που δεν συμβαίνει στον ίδιο βαθμό όταν γνωρίζουν ότι τα γραπτά τους θα διαβαστούν από έναν άνθρωπο.

2. Μπορεί να παραχθεί αμέσως μετά τη συγγραφή της έκθεσης, με το πάτημα ενός κουμπιού. Έτσι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν αναθεωρημένες εκδόσεις της έκθεσής τους όσες φορές επιθυμούν, διορθώνοντάς την σύμφωνα με τις υποδείξεις της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης, μέχρι να καταλήξουν στην τελική της μορφή, την οποία τελικά θα υποβάλουν στον εκπαιδευτικό προς αξιολόγηση. Αυτό τους παρακινεί να πειραματιστούν με το σύστημα A.A.E. και να μάθουν μέσα από τα λάθη που τους επισημαίνει αυτό, προσπαθώντας να πετύχουν υψηλότερες βαθμολογίες στις εκθέσεις τους.

3. Ο εκπαιδευτικός, από την άλλη, ενδεχομένως να μην έχει το χρόνο να δώσει λεπτομερή ανατροφοδότηση για κάθε έκδοση της έκθεσης που γράφουν οι μαθητές του, παρά μόνο για την τελική της μορφή. Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν να παρέχουν πιο ουσιώδη ανατροφοδότηση, προσαρμοσμένη σε κάθε μαθητή και να μην αναλωθούν σε μία λεπτομερή ανατροφοδότηση για κάθε λάθος που εντοπίζουν στην έκθεσή του. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αφήσει την ανατροφοδότηση για τα γραμματικά και τα συντακτικά λάθη, για τη στίξη κ.λπ. στο σύστημα A.A.E., κερδίζοντας χρόνο, τον οποίο θα αφιερώσει για να παρέχει ανατροφοδότηση στον μαθητή για τα λάθη που κάνει σε άλλα, ανώτερα, χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (επιχειρηματολογία, ύφος, παροχή ουσιαστικών πληροφοριών κ.ά.).

Η Xi (2010:296) αναφέρει ορισμένα ερωτήματα που πρέπει να απαντώνται όταν γίνεται λόγος για την εγκυρότητα της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης των συστημάτων A.A.E. (Πίνακας 14).

Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις στον Πίνακα 14 αναφέρονται στη σημασία που έχει για τους μαθητές η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση, καθώς και στην ακρίβεια και την αξιοπιστία της. Πολλά συστήματα A.A.E. παρέχουν ανατροφοδότηση, η οποία εστιάζει στα λάθη που παρουσιάζονται στις εκθέσεις των μαθητών. Η έρευνα που έχει διεξαχθεί γύρω από αυτά τα ερωτήματα σχετίζεται με την ποιότητα της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης, η οποία εκτιμάται με την 'ακριβολογία' της (*precision*). Η 'ακριβολογία' ορίζεται ως το ποσοστό των πραγματικών λαθών που υπάρχουν στην έκθεση, τα οποία καταφέρνει να εντοπίσει και να επισημάνει με τον ορθό τρόπο το σύστημα A.A.E. Άλλες μετρήσεις που χρησιμοποιούνται είναι διάφοροι συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στην αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση για τα λάθη που επισημαίνει η μηχανή και στα πραγματικά λάθη ή ανάμεσα στην

αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση και σε εκείνη που παρέχει ο άνθρωπος σε ένα σύνολο από εκθέσεις μαθητών κ.ά. (Xi, 2010:296).

Πίνακας 14. Ερωτήματα που σχετίζονται με την εγκυρότητα της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. (Πηγή: Xi, 2010:296).

Ερμηνεία	Είναι η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση ουσιαστική για τους μαθητές; Δηλαδή, τους βοηθά να μάθουν;
Αποτίμηση	Εντοπίζει η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση επακριβώς τα χαρακτηριστικά που στοιχειοθετούν την επίδοση του μαθητή και τα λάθη του;
Γενίκευση	Η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση εντοπίζει με συνέπεια τα χαρακτηριστικά της επίδοσης του μαθητή και τα λάθη του στο σύνολο των γραπτών δειγμάτων του μαθητή που έχει στη διάθεσή του το σύστημα Α.Α.Ε.; Υπάρχει δηλαδή μία συνέχεια στην ανατροφοδότηση ή αυτή παρέχεται μεμονωμένα σε κάθε γραπτή δοκιμασία και είναι ασύνδετη με την όλη πορεία του μαθητή;
Χρηστικότητα	Οδηγεί η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση σε βελτίωση της επίδοσης του μαθητή; Η χρήση της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης οδηγεί σε μαθησιακά αποτελέσματα σε συγκεκριμένους τομείς της γλωσσικής ικανότητας (εκείνα για παράδειγμα που έχει ανάγκη ο κάθε μαθητής), τα οποία είναι επιπλέον και διατηρήσιμα στο χρόνο; Η χρήση της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης έχει θετική επίδραση στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες;

Οι τελευταίες τρεις ερωτήσεις στον Πίνακα 14 αφορούν την επίδραση της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης στη μαθησιακή διαδικασία. Η έρευνα εδώ εξετάζει κυρίως τον τρόπο, με τον οποίο η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση επιδρά στην παραγωγή του γραπτού λόγου από τους μαθητές, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αποδεκτή από αυτούς. Γενικά, έχει βρεθεί ότι η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση βοηθά τους μαθητές να μην επαναλαμβάνουν τα λάθη που τους επισημαίνει. Όμως, πρέπει να διεξαχθούν περισσότερες σχετικές έρευνες που θα μελετήσουν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που έχει στη μαθησιακή διαδικασία η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση (Xi, 2010:297).

Η Weigle (2013:48) αναφέρει ότι η έρευνα γύρω από την αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση έχει εστιάσει σε δύο κυρίως ερωτήματα: στην *ακρίβειά* της και στη *χρησιμότητά* της για τους μαθητές.

Α. Ακρίβεια της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης.

Προκειμένου η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση να είναι χρήσιμη για τους μαθητές, θα πρέπει να είναι ικανή να εντοπίζει και να επισημαίνει με ακρίβεια τα λάθη που ένας μαθητής συνηθίζει να κάνει, μία ικανότητα των συστημάτων Α.Α.Ε. που έχει ενισχυθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Όμως, η πιο κοινή μορφή αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης αφορά τα λάθη στη γραμματική, το συντακτικό, τη στίξη, τη χρήση

προθέσεων κ.ά., σε αντίθεση με τα λάθη που αφορούν το περιεχόμενο και την οργάνωση της έκθεσης. Επίσης, θα πρέπει να μπορεί να εστιάσει στα λάθη που είναι σημαντικό οι μαθητές να διορθώσουν, δοθείσης της γνώσης ότι τα πιο σημαντικά λάθη που πρέπει να διορθώνουν οι μαθητές είναι εκείνα που: i) παρεμποδίζουν την κατανόηση του μηνύματος, ii) γίνονται πολύ συχνά, iii) είναι σημαντικά για το συγκεκριμένο σκοπό για τον οποίο γράφεται η έκθεση (πχ για να πείσει για ένα επιχείρημα, να αφηγηθεί μία κατάσταση κ.ά.) ή εντός του πλαισίου μίας διδακτικής παρέμβασης και iv) μπορεί ο μαθητής να διορθώσει ανάλογα με την ηλικία του και το επίπεδο εξέλιξης της γλωσσικής του ικανότητας (Ferris, 2011, όπ. αναφ. στο Weigle, 2013:48).

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να προγραμματιστεί, ώστε να εντοπίσει ένα μέρος των λαθών, στα οποία οφείλεται η μη κατανόηση του γραπτού μηνύματος από τον αναγνώστη, όπως είναι η χρήση λάθος λέξεων, η χρήση λάθος μορφών των ρημάτων, τα λάθη που εμφανίζονται με μία ορισμένη συχνότητα κ.ά. Υπάρχουν, όμως, αρκετά λάθη που απαιτούν την ανατροφοδότηση και την ερμηνεία από τον εκπαιδευτικό και δεν είναι τόσο εύκολο να αυτοματοποιηθεί ο εντοπισμός τους και η παροχή της ανάλογης ανατροφοδότησης. Μάλιστα, υπάρχουν περιπτώσεις συντακτικών σχηματισμών στις εκθέσεις των μαθητών, για τις οποίες ακόμη και οι έμπειροι βαθμολογητές δυσκολεύονται να συμφωνήσουν μεταξύ τους για το αν συνιστούν λάθη ή όχι, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις λαθών δεν υπάρχει συμφωνία για το ποια ακριβώς είναι η ορθή μορφή (Weigle, 2013:48).

Έχει υποστηριχθεί ότι τα συστήματα A.A.E. εντοπίζουν στις εκθέσεις των μαθητών ορισμένες κατηγορίες λαθών με την ίδια περίπου ακρίβεια που το καταφέρνουν οι έμπειροι βαθμολογητές. Όμως, οι βαθμολογητές εντοπίζουν περισσότερα λάθη. Οι Grimes και Warschauer (2010, όπ. αναφ. στο Weigle, 2013:48) υποστηρίζουν ότι η ανατροφοδότηση των συστημάτων A.A.E., αν και κρίνεται ατελής και ανακριβής σε σχέση με εκείνη των ανθρώπων, μπορεί να χρησιμεύσει για την υπόδειξη δομών μέσα στην έκθεση του μαθητή, οι οποίες εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα να είναι λάθος, μειώνοντας το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού.

Δοθέντων τέτοιου είδους προβληματισμών, οι κατασκευαστές των συστημάτων A.A.E. πρέπει να λάβουν την απόφαση για το τι από τα εξής δύο είναι πιο σημαντικό: α) το σύστημα εσφαλμένα να εντοπίζει στην έκθεση λάθη, τα οποία δεν υπάρχουν ή β) το σύστημα να μην καταφέρνει να εντοπίσει λάθη, τα οποία υπάρχουν στην έκθεση. Στις περιπτώσεις των λαθών που εντοπίστηκαν εσφαλμένα από το σύστημα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές υιοθέτησαν τη λανθασμένη ανατροφοδότηση που τους παρείχε και διόρθωσαν τις εκθέσεις τους, εισάγοντας λάθη στις 'βελτιωμένες' αναθεωρήσεις τους. Στις περιπτώσεις των λαθών που δεν κατάφερε να εντοπίσει το σύστημα A.A.E., παρατηρήθηκε ότι οι 'καλοί' μαθητές ήταν πιο πιθανό να τα εντοπίσουν όταν το σύστημα A.A.E. ήταν απενεργοποιημένο, παρά όταν ήταν ενεργοποιημένο και αποτύγγανε να τους τα επισημάνει. Επίσης, το τελευταίο εύρημα δείχνει ότι οι 'καλοί' μαθητές εμπιστεύονται το σύστημα A.A.E. και έχουν την προσδοκία ότι αυτό είναι έγκυρο και συνεπές ως προς την ανατροφοδότηση που τους παρέχει, κάτι που θα πρέπει

να εγείρει τον έντονο προβληματισμό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν θα πρέπει να το εμπιστεύονται τυφλά, διότι ίσως προκαλέσει εμπόδια στη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους (Weigle, 2013:48-49).

B. Η χρησιμότητα της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης.

Ένα ακόμη κρίσιμο ζήτημα αναφορικά με την αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση σχετίζεται με το κατά πόσο αυτή είναι χρήσιμη προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ικανότητας του γραπτού λόγου των μαθητών. Η σχετική έρευνα κρίνεται ότι είναι ελλιπής (Weigle, 2013:49).

Οι Chen και Cheng (2008, όπ. αναφ. στο Weigle, 2013:49) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε έρευνά τους (φοιτητές πανεπιστημίου), όπου μελέτησαν την επίδραση της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης του *MyAccess!*, βρήκαν χρήσιμη την αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση που έλαβαν. Σε ορισμένες περιπτώσεις διαπίστωσαν ότι τους βοήθησε να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στο γραπτό τους λόγο, όπως στην ορθή χρήση της παθητικής φωνής κ.ά. Όμως, εξέφρασαν αρνητική στάση απέναντι στις αυτοματοποιημένες βαθμολογίες και ένιωσαν ότι αυτή ήταν ασαφής, αφηρημένη και επαναλαμβανόμενη, ενώ δεν τους βοήθησε να αναθεωρήσουν το περιεχόμενο των εκθέσεών τους. Τέλος, οι μαθητές δήλωσαν να νιώθουν ότι το σύστημα A.A.E. αποθάρρυνε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και έδιδε μεγαλύτερη έμφαση στη χρήση μεταβατικών λέξεων, ενώ θεώρησαν ότι θα ήταν καταλληλότερο για χρήση σε μικρότερες ηλικίες, όπου ακόμη διδάσκονται οι βασικές δεξιότητες στην ικανότητα του γραπτού λόγου.

Οι Grimes και Warschauer (2010:30-34) μελέτησαν τη χρήση του *MyAccess!* σε μαθητές της μέσης εκπαίδευσης στην Πολιτεία της Νότιας Καλιφόρνια των Η.Π.Α. Βρήκαν ότι η χρήση του συστήματος A.A.E. ενίσχυσε το κίνητρο των μαθητών για μάθηση. Ωστόσο, ορισμένα από τα ευρήματά τους υποστηρίζουν τη θέση ότι για την αποτελεσματική αξιοποίηση της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης, είναι καθοριστικής σημασίας η ανάλογη επίβλεψη, υποστήριξη και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Διαπίστωσαν, επιπλέον, ότι το *MyAccess!* παρείχε χαμηλού επιπέδου αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση στους μαθητές και ήταν απαραίτητο να δοθεί σε αυτούς πρόσθετο υλικό (τεστ, φύλλα δραστηριοτήτων κ.ά.), ώστε να μπορέσουν να την ιεραρχήσουν και να την χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο.

Υπάρχουν ορισμένες στρατηγικές που μπορούν να οδηγήσουν στην αξιοποίηση της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης, οι οποίες είναι οι ακόλουθες (Weigle, 2013:49-50):

- 1) Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση των συστημάτων A.A.E. είναι ουσιαστικής σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να νιώθουν ότι μπορούν να χειρίζονται με αυτοπεποίθηση τα συστήματα A.A.E., τα οποία ως εμπύπντα στις νέες τεχνολογίες εμφανίζουν, παραδοσιακά, μία δυσκολία τόσο στην υιοθέτησή τους στην εκπαιδευτική πρακτική όσο και στο χειρισμό τους στην πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα συστήματα Α.Α.Ε. με το βέλτιστο τρόπο για να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει για κάθε τάξη και κάθε μαθητή τους.

2) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές τους να ερμηνεύσουν και να ιεραρχήσουν την αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους που έχουν θέσει για κάθε μαθητή τους. Βέβαια, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο φόρτος εργασίας τους αυξάνεται όταν πρέπει να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους για να αφομοιώσουν την αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση.

3) Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προσεκτικοί κατά την παρουσίαση των συστημάτων Α.Α.Ε. στους μαθητές τους, διότι οι μαθητές υιοθετούν εύκολα τις πρακτικές και τις συμβουλές των εκπαιδευτικών τους. Πρέπει, λοιπόν, να τους επισημαίνουν ότι η χρήση των Α.Α.Ε. πρέπει να γίνεται υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και να μην το εμπιστεύονται απόλυτα, αλλά να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στην αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση που τους παρέχει. Επίσης, κριτική στάση πρέπει να υιοθετούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, διότι τα περισσότερα συστήματα Α.Α.Ε. είναι εμπορικά προϊόντα και οι ισχυρισμοί που τα συνοδεύουν για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με τη δέουσα προσοχή.

4) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προσεκτικοί κατά την επιλογή της στρατηγικής που θα ακολουθήσουν για τη διόρθωση των λαθών κάθε μαθητή, καθώς και με τον τρόπο, με τον οποίο θα οργανώσουν και θα παρουσιάσουν την αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση στους μαθητές τους.

Όπως αναφέρουν οι Grimes και Warschauer (2010:34) «η προσεκτική χρήση της Α.Α.Ε. μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές να γράψουν εκθέσεις, να τις αναθεωρήσουν, να βελτιώσουν την πρακτική τους κατά τη συγγραφή των εκθέσεων κ.ά. Επίσης, μπορεί να αποφορτίσει τους εκπαιδευτικούς από σημαντικό φόρτο εργασίας, επιτρέποντάς τους να εστιάσουν στην ανάπτυξη ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων στο γραπτό λόγο των μαθητών τους. Ωστόσο, όλα αυτά τα πλεονεκτήματα απαιτούν εκπαιδευτικούς που μπορούν να ενσωματώσουν τα συστήματα Α.Α.Ε. σε ένα ευρύτερο διδακτικό πλάνο ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, στο κέντρο του οποίου βρίσκεται η αυθεντική επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να υποστηρίζουν τους μαθητές τους, προκειμένου να αναγνωρίσουν οι τελευταίοι τους περιορισμούς του λογισμικού, το οποίο μπορεί να φαίνεται καταρχήν εκλεπτυσμένο ως προς τις επιλογές, τις υποδείξεις και την ανατροφοδότησή του, όμως πάντα πρέπει να μάθουν να το αντιμετωπίζουν με μία πιο κριτική ματιά, αντισταθμίζοντας την εκλεπτυσμένη εικόνα του».

4.11. Η Α.Α.Ε. στην Ελλάδα

Η Α.Α.Ε. στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ακόμη μία άγνωστη τεχνική αξιολόγησης. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστούν βιβλιογραφικές αναφορές γύρω από την εφαρμογή της Α.Α.Ε. στα ελληνικά σχολεία, ούτε στην ελληνική γλώσσα. Ως εκ τούτου, η έρευνα πεδίου γύρω από την εφαρμογή της στα ελληνικά σχολεία, αλλά και την ελληνική γλώσσα, κρίθηκε ότι δεν θα οδηγούσε σε χρήσιμα συμπεράσματα. Προκειμένου, όμως, η παρούσα μελέτη να περιέχει μία εμπειριστατωμένη άποψη γύρω από τη χρήση της Α.Α.Ε. στην ελληνική πραγματικότητα, κρίθηκε σκόπιμο να πλαισιωθεί από μία επιστημονική μαρτυρία από έναν επιστήμονα, του οποίου τα επιστημονικά ενδιαφέροντα σχετίζονται με την Α.Α.Ε.

Η προσπάθεια για τον εντοπισμό ενός επιστήμονα, ο οποίος θα έχει εικόνα για την κατάσταση στον ελληνικό χώρο, οδήγησε την παρούσα μελέτη στο *Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (Ι.Ε.Λ.)*, το οποίο είναι ένα ερευνητικό ινστιτούτο που λειτουργεί υπό την αιγίδα της *Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας* του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Αποστολή του είναι «η ανάπτυξη και προώθηση της γλωσσικής και της πολιτιστικής τεχνολογίας στην Ελλάδα». Στον ελληνικό χώρο αποτελεί τον ηγετικό ερευνητικό και αναπτυξιακό οργανισμό και το κέντρο αριστείας στη βασική και εφαρμοσμένη έρευνα στον τομέα της *Γλωσσικής Τεχνολογίας*. Στον επίσημο ιστότοπο του Ι.Ε.Λ.¹⁰¹ αναφέρεται ότι «η εμπειρία των ερευνητών του, η στενή του σχέση με ερευνητικούς οργανισμούς του εξωτερικού και ο αναπτυξιακός του προσανατολισμός αποτελούν τα συστατικά που συνθέτουν τη μοναδική φυσιογνωμία του τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο». Το Ι.Ε.Λ. διεξάγει διεπιστημονική έρευνα, συνδυάζοντας δύο κύριες επιστημονικές περιοχές, τη *Γλωσσολογία* και την *Πληροφορική*¹⁰².

Πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τον επιστημονικά υπεύθυνο του ερευνητικού άξονα της *Επεξεργασίας Φυσικής Γλώσσας* του Ι.Ε.Λ., τον κ. Χάρη Παπαγεωργίου¹⁰³. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της *μη κατευθυνόμενης συνέντευξης*, όπως περιγράφεται από τον Παρασκευόπουλο (1993:126-133), ώστε να δοθεί η ελευθερία στον ειδικό επιστήμονα του Ι.Ε.Λ. να παρέχει

¹⁰¹ Βλ. και <http://www.ilsp.gr/>.

¹⁰² Οι δραστηριότητες του Ι.Ε.Λ. καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα που επεκτείνεται από τη *Γλωσσολογική Ανάλυση* μέχρι την *Επεξεργασία Σημάτων* και δραστηριοποιείται στους ακόλουθους ερευνητικούς άξονες: *Γλωσσική Ανάπτυξη και Αξιολόγηση, Επεξεργασία Ενσώματης Γλώσσας, Επεξεργασία Πολύγλωσσου Περιεχομένου, Επεξεργασία Πολυμέσων, Επεξεργασία Φυσικής Γλώσσας, Τεχνολογία Φωνής και Μουσικής, Τεχνολογίες Νοηματικής Γλώσσας, Τεχνολογικά Υποβοηθούμενη Γλωσσική Εκμάθηση και Ψηφιακές Πολιτιστικές Συλλογές*.

¹⁰³ Ο κ. Παπαγεωργίου αποφοίτησε το 1992 από τη Σχολή *Ηλεκτρολόγων Μηχανικών* του *Εθνικού Μετσόβειου Πολυτεχνείου (Ε.Μ.Π.)*, ενώ το 1996 ανακηρύχθηκε σε Διδάκτορα Μηχανικού από το Ε.Μ.Π. Από το 1992 είναι ερευνητής στο Ι.Ε.Λ. στο χώρο της *Γλωσσικής Τεχνολογίας* και υπεύθυνος συγγραφής, διαχείρισης και υλοποίησης ευρωπαϊκών και εθνικών προγραμμάτων με ιδιαίτερη έμφαση στην πολυμεσική, πολυτροπική και πολυγλωσσική ανάλυση. Έχει παρουσιάσει πάνω από πενήντα (50) εκτενείς δημοσιεύσεις σε διεθνή περιοδικά, σε εθνικά και διεθνή συνέδρια. Έχει συμμετάσχει στις επιστημονικές επιτροπές διεθνών συνεδρίων. Διδάσκει στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «*Τεχνολογία*», στο πλαίσιο του οποίου έχει την επίβλεψη Διπλωματικών Εργασιών. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα κινούνται γύρω από τους ακόλουθους άξονες: *Επεξεργασία Φυσικής Γλώσσας, Τεχνητή Νοημοσύνη, Μηχανική Μάθηση, Στατιστικά Μοντέλα, Γλώσσα και Πολυπλοκότητα, Γνωστική Σημσιολογία, Επικοινωνία, Μέσα και Πολιτισμός*. Βλ. και http://www.ilsp.gr/index.php?option=com_jresearch&view=member&task=show&id=49&Itemid=156.

πληροφορίες, μέσα από μία ελεύθερη συζήτηση που κινήθηκε γύρω από τη χρήση της Α.Α.Ε. στην ελληνική εκπαιδευτική και ερευνητική πραγματικότητα και όχι μόνο. Από τη συζήτηση με τον κ. Παπαγεωργίου προέκυψαν επιστημονικές μαρτυρίες και απόψεις. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι οι εξής:

1. Εντός της ελληνικής επικράτειας και υπό την αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ. δεν χρησιμοποιείται η Α.Α.Ε. με συστηματικό τρόπο σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης.
2. Εντός της ελληνική επικράτειας δεν αξιοποιείται η Α.Α.Ε., ούτε από άλλους φορείς. Έτσι, ακόμη και τα γραπτά των ελλήνων μαθητών που συμμετέχουν σε εξετάσεις, όπως είναι η εξέταση G.R.E. και η εξέταση T.O.E.F.L., αξιολογούνται με τον παραδοσιακό τρόπο.
3. Στο παρελθόν, υπήρξε απροθυμία από το ελληνικό κράτος, διά μέσου του ΥΠ.Π.Ε.Θ., να μοιραστεί το υλικό των γραπτών εκθέσεων των μαθητών που συμμετείχαν σε διάφορες εξετάσεις, όπως για παράδειγμα στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, ώστε να αποτελέσει το υλικό αυτό μία πηγή για έρευνα ή ακόμη και για την εκπαίδευση ενός συστήματος Α.Α.Ε. Όπως ανέφερε ο κος Παπαγεωργίου, μία σχετική προσπάθεια για ανάκτηση και χρήση των εκθέσεων που έγραψαν οι μαθητές στο πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα των Αγγλικών, είχε γίνει στο παρελθόν από μία ερευνητική ομάδα από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Όμως, η απάντηση του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στο αίτημα για την παραχώρηση των εκθέσεων υπήρξε αρνητική. Ωστόσο, η ομάδα αυτή έχει παρουσιάσει ορισμένα γλωσσολογικά πορίσματα για την αγγλική γλώσσα, ως δεύτερη γλώσσα, τα οποία, όμως, αφορούν σε παραμέτρους της κατανόησης της αγγλικής γλώσσας και όχι στον πυρήνα της Α.Α.Ε. Επίσης, το Ι.Ε.Λ. είχε υποβάλει παλαιότερα μία ερευνητική πρόταση στο ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τη χρηματοδότηση της ανάπτυξης ενός συστήματος Α.Α.Ε. για την ελληνική γλώσσα, η οποία, όμως, ουδέποτε εγκρίθηκε.
4. Δεν είναι γνωστή κάποια ολοκληρωμένη ερευνητική προσέγγιση για την εφαρμογή της Α.Α.Ε. στην ελληνική γλώσσα, ενώ ο κ. Παπαγεωργίου επανέλαβε την επισήμανση ότι λείπει ένα σώμα εκθέσεων – κειμένων, το οποίο θα δώσει ένα βάθος σε κάθε τέτοια ερευνητική προσπάθεια. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες βιβλιογραφικές προσεγγίσεις, οι οποίες, όμως, έχουν γίνει περιστασιακά και ασύνδετα μεταξύ τους. Για παράδειγμα: i) το Ι.Ε.Λ. έχει παρουσιάσει κάποια πορίσματα στο *Διεθνές Συνέδριο Γλωσσολογίας* στον τομέα της αξιολόγησης της γνώσης της ελληνικής γλώσσας και στον τομέα της κατανόησης κειμένου στην ελληνική γλώσσα, τα οποία, όμως, αφορούσαν στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα¹⁰⁴, ii) ο κος Γιώργος Μικρός από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, έχει κάνει ορισμένες εργασίες πάνω στην υφολογία και στην ποσοτική ανάλυση της ελληνικής γλώσσας¹⁰⁵, iii) η κα Μαρία Τζεβελέκου από το Ι.Ε.Λ. είχε

¹⁰⁴ Βλ. και <http://www.greek-language.gr/greekLang/portal/blog/archive/2016/07/18/7338.html> .

¹⁰⁵ Βλ. και <http://www.ill.uoa.gr/an8ropino-dynamiko/melh-dep-kai-biografika/biografiko-g-mikroy.html> .

ασχοληθεί με παραμέτρους της αξιολόγησης της ελληνικής γλώσσας σε πληθυσμούς μαθητών που προέρχονται από τη Θράκη και πιο συγκεκριμένα με τεχνολογικές λύσεις για την αξιολόγηση και την κατανόηση ενός ελληνικού κειμένου (*reading comprehension*) από τους πληθυσμούς αυτούς¹⁰⁶, iv) επίσης, με την κατανόηση μίας έκθεσης στην ελληνική γλώσσα, από τη σκοπιά του επιστημονικού πεδίου της Υπολογιστικής Γλωσσολογίας, έχουν ασχοληθεί και ξένοι οργανισμοί, όπως το Πανεπιστήμιο της Στουτγκάρδης στη Γερμανία κ.ά.

Όμως, όλες αυτές οι προσεγγίσεις αφορούν παραμέτρους της Α.Α.Ε. και όχι συνολικά την Α.Α.Ε. στην ελληνική γλώσσα, όπως αυτή έχει περιγραφεί στο παρόν κεφάλαιο για την περίπτωση της αγγλικής γλώσσας. Τέτοιες παράμετροι είναι: α) η κατανόηση των εννοιών μέσα στις εκθέσεις των μαθητών, β) η ποσοτικοποίηση και η μέτρηση της αλληλουχίας των εννοιών που παρουσιάζονται μέσα σε μία έκθεση, γ) η επιλογή της ποικιλίας της γλώσσας που χρησιμοποιείται σε μία έκθεση (η επιλογή του λεξιλογίου κ.ά.), δ) ποσοτική ανάλυση, με την έννοια τη μέτρησης της συχνότητας εμφάνισης των λέξεων που υπάρχουν σε μία έκθεση (π.χ. χρήση μεγάλων λέξεων σε σχέση με τη χρήση μικρών λέξεων κ.ά.) και ε) η υφολογία κ.ά.

5. Ένα ακόμη σχετικό ερευνητικό πρόβλημα, που εμπίπτει στο επιστημονικό πεδίο της *Ψυχολinguistics* (*Psycholinguistics*)¹⁰⁷, αφορά την ανίχνευση της κίνησης των οφθαλμών του αναγνώστη, όταν αυτός διαβάσει ένα κείμενο. Η έρευνα στο πεδίο αυτό επιχειρεί να εντοπίσει τον τρόπο, με τον οποίο ο αναγνώστης κινεί τα μάτια του, καθώς διαβάσει ένα κείμενο και συσχετίζεται με παράγοντες, όπως η αναγνωσιμότητα και η κατανόηση του κειμένου και εκτιμάται ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν μπορούν να αξιοποιηθούν και από την Α.Α.Ε. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται τα σημεία, στα οποία στέκεται περισσότερο το ανθρώπινο μάτι (εξαιτίας του ότι τα θεωρεί πιο σημαντικά ή διότι εντοπίζει ασάφειες και δυσκολίες στην κατανόηση), τα σημεία εντός του κειμένου που επιστρέφει να διαβάσει αφού έχει ολοκληρώσει την ανάγνωση μίας φράσης (κάτι που μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο το ανθρώπινο μάτι αξιολογεί την αλληλουχία των επιχειρημάτων και τη λογική οργάνωση του περιεχομένου μίας έκθεσης κ.ά.), οι δύσκολες λέξεις, οι δύσκολες φράσεις κ.ά. Πληροφορίες, όπως οι παραπάνω, θα χρησιμοποιηθούν στο μέλλον για την εκπαίδευση των συστημάτων Α.Α.Ε., ώστε να μπορούν να εντοπίζουν τα πιο ουσιαστικά σημεία μίας έκθεσης, με τον ίδιο τρόπο που το κάνει ο άνθρωπος. Έτσι, πιστεύεται ότι θα καταστεί εφικτή η αυτοματοποιημένη αξιολόγηση μίας έκθεσης πάνω και στα ουσιαστικά χαρακτηριστικά του γραπτού της λόγου, που σχετίζονται με τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου, στα οποία η Α.Α.Ε. υστερεί ακόμη¹⁰⁸. Όπως αναφέρει ο κ. Παπαγεωργίου, ανάλογες ερευνητικές μελέτες έχουν γίνει και για την ελληνική γλώσσα, ενώ το Ι.Ε.Λ. διαθέτει τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό που

¹⁰⁶ Βλ. και http://www.ilsp.gr/index.php?option=com_jresearch&view=member&task=show&id=64&Itemid=156.

¹⁰⁷ Βλ. και <https://en.wikipedia.org/wiki/Psycholinguistics> .

¹⁰⁸ Βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/Eye_tracking .

επιτρέπει την ανίχνευση της κίνησης των οφθαλμών των αναγνωστών, τον οποίο χρησιμοποιούν ήδη ερευνητικές ομάδες από διάφορα Πανεπιστήμια για να διεξάγουν τις μελέτες τους.

6. Ο κ. Παπαγεωργίου εκτιμά ότι στην περίπτωση που η Α.Α.Ε. εφαρμοζόταν στην ελληνική εκπαίδευση, θα ανέκυπταν ορισμένα προβλήματα πρακτικής σημασίας, όπως:

α) Το θέμα της πιστότητας των αποτελεσμάτων που παρέχει η Α.Α.Ε. (αξιοπιστία, εγκυρότητα και αντικειμενικότητά της ως τεχνικής αξιολόγησης), θα αποτελούσε ένα πρώτο εμπόδιο, όπως ακριβώς έχει συμβεί και στις χώρες που εφαρμόζεται ήδη.

β) Ακόμη, ο χώρος της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει υπάρξει ένας δύσκολος χώρος, ως προς την υιοθέτηση τεχνολογικών καινοτομιών, ιδίως στο χώρο της αξιολόγησης του μαθητή, ενώ το ίδιο θεωρεί ότι θα συμβεί και στην περίπτωση που η Α.Α.Ε. επιχειρούταν να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί με συστηματικό τρόπο στην ελληνική εκπαίδευση.

γ) Το θέμα των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων, των όσων γράφουν οι μαθητές στις εκθέσεις τους, θα ήταν άλλο ένα εμπόδιο που θα έπρεπε να αντιμετωπιστεί κατάλληλα.

7. Ο κ. Παπαγεωργίου εξέφρασε και την πεποίθησή του ότι στο μέλλον η Α.Α.Ε. θα ενταχθεί και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρότι θεωρεί ότι είναι δύσκολο να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί συστηματικά από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. Δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσει χρονικά πότε μπορεί να συμβεί αυτό, διότι τα επιτεύγματα στο χώρο της Τ.Ν. και της Φ.Ε.Γ. έχουν μία δυναμική μορφή και κανείς δεν γνωρίζει ποια θα είναι η πρόοδος που θα έχουν στα επόμενα χρόνια. Όμως, δεδομένων των εξελίξεων στο διεθνή χώρο, εκτιμά ότι η στιγμή αυτή δεν απέχει αρκετά από σήμερα. Επίσης, εκτιμά ότι αν κάποια στιγμή στο μέλλον αναπτυχθεί ένα σύστημα Α.Α.Ε. για την ελληνική γλώσσα, αυτό μάλλον θα δοκιμαστεί στην αρχή πιλοτικά, σε ορισμένα σχολεία και, ανάλογα με το αν τα αποτελέσματα κριθούν θετικά, θα υιοθετηθεί η χρήση του σε ευρεία κλίμακα.

Από όλα τα παραπάνω, ο κ. Παπαγεωργίου εκτιμά ότι όλες αυτές οι ερευνητικές προσεγγίσεις που έχουν γίνει πάνω στην ελληνική γλώσσα έχουν χαρακτήρα περιστασιακών ερευνητικών προσπαθειών. Ωστόσο, τα πορίσματα όλων αυτών των ερευνών, παρότι δεν συνθέτουν μία ολοκληρωμένη ερευνητική εργασία πάνω στην Α.Α.Ε, σε συνδυασμό με τα ερευνητικά πορίσματα για την εφαρμογή της Α.Α.Ε. στην αγγλική γλώσσα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία ενός συστήματος για την αυτοματοποιημένη αξιολόγηση των εκθέσεων και στην ελληνική γλώσσα. Όμως, τα ζητήματα που αφορούν την Α.Α.Ε. δεν βρίσκονται ακόμη σε ένα αρκετά ώριμο ερευνητικό στάδιο για την περίπτωση της αγγλικής γλώσσας, ενώ για την περίπτωση της ελληνικής γλώσσας το στάδιο αυτό είναι ακόμη πρώιμο.

4.12. Προοπτικές και το μέλλον της χρήσης της Α.Α.Ε.

Τα τελευταία περίπου τριάντα (30) χρόνια η αξιολόγηση της επίδοσης στο γραπτό λόγο των μαθητών που αποφοιτούν από τη Δ.Ε. (το Γυμνάσιο – high school) στις Η.Π.Α., έχει προσαρμόσει τους αντικειμενικούς της στόχους στον έλεγχο του κατά πόσο οι μαθητές κατέχουν ένα ελάχιστο επίπεδο επίδοσης, προκειμένου να προαχθούν. Ο έλεγχος αυτός δεν γίνεται με έναν ενιαίο τρόπο σε όλες τις πολιτείες των Η.Π.Α. και διαφέρει, ανάλογα με την Πολιτεία. Έτσι, κατά την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών, οι αντικειμενικοί στόχοι κατά τη συγγραφή μίας έκθεσης ποικίλουν ανά Πολιτεία και μπορεί να αφορούν τη σύνταξη μίας περίληψης από ένα σύνολο από άρθρα που δίνονται στους μαθητές προς μελέτη ή την παραγωγή μίας έκθεσης με συγκεκριμένο ύφος / σκοπό κ.ο.κ. Επίσης, διαφορές εντοπίζονται στο μέγεθος της έκθεσης που ζητείται από τους μαθητές να γράψουν, στα κριτήρια αξιολόγησης, στις κλίμακες αξιολόγησης και στη βαρύτητα, με την οποία αξιολογείται κάθε χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου που εντοπίζεται στην έκθεση, τις πρακτικές για τη διασφάλιση της ποιότητας της αξιολογικής διαδικασίας, τον αριθμό και τα προσόντα των βαθμολογητών που προσλαμβάνονται για να αξιολογήσουν τις εκθέσεις των μαθητών, τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κ.ά. (Shermis, 2014:54).

Εξαιτίας της έμφασης που δίνεται στην απόκτηση ενός ελάχιστου επιπέδου επίδοσης από τους μαθητές που αποφοιτούν από τη Δ.Ε., αλλά και του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο το επίπεδο αυτό επιχειρείται να διαγνωσθεί στις διάφορες πολιτείες των Η.Π.Α., έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί από τους πρωτοετείς φοιτητές στα Πανεπιστήμια δεν κατέχουν το απαραίτητο επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών. Έτσι, αναγκάζονται να παρακολουθήσουν βοηθητικά μαθήματα πριν αρχίσουν τις σπουδές τους. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κατάσταση αυτή, σαράντα έξι (46) πολιτείες των Η.Π.Α. σε συνεργασία με τους οργανισμούς *PARCC* και *SBAC*, σχεδιάζουν τρόπους προκειμένου να τη βελτιώσουν. Όλοι οι μαθητές που αποφοιτούν από τη Δ.Ε., ακόμη και εκείνοι που προορίζονται για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, συμμετέχουν σε εξετάσεις, μέσα από τις οποίες αξιολογείται η ετοιμότητά τους να παρακολουθήσουν τα προγράμματα σπουδών ενός Πανεπιστημίου, παρά το αν κατέχουν το ελάχιστο απαιτούμενο επίπεδο για να αποφοιτήσουν από τη Δ.Ε. Όλες οι αλλαγές που σχεδιάζονται θα βασίζονται σε πρότυπα που έχει καθιερώσει ο δημόσιος οργανισμός *Common Core State Standards (C.C.S.S.)*¹⁰⁹ σχετικά με το κατά πόσο είναι έτοιμοι

¹⁰⁹ Ο οργανισμός *Common Core State Standards (C.C.S.S.)* υποστηρίζεται από την Εθνική Ένωση Κυβερνητών (National Governors Association) των Η.Π.Α. και αποτελεί μία πρωτοβουλία στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο C.C.S.S. περιγράφει λεπτομερώς τι ακριβώς πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές, με την ολοκλήρωση κάθε τάξης, ώστε να θεωρούνται ικανοί να προαχθούν στην επόμενη. Σκοπός του C.C.S.S. είναι να καθιερώσει εκπαιδευτικά πρότυπα επίδοσης σε όλες τις πολιτείες των Η.Π.Α., με τη χρήση των οποίων θα είναι εφικτό να μετρηθεί αν οι μαθητές που αποφοιτούν από τη Δ.Ε. είναι ικανοί να παρακολουθήσουν διετή ή τετραετή ακαδημαϊκά προγράμματα ή να ασκήσουν ένα ορισμένο επάγγελμα. Βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/Common_Core_State_Standards_Initiative και <http://www.corestandards.org/>.

οι υποψήφιοι φοιτητές να παρακολουθήσουν ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών (Shermis, 2014:53-54).

Οι αλλαγές αυτές απαιτούν την πληρέστερη ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, αλλά και τη διάγνωση της επίτευξης ενός ορισμένου επιπέδου επίδοσής της. Έτσι, αναμένεται να οδηγήσουν στη συγγραφή περισσότερων εκθέσεων από τους μαθητές της Δ.Ε., ανεξαρτήτως τάξης, όχι μόνο όσων προορίζονται για επιστήμες που σχετίζονται με τη γλώσσα (π.χ. φιλολογία, φιλοσοφία κ.ά.), αλλά και όσων προορίζονται και για άλλες επιστήμες. Οι σκοποί των εκθέσεων που θα καλούνται οι μαθητές να γράψουν θα ποικίλουν, όπως και ο τρόπος με τον οποίο θα τους ζητείται να τις συγγράψουν. Για παράδειγμα, μπορεί να τους δίνεται ένα σύνολο από άρθρα που σχετίζονται με τη Βιολογία, τα οποία θα μελετούν και, ακολούθως, θα πρέπει να ανταποκριθούν σε ένα ορισμένο θέμα, συντάσσοντας μία σχετική έκθεση (έμφαση στην κατανόηση). Ακόμη, μπορεί να ζητείται από τους μαθητές να αναλύσουν και να εξηγήσουν τη λογική ενός συγκεκριμένου επιχειρήματος ή να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά αυτού (έμφαση στη σύνθεση και στην αξιολόγηση) κ.ο.κ. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές θα συντάσσουν εκθέσεις, κάθε μία από τις οποίες θα πρέπει να αξιολογείται και να βαθμολογείται (Shermis, 2014:54 · Perelman, 2014:104).

Μόνο στην Πολιτεία της Φλόριντα των Η.Π.Α. φοιτούν περίπου εκατόν ογδόντα χιλιάδες (180.000) μαθητές σε κάθε τάξη της Δ.Ε. Αν για κάθε έναν από αυτούς χρειαστεί να αξιολογούνται πέντε (5) εκθέσεις ανά έτος, τότε προκύπτει η ανάγκη για την αξιολόγηση περίπου ένδεκα εκατομμυρίων (11.000.000) εκθέσεων ανά έτος. Ποικίλες αμφιβολίες εγείρονται σχετικά με την πρόσληψη επαρκούς αριθμού εμπειρών και με τα κατάλληλα προσόντα βαθμολογητών, οι οποίοι θα πρέπει να διαβάσουν όλες αυτές τις εκθέσεις και να τις βαθμολογήσουν. Μάλιστα, οι αμφιβολίες εντείνονται σχετικά με το κατά πόσο όλοι αυτοί οι βαθμολογητές θα εφαρμόσουν τα ίδια κριτήρια, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας, η οποία θα πρέπει να περατωθεί και εντός σύντομου χρονικού διαστήματος. Έτσι, έχει αρχίσει να ενθαρρύνεται η προοπτική της χρήσης της Α.Α.Ε. για το σκοπό αυτό. Παράλληλα, το ίδρυμα *Hewlett (Hewlett Foundation)* στις Η.Π.Α. χρηματοδοτεί ερευνητικές ομάδες και εταιρίες που αναπτύσσουν εργαλεία Α.Α.Ε., μέσα από το διαγωνισμό *Automated Student Assessment Prize (A.S.A.P.)* (Shermis, 2014:54).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η Barbara Chow, Διευθύντρια του Εκπαιδευτικού Προγράμματος του ιδρύματος *Hewlett Foundation*, αναφέρει για τους διαγωνισμούς *A.S.A.P.* τα ακόλουθα: «Τελευταία ακούγαμε τους ισχυρισμούς ορισμένων ερευνητών, επιστημόνων, αλλά και εταιριών, σχετικά με το ότι έχουν αναπτυχθεί αλγόριθμοι, οι οποίοι μπορούν να αξιολογήσουν τις εκθέσεις των μαθητών, σχεδόν το ίδιο καλά όσο και ο άνθρωπος. Θελήσαμε να δημιουργήσουμε μία ουδέτερη και δίκαιη υποδομή, μέσα από την οποία θα δινόταν η δυνατότητα να αποδειχθούν οι ισχυρισμοί αυτοί. Εν τέλει, οι ισχυρισμοί αυτοί δεν ήταν απλά το αποτέλεσμα μιας διαφημιστικής εκστρατείας ορισμένων εταιριών, αλλά αποδείχτηκε ότι είναι βάσιμοι» (Hubert, 2017).

Από τις παραπάνω τάσεις και προοπτικές στις Η.Π.Α. διαφαίνεται ότι η Α.Α.Ε. δεν υποχωρεί στη χώρα αυτή. Μάλλον εισχωρεί περισσότερο στις διαδικασίες, μέσα από τις οποίες γίνεται η κοινωνική επιλογή των μαθητών και, έτσι, ήδη καθορίζει σημαντικά τη μετέπειτα ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη. Στις μέρες μας, διατυπώνονται ισχυρισμοί ότι η Α.Α.Ε. και η αξιολόγηση της έκθεσης από τον άνθρωπο εμφανίζουν συμπληρωματικές δυνάμεις. Συνδυάζοντας τα πλεονεκτήματα της Α.Α.Ε. με τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης από τον άνθρωπο, είναι εφικτό να ενισχυθεί η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς και η ποιότητα των παραγόμενων βαθμολογιών. Ωστόσο, τα συστήματα Α.Α.Ε. δεν μπορούν ακόμη να αντικαταστήσουν πλήρως τον άνθρωπο, γιατί πολύ απλά δεν μπορούν να αξιολογήσουν και να βαθμολογήσουν, όπως ένας έμπειρος και κατάλληλα καταρτισμένος βαθμολογητής (Xi, 2010:295).

Η Weigle (2013:50) αναφέρει ότι *«παρά τις όποιες φωνές υπέρ της κατάργησης ή της μείωσης της χρήσης των συστημάτων Α.Α.Ε. για την αξιολόγηση και τη διδασκαλία της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, θα ήταν αφελές να υποστηρίξει κανείς απόλυτα ότι τα συστήματα Α.Α.Ε. θα χρησιμοποιούνται όλο και λιγότερο στο μέλλον για τη βαθμολόγηση των εκθέσεων των μαθητών, αλλά και για την παροχή ανατροφοδότησης προς αυτούς»*. Το βάρος, λοιπόν, θα πρέπει να δοθεί στη συνέχιση της προσπάθειας που γίνεται για βελτίωση των συστημάτων αυτών σε όλους τους τομείς. Τα συστήματα αυτά θα πρέπει να μάθουν να λαμβάνουν υπόψη τόσο τα χαρακτηριστικά του μαθητή (την ηλικία και το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας, το αν η γλώσσα διδάσκεται ως μητρική ή ως ξένη γλώσσα κ.ά.) όσο και τους γλωσσικούς στόχους που έχουν τεθεί για αυτόν από τον ίδιο ή από τον εκπαιδευτικό του κ.ά.

Όπως αναφέρουν οι (Warschauer & Ware, 2006:19), για πάνω από περίπου έναν (1) αιώνα, εισάγονται νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνολογίες στην τάξη (για παράδειγμα το φωτογραφικό φιλμ, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, ο υπολογιστής κ.ά.) και καμία από αυτές δεν έφερε μαγικές λύσεις στα πολύπλοκα προβλήματα που αντιμετώπιζε η εκπαίδευση και ιδίως η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Κάθε νέα τεχνολογία, όπως τέτοια είναι και η Α.Α.Ε., οδηγεί στη σταδιακή αναδιαμόρφωση της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ συνοδεύεται από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η Α.Α.Ε. έχει δώσει λύσεις σε ορισμένα από τα προβλήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, κυρίως στο πλαίσιο εξεταστικών δοκιμασιών που έχουν ως βάση την έκθεση. Το πιο σοβαρό από τα προβλήματα που τη συνοδεύουν φαίνεται να είναι το ότι οδηγεί τους μαθητές μακριά από την ανάπτυξη εκείνης της γλωσσικής ικανότητας που μπορεί να είναι δημιουργική, αυθόρμητη, που μπορεί να πείθει έναν συνάνθρωπο, που μπορεί να φέρει μία μικρή αλλαγή στον κόσμο, ενώ κατηγορείται ότι τους οδηγεί προς την ανάπτυξη μίας τυποποιημένης και δύσκαμπτης γλώσσας. Ασφαλώς, *«οι ανάγκες της τάξης δεν είναι ίδιες, με εκείνες των επίσημων, μεγάλης εμβέλειας εξετάσεων. Στις εξετάσεις αυτές, επιδιώκεται η διάκριση, ο διαχωρισμός, η κατηγοριοποίηση, η ιεράρχηση και ταξινόμηση των μαθητών, η αναπαραγωγή της κοινωνίας, το προβλέψιμο, το συνεπές κ.ά. Όμως, ο δάσκαλος μέσα στην τάξη επιδιώκει την αλλαγή, την έκπληξη, τη μοναδικότητα, την προσωπικότητα, τη μεταβλητότητα, την*

ευφυΐα κ.ά. Κανένα από αυτά δεν μπορεί να θεωρηθεί καλύτερο από το άλλο, είναι απλώς διαφορετικά».

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υιοθετήσουν τη νέα αυτή τεχνολογική πρόταση και να μην την αντιμετωπίζουν ως ένα ακόμη νέο τεχνολογικό εργαλείο που έρχεται για να δυσκολέψει το έργο τους. Απαιτείται, λοιπόν, να δείξουν προθυμία στην υιοθέτηση των συστημάτων Α.Α.Ε., να εκπαιδευτούν κατάλληλα και να υποστηριχθούν κατά τη χρήση τους. Μία πρόταση προς την κατεύθυνση αυτή είναι να εκτεθούν αρχικά οι εκπαιδευτικοί στη χρήση μη εμπορικών εργαλείων Α.Α.Ε.¹¹⁰, με τα οποία θα μπορούσαν να πειραματιστούν, αποκομίζοντας όλα τα πλεονεκτήματα που αυτά μπορούν να αποφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία και αφού εξοικειωθούν με αυτά, ακολούθως να χρησιμοποιήσουν τα πιο εξελιγμένα εμπορικά εργαλεία στην τάξη Weigle (2013:50). Άλλωστε, όπως είχε αναφέρει και ο Stewart Brand το 1938, «όταν εκτίθεται στο όχημα που μεταφέρει μία νέα τεχνολογία, αν δεν επιβιβαστείς σε αυτό και δεν γίνεις μέρος της, τότε απλά είσαι το οδόστρωμα, πάνω από το οποίο αυτή θα περάσει» (Brand, 2012).

Όπως αναφέρουν και οι Fox και Fraser (2009, όπ. αναφ. στο Xi, 2010:298) «το να υιοθετούνται αβάσιμοι ισχυρισμοί για τις δυνατότητες των συστημάτων Α.Α.Ε., οι οποίοι γίνονται κυρίως για λόγους μάρκετινγκ, μπορεί να οδηγήσει σε μη ρεαλιστικές προσδοκίες για τη χρήση τους, το οποίο μπορεί να οδηγήσει μόνο στη δυσφήμιση και τη μείωση των σημαντικών πλεονεκτημάτων που αυτά τα συστήματα μπορούν να φέρουν στην εκπαίδευση». Όλα τα μειονεκτήματα της Α.Α.Ε., όπως αυτά αναφέρονται στη βιβλιογραφία, αναμένεται ότι τα επόμενα χρόνια θα προσελκύσουν όλο και περισσότερους ερευνητές, οι οποίοι μέσα από νέες, επιστημονικά τεκμηριωμένες, μελέτες θα παρέχουν όλο και πιο ευφυείς λύσεις σε θέματα που αφορούν στις αυτοματοποιημένες βαθμολογίες, τη σημασία τους και τις συνέπειές της, στην ανατροφοδότηση, στη σχέση της αυτοματοποιημένης βαθμολογίας και της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης με τα αξιολογικά κριτήρια και τους σκοπούς μίας δεδομένης εξέτασης, τους στόχους που έχουν τεθεί για κάθε μαθητή κ.ά.

Η κατεύθυνση, προς την οποία έχει στραφεί μέχρι σήμερα το σημαντικότερο μέρος της έρευνας γύρω από τα συστήματα Α.Α.Ε., είναι η διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας των βαθμολογιών που παρέχουν αυτά. Όμως, η κατεύθυνση αυτή δεν αποτελεί τη μοναδική παράμετρο, προς την οποία πρέπει να εστιάσει η έρευνα. Έτσι, θα πρέπει να εστιάσουν και προς την κατεύθυνση της παροχής εξατομικευμένης ανατροφοδότησης προς τους μαθητές που τα χρησιμοποιούν, ώστε να τους βοηθά να βελτιώνουν την ικανότητά τους στο γραπτό λόγο (Scharber et al., 2008:28-29). Η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι αποδοτική και άμεση και έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών κατά τη μάθηση της γλώσσας. Ωστόσο, παρότι κρίνεται ακριβής για ορισμένες κατηγορίες λαθών και σε ορισμένες περιπτώσεις εξετάσεων, έχει ακόμη πολύ δρόμο να διανύσει μέχρι να μπορέσει

¹¹⁰ Ως τέτοια μη εμπορικά εργαλεία αναφέρονται και: το *Intelligent Academic Discourse Evaluator - IADE* (Cotos, 2012, όπ. αναφ. στο Weigle, 2013:50), το *Gramulator* (McCarthy, Watanabe & Lamkin, 2012, όπ. αναφ. στο Weigle, 2013:50) και το *Lextutor* (βλ. και <http://www.lexutor.ca>)

να φτάσει το επίπεδο της ανατροφοδότησης που παρέχουν στους μαθητές οι έμπειροι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης, ιδίως τα μακροπρόθεσμα, στη μαθησιακή διαδικασία δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς ακόμη (Χί, 2010:298).

Ένα ακόμη θέμα που πρέπει να διερευνηθεί στο μέλλον σχετίζεται με το μέγεθος των εκθέσεων που βαθμολογούν τα συστήματα Α.Α.Ε. Τα συστήματα Α.Α.Ε. καταφέρνουν να βαθμολογούν με μεγάλη εγκυρότητα και αξιοπιστία εκθέσεις που έχουν μικρά μεγέθη (μεταξύ πεντακοσίων (500) και χιλίων (1000) λέξεων). Ωστόσο, δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες που να υποστηρίζουν την υπόθεση ότι μπορούν να τα καταφέρουν το ίδιο καλά και με μεγαλύτερες εκθέσεις (παρότι δεν υπάρχει ένδειξη ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν), αλλά και με άλλες μορφές του γραπτού λόγου, όπως είναι η λογοτεχνία και η ποίηση (αν και διατυπώνεται ισχυρή αμφιβολία σχετικά με το αν μπορούν να τα καταφέρουν σε τέτοιες μορφές δοκιμίων). Προς το παρόν τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι συνετό να χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με τους βαθμολογητές, ώστε να αποφευχθούν αδικίες στις βαθμολογήσεις, αλλά και περιπτώσεις απάτης κ.ά. Η έρευνα γύρω από τη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε. θα συνεχιστεί και αυτά «θα βελτιώνονται συνεχώς, μέχρι να καταφέρουν να είναι ικανά, αξιόπιστα και αντικειμενικά όσο και ο άνθρωπος ή και περισσότερο από αυτόν» (Shermis et al., 2002:16-17).

Οι Powers et al. (2002β:116-117) αναφέρουν και άλλη μία κατεύθυνση, προς την οποία θα πρέπει να γίνει έρευνα για τη βελτίωση των συστημάτων Α.Α.Ε. Αυτή αφορά τον αποτελεσματικό εντοπισμό των εκθέσεων εκείνων που είναι 'εκτός θέματος' ή που δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στα ζητούμενα του θέματος. Αυτό έχει ήδη αρχίσει να διερευνάται με τη χρήση ειδικών φίλτρων που ελέγχουν τις σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις του θέματος και στις λέξεις που χρησιμοποιεί ο μαθητής στην έκθεσή του. Όμως, επισημαίνεται ότι πρέπει να γίνει πολύ δουλειά και προς την κατεύθυνση αυτή.

Τα συστήματα Α.Α.Ε. περιέχουν επαρκή πληροφόρηση, με τη μορφή οδηγιών εντός του λογισμικού τους, σχετικά με τον τρόπο, με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τον μαθητή. Για παράδειγμα, το εργαλείο *MyAccess!* παρέχει στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να έχει άμεση πρόσβαση σε όλες τις εκθέσεις που έγραψε σε μία δεδομένη περίοδο, αλλά και σε όλες τις εκδόσεις που προέκυψαν έπειτα από κάθε αναθεώρηση του μαθητή, σε κάθε έκθεσή του. Έτσι, είναι διαθέσιμες πληροφορίες για τη βαθμολογία που έλαβε συνολικά, αλλά και σε επιμέρους χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που αξιολογήθηκαν σε κάθε έκθεση (ορθογραφία, γραμματική κ.ά.). Επίσης, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία για την επίδοση των μαθητών του ανά έκθεση, ανά χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου, αλλά ακόμη και ανάλογα με τη δημογραφικά στοιχεία των μαθητών του (τάξη, φύλο, εθνικότητα κ.ά.). Όλες αυτές οι πληροφορίες, οι οποίες βρίσκονται σε εύκολα προσβάσιμη ψηφιακή μορφή, αποτελούν πλούσια πηγή για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με τα αποτελέσματα από τη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε. στην τάξη. Αυτός ακριβώς, είναι ένας ακόμη τομέας, στον οποίο θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση από τους ερευνητές στο μέλλον, διότι όταν δεν υπάρχει επαρκής πληροφορία αναφορικά με τα παιδαγωγικά και τα διδακτικά αποτελέσματα μίας νέας τεχνολογίας που υιοθετήθηκε στην πράξη, δηλαδή αυτό

που πέτυχε ή δεν πέτυχε, τότε τα αποτελέσματα των ερευνών γύρω από τη χρήση της κρίνονται, από παιδαγωγική σκοπιάς, ανούσια (Warschauer & Ware, 2006:14-15).

Εξετάζοντας το θέμα της χρήσης της Α.Α.Ε. από την επιστημονική και ερευνητική σκοπιά, προκύπτει ότι η έρευνα στο πεδίο της Λ.Σ.Α. έχει ήδη αρχίσει να επικεντρώνεται σε υψηλότερου επιπέδου ανησυχίες κατά την αξιολόγηση του γραπτού λόγου. Έτσι, νέα επιστημονικά πεδία ανθίζουν στις μέρες μας, όπως είναι τα ακόλουθα: *Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση Σύντομων Γραπτών Απαντήσεων (Automated Short-Answer Scoring)*, *Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση της Ποιότητας και της Συνοχής του Λόγου (Automated Evaluation of Discourse Coherence Quality)* και *Αυτοματοποιημένη Ανάλυση των Συναισθημάτων κατά την Αξιολόγηση των Εκθέσεων (Automated Sentiment Analysis for Essay Evaluation)* (Weigle, 2013:41).

Σύμφωνα με την Xi (2010:292), η ραγδαία εξέλιξη των Τ.Π.Ε. και οι όλο και αυξανόμενες δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών έχουν μεταμορφώσει τα συστήματα Α.Α.Ε. και αυτά ήδη παρουσιάζονται όλο και πιο καινοτόμα, πιο 'έξυπνα' και πιο αποτελεσματικά στη βαθμολόγηση των εκθέσεων και στην παροχή ανατροφοδότησης σε αυτές. Η εφαρμογή των καινοτομιών των Τ.Π.Ε. πάνω στα συστήματα Α.Α.Ε. αποτελεί ένα νέο επιστημονικό πεδίο. Παρά το γεγονός ότι, η Α.Α.Ε. ήδη χρησιμοποιείται ως τεχνική αξιολόγησης και ανατροφοδότησης από εταιρίες και οργανισμούς (εκπαιδευτικούς, κρατικούς, μη κερδοσκοπικούς κ.ά.) σε ποικίλες περιπτώσεις αξιολόγησης των εκθέσεων των μαθητών, στο μέλλον αναμένεται να γίνουν ακόμη μεγαλύτερα βήματα προς την τελειοποίησή τους. Σε αυτό συντελεί και το γεγονός ότι η έρευνα που διεξάγεται για τη βελτίωσή τους, όλο και περισσότερο αρχίζει να εμπλέκει όλο και πιο ενεργά επιστήμονες, όχι μόνο της Πληροφορικής (ειδικούς στην Τ.Ν., την Λ.Σ.Α. κ.ά.), αλλά και από άλλα επιστημονικά πεδία (γλωσσολόγους, μαθηματικούς, επιστήμονες της λογικής, ψυχολογολόγους, φιλόσοφους, γνωσιακούς επιστήμονες, γνωσιακούς ψυχολόγους, ψυχολογολόγους, ανθρωπολόγους, νευροεπιστήμονες κ.ά.). Η συνεργασία τους μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην κατανόηση των αναγκών και των επιτευγμάτων κάθε επιστημονικού πεδίου από τους επιστήμονες των υπολοίπων. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στη βελτίωση ή επέκταση των θεωριών και των πρακτικών κάθε πεδίου, κάτι που μπορεί να οδηγήσει στο μέλλον την υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών για την ανάπτυξη πιο ευφυών και αποτελεσματικών συστημάτων Α.Α.Ε.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, μπορεί κανείς να ρίξει μία ματιά στο μέλλον, μέσα από τα λεγόμενα σπουδαίων στοχαστών και τεχνοκρατών της εποχής μας. Ο τομέας της Τ.Ν., του οποίου ερευνητικό πεδίο αποτελεί η ΑΑΕ, παρουσιάζει συνεχώς και νέα επιτεύγματα, δημιουργώντας μηχανές, οι οποίες προσομοιώνουν τον τρόπο με τον οποίο σκέπτεται και λειτουργεί ο άνθρωπος, όλο και πιο πιστά. Στο σημείο αυτό μπορεί κανείς να παραθέσει και τα προφητικά λόγια του Βρετανού Καθηγητή *Stephen Hawking*, ο οποίος υποστήριξε τη θέση ότι οι προσπάθειες του ανθρώπου να δημιουργήσουν 'σκεπτόμενες μηχανές' θέτουν κινδύνους στην ίδια του την ύπαρξη. Σε ερώτηση που του είχε τεθεί σχετικά με την εφαρμογή της Τ.Ν. στην κατασκευή του εξοπλισμού, με τη χρήση του οποίου μπορούσε να επικοινωνεί, είχε απαντήσει ότι «η ανάπτυξη της πλήρους τεχνητής νοημοσύνης θα μπορούσε να σημάνει το τέλος

της ανθρώπινης φυλής». Ο Hawking εξηγεί ότι «έπειτα από κάποιο σημείο εξέλιξης της T.N., οι μηχανές θα μπορούσαν να αναλάβουν τον έλεγχο της εξέλιξής τους και να ανασχεδιάσουν τη δομή, τη λειτουργία και την εξέλιξή τους, χωρίς λάθη, αλλά και με πολύ πιο γρήγορους ρυθμούς, από εκείνους της βιολογικής εξέλιξης του ανθρώπου, οπότε ο άνθρωπος δεν θα μπορέσει να τις ανταγωνιστεί» (BBC News, 2014).

Άλλοι ερευνητές διατυπώνουν λιγότερο απαισιόδοξες απόψεις. Ένας από αυτούς είναι ο διακεκριμένος επιστήμονας του πεδίου της T.N., *Rollo Carpenter*, ο οποίος κατασκεύασε το *Cleverbot*¹¹¹. Το *Cleverbot* είναι ένα λογισμικό T.N., το οποίο μπορεί να μαθαίνει να συμπεριφέρεται ως άνθρωπος, μέσα από τις συνομιλίες του με ανθρώπους. Έχει πετύχει υψηλές βαθμολογίες στον έλεγχο *Turing* (*Turing test*)¹¹², διότι κατάφερε να παραπλανήσει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ανθρώπων να πιστέψουν ότι συνομιλούν με άλλον άνθρωπο και όχι με μία μηχανή. Ο Carpenter επισημαίνει ότι «ο άνθρωπος θα συνεχίσει να έχει τον έλεγχο της εξέλιξης της τεχνολογίας και της T.N. για ένα σημαντικό μεγάλο χρονικό διάστημα ακόμη και η δυναμική της θα αξιοποιείται για την επίλυση των προβλημάτων της ανθρωπότητας». Εξηγεί ότι η επιστήμη βρίσκεται ακόμη μακριά από το σημείο κατοχής επαρκούς υπολογιστικής ισχύος, αλλά και γνώσης, τα οποία θα καταστήσουν δυνατή την ανάπτυξη αλγορίθμων που θα φέρουν την εποχή της 'απόλυτης T.N.'. Όμως, πιστεύει ότι αυτό θα συμβεί μέσα στις επόμενες δεκαετίες. Ωστόσο, τονίζει ότι «δεν είμαστε απόλυτα σίγουροι για το τι θα συμβεί αν η μηχανή καταφέρει να ξεπεράσει τη νοημοσύνη του ανθρώπου. Έτσι, μπορεί ο άνθρωπος να επωφεληθεί απείρως από αυτή τη νέα μορφή ανώτερης νοημοσύνης, αν επιλέξει να επιλύσει τα προβλήματά του με πολύ πιο ευφρείς λύσεις από αυτές που μπορεί να σχεδιάσει ο άνθρωπος ή μπορεί να τον αγνοήσει και να τον παραγκωνίσει ή ενδεχομένως και να τον καταστρέψει» (BBC News, 2014).

Οι T.Π.Ε. στο μέλλον, αναμφίβολα πρόκειται να προοδεύσουν. Η χρήση τους θα διαδοθεί ακόμη περισσότερο τόσο στη μάθηση και την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών όσο και στην εκπαιδευτική αξιολόγηση γενικότερα. Αν οι δυνατότητες που προσφέρουν οι υπολογιστές χρησιμοποιηθούν κατάλληλα και με υπευθυνότητα, τότε μπορούν να επεκτείνουν τις δυνατότητες και την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών. Ρίχνοντας κανείς μία πιο προσεκτική ματιά στα συστήματα A.A.E. μπορεί να κατανοήσει τι ακριβώς είναι ικανά να κάνουν, αλλά και τι δεν μπορούν να κάνουν. Οι περιορισμοί που υπάρχουν ακόμη στα πεδία της Φ.Ε.Γ., της Λ.Σ.Α. και στα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία της Πληροφορικής που έχουν ως αντικείμενο και την A.A.E., καλούν την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα για την υιοθέτηση μίας υπεύθυνης και προσεκτικής στάσης απέναντι στη χρήση της A.A.E. τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (Χι, 2010:297-298).

¹¹¹ Βλ. και <http://www.cleverbot.com/>.

¹¹² Ο έλεγχος *Turing* (*Turing test*) αναπτύχθηκε το 1950 από τον Alan Turing και είναι ένα τεστ, μέσα από το οποίο μετριέται η ικανότητα μίας μηχανής (ενός λογισμικού) να επιδείξει ευφυή συμπεριφορά ισότιμη με εκείνη του ανθρώπου ή δύσκολα διαχωρίσιμη από αυτήν. Για τον έλεγχο *Turing* βλ. και https://en.wikipedia.org/wiki/Turing_test.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας μελετήθηκαν βιβλιογραφικά τρία διαφορετικά αντικείμενα. Στο Κεφάλαιο 2 καλύφθηκε η έννοια της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού έργου και της αξιολόγησής του και της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Στο Κεφάλαιο 3 καλύφθηκαν οι έννοιες της γλώσσας και της διδασκαλίας της στο σχολείο, καθώς και εκείνες του προφορικού και του γραπτού λόγου, ενώ το σημαντικότερο μέρος του Κεφαλαίου αυτού ασχολήθηκε με το μάθημα της έκθεσης, τον πολυδιάστατο ρόλο της στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας στους μαθητές, καθώς και με την προβληματική που έχει δημιουργηθεί γύρω από την αξιολόγηση της έκθεσης, όταν αυτή διενεργείται από τον άνθρωπο. Τέλος, στο Κεφάλαιο 4 μελετήθηκαν οι παράμετροι και οι διαστάσεις μίας νέας και καινοτόμου τεχνικής αξιολόγησης της έκθεσης, της Αυτοματοποιημένης Αξιολόγησης της Έκθεσης (Α.Α.Ε.), η οποία έχει ήδη αρχίσει να χρησιμοποιείται σε χώρες όπως οι Η.Π.Α. και η Αυστραλία. Η Α.Α.Ε. Πρόκειται για μία τεχνική αξιολόγησης της έκθεσης, η οποία, όπως πιστεύουν οι υποστηρικτές της, δείχνει να έχει τη δυναμική να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μία σειρά από προβλήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση της έκθεσης.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική μελέτη των τριών αυτών αντικειμένων και τη σύγκριση των σημαντικότερων από τις παραμέτρους που τα αφορούν, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα, είναι τα εξής:

- Σύμφωνα με τα όσα έχουν αναφερθεί στα Κεφάλαια 2 και 3, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και ιδιαίτερα η αξιολόγηση της γλωσσικής του ικανότητας, επηρεάζουν την εξέλιξη του μαθητή, κάθε μία από τη σκοπιά της, με διαφορετικό τρόπο, αλλά παράλληλα προς τον ίδιο στόχο, δηλαδή την διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίησή του. Η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που εξοικειώνει το άτομο με ορισμένες σημαντικές αρχές που ισχύουν στην κοινωνία, στην οποία πρόκειται να ενταχθεί, όπως είναι *‘η αρχή της επίδοσης’*. Επίσης, η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας βοηθά το άτομο να την αναπτύξει περαιτέρω συμβάλλοντας στη διαμόρφωση βασικών στοιχείων της προσωπικότητάς του και στην κοινωνικοποίησή του. Μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι όσο πιο καλά ανεπτυγμένη είναι η γλωσσική ικανότητα σε έναν άνθρωπο τόσο πιο εύκολη μπορεί να γίνει η ένταξή του στην κοινωνία και τόσο πιο εύκολα αποδεκτό μπορεί να γίνει από τους συνανθρώπους του, να πείσει, να επιτύχει στη ζωή του κ.ά. Συνεπώς, η αξιολόγηση μίας τόσο σημαντικής δεξιότητας, όπως είναι η γλωσσική, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Όμως, ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον εγείρεται όταν αυτή επιχειρείται να διενεργηθεί από μία μηχανή.
- Ο τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στα ελληνικά σχολεία και ιδιαιτέρως στο Λύκειο, έχει αλλάξει στις μέρες μας σε σχέση με παλαιότερα. Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν και στο Κεφάλαιο 3, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:
 1. Οι κατευθύνσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ. αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας προωθούν μία ολιστική γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών στα διάφορα

χαρακτηριστικά της γλώσσας (π.χ. συντακτικό, ορθογραφία κ.ά.), μέσα από μελέτη κειμένων και όχι σε καθένα από αυτά ξεχωριστά, ως αυτόνομα διδακτικά αντικείμενα. Επίσης, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη ανώτερων πνευματικών και νοητικών δεξιοτήτων στους μαθητές, μέσα από την εκπόνηση δραστηριοτήτων, όπως είναι η σύνταξη περιλήψεων κειμένων, η λήψη σημειώσεων, η βαθύτερη κατανόηση των κειμένων κ.ά.

2. Πλέον, από τους μαθητές δεν απαιτείται να συγγράφουν μακρόσυρτες εκθέσεις ιδεών, όπως συνέβαινε παλαιότερα. Οι νέες κατευθύνσεις για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, όπως αυτές οριοθετούνται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια και στην πρόσφατη εκπαιδευτική νομοθεσία, προσανατολίζονται περισσότερο στο να διδάξουν τον μαθητή να παράγει προφορικό και γραπτό λόγο εντός ενός ορισμένου επικοινωνιακού πλαισίου. Επιπλέον, οι μαθητές αναπτύσσουν ένα θέμα, αφού πρώτα έχουν ασχοληθεί με αυτό, έχουν διαβάσει σχετικά κείμενα και έχουν κατακτήσει ένα ειδικό λεξιλόγιο, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Με τη νέα αυτή μορφή διδασκαλίας του μαθήματος, μπορούν να ανταποκριθούν πληρέστερα στο θέμα στο οποίο εξετάζονται, διότι είναι ενημερωμένοι για αυτό, μέσα από τις συζητήσεις που έχουν προηγηθεί στην τάξη, αλλά και την προσωπική τους μελέτη. Έτσι, με τη συγγραφή της έκθεσης, ικανοποιούν και την ανάγκη τους να εκφραστούν για το συγκεκριμένο θέμα.

3. Παράλληλα, η ενασχόληση του μαθητή με τα διάφορα κειμενικά είδη, με τα οποία έχει έρθει σε επαφή κάτω από διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, τον οδηγούν στην παραγωγή λόγου δίχως τυποποιήσεις και βερμπαλισμούς. Αυτό διασφαλίζεται ως ένα βαθμό και από τη διάρθρωση της ύλης σε ενότητες, μέσα από τις οποίες διδάσκονται τόσο η προφορική όσο και η γραπτή επικοινωνία, εντός μίας ορισμένης επικοινωνιακής περίπτωσης. Το παραπάνω στοιχείο αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας φαίνεται να διαπερνά όλες τις τάξεις του Λυκείου. Έτσι, οι μαθητές, έπειτα από την πορεία τους στο Δημοτικό Σχολείο και στο Γυμνάσιο, όπου γνώρισαν και κατέκτησαν τα βασικά στοιχεία της γλώσσας, στο Λύκειο διδάσκονται πώς να τη χρησιμοποιούν, προκειμένου να καταστούν ικανοί να επικοινωνούν αποτελεσματικά στην κοινωνία, στην οποία θα ενταχθούν σύντομα και ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης. Όλα τα παραπάνω συνιστούν μία διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, σε σχέση με όσα ίσχυαν μέχρι πρόσφατα στη χώρα μας, όπου τα θέματα ήταν άγνωστα για τους μαθητές (κυρίως του Λυκείου) και προωθεί με διαφορετικό τρόπο τη γλωσσική τους ανάπτυξη.

4. Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα στα γλωσσικά μαθήματα είναι καθοριστικός. Τα Α.Π.Σ. και οι οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. του παρέχουν μία ορισμένη ελευθερία σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, προκειμένου να επιλέξει τις διδακτικές ενότητες που θα διδάξει, τα κείμενα που θα προτείνει στους μαθητές του για μελέτη, τις επικοινωνιακές περιστάσεις που θα χτίσει και τις ευκαιρίες για συζήτηση που θα δημιουργήσει μέσα στην τάξη κ.ά. Αυτά του δίνουν τη δυνατότητα να προσαρμόσει τόσο τη διδασκαλία του όσο και την αξιολογική διαδικασία ανάλογα

με το επίπεδο της τάξης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι, έχει την ευκαιρία να κινητοποιήσει και να ενεργοποιήσει τους μαθητές του προς τη μάθηση με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός γίνεται καθοδηγητής, συνερευνητής και συνεργάτης των μαθητών, τους παροτρύνει προς τη μάθηση και τους βοηθά να ξεπερνούν τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, έναν ρόλο που η μηχανή δεν είναι σε θέση να ενσαρκώσει.

- Η Α.Α.Ε. χρησιμοποιείται σε χώρες, όπως είναι οι Η.Π.Α., η Αυστραλία κ.ά., σε μαθητές διαφόρων ηλικιών (από πέντε (5) μέχρι και την αποφοίτηση από τα Πανεπιστήμια) και σε διαφόρων ειδών εξετάσεις, όπως είναι οι ενδοσχολικές, οι απολυτήριες, οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι απλές εξεταστικές δοκιμασίες εντός της τάξης κ.ά.
- Το μέσο έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολογικής διαδικασίας που διενεργείται από τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι ο βαθμός. Συνεπώς, και η Α.Α.Ε. εμφανίζει το ίδιο μεθοδολογικό πρόβλημα που εμφανίζει και κάθε διαδικασία αξιολόγησης των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων των μαθητών, ακόμη και όταν αυτή διενεργείται από τον άνθρωπο.
- Από όσα έχουν παρατεθεί και στο Κεφάλαιο 3, σε πολλές χώρες έχει αρχίσει να κυριαρχεί η πρακτική οι μαθητές να εξετάζονται σε εκθέσεις μικρότερου μεγέθους από ό,τι συνέβαινε παλαιότερα. Αυτό, διότι η ικανότητα των μαθητών στο γραπτό λόγο αξιολογείται πλέον με τη συγγραφή μικρών εκθέσεων σε συνδυασμό και με απαντήσεις σε άλλου είδους ερωτήσεις, οι οποίες εστιάζουν στην αξιολόγηση και άλλων χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου (ορθογραφία, συντακτικό, λεξιλόγιο, κατανόηση κ.ά.). Η πρακτική αυτή έχει υιοθετηθεί και στις γενικές εξετάσεις στη χώρα μας, όπου οι μαθητές καλούνται να γράψουν εκθέσεις με έκταση μερικές εκατοντάδες λέξεις (έως τετρακόσιες (400)). Στις έρευνες που παρατέθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, τα συστήματα Α.Α.Ε. αξιολόγησαν μικρές σε μέγεθος εκθέσεις (εκατό (100) έως πεντακόσιες (500) λέξεις), οι οποίες συντάχθηκαν από τους μαθητές σε μικρά χρονικά διαστήματα (είκοσι (20) έως εξήντα (60) λεπτά). Σε εκθέσεις μικρού μεγέθους τα συστήματα Α.Α.Ε. καταφέρνουν να προσεγγίσουν τα επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των έμπειρων βαθμολογητών. Όμως, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς το πώς θα συμπεριφερόταν ένα σύστημα Α.Α.Ε. σε μεγαλύτερες σε έκταση εκθέσεις, οι οποίες συντάσσονται σε μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Σε μεγαλύτερες εκθέσεις οι μαθητές θα είχαν τη δυνατότητα να συμπεριλάβουν πολύ περισσότερες γνώσεις κ.ά. και να προβούν σε πιο εκτενείς αναλύσεις εννοιών και επιχειρημάτων, ενώ όσο πιο μεγάλες είναι οι εκθέσεις τόσο πιο δύσκολη η βαθμολόγησή τους και από τον άνθρωπο. Άρα, είναι αναμενόμενο ότι η εγκυρότητα, και η αξιοπιστία των συστημάτων Α.Α.Ε. θα είναι μειωμένη σε εκτενείς εκθέσεις, σε σχέση με τους βαθμολογητές. Ωστόσο, φαίνεται ότι τελευταία κρίνεται παιδαγωγικά ορθό να εξετάζεται η ικανότητα των μαθητών στο γραπτό λόγο, καλώντας τους να συντάσσουν μικρές εκθέσεις σε σχέση με παλαιότερα, κάτι που ταιριάζει στην πρακτική της αξιολόγησης με χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε. και η πρακτική αυτή δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την υιοθέτησή τους.

- Οι έρευνες γύρω από την Α.Α.Ε. φαίνεται να ανοίγουν μία νέα ερευνητική προοπτική, εκείνη της μελέτης ερευνητικών υποθέσεων σε πολυπληθή δείγματα. Τα δείγματα σε πολλές από τις έρευνες που παρατέθηκαν στο Κεφάλαιο 4 αριθμούσαν αρκετές χιλιάδες εκθέσεις. Η δυνατότητα που δίνεται στους ερευνητές να εξετάσουν τις ερευνητικές τους υποθέσεις πάνω σε πολυπληθή δείγματα εκθέσεων είναι μία δυνατότητα που δεν την είχαν παλαιότερα, διότι ήταν πολύ δύσκολο για έναν ερευνητή να μπορέσει να διαχειριστεί και να μελέτησει χιλιάδες χειρόγραφες εκθέσεις προκειμένου να καταλήξει σε ευρείας κλίμακας ερευνητικά πορίσματα. Σήμερα, με τη βοήθεια των συστημάτων Α.Α.Ε. και των δυνατοτήτων που προσφέρει η χρήση των Η/Υ (χειρισμός μεγάλου όγκου δεδομένων και ταχύτητα επεξεργασίας), ήδη η ερευνητική κοινότητα έχει οδηγηθεί στην εξαγωγή γενικευμένων και μεγάλης κλίμακας συμπερασμάτων γύρω από τις ακολουθούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, την εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ή ακόμη και τον τρόπο με τον οποίο αυτή εξελίσσεται στα παιδιά, την επίδραση διαφορετικών γλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών στην επίδοσή τους κ.ά. Επιπλέον, πολλά από τα πορίσματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί γύρω από την Α.Α.Ε. μπορούν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο Πολιτείας για την υιοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών που θα συμβάλουν θετικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.
- Στο Κεφάλαιο 3 έγινε αναφορά στο πόσο σημαντικό είναι οι μαθητές να προσαρμόζουν τη γραπτή τους έκφραση στις παραμέτρους που συνιστούν μία επικοινωνιακή κατάσταση (σκοπός του κειμένου, κοινό στο οποίο απευθύνεται κ.ά.), ώστε να ακολουθούν τους κοινωνικά αποδεκτούς κώδικες επικοινωνίας που διέπουν τη χρήση της γλώσσας. Στην παρούσα μελέτη δεν εντοπίστηκαν ενδείξεις σχετικά με το αν μπορούν τα συστήματα Α.Α.Ε. να λαμβάνουν υπόψη τους τις παραμέτρους μίας επικοινωνιακής περιστασης, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές να συντάσσουν τις εκθέσεις τους. Έτσι, δεν προκύπτει το συμπέρασμα ότι μπορούν να προσαρμόσουν την αξιολογική τους διαδικασία σε μία ορισμένη επικοινωνιακή περίπτωση.
- Οι λεπτομέρειες που αφορούν στην υλοποίηση των περισσότερων και των πιο σημαντικών συστημάτων Α.Α.Ε. παραμένουν προστατευμένες από πνευματικά δικαιώματα που ανήκουν στις εταιρίες που τα έχουν δημιουργήσει και τα εκμεταλλεύονται. Αυτό οδηγεί σε μία πληθώρα προβληματισμών, όπως:
 1. Η ερευνητική και επιστημονική κοινότητα δεν γνωρίζει τις λεπτομέρειες αυτές και, έτσι, δεν είναι εύκολο για ερευνητές, οι οποίοι δεν εργάζονται στις εταιρίες που κατέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε., να τα δοκιμάσουν κάτω από τις δικές τους προϋποθέσεις και να ελέγξουν τις δικές τους ερευνητικές υποθέσεις. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί ένα *‘ερευνητικό έλλειμμα’*, με αποτέλεσμα να μην έχουν διερευνηθεί επαρκώς αρκετά ερευνητικά θέματα.
 2. Οι περισσότερες από τις έρευνες και τις μελέτες που έχουν δημοσιευθεί γύρω από τη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε. έχουν διεξαχθεί από τις εταιρίες που τα έχουν αναπτύξει. Οι εταιρίες διενεργούν έρευνες, δαπανώντας σημαντικά οικονομικά ποσά,

προκειμένου να βελτιώσουν την ανταγωνιστικότητα των προϊόντων τους σε μία νέα αγορά, η οποία ανθίζει τα τελευταία χρόνια, ιδίως στις Η.Π.Α και την Αυστραλία. Για να προασπίσουν τα οικονομικά τους συμφέροντα, οι εταιρίες διεκδικούν μεγάλα οικονομικά ποσά για τη μίσθωση των συστημάτων τους, ενώ και οι κυβερνήσεις ορισμένων κρατών επιλέγουν να δαπανήσουν χρήματα, προκειμένου να μισθώσουν συστήματα Α.Α.Ε., αντί για ανθρώπους τόσο για τη χρήση τους σε εξετάσεις μεγάλης εμβέλειας όσο και εντός των σχολείων. Αυτό το περιβάλλον ενισχύεται και από διάφορους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς (όπως ο *Hewlett Foundation*), οι οποίοι σε διεθνείς διαγωνισμούς προσφέρουν μεγάλα χρηματικά έπαθλα στα πιο καινοτόμα και αποτελεσματικά συστήματα Α.Α.Ε. Ως αποτέλεσμα, η ερευνητική κοινότητα, γνωρίζει τα συστήματα Α.Α.Ε. μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών που 'επιλέγουν' οι εταιρίες να δημοσιοποιήσουν. Αυτή η πρακτική εγείρει αμφιβολίες ως προς την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία των πορισμάτων που δημοσιεύονται από τις εταιρίες που δραστηριοποιούνται σε αυτό το νέο κομμάτι της αγοράς τις τελευταίες δύο (2) δεκαετίες, από τη στιγμή που διεκδικούν σημαντική μερίδα από τους οικονομικούς πόρους που διαθέτουν ορισμένες χώρες στην εκπαίδευση.

3. Τα αποτελέσματα που δημοσιεύονται από τις εταιρίες, αναφορικά με τις υψηλές συσχετίσεις των βαθμολογιών ανάμεσα στη μηχανή και τον άνθρωπο, κατευθύνονται εν μέρει, από το γεγονός ότι οι εταιρίες κατευθύνουν τους βαθμολογητές που συμμετέχουν στις έρευνες, να εφαρμόσουν, κατά την αξιολόγηση των εκθέσεων, τα κριτήρια εκείνα που μπορούν οι μηχανές να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν στο γραπτό λόγο των μαθητών. Έτσι, τους απομακρύνουν από την εκτίμηση κριτηρίων που σχετίζονται με ανώτερες ποιότητες του γραπτού λόγου. Επίσης, ζητείται από τους βαθμολογητές να χρησιμοποιήσουν τις ίδιες απλοϊκές βαθμολογικές κλίμακες που χρησιμοποιεί και η μηχανή, οι οποίες, όμως, δεν δίνουν τη δυνατότητα στον άνθρωπο να διαφοροποιήσει τις βαθμολογίες που παρέχει με ποιοτικά κριτήρια. Έτσι, τίθεται υπό αμφισβήτηση και το κατά πόσο οι υψηλές συσχετίσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στις βαθμολογίες των βαθμολογητών και της μηχανής, παραμένουν ανεπηρέαστες από τις παραμέτρους που οριοθετούν το αξιολογικό πλαίσιο των ερευνών που διεξάγονται από τις εταιρίες.

4. Τέλος, η άγνοια των κριτηρίων, με τα οποία αξιολογεί η μηχανή προκαλεί σύγχυση στους μαθητές, όταν αυτοί συγγράφουν τις εκθέσεις τους. Αυτό, διότι δεν γνωρίζουν πώς θα αξιολογηθούν οι εκθέσεις τους, και, ως εκ τούτου, δεν μπορούν να προσαρμόσουν κατάλληλα τα γραπτά τους. Η κατάσταση αυτή, όμως, δεν συμβαδίζει με τους παιδαγωγικούς σκοπούς της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.

- Ως προς την *εγκυρότητα* των συστημάτων Α.Α.Ε. μπορεί να ειπωθεί ότι σημαντικό μέρος της διαφωνίας ανάμεσα στους υποστηρικτές και στους πολέμιους της Α.Α.Ε. σχετίζεται με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρέχει η μηχανή και την υποκείμενη έννοια της επίδοσης ενός μαθητή στην έκθεση, η οποία δεν είναι πάντα καλά ορισμένη. Η αξιολόγηση της έκθεσης, η οποία συγγράφεται στο πλαίσιο μίας δεδομένης εξέτασης, συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς για τους οποίους διεξάγεται η

συγκεκριμένη εξέταση και εξαρτάται από τα αξιολογικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται. Ως εκ τούτου, η σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και τους σκοπούς της εξέτασης πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένη σε όλες τις πτυχές της, προκειμένου να ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις μίας δίκαιης σύγκρισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ανάμεσα στις βαθμολογίες που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. και οι βαθμολογητές για τις ίδιες εκθέσεις. Η εγκυρότητα των συστημάτων Α.Α.Ε. δεν φαίνεται να μπορεί να διασφαλισθεί όταν τα αξιολογικά κριτήρια και ο σκοπός της συγγραφής της έκθεσης σχετίζονται με τη μέτρηση ανώτερων πνευματικών λειτουργιών των μαθητών. Σε αυτήν την περίπτωση τα συστήματα Α.Α.Ε. δεν αξιολογούν εκείνο, το οποίο έχει οριστεί εξαρχής ότι θα αξιολογηθεί, αλλά διαφορετικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία συσχετίζονται υψηλά με εκείνα που επιχειρείται να αξιολογηθούν. Όμως, σε αυτήν την περίπτωση έχει, επίσης, αμφισβητηθεί η εγκυρότητα ακόμη και των ίδιων των βαθμολογητών¹¹³.

- Ως προς την *αξιοπιστία* των συστημάτων Α.Α.Ε. συμπεραίνει κανείς ότι τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι πιο αξιόπιστα από τον άνθρωπο, διότι όσες φορές και αν επαναλάβουν την αξιολογική διαδικασία, καθώς και όποτε και αν την επαναλάβουν, θα παρέχουν το ίδιο αποτέλεσμα.
- Ως προς την *αντικειμενικότητα* των συστημάτων Α.Α.Ε. μπορούν να ειπωθούν τα ακόλουθα:

1. Τα συστήματα Α.Α.Ε. μπορεί να παρουσιάσουν πιο αντικειμενικά από τον άνθρωπο κατά την αξιολόγηση των εκθέσεων των μαθητών, διότι παραμένουν ανεπηρέαστα από εξωτερικούς παράγοντες, άσχετους προς το αντικείμενο της αξιολόγησης (για παράδειγμα, η συναισθηματική κατάσταση του αξιολογητή και η κόπωσή του, η κοινωνική προέλευση του μαθητή, οι συμπάθειες και οι αντιπάθειες ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, η συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα και η συμπεριφορά του, οι γνώσεις του μαθητή κ.ά), κάτι το οποίο αναφέρθηκε και σε ορισμένα σημεία του Κεφαλαίου 4 ¹¹⁴.

2. Άλλο ένα επιχείρημα υπέρ της αντικειμενικότητας των συστημάτων Α.Α.Ε. προκύπτει και από το γεγονός ότι αυτά δεν επηρεάζονται από το θέμα της έκθεσης, στο οποίο καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές, κάτι που μπορεί να συμβεί στους βαθμολογητές¹¹⁵. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί και από το ότι, κατά τη συγγραφή μίας

¹¹³ Βλ. και (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2008:263-264).

¹¹⁴ Βλ. και την έρευνα των Attali & Powers (2008:32-36), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι βαθμολογητές επηρεάζονται, κατά τη βαθμολόγηση μίας έκθεσης, από το αν γνωρίζουν σε ποια τάξη ανήκει ο μαθητής, την έκθεση του οποίου βαθμολογούν, ενώ, από την άλλη, τα συστήματα Α.Α.Ε. παρέμειναν ανεπηρέαστα από αυτήν την πληροφορία και βαθμολόγησαν με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα τις εκθέσεις των μαθητών. Επίσης, βλ και ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008:243).

¹¹⁵ Βλ. για παράδειγμα την έρευνα των Attali et al. (2010:11-13), οι οποίοι επισημαίνουν το γεγονός ότι, παρότι τα γενικευμένα μοντέλα του *e-Rater* (Μοντέλα Α και Β) βαθμολόγησαν τις εκθέσεις, αξιολογώντας το πώς είναι γραμμένες και όχι το τι περιέχουν, παρείχαν βαθμολογίες που δεν απείχαν σημαντικά από εκείνες που παρείχε ο άνθρωπος. Ακόμη και στην περίπτωση του Μοντέλου Α, όπου που το σύστημα Α.Α.Ε. δεν εκπαιδεύτηκε καν πάνω στο περιεχόμενο των απαντήσεων, οι βαθμολογίες που παρείχε δεν απείχαν σημαντικά από εκείνες των βαθμολογητών. Επιπλέον, ο δεύτερος

έκθεσης, η ποιότητα του περιεχομένου της έκθεσης συσχετίζεται υψηλά με την ποιότητα του γραπτού λόγου του μαθητή που εξετάζεται. Το παραπάνω συμπέρασμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επιχείρημα υπέρ της ενισχυμένης αντικειμενικότητας των συστημάτων Α.Α.Ε. κατά τη χρήση τους σε εξετάσεις μεγάλης κλίμακας, ακόμη και στην περίπτωση εξετάσεων όπου τίθενται πολλά και διαφορετικά θέματα. Επιπλέον, σε τέτοιες εξετάσεις το σύστημα Α.Α.Ε. δεν χρειάζεται να εκπαιδευτεί στην αξιολόγηση κάθε θέματος ξεχωριστά, αλλά μπορεί να παραμετροποιηθεί μόνο μία φορά και ακολούθως να αξιολογεί όλες τις εκθέσεις, ανεξαρτήτως θέματος, οδηγώντας και σε περαιτέρω εξοικονόμηση πόρων.

3. Δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς το κατά πόσο τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι ικανά να βαθμολογούν αντικειμενικά τις εκθέσεις μαθητών που προέρχονται από πληθυσμούς με διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά κ.ά. χαρακτηριστικά από τα αντίστοιχα των μαθητών, πάνω στις εκθέσεις των οποίων έχουν εκπαιδευτεί αυτά. Επίσης, ακόμη και ο τρόπος με τον οποίο έχουν διδαχθεί τη γλώσσα οι μαθητές από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, είναι δυνατόν να επηρεάσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των συστημάτων Α.Α.Ε. Αυτά, όμως, είναι ζητήματα, τα οποία διερευνώνται συνεχώς ακόμη και στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκθέσεων από τον άνθρωπο (ο οποίος ενδεχομένως να έχει διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά από εκείνα των μαθητών, των οποίων τις εκθέσεις καλείται να αξιολογήσει). Έτσι, η διασφάλιση του γεγονότος ότι η αξιολογική διαδικασία με τη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε. δεν επηρεάζεται από παράγοντες άσχετους προς το αντικείμενο της αξιολόγησης (όπως είναι τα γλωσσικά, πολιτισμικά κ.ά. χαρακτηριστικά των μαθητών), αποτελεί ένα ανοικτό ερευνητικό πρόβλημα.

- Ως προς την *οικονομία* των συστημάτων Α.Α.Ε. μπορεί να ειπωθεί ότι η χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε., ιδίως σε εξετάσεις μεγάλης εμβέλειας προσφέρει σημαντική εξοικονόμηση πόρων (χρόνος και χρήμα) σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο από τον άνθρωπο. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, προκειμένου να τον βοηθήσουν να αξιολογήσει μεγαλύτερο πλήθος εκθέσεων πιο γρήγορα, εξοικονομώντας του χρόνο, τον οποίο μπορεί να διαθέσει σε άλλες δραστηριότητες.
- Ως προς την *πρακτικότητα / χρηστικότητα* των αποτελεσμάτων που παρέχονται από την αξιολογική διαδικασία, όταν αυτή διενεργείται με συστήματα Α.Α.Ε. συμπεραίνονται τα εξής:

1. Η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. στους μαθητές, όταν αυτά χρησιμοποιούνται στην τάξη, φάνηκε ότι μπορεί να τους βοηθήσει στην ανέλιξη της γλωσσικής τους ικανότητας. Όμως, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επίβλεψη από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, η αυτοματοποιημένη

βαθμολογητής φάνηκε να επηρεάζεται περισσότερο από το περιεχόμενο της έκθεσης στην περίπτωση της εξέτασης Τ.Ο.Ε.Φ.Λ., όπου συμμετείχαν μαθητές που εξεταζόταν στην αγγλική, ως δεύτερη γλώσσα και όχι ως τη μητρική τους.

ανατροφοδότηση καλό είναι να συνδυάζεται με την εξατομικευμένη ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού.

2. Η αυτοματοποιημένη βαθμολογία που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. προς τους μαθητές, όταν αυτά χρησιμοποιούνται στην τάξη, φάνηκε να παρακινεί τους μαθητές στη συγγραφή νέων και πιο βελτιωμένων εκδόσεων των εκθέσεών τους, ωθώντας τους στην ανέλιξη της γλωσσικής τους ικανότητας. Όμως, πάλι κρίνεται αναγκαία η επίβλεψη από τον εκπαιδευτικό.

3. Τα αποτελέσματα που παρέχονται από τα συστήματα Α.Α.Ε. σε εξετάσεις μεγάλης εμβέλειας μπορούν και πρέπει να αποκτήσουν πρακτική σημασία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για την Πολιτεία, ώστε να βελτιώνονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και οι εκπαιδευτικές πρακτικές τόσο σε επίπεδο πολιτικών όσο και στο επίπεδο της τάξης.

- Τα χαρακτηριστικά της Α.Α.Ε. φαίνεται να ταιριάζουν περισσότερο στην περίπτωση της αξιολόγησης εκθέσεων που γράφουν οι μαθητές στο πλαίσιο εξετάσεων μεγάλης εμβέλειας, όπου σκοπός είναι η ιεράρχηση, η ταξινόμηση των μαθητών, εφαρμόζοντας τα ίδια κριτήρια με αντικειμενικό και δίκαιο τρόπο. Από την άλλη, η χρήση της Α.Α.Ε. στην τάξη, ως τεχνική αξιολόγησης για την ανέλιξη της ικανότητας των μαθητών στο γραπτό λόγο πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή και θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τη χρησιμοποιούν επικουρικά, χωρίς να εμπιστεύονται απόλυτα τα αποτελέσματα που παρέχει. Στην παρούσα φάση εξέλιξής της η Α.Α.Ε. πρέπει να λογίζεται ως εργαλείο που συμπληρώνει και διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού και όχι που τον αντικαθιστά μέσα στην τάξη κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο γραπτό λόγο.
- Τα συστήματα Α.Α.Ε. λειτουργούν με σκοπό να παρέχουν αυτοματοποιημένες βαθμολογίες στις εκθέσεις των μαθητών, αλλά και αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση προς αυτούς. Από τη μία, η αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση ταιριάζει καλύτερα σε εξετάσεις μεγάλης κλίμακας, στις οποίες συμμετέχουν χιλιάδες μαθητές. Σε τέτοιου είδους εξετάσεις οι αυτοματοποιημένες βαθμολογίες, οι οποίες συσχετίζονται υψηλά με τις αντίστοιχες των ανθρώπων, αποσκοπούν στη λήψη μίας απόφασης, την ιεράρχηση των μαθητών κ.ά. Από την άλλη, η αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση ταιριάζει καλύτερα στη διδακτική διεργασία εντός της τάξης και αποσκοπεί στην παροχή βοήθειας προς τους μαθητές, προκειμένου να βελτιώσουν την ικανότητά τους στο γραπτό λόγο. Ωστόσο, είναι εφικτό όσο και επιθυμητό να υπάρχει η δυνατότητα παροχής ανατροφοδότησης και από τα αποτελέσματα εξετάσεων μεγάλης κλίμακας. Επίσης, είναι εφικτό, αν και κρίνεται λιγότερο αναγκαίο, να παρέχεται και βαθμολόγηση των εκθέσεων, μαζί με την ανατροφοδότηση και μέσα στην τάξη. Η ερευνητική κοινότητα αντιμετωπίζει την αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση ως ένα ιδιαίτερα αμφιλεγόμενο θέμα, ενώ δείχνει να στέκεται απέναντι στην αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση από μία πιο θετική σκοπιά, θεωρώντας τη συμπληρωματική προς την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού.

- Η βαθμολόγηση έχει κατηγορηθεί για τη δημιουργία αρνητικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του κριτή των απόψεων του μαθητή τότε ενδέχεται οι μεταξύ τους σχέσεις να κλονιστούν, κάτι που είναι αντιπαραγωγικό για την εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, με τη μηχανή δεν μπορούν να δημιουργηθούν τέτοιες σχέσεις.
- Δεν φαίνεται η Α.Α.Ε. να μειώνει τα αισθήματα άγχους, φόβου, αγωνίας, καταπίεσης, αρνητικής στάσης κ.ά. που βιώνουν οι μαθητές απέναντι στην αξιολογική διαδικασία της έκθεσης. Μάλλον γεννά και διαφορετικού είδους προβληματισμούς στους μαθητές, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσαρμόσουν το γραπτό τους λόγο όταν γνωρίζουν ότι οι εκθέσεις τους πρόκειται να αξιολογηθούν από μία μηχανή.
- Όταν, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δίνεται έμφαση στον εντοπισμό των μαθητών εκείνων που έχουν ανάγκη να βελτιώσουν χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, όπως είναι το λεξιλόγιο, η ευφράδεια, το συντακτικό, η δομή της έκθεσής τους κ.ά., ή δίνεται έμφαση στην παροχή ευκαιριών για πειραματισμό κατά τη συγγραφή των εκθέσεών τους, τότε η Α.Α.Ε. αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, αλλά και μία αρκετά έγκυρη και αξιόπιστη τεχνική αξιολόγησης. Όμως, όταν η έμφαση δίνεται στην ποιότητα της επιχειρηματολογίας, στην επίδραση που μπορεί να ασκήσει ένα κείμενο πάνω στον άνθρωπο, στην ικανότητα να πείθει και να συγκινεί κ.ά., δηλαδή, σε χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που θα κάνουν έναν μαθητή να ξεχωρίσει από όσους έχουν ήδη κατακτήσει την ικανότητα να συγγράφουν γραπτές εκθέσεις σε ικανοποιητικό επίπεδο, τότε η Α.Α.Ε. παραμένει ακόμη μία αδύναμη τεχνική αξιολόγησης.
- Οι περισσότερες από τις έρευνες που μελετήθηκαν στην παρούσα μελέτη, εξετάζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των συστημάτων Α.Α.Ε., συγκρίνοντας τις βαθμολογίες που παρέχουν στις εκθέσεις των μαθητών με τις βαθμολογίες των έμπειρων βαθμολογητών. Παρατηρείται ότι στις περισσότερες έρευνες χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες με έξι (6) επίπεδα (6-βάθμιες) για τη βαθμολόγηση των εκθέσεων, όπου το έξι (6) αντιστοιχεί στο ανώτερο επίπεδο επίδοσης (άριστα) και το ένα (1) στο χαμηλότερο. Έτσι, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς η συμπεριφορά των συστημάτων Α.Α.Ε. στην περίπτωση της χρήσης βαθμολογικών κλιμάκων με εύρος είκοσι (20), πενήντα (50) ή και εκατό (100) διαφορετικών επιπέδων βαθμολογίας. Η χρήση τέτοιων κλιμάκων, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα για πιο λεπτομερή βαθμολόγηση και συνεκτίμηση πολύ περισσότερων κριτηρίων και παραγόντων μέσα στις εκθέσεις των μαθητών, ενδεχομένως να οδηγούσε σε διαφορετικά αποτελέσματα, ως προς τις συσχετίσεις των βαθμολογιών ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς βαθμολογητές και ανάμεσα στη μηχανή και τους βαθμολογητές και κατ' επέκταση στο αποτέλεσμα της μέτρησης της εγκυρότητας των συστημάτων Α.Α.Ε.
- Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ελλείψεις και ανεπάρκειες που συχνά οδηγούν σε σφάλματα κατά την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, τα οποία αναφέρονται και ως: *‘σφάλματα αναφοράς’*, *‘πλάνη της εγγύτητας’*, *‘τάση της προσκόλλησης’*, *‘λάθη κοινωνικής αντίληψης’* κ.ά. Όμως, τα συστήματα Α.Α.Ε. εκπαιδεύονται πάνω σε

εκθέσεις που είναι ήδη βαθμολογημένες από τον άνθρωπο (σύνολο εκπαίδευσης – training set), προκειμένου να καταστούν ικανά να αναπαράγουν τον τρόπο που βαθμολογεί ο άνθρωπος και να παρέχουν βαθμολογίες κοντά σε εκείνες των ανθρώπων. Η επιτυχία και η ικανότητα των συστημάτων Α.Α.Ε. χαρακτηρίζεται από τους ερευνητές ικανοποιητική τότε μόνον, όταν οι βαθμολογίες που παρέχουν πλησιάζουν εκείνες των ανθρώπων, κάτι που συμβαίνει ήδη στην παρούσα φάση εξέλιξής τους. Άρα, τα συστήματα αυτά αναπαράγουν τις ελλείψεις και τις ανεπάρκειες των ανθρώπων κατά την αξιολογική διαδικασία, οι οποίες αφορούν κυρίως σε θέματα περιεχομένου, ποιότητας του λόγου και επιχειρηματολογίας, παρά σε ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, όπου η μηχανή μπορεί να τα καταφέρει άριστα. Προκύπτει, λοιπόν, ο προβληματισμός για το αν υπάρχουν καθολικά αποδεκτά αξιολογικά κριτήρια, καθολικά αποδεκτές ανθρώπινες αξίες, καθολικά αποδεκτή επιχειρηματολογία κ.ά. κατά τη συγγραφή και κατ' επέκταση κατά την αξιολόγηση μίας έκθεσης, παρά για το αν ο υπολογιστής μπορεί να εκπαιδευτεί, ώστε να αξιολογεί εκθέσεις στη βάση αυτών.

- Από την παρούσα μελέτη φαίνεται ότι οι μετρήσεις της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. βασίζονται στις συσχετίσεις των βαθμολογιών που παράγονται αυτοματοποιημένα με εκείνες που παρέχουν έμπειροι βαθμολογητές. Εκείνο που επιχειρείται να επιτευχθεί είναι να καταφέρει η μηχανή να φτάσει το επίπεδο εγκυρότητας ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς βαθμολογητές. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αναφέρουν ότι τα συστήματα Α.Α.Ε. παρουσιάζουν επίπεδα εγκυρότητας και αξιοπιστίας πολύ κοντά σε εκείνα των βαθμολογητών. Άρα το επίπεδο εγκυρότητας των συστημάτων Α.Α.Ε. περιορίζεται από ένα *άνω όριο*, το οποίο ισούται με το αντίστοιχο επίπεδο εγκυρότητας των βαθμολογιών που παρέχουν δύο βαθμολογητές. Συγκρίνοντας τις βαθμολογίες της μηχανής με εκείνες του ανθρώπου, το καλύτερο που μπορεί να βρεθεί ερευνητικά είναι οι βαθμολογίες της μηχανής να συσχετιστούν απόλυτα με εκείνες του ανθρώπου. Από τη στιγμή, όμως, που η αξιολόγηση της έκθεσης ενός μαθητή είναι μία πολύ δύσκολη και απαιτητική εργασία, την οποία ούτε ο άνθρωπος μπορεί να επιτελέσει με απόλυτη εγκυρότητα και αξιοπιστία, τίθεται αμφιβολία για το αν αυτό το άνω όριο είναι, κατά μία έννοια, αυθαίρετο. Ενδεχομένως, να μην ανταποκρίνεται στις δυνατότητες που μπορεί να αναπτύξουν στο μέλλον τα συστήματα Α.Α.Ε. και, έτσι, η έρευνα γύρω από τη συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης να μην καταφέρει να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες της μηχανής και τα ποιοτικά ευρήματα των επιστημονικών πεδίων της Τ.Ν., της Λ.Σ.Α. κ.ο.κ. Αν κάποια στιγμή η ερευνητική κοινότητα εκμεταλλευτεί στο έπακρο όλα αυτά τα πλεονεκτήματα, ίσως καταφέρει να υλοποιήσει συστήματα Α.Α.Ε., τα οποία θα ξεπεράσουν την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα, με την οποία διενεργεί ο άνθρωπος την αξιολογική διαδικασία.
- Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης δεν εντοπίστηκαν επαρκείς αναφορές που να δηλώνουν αν η αξιολόγηση που διενεργούν τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι *εξονυχιστική* (διορθώνει και επισημαίνει όλα τα λάθη) ή *εστιασμένη* (διορθώνει και επισημαίνει τα λάθη που κάνει ο μαθητής πιο συχνά ή τα λάθη που θεωρούνται πιο σημαντικά για την περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή τη δεδομένη χρονική στιγμή). Έτσι, δεν

συμπεραίνεται αν αξιολογική διαδικασία εστιάζει στα σοβαρά λάθη που χρειάζεται να διορθώσει ο μαθητής στο γραπτό του λόγο, όπως προτάσσουν οι νέες παιδαγωγικές κατευθύνσεις για την ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας. Επίσης, δεν εντοπίστηκαν αναφορές σχετικά με το είδος της ανατροφοδότησης που παρέχουν τα συστήματα Α.Α.Ε. (αν είναι έμμεση ή άμεση, εστιασμένη ή μη εστιασμένη κ.ο.κ.). Επίσης, δεν εντοπίστηκαν αναφορές για το περιεχόμενο της αυτοματοποιημένης ανατροφοδότησης, ούτε και για την κατηγορία που ανήκουν τα σχόλια αυτής, όπως περιγράφηκαν στο Κεφάλαιο 3 (σχόλια δομής, αναδιοργάνωσης, περιεχομένου, σαφήνειας, ύφους κ.ο.κ.). Όλα αυτά αποτελούν ανοιχτά ερευνητικά προβλήματα γύρω από τη χρήση των συστημάτων Α.Α.Ε.

- Επίσης, τα συστήματα Α.Α.Ε. δεν είναι ικανά να προβούν σε αυτοκριτική, ώστε να βελτιωθούν όταν δεν επιτευχθούν οι αρχικά τιθέμενοι παιδαγωγικοί στόχοι, όπως ο άνθρωπος. Άρα δεν προάγεται η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης.
- Τα συστήματα Α.Α.Ε. θα πρέπει να εξελιχθούν τα επόμενα χρόνια και προς άλλες κατευθύνσεις: α) Θα πρέπει να μπορούν να αποθηκεύουν και να λαμβάνουν υπόψη τους πληροφορίες που παρέχονται και από άλλες τεχνικές αξιολόγησης, όπως είναι το πορτφόλιο, η ρούμπρικα, το παιδαγωγικό ημερολόγιο κ.ά. β) το ίδιο θα πρέπει να πράξουν και για τις πληροφορίες που αφορούν τις συμβουλές προς τον μαθητή, οι οποίες έχουν προκύψει ως ανατροφοδότηση είτε από τα ίδια τα συστήματα Α.Α.Ε. είτε από τον εκπαιδευτικό, αλλά και το κατά πόσο συμμορφώνεται ο μαθητής προς αυτές στις επόμενες εκθέσεις που συγγράφει, γ) θα πρέπει να επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ορίζει σαφείς εξατομικευμένους διδακτικούς στόχους για κάθε μαθητή, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά του, δ) θα μπορούσαν να λαμβάνουν υπόψη ακόμη και τους στόχους που έχει θέσει η σχολική μονάδα, στην οποία φοιτά ένας μαθητής, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο (προβλήματα, δυνατότητες κ.ά.). Ακολουθώντας τα συστήματα Α.Α.Ε. θα πρέπει να παρέχουν τη βαθμολογία και την ανατροφοδότηση για κάθε έκθεση του μαθητή, ανάλογα με τις πληροφορίες αυτές. Έτσι, θα συμβάλλουν πιο αποτελεσματικά στη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και θα μπορούν να πληροφορούν για την εξέλιξή του. Όμως, ακόμη υπάρχει πολύ μεγάλη απόσταση μέχρι εκείνου του σημείου και, έτσι, στην παρούσα φάση εξέλιξης τους τα συστήματα Α.Α.Ε. είναι ασύνδετα και αποκομμένα από όλες αυτές τις πληροφορίες, οι οποίες αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό κατά την αξιολογική διαδικασία εντός της τάξης.
- Οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες γύρω από την Α.Α.Ε. αφορούν αποκλειστικά στην αγγλική γλώσσα. Πολύ λίγες έρευνες έχουν διεξαχθεί για την εφαρμογή των συστημάτων Α.Α.Ε. σε άλλες γλώσσες¹¹⁶. Ορισμένα συστήματα Α.Α.Ε. (π.χ. το *IntelliMetric*) μπορούν εύκολα να παραμετροποιηθούν, ώστε να χρησιμοποιηθούν για τη

¹¹⁶ Για παράδειγμα, οι Ishioka & Kameda (2004:4-8) μελέτησαν την εφαρμογή στην Ιαπωνική γλώσσα, οι Cohen, Ben-Simon & Hovan (2003:26) μελέτησαν την εφαρμογή στην Εβραϊκή γλώσσα κ.ά.

βαθμολόγηση εκθέσεων που είναι γραμμένες σε άλλες γλώσσες, εκτός της αγγλικής, όπως είναι η ισπανική, η εβραϊκή, η ολλανδική, η γαλλική, η γερμανική, η ιταλική, η αραβική και η ιαπωνική (βλ. και Elliot, 2003, όπ. αναφ. στο Dikli, 2006:18). Όμως, καμία βιβλιογραφική αναφορά δεν εντοπίστηκε, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, για την εφαρμογή της Α.Α.Ε. στην ελληνική γλώσσα, ενώ, όπως προέκυψε και από την επιστημονική μαρτυρία του κ. Παπαγεωργίου, έχουν γίνει αρκετές ασύνδετες μεταξύ τους προσπάθειες και, πλέον, υπάρχει η τεχνογνωσία, ώστε να επιχειρηθεί η υλοποίηση ενός συστήματος Α.Α.Ε. για την ελληνική γλώσσα. Όμως, δεδομένου ότι η ελληνική γλώσσα έχει σμιλευτεί σε υψηλές έννοιες, μπορεί να εκφράσει πλούσια νοήματα και έχει πολλαπλάσια λήμματα σε σχέση με την αγγλική γλώσσα, το εγχείρημα της εφαρμογής της Α.Α.Ε. στην ελληνική γλώσσα αποτελεί ένα ανοικτό ερευνητικό πεδίο και μία πρόκληση για τους ερευνητές. Η πρόκληση αυτή, μάλιστα, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν αναλογιστεί κανείς ότι, σύμφωνα και με τον Μπαμπινιώτη (2002:15), η αγγλική γλώσσα δανείζεται περίπου το 1/5 των λέξεών της από την ελληνική. Επιπλέον, στην προοπτική της επίσημης υιοθέτησης ενός συστήματος Α.Α.Ε. στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα, ώστε αυτό να υλοποιηθεί με τρόπο που να εξυπηρετεί τους σκοπούς της αξιολόγησης της έκθεσης, όπως αυτοί είναι διατυπωμένοι στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ., καθώς και στις αναλυτικές οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

- Αναμφισβήτητα, ο υπολογιστής έχει καταφέρει να αντικαταστήσει τον άνθρωπο και είναι πιο αποδοτικός και πιο αποτελεσματικός σε διάφορα αντικείμενα. Οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνται ως βοηθητικό εργαλείο στην εκπαίδευση των μαθητών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά σε ορισμένες περιπτώσεις. Η παρούσα μελέτη, η οποία πραγματεύεται τη χρήση του υπολογιστή στην εκπαίδευση για την αξιολόγηση ενός τόσο νευραλγικού μαθήματος, όπως είναι η έκθεση, επαναφέρει στο προσκήνιο ένα καίριο ερώτημα: μπορεί ο υπολογιστής να προσδώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία την ποιότητα εκείνη, η οποία θα είναι ικανή να παραγκωνίσει τον άνθρωπο; Τα πορίσματα της πρόσφατης βιβλιογραφίας και οι ερευνητές, σε αυτήν την αναμέτρηση ανθρώπου – μηχανής, συνηγορούν ακόμη προς τη μεριά του ανθρώπου και προσδιορίζουν τα συστήματα Α.Α.Ε. ως επικουρικά εργαλεία του εκπαιδευτικού. Η μηχανή, όμως, κερδίζει έδαφος τελευταία και κανείς δεν είναι σε θέση να προβλέψει το μέλλον. Το 1996 ο Γκάρι Κασπάροφ, ένας από τους καλύτερους σκακιστές του κόσμου, κατάφερε δύσκολα να κερδίσει τη μηχανή, ενώ μόλις ένα χρόνο αργότερα, το 1997, η μηχανή εξελίχθηκε περισσότερο από ότι ο Κασπάροφ και τον κέρδισε. Ο τομέας της Τ.Ν. έχει εξελιχθεί στις μέρες μας πολύ περισσότερο από τότε και στο μέλλον θα συνεχίσει να εξελίσσεται. Πόσοι από τους επαγγελματίες σκακιστές θα μπορούσαν να τα καταφέρουν να κερδίσουν τη μηχανή σήμερα; Ο μέσος σκακιστής μάλλον θα έχανε. Κατ' αναλογία, ενδεχομένως και τα συστήματα Α.Α.Ε. να εξελιχθούν στο μέλλον μέχρι του βαθμού που θα είναι καλύτερα από το μέσο εκπαιδευτικό, ο

οποίος άλλωστε, κυρίως στη Δ.Ε., χαρακτηρίζεται και από «παιδαγωγική και διδακτική ανεπάρκεια»¹¹⁷.

- Όμως, ακόμη και στην περίπτωση που θα κατασκευαστούν στο μέλλον λογισμικά ικανά να εκπαιδεύσουν και να αξιολογήσουν τον μαθητή στη γλωσσική του ικανότητα καλύτερα από ό,τι ο εκπαιδευτικός, ο μείζον προβληματισμός συνεχίζει να υφίσταται: μία μηχανή θα μπορέσει να καλλιεργήσει έναν μαθητή πάνω στις ατομικές του δυνατότητες και ιδιαιτερότητες και στις ανθρώπινες αξίες, θα του επιτρέψει να αναπτύξει την αυτενέργεια στη σκέψη του, την επιχειρηματολογία, θα διασφαλίσει τις προϋποθέσεις στη φαντασία του να προαχθεί και τόσα άλλα; Οι άνθρωποι στο μέλλον, θα συγγράφουν δοκίμια, τα οποία θα διαφέρουν σημαντικά από εκείνα των υπολοίπων ανθρώπων και θα φέρουν την ταυτότητα του συγγραφέα τους ή οδηγούμαστε προς μία εποχή, (αυτή της ολοκλήρωσης της παγκοσμιοποίησης;) όπου όλοι οι άνθρωποι θα εκπαιδεύονται από τη μηχανή και, έτσι, οι εκθέσεις τους και οι απόψεις τους θα μοιάζουν πολύ μεταξύ τους; Μήπως σε αυτή την εποχή θα είναι ακόμη πιο λίγοι εκείνοι που θα μπορούν να ξεχωρίσουν μέσα από το λόγο τους, μέσα από τον ιδιαίτερο τρόπο που υποστηρίζουν και αρθρώνουν τα επιχειρήματά τους, μέσα από τη φαντασία τους και την ατομικότητά τους;

Μήπως στο μέλλον λιγοστεύουν εκείνοι που θα μπορούν να αντισταθούν;

¹¹⁷ Βλ. και Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017:215).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος, Κ. (1999). *Η αξιολόγηση της έκθεσης στις γενικές εξετάσεις*. (Αδημοσίευτη Διατριβή επί Διδακτορία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Ιωάννινα, Ελλάδα.
- Αδαλόγλου - Παπαδογιάννη, Κ. (1993). *Το μάθημα της έκθεσης. Η διαχρονική του και οι νέες τάσεις στην αξιολόγησή του*. (Αδημοσίευτη Διατριβή επί Διδακτορία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Τελευταία ανάκτηση στις 01 Δεκεμβρίου 2017 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/2990>.
- Αθανασίου, Λ. (1985). *Η αξιολόγηση της «έκθεσης» στο λύκειο (ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση)*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Δούκα.
- Αθανασίου, Λ. (1985α). Η βαθμολογία της έκθεσης στη μέση εκπαίδευση και οι ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικές επιπτώσεις της. Στο Π. Γιακουμής (Επιμ.). *Διδακτική και Αξιολόγηση των Εκθέσεων στη Μέση Εκπαίδευση* (σελ. 467 – 485). Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Δούκα.
- Αθανασίου, Λ. (1989). Έκθεσης αξιολόγηση. Στο *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Ελληνικά Γράμματα, τ. γ', 1676-1679.
- Αθανασίου, Λ. (1998). *Γλώσσα – γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερη έκδοση)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ. (2001). Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. *Νέα Παιδεία*, 97, 109-115.
- Αθανασίου, Λ. (2003). *Γλώσσα – γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα. Γ. Δούβαλης – Ε. Αποστόλου.
- Αθανασίου, Λ. (2007). Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στο Π. Ξωχέλλη (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σελ. 54-57). Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Αθανασίου, Λ., & Γκότοβος, Α. (1991). Ο ρόλος της έκθεσης στις εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση: Προβλήματα νομιμότητας και αξιοπιστίας στη μέτρηση της επίδοσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 60, 52-60.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 13, 33-42. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Νοεμβρίου 2017, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>.
- Βεντούρης, Α. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το φοιτητή: πρόταση εργαλείου συλλογής πληροφοριών* (Αδημοσίευτη Διατριβή επί Διδακτορία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας στο Νέο Οικονομικό Περιβάλλον, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Τελευταία ανάκτηση στις 20 Νοεμβρίου 2017 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/100800/files/gri-2008-1081.pdf>.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Γεωργούλης, Κ., Δ. (1972). *Ειδική Διδακτική*. Επιμέλεια Δ. Σακκάς. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Γκότοβος, Α. (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο σχολικός σύμβουλος – Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δελμούζος, Α. (1950). *Το κρυφό σχολειό 1908-1911*. Αθήνα: Institut Francais d' Athens.

- Δερβίσης, Ν. Σ. (1987). *Μεθοδολογία της διδακτικής και ειδική μεθοδολογία της διδασκαλίας – μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική έκδοση.
- Δημαράς, Α. (1985). Κλείστε τα σχολεία. Στο Μ. Κουντουρά (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Άπαντα*, τεύχος Α'. Αθήνα: Γνώση.
- Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία – πράξη – προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού Έργου* (Πέμπτη εκδ.). Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Δόικος, Π. (2001). *Πλάτων: Φαίδρος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτρος. Τελευταία ανάκτηση στις 6 Δεκεμβρίου 2017 από <http://lyk-lechain.ilei.sch.gr/lyklec/stuff/ancient/plato/p011.pdf>.
- Ζάγκα, Ε., & Ηλιοπούλου, Κ. (2016). Αναζητώντας κριτήρια αξιολόγησης του προφορικού λόγου με βάση το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου. *21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (Selected papers of ISTAL)*. 21, 2017, 569-587. Τελευταία ανάκτηση στις 30 Ιανουαρίου 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5274>.
- Ζάχος, Γ. Η. (1992). *Γλώσσα και γλωσσικό υλικό*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών μελετών.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 13, 135-151. Τελευταία ανάκτηση στις 19 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos13/135-151.pdf>.
- Ηλιοπούλου, Κ., & Ζάγκα, Ε. (2017). Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου για 'ειδικούς σκοπούς'. Η περίπτωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων. *22nd International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (Selected papers of ISTAL)*. 22, 2017, 175-192. Τελευταία ανάκτηση στις 15 Ιανουαρίου 2018, από <http://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5978/5746>.
- Καζαμίας, Α. Μ., & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Καρακατσάνης, Γ. (1994). *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Καραλής, Θ. (2003). Συμμετοχικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σελ. 255-285). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Τελευταία ανάκτηση στις 6 Ιουλίου 2017 από <https://www.slideshare.net/vsotiroudas/ss-35895930>.
- Κασσωτάκης, Ι. Μ. (1989). *Αξιολόγηση. Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. 2, 615-617.
- Κασσωτάκης, Ι. Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Ι. Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2001). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Ι. Μ., & Φλουρής, Σ. Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας (τομ. Β)*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κατταβένος, Μ. (1986). Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. *Νεοελληνική Παιδεία*, 4, 74-78.
- Κανάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Καυάλης, Α. (2000). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κίτσος, Κ. (1992). *Ειδική διδακτική*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Ι. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011)*. (Αδημοσίευτη Διατριβή επί Διδακτορία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα, Ελλάδα.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ., & Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεοντίου, Ν. (1985). *Πρώτη τάξη, πρώτη ανάγνωση*. Λευκωσία.
- Λεοντίου, Ν. (1995). *Διδάσκω πρώτη ανάγνωση με κατανόηση*. Λευκωσία.
- Μανωλάκος, Π. (2010). Η αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 3(1), Ιανουάριος 2010, 1-10. Τελευταία ανάκτηση στις 30 Μαΐου 2017 από http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μηνάς, Γ. (2003). *Η αγωγή του λόγου: πώς καλλιεργείται η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας*. Λευκωσία.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2000). Το γλωσσικό λάθος και η δημιουργική εκμετάλλευσή του στον τομέα της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Μία διαπολιτισμική προσέγγιση*. Διεθνές συνέδριο. Πάτρα. 212-225.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Έκδοση 2^η. Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ: Αθήνα, 2002.
- Μποζιάρης, Β., & Κωνσταντίνου, Χ. (2016). Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην αυτονόμηση του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 18, 73-94.
- Νιάρη, Μ., & Μανούσου, Ε. (2013). Το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και η εκπαιδευτική του αξιοποίηση. *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης', 2, Μέρος Α'*. 36-48. Τελευταία ανάκτηση στις 11 Δεκεμβρίου 2017 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/582/561>.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ο.Ο.Σ.Α. (2007) Δείκτες ΟΟΣΑ 2007: Η Εκπαίδευση σε μια ματιά, 2007 / Education at a Glance. Τελευταία ανάκτηση στις 10 Ιουνίου 2017 από <http://www.fa3.gr/arthra/oosa/ekthesi-2007.htm>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα.
- Παντίδης, Σ., & Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο: δομισμός- λειτουργισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαηλίου, Χ. Φ. (2005). *Η ανάπτυξη της γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπαρίζος, Χ. (1993). *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο: δομισμός – λειτουργισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος Β'. Αθήνα.

- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πατερέκα, Χ. (2003). Οργάνωση διδασκαλίας και παραγωγή γραπτού λόγου στη ξένη γλώσσα. *Γλώσσα*, 57, 41-57.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. 2^η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1980). Ένα Πρότυπο για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Λειτουργίας. *Νέα Παιδεία*, 13, 41-50.
- Ρέλλος, Ν. (2006). *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεπούσης, Γ. (2000). Απόψεις για τη γραπτή έκφραση και την προαγωγή της από τους μαθητές του ελληνικού παρειακού σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 55-56, 223-227.
- Σερδάρης, Π. (1998). *Ψυχολογία των διαταραχών του λόγου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τάνος, Χ. (1988). Προφορικός λόγος: ο παραμελημένος της εκπαίδευσης. *Γλώσσα*, 13, 64-71.
- Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση-Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζιόλας, Α. (1983). Το μάθημα της έκθεσης. Τι φταίει το μάθημα ή η διδασκαλία του; *Φιλολόγος*, 34, 299-305.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. (3^η έκδοση). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (1989). *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιριγώτης, Θ. (2002). Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Ποιος, ποιόν και γιατί* (σελ. 19-52). Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσολάκης, Χ. (1995). *Από τα γράμματα στη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τσοπάνογλου, Α. (2000). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση – Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα. Τελευταία ανάκτηση, 10 Μαΐου 2017 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83>.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017α). *Έκφραση Έκθεση. Βιβλίο Καθηγητή. Αναθεωρημένη Έκδοση (Τεύχος Γ')*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Τελευταία ανάκτηση, 20 Ιανουαρίου 2018 από http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGL-C130/Διδακτικό_Πακέτο/Βιβλίο_Εκπαιδευτικού/22-0076-01-2012_Ekfrasi-Ekthesi_C-Lyk_BK.pdf.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017β). *Έκφραση Έκθεση για το γενικό Λύκειο. Αναθεωρημένη Έκδοση (Τεύχος Γ')*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Τελευταία ανάκτηση, 20 Ιανουαρίου 2018 από http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGL-C130/Διδακτικό_Πακέτο/Βιβλίο_Μαθητή/22-0075-02_Ekfrasi-Ekthesi_G-Lyk_BM.pdf.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.η.). *Ο νέος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών στις πανελλαδικές εξετάσεις 2018 της Γ' ημερήσιου ΕΠΑΛ στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. Ενδεικτικά κριτήρια*. Τελευταία ανάκτηση, 20 Ιανουαρίου 2018 από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kykl_0s/Humanities/2017/2017-10-17_tropos_axiologisis_G_imer_EPAL_Nea_Ell_endeiktika.pdf.
- Υπερλεξικό της νεοελληνικής γλώσσας. (1985). Αθήνα: Αφοί Παγουλάτου.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φωτίου, Δ. Π. (2008). *Ο γραπτός λόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο): Στρατηγικές παραγωγής και ανάπτυξης μέσω του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας*. (Αδημοσίευτη Διατριβή επί Διδακτορία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Ιωάννινα, Ελλάδα.

- Χαραλαμπίδης, Α. (1985). Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. *Γλώσσα*, 9, 39-53.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1988). Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Γλώσσα*, 16, 5-28.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Αθήνα: Κώδικας.
- Χατζησάββα, Α., & Σιαβίκη, Α. (2016). Ο παιδαγωγικός ρόλος της περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα: Ανασκόπηση σχετικών ερευνών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Οργάνωση, διοίκηση, διδακτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου* (σελ. 155-165). Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών.

II. Ξενόγλωσση

- ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority) NASOP (National Assessment and Surveys Online Program) Research Team. (2015). *An evaluation of automated scoring of NAPLAN persuasive writing*. Τελευταία ανάκτηση στις 26 Φεβρουαρίου 2018 από http://nap.edu.au/resources/20151130_ACARA_research_paper_on_online_automated_scoring.pdf.
- Anson, C. M. (2003). Responding to and assessing student writing: The uses and limits of technology. In P. Takayoshi, & B. Huot (Ed.), *Teaching writing with computers: An introduction* (pp. 234–246). New York: Houghton Mifflin Company.
- Attali, Y. (2004). Exploring the feedback and revision features of Criterion. *Paper presented at the National Council on Measurement in Education conference*, April 2004, San Diego, CA. Τελευταία ανάκτηση στις 27 Ιανουαρίου 2018 από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.214.9047&rep=rep1&type=pdf>.
- Attali, Y., & Burstein, J. (2006). Automated Essay Scoring With e-rater V.2. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(3). Τελευταία ανάκτηση στις 30 Μαρτίου 2018 από <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1650/1492>.
- Attali, Y., Bridgeman, B., & Trapani, C. (2010). Performance of a Generic Approach in Automated Essay Scoring. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 10(3). Τελευταία ανάκτηση στις 27 Δεκεμβρίου 2017 από <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1603/1455>.
- Attali, Y., & Powers, D. (2008). *A developmental writing scale* (ETS RR-08-19). Educational Testing Service: Princeton, NJ. Τελευταία ανάκτηση στις 12 Δεκεμβρίου 2017 από <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-08-19.pdf>.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160. Τελευταία ανάκτηση στις 12 Δεκεμβρίου 2017 από <https://academic.oup.com/eltj/article/54/2/153/413641>.
- Bennett, R. E. (2002). Inexorable and inevitable: The continuing story of technology and assessment. *Journal of Technology, Learning, and Assessment (JTLA)*, 1(1). Τελευταία ανάκτηση στις 16 Φεβρουαρίου 2018 από <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1667/1513>.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Applied studies towards a sociology of language, (volume II)*. London: Routledge. Τελευταία ανάκτηση στις 14 Νοεμβρίου 2017 από <http://b-ok.xyz/book/992367/843574>.
- Brown, G. F. (1981). *Measuring classroom achievement*. U.S.A.: Holt, Rinehart and Winston.
- Burstein, J., Kaplan, R., Wolff, S., & Lu, C. (1996). Using Lexical Semantic Techniques to Classify Free-Responses. *Proceedings from the SIGLEX96 Workshop*, ACL, University of California, Santa Cruz.
- Burstein, J., Kukich, K., Wolff, S., Lu, C., & Chodorow, M. (1998). Computer analysis of essays. *Paper presented at the annual meeting of the National Council of Measurement in Education*, San Diego, CA. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Μαρτίου 2018 από https://www.ets.org/Media/Research/pdf/erater_ncmefinal.pdf.

- Burstein, J., Leacock, C., & Swartz, R. (2001). Automated Evaluation of Essay and Short Answers. In: M. Danson (eds). *Proceedings of the Sixth International Computer Assisted Assessment Conference*, Loughborough University, Loughborough, UK.
- Byrne, R., Tang, M., Truduc, J., & Tang M. (2010). eGrader, a software application that automatically scores student essays: with a postscript on ethical complexities. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 8(6), 30-35. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Ιανουαρίου 2018 από [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/sci/pdfs/MJ910TT.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/sci/pdfs/MJ910TT.pdf) .
- Crookes, G., Davis, A. K., & Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written feedback. *TESOL Quarterly*, 28(1), 181-188. Τελευταία ανάκτηση στις 19 Δεκεμβρίου 2017 από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587209/full> .
- Cho, Y. (2001). *Examining a process-oriented writing assessment in a large-scale ESL testing contest*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana – Champaign. Τελευταία ανάκτηση στις 23 Δεκεμβρίου 2017 από <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/79583> .
- Cheville, J. (2004). Automated scoring technologies and the rising influence of error. *English Journal*, 93(4), 47–52.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.
- Christie, J. R. (1999). Automated Essay Marking – For Both Style and Content. In: Danson, M. (eds). *Proceedings of the Third International Computer Assisted Assessment Conference*, Loughborough University, Leicestershire, UK.
- Clauser, B. E., Kane, M. T., & Swanson, D. B. (2010). Validity issues for performance-based tests scored with computer-automated scoring systems. *Applied Measurement in Education*, 15(4), 413-432. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Απριλίου 2018 από <http://booksc.org/book/48679025/8bec27> .
- Cohen, Y., Ben-Simon, A., & Hovav, M. (2003). The effect of specific language features on the complexity of systems for automated essay scoring. *Paper presented at the International Association of Educational Assessment Annual Conference*, October 2003, Manchester. Τελευταία ανάκτηση στις 19 Δεκεμβρίου 2017 από <https://www.nite.org.il/files/reports/e310.pdf>.
- Condon, W. (2013). Large-scale assessment, locally-developed measures, and automated scoring of essays: Fishing for red herrings? *Assessing Writing*, 18(1), 100-108. Τελευταία ανάκτηση στις 12 Ιανουαρίου 2018 από <http://el.booksc.org/book/23205244/5bc1cc> .
- Corder, P. (1983). The significance of learners. In B. W. Robinet, & J. Schachter (Ed.). *Second Language Learning: Constructive analysis, error analysis and related aspects*. University of Michigan Press.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Crystal, D., & Varley, R. (1998). *Introduction to language pathology*. London: Whurr.
- Darling-Hammond, L., & Millman, J. (1991). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. California: Sage Publications Inc.
- Davis, H., & Taylor, T. (2003). *Rethinking linguistics*. New York: RoutledgeCurzon. Τελευταία ανάκτηση στις 30 Νοεμβρίου 2017 από [http://dlx.b-ok.org/genesis/512000/a7169d47b60bd636561eed08fd96d073/_as/\[Hayley_Davis\]_Rethinking_Linguistics_\(Communicati\(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/512000/a7169d47b60bd636561eed08fd96d073/_as/[Hayley_Davis]_Rethinking_Linguistics_(Communicati(b-ok.org).pdf) .
- Dikli, S. (2006). An Overview of Automated Scoring of Essays. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 5(1). Τελευταία ανάκτηση στις 25 Μαρτίου 2018 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843855.pdf> .
- Dunn, S., D., Saville, K., B., Baker, C., S., & Marek, P. (2013). Evidence-based teaching: Tools and techniques that promote learning in the psychology classroom. *Australian Journal of Psychology*, 65, 5-13. Τελευταία ανάκτηση στις 12 Δεκεμβρίου 2017 από <http://el.booksc.org/book/33586581/9e4f02> .
- Elliot, S., & Mikulas, C. (2004). The impact of MY Access! use on student writing performance: a technology overview and four studies. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, April 2004, San Diego, CA.

- Elliot, N., Deess, P., Rudniy, A., & Joshi, K. (2012). Placement of students into first-year writing courses. *Research in the Teaching of English*, 46(3), 285-313. Τελευταία ανάκτηση στις 10 Φεβρουαρίου 2018 από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.1242&rep=rep1&type=pdf>.
- European Commission. (1997). *Evaluating EU expenditure programs. A Guide. Ex post and intermediate evaluation*. Luxembourg: European Communities.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe (Eurydice Report)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Νοεμβρίου 2017, από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178EN.pdf.
- Europe, Council of. (2001). *Common European framework for reference for languages: Learning, teaching assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Τελευταία ανάκτηση στις 29 Μαρτίου 2018 από https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.
- Everhand, J. C. (2014). Is Autonomy in Language Learning Attainable through Assessment? *20th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (Selected papers of ISTAL)*. 20(3), 2014, 79-96. Τελευταία ανάκτηση στις 31 Ιανουαρίου 2018, από <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9788376560915/9788376560915.p5/9788376560915.p5.pdf>.
- Fathman, K. A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.). *Second language writing. Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Northridge: Cambridge University Press. Τελευταία ανάκτηση στις 15 Οκτωβρίου 2017 από [http://dlx.b-ok.org/genesis/695000/71acd04ef2c05282dc52161384c833b8/ as/\[Barbara Kroll\] Second Language Writing Research \(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/695000/71acd04ef2c05282dc52161384c833b8/ as/[Barbara Kroll] Second Language Writing Research (b-ok.org).pdf).
- Ferris, R. D. (2011). *Treatment of error in second language student writing (second edition)*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. Τελευταία ανάκτηση στις 15 Δεκεμβρίου 2017 από [http://dlx.b-ok.org/genesis/928000/af478513714da2ff611fad24d0d5ccc9/ as/\[Dana R. Ferris\] Treatment of Error in Second Lang\(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/928000/af478513714da2ff611fad24d0d5ccc9/ as/[Dana R. Ferris] Treatment of Error in Second Lang(b-ok.org).pdf).
- Fitzgerald, K. R. (1994). Computerized scoring? A question of theory and practice. *Journal of Basic Writing*, 13(2), 3-17. Τελευταία ανάκτηση στις 01 Μαρτίου 2018 από <https://wac.colostate.edu/jbw/v13n2/fitzgerald.pdf>.
- Flaherty W. E., & Morell, A. J. (1978). Evaluation: Manifestations of a new field. *Journal of Evaluation and program Planning*, 1, 1-10. Τελευταία ανάκτηση στις 10 Απριλίου 2017, από http://www.jamorell.com/Jonny/web_new/eval_new_field.pdf.
- Frank, L. A. (1992). Writing to be read: Young writers' ability to demonstrate audience awareness when evaluated by their readers. *Research in the Teaching of English*, 26(3), 277-298. Τελευταία ανάκτηση στις 04 Φεβρουαρίου 2018 από <http://booksc.org/book/28498174/a36532>.
- Galloway, C., (1976). *Psychology for learning and teaching*. New York: McGraw Hill, Higher Education.
- Gelb, I. (1963). *A study of writing*. Chicago: The University of Chicago Press. Τελευταία ανάκτηση στις 26 Νοεμβρίου 2017 από https://oi.uchicago.edu/sites/oi.uchicago.edu/files/uploads/shared/docs/study_writng.pdf
- Ghost, S., & Fatima, S. S. (2010). Design of an automated essay grading (AEG) system in Indian Context. *International Journal of Computer Applications*, 1(10), 71-76. Τελευταία ανάκτηση στις 14 Μαρτίου 2018 από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.735.1410&rep=rep1&type=pdf>.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A metaanalysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1). Τελευταία ανάκτηση στις 28 Ιανουαρίου 2017 από <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1661/1503>.

- Gosling, G. W. H. (1966). *Marking English compositions*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Grabe, W., & Kaplan, B. (1996). *Theory and practice of writing*. Harlow: Longman. Τελευταία ανάκτηση στις 11 Δεκεμβρίου 2017 από <http://ialib.press/med-62162/0582553830> .
- Grimes, D., & Warschauer, M. (2010). Utility in a fallible tool: A multi-site case study of automated writing evaluation. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 8(6). Τελευταία ανάκτηση στις 13 Μαρτίου 2018 από <http://www.jtla.org> .
- Guba, E. G. (1967). Evaluation and the process of change. In *Notes and working papers concerning the administration of programs: Title III ESEA*. Washington, DC: U.S. Senate Committee on Labor and Public Welfare, Subcommittee on education.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press. Τελευταία ανάκτηση στις 10 Δεκεμβρίου 2017 από [http://dlx.b-ok.org/genesis/1207000/d35b9fbc22f50cab507e4ba14c9ca0a8/as/\[M. A. K. Halliday\] Language as Social Semiotic\(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/1207000/d35b9fbc22f50cab507e4ba14c9ca0a8/as/[M. A. K. Halliday] Language as Social Semiotic(b-ok.org).pdf) .
- Hendrickson, M. (1987). Error correction foreign language teaching: Recent theory, research and practice. In M. Long, & C. Richards (Ed.), *Methodology in Teaching English to Other Language Speakers (TESOL): A book of readings* (pp. 355-372). Rowley, MA: New Bury Publishers.
- Herrington, A., & Moran, C. (2001). What happens when machines read our students' writing? *College English*, 63(4), 480-499. Τελευταία ανάκτηση στις 20 Μαρτίου 2018 από https://www.researchgate.net/publication/220017586_What_Happens_When_Machines_Read_Our_Students%27_Writing .
- Herrington, A., & Moran, C. (2006). WritePlacer Plus in place: An exploratory case study. In P. F. Ericsson, & R. H. Haswell (Ed.), *Machine scoring of student essays: Truth and consequences* (pp. 114-129). Logan, UT: Utah State University Press. Τελευταία ανάκτηση στις 25 Φεβρουαρίου 2018 από https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1138&context=usupress_publications .
- Honig, F., Batliner, A., Weilhammer, K., & Noth, E. (2010). Automatic assessment of non-native prosody in English as L2. *Proceedings of Speech Prosody 2010*, 1-4. Τελευταία ανάκτηση στις 21 Ιανουαρίου 2018 από <https://pdfs.semanticscholar.org/7772/b7785c55d4e824e15ac2095cf6413b206278.pdf> .
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics*. pp. 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Hyland, K., & Anan, E. (2006). Teachers perceptions of error: the effects of first language and experience. *System*, 34, 509-519. Τελευταία ανάκτηση στις 17 Δεκεμβρίου 2017 από <http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Teachers-perceptions-of-error-the-effects-of-first-language-and-experience.pdf> .
- Ishioka, T., & Kameda, M. (2004). Automated Japanese essay scoring system: jess. *Proceedings of the 15th International Workshop on Database and Expert Systems Applications*. Zaragoza, Spain, 4-8. Τελευταία ανάκτηση στις 14 Ιανουαρίου 2018 από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.504.3197&rep=rep1&type=pdf> .
- Keh, C. (1990). Feedback in writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- Kukich, K. (2000). Beyond Automated Essay Scoring. In M. A. Hearst (Ed.), *The Debate on Automated Essay Grading. IEEE Intelligent Systems*, 15(5), (pp. 22-37). Τελευταία ανάκτηση στις 18 Μαρτίου 2018 από <https://pdfs.semanticscholar.org/5723/e98b326451b76ddc50818515971bfef158f2.pdf> .
- Larkey, L. S. (1998). Automatic Essay Grading Using Text Categorization Techniques. *Proceedings of the Twenty First Annual International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval*, Melbourne, Australia, 90-95.
- Landauer, T. K., & Laham, D. (2000). The Intelligent Essay Assessor. *IEEE Intelligent Systems*, 15(5), 27-31. Τελευταία ανάκτηση στις 08 Μαρτίου 2018 από https://www.researchgate.net/publication/256980328_The_Intelligent_Essay_Assessor .

- Lazendic, G., Justus, J. A., & Rabinowitz, S. (2018). *NAPLAN online automated scoring research program: research report*. ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority) Research Team. Τελευταία ανάκτηση στις 01 Μαρτίου 2018 από <https://www.nap.edu.au/docs/default-source/default-document-library/naplan-online-aes-research-report-final.pdf?sfvrsn=0>.
- Lee, I. (2003). L2 writing teachers perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, 8 (3), 216-237.
- Lee, H., & Anderson, C. (2007). Validity and topic generality of writing performance test. *Language testing*, 24 (3), 307-330. Τελευταία ανάκτηση στις 10 Δεκεμβρίου 2017 από <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0265532207077200>.
- Loyd-Jones, R., Bray, E., Jonson, G., & Currie, R. (1986). *Assessment: From principles to action*. Hong Kong: Macmillan. Τελευταία ανάκτηση στις 12 Δεκεμβρίου 2017 από <https://www.download-geek.com/download/book/Assessment:%20From%20Principles%20To%20Action.html?aff.id=6079>.
- Loukina, A., Zechner, K., & Chen, L. (2014). Automatic evaluation of spoken summaries: the case of language assessment. In *Proceedings of the Ninth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*, 68–78, Baltimore, Maryland. Τελευταία ανάκτηση στις 17 Ιανουαρίου 2018 από <https://pdfs.semanticscholar.org/d3ef/7776ddf96ec15157b7b5d644d24d49b0ed0a.pdf?ga=2.37436905.8335018.1522075607-2036597193.1522075607>.
- Loukina, A., Zechner, K., Chen, L., & Heilman, M. (2015). Future selection for automated speech scoring. *Proceedings of the Tenth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Applications*, 12-19. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Ιανουαρίου 2018 από <https://aclweb.org/anthology/W/W15/W15-0602.pdf>.
- Macintosh, G. H., & Hale, D. E. (1976). *Assessment and the secondary school teacher*. London:Routledge & Kegan Paul.
- Mason, O., & Grove-Stephenson, I. (2002). Automated Free Text Marking with Paperless School. In: Danson, M. (eds). *Proceedings of the Sixth International Computer Assisted Assessment Conference*, Loughborough University, Leicestershire, UK (2002).
- Masters, J. (2010). Automated Scoring of an Interactive Geometry Item: A Proof-of-Concept. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 8(7). Τελευταία ανάκτηση στις 28 Νοεμβρίου 2017 από <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1626/1470>.
- Mathews, C. J. (1985). *Examinations: A commentary*. London: Unwin Hyman.
- Mercer, S., Ryan, S., & Williams, M. (2012). *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. New York: Palgrave Macmillan. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Δεκεμβρίου 2017 από [http://dlx.b-ok.org/genesis/1477000/d8e009dd9c1d433395edc482c534fd94/as/\[Sarah Mercer, Stephen Ryan, Marion Williams \(eds.\(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/1477000/d8e009dd9c1d433395edc482c534fd94/as/[Sarah Mercer, Stephen Ryan, Marion Williams (eds.(b-ok.org).pdf).
- Miller, M. D., Linn, L. R., & Gronlund, E. N. (2009). *Measurement and Assessment in Teaching (10th edition)*. New Jersey: Pearson Education Inc. Τελευταία ανάκτηση στις 14 Δεκεμβρίου 2017 από [http://dlx.b-ok.org/genesis/749000/6aa24e9d533ef5d69100e2cc2f687ced/as/\[M. David Miller, Robert L. Linn, Norman E. Gronlu\(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/749000/6aa24e9d533ef5d69100e2cc2f687ced/as/[M. David Miller, Robert L. Linn, Norman E. Gronlu(b-ok.org).pdf).
- Ming, P. Y., Mikhailov, A. A., & Kuan, T. L. (2000). Intelligent Essay Marking System. In: Cheers, C. (eds) *Learners Together*. February, NgeeANN Polytechnic, Singapore.
- Mitchell, T., Russell, T., Broomhead, P., & Aldridge, N. (2002). Towards Robust Computerised Marking of Free-Text Responses. In: Danson, M. (eds). *Proceedings of the Sixth International Computer Assisted Assessment Conference*, Loughborough University, Leicestershire, UK.
- Mounin, G. (1985). *Semiotic praxis: Studies in pertinence and in the means of expression and communication*. (Translated by Catherine Tihanyi with Maia and Bruce Wise). New York: Plenum Press. Τελευταία ανάκτηση στις 04 Δεκεμβρίου 2017 από [http://dlx.b-ok.org/genesis/1080000/5d67079ed26de00b204be066a9bba154/as/\[Georges Mounin \(auth.\) Semiotic Praxis Studies \(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/1080000/5d67079ed26de00b204be066a9bba154/as/[Georges Mounin (auth.) Semiotic Praxis Studies (b-ok.org).pdf).

- Naimi, A. (2015). Errors correction in Foreign language. *The online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 58-68. Τελευταία ανάκτηση στις 17 Δεκεμβρίου 2017 από <http://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v05i03/v05i03-07.pdf> .
- Nelson, G., & Murphy, J. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts?. *TESOL Quarterly*, 27(1), 135-141.
- Nguyen, H., & Dery, L. M. (2016). Neural Networks for Automated Essay Grading. *Stanford University 2016 Reports*. Τελευταία ανάκτηση στις 14 Απριλίου 2018 από <http://cs224d.stanford.edu/reports/huyenn.pdf> .
- Nichols, P. (2005). *Evidence for the interpretation and use of scores from an automated essay scorer*. Pearson Educational Measurement Research Reports. Τελευταία ανάκτηση στις 10 Απριλίου 2018 από https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/RR_05_02.pdf?WT.mc_id=TMRS_Evidence_for_the_Interpretation_and_Use .
- Nitko, J. A. (1996). *Educational assessment of students (2nd edition)*. New Jersey:Prentice-Hall Inc.
- OECD (1998). *Education at a glance. OECD indicators*. Paris:OECD.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78 (1), 12-28. Τελευταία ανάκτηση στις 18 Δεκεμβρίου 2017 από <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x/pdf> .
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child (Third edition)*. New York: Routledge Taylor & Francis Group. Τελευταία ανάκτηση στις 07 Μαρτίου 2017 από <https://ia801903.us.archive.org/9/items/in.ernet.dli.2015.188629/2015.188629.The-Language-And-Thought-Of-The-Child.pdf> .
- Pica, T. (1986). An interactional approach to the teaching of writing. *English Teaching Forum*, 24(3). Τελευταία ανάκτηση στις 10 Νοεμβρίου 2017 από <http://adl.aptik.or.id/default.aspx?tabID=61&id=18477&src=a> .
- Pearson (2010). Pearson's Automated Scoring Knowledge Technologies. *Bulletin*, 16, 1-3. Τελευταία ανάκτηση στις 17 Απριλίου 2018 από https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/Bulletin16.pdf?WT.mc_id=TMRS_Pearsons_Automated_Scoring .
- Perelman, L. (2012a) Construct validity, length, score, and time in holistically graded writing assessments: The case against automated essay scoring (AES). In C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Ed.), *International advances in writing research: Cultures, places, measures* (pp. 121-132). Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse, Anderson, SC: Parlor Press. Τελευταία ανάκτηση στις 21 Φεβρουαρίου 2018 από <https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2011/chapter7.pdf> .
- Perelman, L. (2012β). Mass-market writing assessments as bullshit. In N. Elliot, & L. Perelman (Ed.), *Writing assessment in the 21st century: Essays in honor of Edward M. White* (pp. 425-438). New York, NY: Hampton Press. Τελευταία ανάκτηση στις 14 Φεβρουαρίου 2018 από https://www.academia.edu/23171695/Mass-market_Writing_Assessments_as_Bullshit?auto=download .
- Perelman, L. (2014). When 'the state of the art' is counting words. *Assessing Writing*, 21, 104–111. Τελευταία ανάκτηση στις 14 Μαρτίου 2018 από <http://lesperelman.com/wp-content/uploads/2015/09/Perelman-State-of-the-Art-is-Counting-Words.pdf> .
- Powers, D. E., Burstein, J. C., Chodorow, M. S., Fowles, M. E., & Kukich, K. (2002α). Comparing the validity of automated and human scoring of essays. *Journal of Educational Computing Research*, 26(4): 407–425. Τελευταία ανάκτηση στις 04 Μαρτίου 2018 από <http://el.booksc.org/book/44472613/974485> .
- Powers, D. E., Burstein, J. C., Chodorow, M. S., Fowles, M. E., & Kukich, K. (2002β). Stumping e-rater: challenging the validity of automated essay scoring. *Computers in Human Behavior*, 18, 103–34. Τελευταία ανάκτηση στις 24 Μαρτίου 2018 από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.603.3394&rep=rep1&type=pdf> .
- Powers, D., E., Burstein, J., C., Fowles, M., E., & Kukich, K. (2001). *Stumping e-rater: Challenging the validity of automated essay scoring*. (GRE Board Research Report No. 98-08bP). Princeton, NJ: Educational Testing Service. Τελευταία ανάκτηση στις 09

- Μαρτίου 2018 από <http://seperac.com/bar/pdf/Stumping%20E-Rater%20Challenging%20the%20Validity%20of%20Automated%20Essay%20Scoring-Powers-2001.pdf> .
- Ramineni, C., & Williamson, D., M. (2013). Automated essay scoring: Psychometric guidelines and practices. *Assessing Writing* 18(1), 25-39. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Μαρτίου 2018 από <http://el.booksc.org/book/24782990/5af667> .
- Rea-Dickins, P., & Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press. Τελευταία ανάκτηση στις 25 Απριλίου 2017 από <http://el.bookzz.org/book/883756/727b18> .
- Richards, C. J., & Rodgers, S. T. (2001). *Approaches and methods in language teaching (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press. Τελευταία ανάκτηση στις 28 Νοεμβρίου 2017 από [http://dlx.b-ok.org/genesis/568000/1a1c4c6223c99f0f4e5a53e7c84d776b/as/\[Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers\] Approaches\(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/568000/1a1c4c6223c99f0f4e5a53e7c84d776b/as/[Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers] Approaches(b-ok.org).pdf) .
- Riedel, E., Dexter, S. L., Scharber, C., & Doering, A. (2005). Experimental evidence on the effectiveness of automated essay scoring in teacher education cases. *86th Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, CA. Τελευταία ανάκτηση στις 23 Ιανουαρίου 2018 από https://www.researchgate.net/publication/228378827_Experimental_Evidence_on_the_Effectiveness_of_Automated_Essay_Scoring_in_Teacher_Education_Cases .
- Rudner, L. M., Garcia, V., & Welch, C. (2006). An Evaluation of the IntelliMetric Essay Scoring System. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(4). Τελευταία ανάκτηση στις 22 Φεβρουαρίου 2018 από <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1651/1493> .
- Rudner, L. M., & Liang, T. (2002). Automated Essay Scoring Using Bayes' Theorem. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 1(2). Τελευταία ανάκτηση στις 21 Μαρτίου 2018 από <https://pdfs.semanticscholar.org/1336/af1bc4b3dc53a476b71d13cad491468a951d.pdf> .
- Salvia, S. J., & Ysseldyke, E. J. (1995). *Assessment*. Boston, Toronto: Houghton Mifflin Company.
- Salvia, S. J., Ysseldyke, E. J., & Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education (11th edition)*. Boston, MA: Wadsworth/Cengage Publications. Τελευταία ανάκτηση στις 07 Δεκεμβρίου 2017 από [http://dlx.b-ok.org/genesis/741000/4b06e188f2587f868d23be80f4e6705e/as/\[John Salvia, James Ysseldyke, Sara Bolt\] Assessme\(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/741000/4b06e188f2587f868d23be80f4e6705e/as/[John Salvia, James Ysseldyke, Sara Bolt] Assessme(b-ok.org).pdf) .
- Scharber, C., Dexter, S., & Riedel, E. (2008). Students' Experiences with an Automated Essay Scorer. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 7(1). Τελευταία ανάκτηση στις 20 Ιανουαρίου 2018 από <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1628/1663> .
- Scriven, M. S. (1973). The methodology of evaluation. In B. R. Worthern, & J. R. Sanders (Ed.), *Educational Evaluation: Theory and practice*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Scriven, M. S. (1991). *Evaluation thesaurus (4th ed.)*. California: Sage publications. Τελευταία ανάκτηση στις 10 Σεπτεμβρίου 2017 από <https://www.slideshare.net/vsotiroudas/ss-35895930>.
- Seifried, E., Lenhard, W., & Spinath, B. (2016). Automated essay assessment: Effects on students' acceptance and on learning – related characteristics. *Psihologija*, 49(4), 469-482. Τελευταία ανάκτηση στις 05 Ιανουαρίου 2018 από <http://doiserbia.nb.rs/img/doi/0048-5705/2016/0048-57051604469S.pdf> .
- Shermis, M. D. (2014). State-of-the-art automated essay scoring: Competition, results, and future directions from a United States demonstration. *Assessing Writing*, 20, 53–76. Τελευταία ανάκτηση στις 08 Ιανουαρίου 2018 από <http://el.booksc.org/book/24019783/b27b45> .
- Shermis, M. D., Burstein, J. C., & Bliss, L. (2004). The impact of automated essay scoring on high stakes writing assessments. *Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education*, April 2004, San Diego, CA.
- Shermis, M. D., Burstein, J. C., Higgins, D., & Zechner, K. (2010). Automated essay scoring: Writing assessment and instruction. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Ed.),

- International encyclopedia of education (3rd ed.)*. Oxford, UK: Elsevier. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Μαρτίου 2018 από http://www.mkzechner.net/AES_IEE09.pdf .
- Shermis, M. D., Koch, C. M., Page, E. B., Keith, T. Z., & Harrington, S. (2002). Trait ratings for automated essay grading. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 5–18. Τελευταία ανάκτηση στις 18 Μαρτίου 2018 από <http://el.booksc.org/book/38081925/7f200f> .
- Stangor, C. (2011). *Social psychology principles (v.1.0)*. Τελευταία ανάκτηση στις 2 Δεκεμβρίου 2017 από <https://2012books.lardbucket.org/pdfs/social-psychology-principles.pdf> .
- Sternberg, J. P. (2007). *Γνωστική Ψυχολογία*. Ξανθάκου, Γ., & Καΐλα, Μ. (επιμ.) Άτραπος.
- Talmage, H. (1982). Evaluation of programs. In H. E. Mitzel, J. H. Best, W. Rabinowitz, American Education Research Association (Eds), *Encyclopedia of educational research* (5th ed.). New York: The Free Press.
- Tanner, H., & Jones, S. (2003). *Marking and assessment*. Great Britain: Bloomsbury Academic.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Trans.). London: The M.I.T. Press, Cambridge. Τελευταία ανάκτηση στις 08 Μαρτίου 2017 από <http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Vygotsky Thought and Language.pdf> .
- Wang, J., & Brown, M., S. (2007). Automated Essay Scoring Versus Human Scoring: A Comparative Study. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 6(2). Τελευταία ανάκτηση στις 06 Μαρτίου 2018 από <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1632/1476> .
- Warschauer, M., & Ware, P. (2006). Automated writing evaluation: Defining the classroom research agenda. *Language Teaching Research*, 10(2), 1–24. Τελευταία ανάκτηση στις 02 Μαρτίου 2018 από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.93.6159&rep=rep1&type=pdf> .
- Watson, J. (1924). *Psychology from a standpoint of a behaviorist (Second edition)*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company at the Washington Square Press. Τελευταία ανάκτηση στις 04 Μαρτίου 2017 από <https://ia802703.us.archive.org/15/items/psychologyfromth008005mbp/psychologyfromth008005mbp.pdf> .
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press. Τελευταία ανάκτηση στις 18 Δεκεμβρίου 2017 από [http://dlx.b-ok.org/genesis/427000/6680dd0ed2b475d06195ecdedaee9c5e/as/\[Sara_Cushing_Weigle\]_Assessing_Writing_\(Cambridge\(b-ok.org\).pdf](http://dlx.b-ok.org/genesis/427000/6680dd0ed2b475d06195ecdedaee9c5e/as/[Sara_Cushing_Weigle]_Assessing_Writing_(Cambridge(b-ok.org).pdf) .
- Weigle, C. S. (2013). English as a second language writing and automated essay evaluation. In D., M., Shermis, & J., Burstein (Eds), *Handbook of automated essay evaluation: Current applications and new directions*, 36-54. New York: Routledge. Τελευταία ανάκτηση στις 14 Ιανουαρίου 2018 από <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203122761.ch3> .
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives – EPAL*, 10(12). Τελευταία ανάκτηση στις 12 Ιανουαρίου 2018 από <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/291/417> .
- Whorf, L. B. (1956). *Language, thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. New York: Wiley & Sons. Τελευταία ανάκτηση στις 01 Μαρτίου 2017 από <https://ia802605.us.archive.org/7/items/languagethoughttr00whor/languagethoughttr00whor.pdf> .
- Williams, M., & Burden, L., R. (1997). *Psychology for language teachers: a social construction approach*. New York: Cambridge University Press.
- Williams, R., & Nash, J. (2009). Computer-Based Assessment: From Objective Tests to Automated Essay Grading. Now for Automated Essay Writing?. In: Yang, J., Ginige, A., Mayr, H., C., Kutsche, R., D. (Eds) *Information Systems: Modeling, Development, and Integration*. UNISCON 2009. Lecture Notes in Business Information Processing, vol. 20. Springer, Berlin, Heidelberg. Τελευταία ανάκτηση στις 14 Μαρτίου 2018 από

https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/7702/120635_Computer%20based%20assessment%20R%20Williams.pdf?sequence=2 .

- Wilson, M. (2007-2008). The view from somewhere. *Educational Leadership*, 64(4), 76-80. Τελευταία ανάκτηση στις 20 Νοεμβρίου 2017 από <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec07/vol65/num04/The-View-from-Somewhere.aspx> .
- Worthern, R. B., & Sanders R. J. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Wresch, W. (1993). The imminence of grading essays by computers – 25 years later. *Computers and Composition* 10(2), 45–58.
- Xi, X. (2010). Automated scoring and feedback systems: Where are we and where are we heading? *Language Testing*, 27(3), 291–300. Τελευταία ανάκτηση στις 20 Ιανουαρίου 2018 από <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0265532210364643> .
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL*, 19(1), 79-101. Τελευταία ανάκτηση στις 05 Σεπτεμβρίου 2017 από <http://booksc.org/book/21631856/aa2f0b> .
- Zechner, K., Chen, L., Davis, L., Evanini, K., Lee, C. M., Leong, C. W., Wang, X., & Yoon, S.-Y. (2015). *Automated scoring of speaking tasks in the Test of English-for-Teaching (TEFT)*. Research Report No. RR-15-31. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Τελευταία ανάκτηση στις 28 Ιανουαρίου 2018 από <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ets2.12080> .

III. Ιστότοποι

Ελληνόγλωσσοι

- Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία (χ.η.). *Νέα Ελληνική Γλώσσα Γ' Γενικού Λυκείου – Γενικής Παιδείας*. Τελευταία ανάκτηση στις 21 Ιανουαρίου 2018 από <http://ebooks.edu.gr/new/tautotita.php?course=DSGL-C130> .
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2002, Φεβρουάριος, 13). *Νόμος υπ' αριθ. 2986. Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Τελευταία ανάκτηση στις 09 Μαΐου 2017 από <http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws> .
- Κάλφας, Β. και Ζωγραφίδης Γ. (χ.η.). *Αρχαιογνωσία και αρχαιολογία στη μέση εκπαίδευση*. Αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι. Τελευταία ανάκτηση στις 6 Δεκεμβρίου 2017 από http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/filosofia/page_042.html?prev=true .
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013, Μάρτιος, 17). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Τελευταία ανάκτηση στις 20 Απριλίου 2017, από <https://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/> .
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2017, Μάιος, 16). *Υπηρεσία Εξετάσεων. Παγκύπριες Εξετάσεις 2017*. Τελευταία ανάκτηση στις 30 Ιανουαρίου 2018 από http://archeia.moec.gov.cy/mc/6/2017_05_16_001_themata.pdf .

Ξενόγλωσσοι

- BBC News (2014, December, 02). *Stephen Hawking warns artificial intelligence could end mankind*. Τελευταία ανάκτηση στις 15 Μαρτίου 2018 από <http://www.bbc.com/news/technology-30290540> .
- Brand, S. (2012, February, 1). Famous quote homepage. Τελευταία ανάκτηση στις 26 Μαρτίου 2018 από <http://famousquoteshomepage.com/2012/02/01/stewart-brand/> .
- European Commission (2014, August, 14). *Evaluation Matters. The evaluation Policy for European Union Development Co-Operation*. Τελευταία ανάκτηση στις 26 Σεπτεμβρίου 2017 από https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/evaluation-matters_en_0.pdf .

- Hubert (2017, March, 14). *AI In Education—Automatic Essay Scoring*. Τελευταία ανάκτηση στις 21 Μαρτίου 2018 από <https://medium.com/hubert-ai/ai-in-education-automatic-essay-scoring-6eb38bb2e70> .
- Human Readers (March, 2018). *Professionals Against Machine Scoring Of Student Essays In High-Stakes Assessment*. Τελευταία ανάκτηση στις 20 Μαρτίου 2018, από <http://humanreaders.org/petition/> .
- Weiss, J. (2014, March, 14). *The man who killed the SAT essay*. Τελευταία ανάκτηση στις 20 Μαρτίου 2018, από <https://www.bostonglobe.com/opinion/2014/03/13/the-man-who-killed-sat-essay/L9v3dbPXewKq8oAvOUqONM/story.html> .
- Wikipedia (2017). *Bloom's taxonomy*. Τελευταία ανάκτηση στις 20 Απριλίου 2017, από https://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s_taxonomy και https://el.wikipedia.org/wiki/Ταξινομία_Bloom .
- Wikipedia (2017α). *Theory of multiple intelligence*. Τελευταία ανάκτηση στις 15 Δεκεμβρίου 2017 από https://en.wikipedia.org/wiki/Theory_of_multiple_intelligences .
- Wikipedia (2018α). *Deep Blue versus Garry Kasparov*. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Φεβρουαρίου 2018 από https://en.wikipedia.org/wiki/Deep_Blue_versus_Garry_Kasparov .
- Wikipedia (2018β). *Regression Analysis*. Τελευταία ανάκτηση στις 26 Φεβρουαρίου 2018 από https://en.wikipedia.org/wiki/Regression_analysis .
- Wikipedia (2018γ). *Stepwise Regression*. Τελευταία ανάκτηση στις 26 Φεβρουαρίου 2018 από https://en.wikipedia.org/wiki/Stepwise_regression .
- AlfaVita (2014, Ιανουάριος, 24). *Όλη η νομοθεσία για την αυτοαξιολόγηση – αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Οκτωβρίου 2017 από <http://www.alfavita.gr/arhron/ολη-η-νομοθεσια-για-την-αυτοαξιολογηση-αξιολογηση>.

IV. Νόμοι - Προεδρικά Διατάγματα - Υπουργικές Αποφάσεις -

Εγκύκλιοι

- Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-03-2010 του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. «*Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*». Τελευταία ανάκτηση στις 10 Οκτωβρίου 2017, από <http://aee.iep.edu.gr/> .
- Εγκύκλιος 14841/Γ1/13-12-2012 του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. «*Προετοιμασία – Δράσεις γενίκευσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων*». Τελευταία ανάκτηση στις 13 Οκτωβρίου 2017, από <http://aee.iep.edu.gr/> .
- Εγκύκλιος 190089/Γ1/10-12-2013. *Εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες*. Τελευταία ανάκτηση στις 25 Απριλίου 2017 από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/02_%CE%91%CE%95%CE%95-%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3-%CE%A5%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%98%20190089-2013.pdf .
- Εγκύκλιος 188140/Δ2/20-11-2015. *Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης μαθημάτων του Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2015-2016*. Τελευταία ανάκτηση στις 17 Ιανουαρίου 2018 από http://users.sch.gr/manpoul/docs/lyk/188140_20-11-2015_odhgies_aksiologisis_2015_16.pdf.
- Εγκύκλιος 164314/Δ2/03-10-2017 του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. «*Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018*». Τελευταία ανάκτηση στις 2 Ιανουαρίου 2018, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/164314_ΟΔΗΓΙΕΣ_ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ_ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ_2017_18_v3_signed.pdf .
- Εγκύκλιος 168785/Δ2/09-10-2017 του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α' και Β' τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017-2018*. Τελευταία ανάκτηση στις 14 Ιανουαρίου 2018, από <https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/lykeio/678-lykeio-didaskalia-neoellh> .

- Εγκύκλιος 194027/Δ2/10-11-2017. *Τροποποίηση του Π.Δ. 46/2016 (αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού λυκείου).*
- Ν. 309/1976 (Φ.Ε.Κ. 100/τ.Α'/30-04-1976). *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως.* Τελευταία ανάκτηση στις 5 Ιανουαρίου 2018, από <http://www.et.gr/>.
- Ν. 1304/1982 (Φ.Ε.Κ. 144/τ.Α'/07-12-1982). *Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* Τελευταία ανάκτηση στις 10 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.et.gr/>.
- Ν. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/τ.Α'/30-09-1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Τελευταία ανάκτηση στις 10 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.et.gr/>.
- Ν. 2043/1992 (Φ.Ε.Κ. 79/τ.Α'/19-05-1992). *Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Τελευταία ανάκτηση στις 11 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.et.gr/>.
- Ν. 2327/1995 (Φ.Ε.Κ. 156/τ.Α'/31-07-1995). *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* Τελευταία ανάκτηση στις 15 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.et.gr/>.
- Ν. 2525/1997 (Φ.Ε.Κ. 188/τ. Α'/23-09-1999). *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.* Τελευταία ανάκτηση στις 11 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.et.gr/>.
- Ν. 2986/2002 (Φ.Ε.Κ. 24/τ.Α'/13-02-2002). *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* Τελευταία ανάκτηση στις 11 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.et.gr/>.
- Ν. 3848/2010 (Φ.Ε.Κ. 71/τ.Α'/19-05-2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.* Τελευταία ανάκτηση στις 13 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.et.gr/>.
- Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/τ.Α'/24-05-2011). *Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων 'Διόφαντος' και λοιπές διατάξεις.* Τελευταία ανάκτηση στις 13 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.et.gr/>.
- Π.Δ. 297/1982 (Φ.Ε.Κ. 31/τ.Α'/12-03-1982). *Εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στην εκπαίδευση και στη Διοίκηση.* Τελευταία ανάκτηση στις 04 Ιανουαρίου 2018, από <http://www.et.gr/>.
- Π.Δ. 320/1993 (Φ.Ε.Κ. 138/τ.Α'/24-08-1993). *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Τελευταία ανάκτηση στις 11 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.et.gr/>.
- Π.Δ. 140/1998 (Φ.Ε.Κ. 107/τ.Α'/20-05-1998). *Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.* Τελευταία ανάκτηση στις 11 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.et.gr/>.
- Π.Δ. 60/2006 (Φ.Ε.Κ. 65/τ.Α'/30-03-2006). *Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου.* Τελευταία ανάκτηση στις 11 Ιανουαρίου 2018, από <http://www.et.gr/>.
- Π.Δ. 48/2012 (Φ.Ε.Κ. 97/τ.Α'/27-04-2012). *Τροποποίηση του Π.Δ. 60/2006 (Α' 65) «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου».* Τελευταία ανάκτηση στις 11 Ιανουαρίου 2018, από <http://www.et.gr/>.
- Π.Δ. 152/2013 (Φ.Ε.Κ. 240/τ.Α'/05-11-2013). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Τελευταία ανάκτηση στις 17 Οκτωβρίου 2017, από <http://www.et.gr/>.
- Π.Δ. 46/2016 (Φ.Ε.Κ. 74/τ.Α'/22-04-2016). *Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου.* Τελευταία ανάκτηση στις 25 Ιανουαρίου 2018, από <http://www.et.gr/>.
- Π.Δ. 126/2016 (Φ.Ε.Κ. 211/τ.Α'/11-11-2016). *Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου.* Τελευταία ανάκτηση στις 10 Ιανουαρίου 2018, από <http://www.et.gr/>.
- Υ.Α. Δ2/1938/27-02-1998. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.* Τελευταία ανάκτηση στις 11 Οκτωβρίου 2017, από

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%B F%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_%CE%942_1998.pdf .

- Υ.Α. Γ2/1088/05-03-1999 (Φ.Ε.Κ. 561/τ.Β'/06-05-1999). *Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος Γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Τελευταία ανάκτηση στις 20 Ιανουαρίου 2018, από <http://www.et.gr/> .
- Υ.Α. Γ2/21072α/28-02-2003 (Φ.Ε.Κ. 303/τ.Β'/13-03-2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος*. Τελευταία ανάκτηση στις 10 Σεπτεμβρίου 2017 από www.et.gr .
- Υ.Α. 70001/Γ2/21-06-2011 (Φ.Ε.Κ. 1562/τ.Β'/27-06-2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*. Τελευταία ανάκτηση στις 16 Ιανουαρίου 2018, από www.et.gr .
- Υ.Α. Φ.361.22/116672/Δ1/01-10-2012 (Φ.Ε.Κ. 2728/τ.Β'/15-10-2012). *Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία*. Τελευταία ανάκτηση στις 17 Οκτωβρίου 2017, από <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-2788-2012-krithria-axiologhshs-proswpiko-peiramatika-scholeia-klimaka.pdf> .
- Υ.Α. Γ1/30972/05-03-2013 (Φ.Ε.Κ. 614/τ.Β'/15-03-2013). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. Τελευταία ανάκτηση στις 17 Οκτωβρίου 2017, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/Νομοθεσία/YA_30972_Γ1_2013.pdf .
- Υ.Α. 134932/Δ2/09-08-2017 (Φ.Ε.Κ. 2893/τ.Β'/21-08-2017). *Καθορισμός εξεταστέας ύλης για το έτος 2018 για τα μαθήματα που εξετάζονται πανελλαδικά για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποφοίτων της Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου*. Τελευταία ανάκτηση στις 10 Ιανουαρίου 2018, από www.et.gr .
- Υ.Α. 177620/Δ2/20-10-2017 (Φ.Ε.Κ. 3768/τ.Β'/26-10-2017). *Τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος της Γ' τάξης του Ημερησίου Γενικού Λυκείου*. Τελευταία ανάκτηση στις 15 Ιανουαρίου 2018, από www.et.gr .

Συντομογραφίες

Ελληνόγλωσσες

Α.Α.Ε.	Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση της Έκθεσης
Α.Α.Π.Λ.	Αυτοματοποιημένη Αξιολόγηση του Προφορικού Λόγου
Α.Ε.Γ.	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα
Α.Ε.Γ.Γ.	Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία
Α.Ε.Ε.	Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
Α.Ε.Ι.	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α.Π.	Ανάκτηση της Πληροφορίας
Α.Π.Σ.	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Β.Κ.	Βαθμολογικό Κέντρο
Δ.Ε.	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Δ.Ο.Ε.	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος
Ε.Α.Ε.Π.	Εθνική Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Προόδου
Ε.Α.Σ.Μ.	Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΠΑ.Λ.	Επαγγελματικό Λύκειο
Ε.Φ.Γ.	Επεξεργασία Φυσικής Γλώσσας
Η.Υ. ή Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
Η.Π.Α.	Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής
Ι.Ε.Λ.	Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Κ.Ε.Γ.Ε.	Κεντρική Επιτροπή Γενικών Εξετάσεων
Κ.Ε.Ε.	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
Λ.Σ.Α.	Λανθάνουσα Σημασιολογική Ανάλυση
Ν.	Νόμος
Ν.Δ.	Νομικό Διάταγμα
Ν.Ε.Γ.	Νέα Ελληνική Γλώσσα
Ν.Ε.Λ.	Νέα Ελληνική Λογοτεχνία
Ο.Λ.Μ.Ε.	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Γ.Π.	Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Π.Σ.	Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο
Σ.Μ.Α.	Σώμα Μονίμων Αξιολογητών
Σ.Π.Δ.	Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος
Τ.Ε.Ι.	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

T.E.	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
T.N.	Τεχνητή Νοημοσύνη
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.	Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
ΥΠ.Π.Ε.Θ.	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.	Φύλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

Ξενόγλωσσες

A.E.A.	Automated Essay Assessment
A.E.S.	Automated Essay Scoring
A.P.I.	Academic Performance Index
A.S.A.P.	Automated Student Assessment Prize
A.S.R.	Automatic Speech Recognition
B.E.S.T.Y.	Bayesian Essay Test Scoring System
C.C.S.S.	Common Core State Standards
C.H.S.E.E.	California High School Exit Examination
C.F.A.	Confirmatory Factor Analysis
E.T.S.	Educational Testing Service
G.M.A.T.	Graduate Management Admissions Test
G.R.E.	Graduate Record Examinations
I.E.A.	Intelligent Essay Assessor
I.E.L.T.S.	International English Language Testing System
I.R.	Information Retrieval
L.S.A.	Latent Semantic Analysis
M.I.T.	Massachusetts Institute of Technology
N.A.E.P.	National Assessment of Educational Progress
N.A.P.L.A.N.	National Assessment Program on Literacy and Numeracy
N.L.P.	Natural language Processing
P.A.R.C.C.	Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers
P.E.G.	Project Essay Grade
P.K.T.	Pearson Knowledge Technologies
S.A.T.	Scholastic Assessment Test
S.B.A.C.	Smarter Balanced Assessment Consortia
S.D.S.	Semantic Differential Scale
T.O.E.F.L.	Test Of English as a Foreign Language
U.N.E.S.C.O.	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
V.L.	Vantage Learning