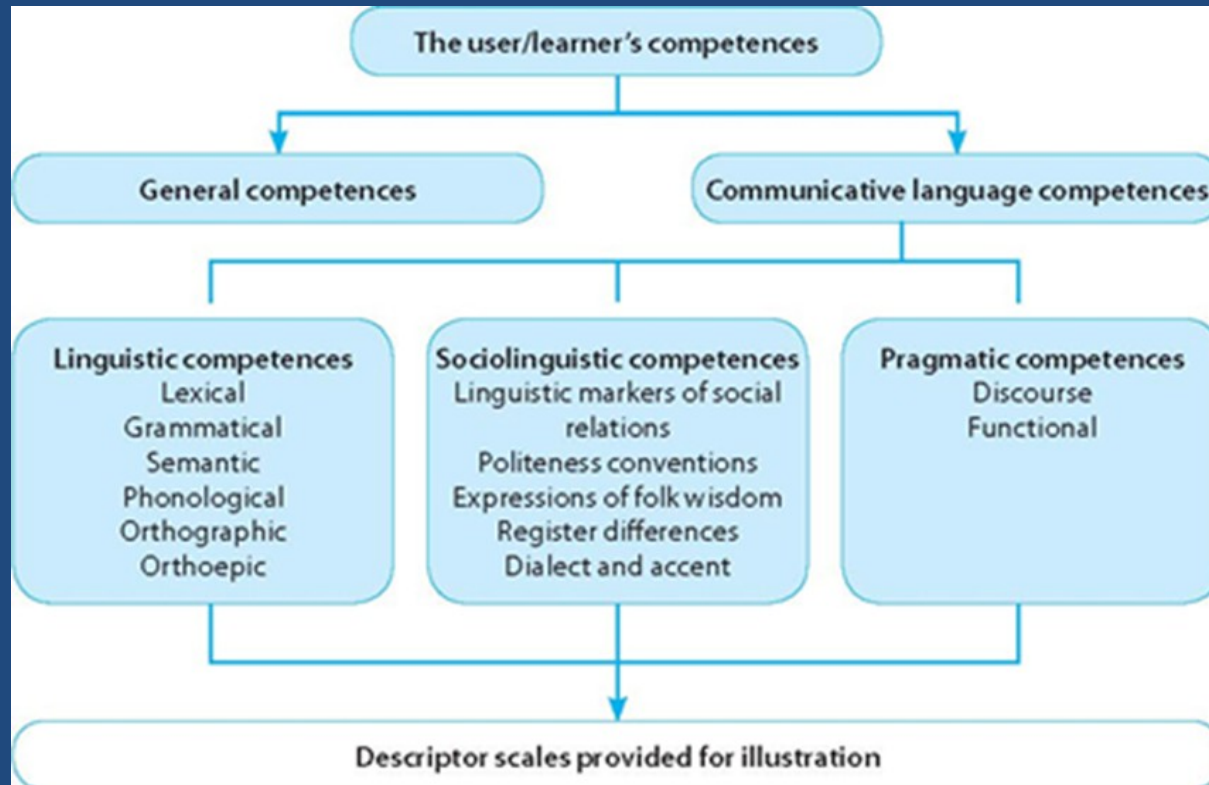


ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- Greeklish and the “future “ of our language
...
- Τέχνες, λογοτεχνία, θέατρο, εικαστικά
- Text messages ..., viber, chat rooms,
- Teens and Ig ...FB/ MME / MMC and Ig
- Alalia , aphasia, amnesia, apathy, apraxia
- A- whatever (without any sense ...or feelings)
- Aristocracy, meritocracy; leveling OR “equality”?
- Why assess ? Why stress ? Why ____ ? How ?

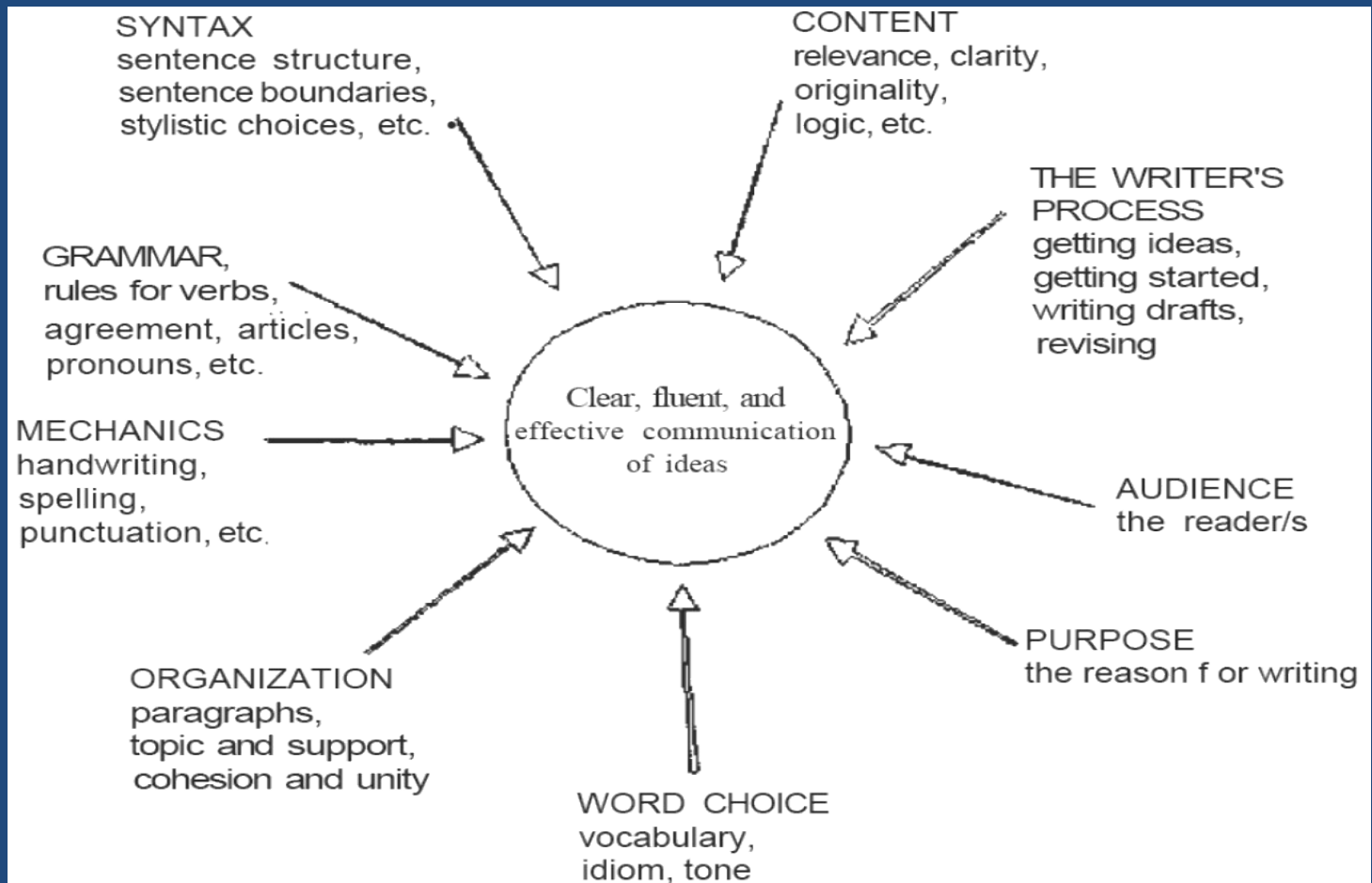
The user/learner's Competences



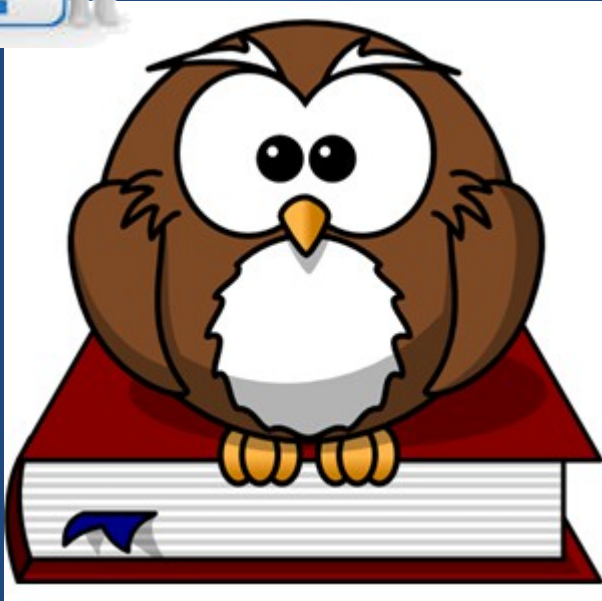
We have to assess
because
teaching and assessment
go hand in hand

e.g., we must assess vocabulary, grammar,
spelling, syntax.

Grade VS. Evaluate



Μπορούμε να κάνουμε χωρίς τη διδασκαλία ή την αξιολόγηση;



Πιθανότητα ΝΑΙ, διότι:

- ✓ μάθηση μπορεί να υφίσταται χωρίς τη διδασκαλία ή/και την αξιολόγηση
- ✓ τα αποτελέσματα της διδασκαλίας μπορούν να αξιολογηθούν χωρίς τη διαδικασία της εξέτασης
- ✓ η διαδικασία της εξέτασης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελέγξουμε τι έχει μάθει ο μαθητής

Είναι η αξιολόγηση συνώνυμη με τη διαδικασία της εξέτασης;



ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

✓

✓

✓

✓

✓

Υπάρχει μόνο μία μορφή αξιολόγησης;

Αθροιστική/
τελική αξιολόγηση
Summative
assessment

Αυτό-
αξιολόγηση
Self-assessment

Διαμορφωτική
αξιολόγηση
Formative
assessment

Αξιολόγηση από
συμμαθητές
Peer assessment

Διάφορες
Μορφές
Αξιολόγησης

Formative

The goal of formative assessment is to ***monitor student learning*** to provide ongoing feedback that can be used by instructors to improve their teaching and by students to improve their learning. More specifically, **formative assessments**:

- help students identify their strengths and weaknesses and target areas that need workhelp
faculty recognize where students are struggling and address problems immediately
- Formative assessments are generally *low stakes*, which means that they have low or no point

Summative

- The goal of summative assessment is to *evaluate student learning* at the end of an instructional unit by comparing it against some standard or benchmark.
- Summative assessments are often *high stakes*, which means that **they have a high point value**. Examples of summative assessments include:
 - a midterm exam / a final exam
 - a final project
 - a paper

ΤΕΣΤΑΚΙΑ / QUIZ / EXAMS

- Η αξιολόγηση μέσω γραπτών και προφορικών γλωσσικών δοκιμασιών (tests) αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων σπουδών σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο. Οι δοκιμασίες είναι σημαντικά εργαλεία που
- βοηθούν στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή,
- το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και της διδακτικής διαδικασίας (Porham,

However:

The problem is still with us: high school transcripts tell us nothing about what a student can actually do. Grades and Carnegie units hide vast differences between courses and schools. An A in 1 1th-grade English may mean merely that a student was dutiful and able to fill in blanks on worksheets about juvenile novels. And it remains possible for a student to pass all of his or her courses and still remain functionally and culturally illiterate.

Παρ' όλα αυτά, παιδαγωγοί και ερευνητές από διάφορους εκπαιδευτικούς κλάδους έχουν αμφισβητήσει τη χρησιμότητα των δοκιμασιών **ως το κυρίως όργανο μέτρησης** της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών για τους εξής λόγους:

1. Λόγω της **ποιότητας των στοιχείων** που παρέχουν (βλ. Wiggins, 1994, Wolf *et al.*, 1991).

2. Λόγω της **χρήσης των στοιχείων** από τους εκπαιδευτικούς (βλ. Harlen & Deakin-Crick, 2003).

3. Λόγω της έλλειψης **δίκαιης** μεταχείρισης ορισμένων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων (Hamayan, 1995, Huerta-Macias, 1995).

4. Λόγω της αρνητικής αναδραστικής επίδρασής τους (negative washback effect), ιδιαίτερα στην περίπτωση των διεθνών σταθμισμένων γλωσσικών δοκιμασιών) βλέπε PISA, για παράδειγμα, TOEFL, GRE, GMAT, etc

Tests can have positive and negative *effects*, or *washback*.

Positive *washback* refers to expected test *effects*. For *example*, a test may encourage students to study more or may promote a connection between standards and instruction.

Negative *washback* refers to the unexpected, harmful consequences of a test.

το ενδιαφέρον των ειδικών επικεντρώνεται σε διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης οι οποίοι, σύμφωνα με τους Arter & Spandel (1992: 36) και Lynch (2001: 360), θα μπορούσαν:

1. να καταγράψουν μια μεγαλύτερη ποικιλία πληροφοριών για τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών στην ξένη γλώσσα καθώς επίσης και άλλα χαρακτηριστικά όπως τα μαθησιακά τους κίνητρα, την ευελιξία, την αυτοπεποίθηση, τις στρατηγικές μάθησης, κ.λπ.,

2. να δημιουργήσουν ρεαλιστικά περιβάλλοντα για την παραγωγή της γλώσσας έτσι ώστε οι μαθητές να εξετάζονται με βάση αυτά που γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν σε καθημερινές καταστάσεις,

3. να παρέχουν συνεχείς και αδιάκοπες πληροφορίες για το πώς οι μαθητές προοδεύουν με σκοπό να καταχωρείται η πρόοδός τους χρονολογικά και να τους παρέχεται αποτελεσματική ανατροφοδότηση η οποία να τους ενθαρρύνει να παρατηρούν την εξέλιξή τους,

4. να δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία να γίνουν οι ίδιοι ενεργοί μέτοχοι της διαδικασίας της αξιολόγησης και των κριτηρίων της,

5. να δώσουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με περιγραφικούς τρόπους, π.χ. με τη μορφή μαθητικών προφίλ, και όχι με τη μορφή βαθμολογίας ή άλλης ποσοτικής περιγραφής, και

6. να συνδέσουν την αξιολόγηση με τη διδασκαλία λαμβάνοντας υπ' όψιν πρόσφατες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας οι οποίες να είναι σύμφωνες και με τους μαθησιακούς στόχους, π.χ. να ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή και ευθύνη του μαθητή στη διαδικασία μάθησης.

(alternative assessment), χρησιμοποιείται σε αντιδιαστολή με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης και τεχνικές εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού. Η εναλλακτική αξιολόγηση συχνά αναφέρεται και ως «αυθεντική αξιολόγηση» (authentic assessment), «συνεχής αξιολόγηση» (continuous assessment), «άτυπη αξιολόγηση» (informal assessment), «περιγραφική αξιολόγηση» (descriptive assessment), δυναμική αξιολόγηση» (dynamic assessment), «συμπληρωματική αξιολόγηση» (complementary assessment), κ.λπ.

Η εναλλακτική αξιολόγηση είναι ένας τύπος διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment), η οποία είναι συνεχής. Είναι ένας τρόπος συλλογής δεδομένων σχετικά με τη χρήση της γλώσσας από τους μαθητές εντός και εκτός της τάξης και γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Τα βασικά πλεονεκτήματα της εναλλακτικής αξιολόγησης επικεντρώνονται στα ακόλουθα.

- Είναι δεδομένα που αφορούν όχι μόνο τη γλωσσική επίδοση των μαθητών αλλά και τη διαδικασία της μάθησης (π.χ. στρατηγικές μάθησης, στάσεις απέναντι στο σχολείο και τη γλώσσα, τρόπους μελέτης, κ.λπ.), αλλά και παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επίδοση του μαθητή όπως η

γλωσσική, πολιτιστική, μορφωτική και οικογενειακή του κατάσταση τα οποία είναι

ιδιαίτερα χρήσιμα στο σχεδιασμό και αξιολόγηση

Όχι ανταγωνισμός, εξατομικευμένη αξιολόγηση
μετά από εξατομικευμένη διδασκαλία

Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, η
εναλλακτική αξιολόγηση περιορίζει τον
ανταγωνισμό και βοηθά να εξασφαλίζεται ισότητα
στη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον ο κάθε
μαθητής αξιολογείται ως άτομο. Αυτό, είναι
ιδιαίτερα σημαντικό σε ένα πολυπολιτισμικό και
πολυγλωσσικό σχολικό περιβάλλον όπου, πολλές
φορές,

ενσωματώνονται μαθητές με ειδικές μαθησιακές
ανάγκες (O'Malley & Valdez Pierce, 1996).

Ανταποκρίνεται στους ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους που θέτουν τα προγράμματα σπουδών ιδιαίτερα όσον αφορά στις τάξεις των μικρών μαθητών και στηρίζει τους μαθητές ψυχολογικά με το να βελτιώνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα και να αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους (Gottlieb, 1995, Broadfoot, 2003).

Πρωθεί την αυτόνομη (autonomous) και αυτοκατευθυνόμενη (self-directed) μάθηση. Έτσι οι μαθητές γίνονται επιδέξιοι κριτές των δυνατοτήτων τους και θέτουν ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν μαθησιακές δεξιότητες για όλη τους τη ζωή (Brindley, 2001, Luoma & Tarnanen, 2003)

Αποτελεί ένα συλλογικό τρόπο προσέγγισης του θεσμού της αξιολόγησης γενικότερα, η οποία, μέσω των μεθόδων και τεχνικών της, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και μαθητές να βρίσκονται σε συνεχή σχέση συνεργασίας (Barootchi & Keshvarz, 2002).

Δημιουργεί μια στενή σχέση μεταξύ της διδακτικής και της αξιολόγησης η οποία παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση η οποία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εποπτεύει και να τροποποιεί τη διδακτική του προσέγγιση (Genesee & Hamayan, 1994).

Ποιες είναι οι εναλλακτικές ;

Η εναλλακτική αξιολόγηση κατά τους Short, 1993, Newman & Smolen, 1993, Cohen, 1994, Hamayan, 1995, Brown, 1998, Genesee & Upshur, 1996, O'Malley & Valdez Pierce, 1996, Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003, περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τις ακόλουθες μεθόδους:

- Ατομικός φάκελος (portfolio)
- Ημερολόγια (diaries/ journals/ logs)
- Συνθετικές εργασίες (projects)
- Αυτο-αξιολόγηση (self-assessment)
- Ετερο-αξιολόγηση (peer-assessment)
- Συστηματική παρατήρηση (observations)

- Παιχνίδια (games)
- Δραματοποίηση (dramatisation)
- Αφήγηση παραμυθιού/ ιστορίας (story re/telling)
- Συμβουλευτικές συναντήσεις (conferences)
- Αντιπαράθεση γνώμων (debates)

Observation

- Η χρήση της Συστηματικής Παρατήρησης στη γλωσσική αξιολόγηση ορίζεται ως η
- *«παρατήρηση και η συλλογή πληροφοριών της χρήσης της γλώσσας από τους μαθητές ...*
- *των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη και η χρήση αυτών των πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων για την προώθηση της μάθησης»*
(Leung, 2004: 20).

Learner's Diary

- Στο χώρο της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης το ημερολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί ως:
- α. ερευνητικό εργαλείο καταγραφής μαθησιακών ή διδακτικών εμπειριών ή στάσεων (Schumann & Schumann, 1977, Allison, 1998, Krishnan & Hoon, 2002, Tsagari, 2009),
- β. μέσο προώθησης και κατανόησης της ερευνητικής διαδικασίας (Burgess, 1981, Borg, 2001),
- γ. μέσο προώθησης της ανατροφοδότησης της διδακτικής διαδικασίας και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, π.χ. σε προϋπηρεσιακή (Thornbury, 1991, Zeyrek, 2001) και σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (McDonough, 1994, Woodfield & Lazarus, 1998, Butterfield *et al.*, 1999),
- δ. μέσο αξιολόγησης προγραμμάτων σπουδών (Block, 1994, Halbach, 2000),

Definition

- Στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, το ημερολόγιο ορίζεται ως «...η περιγραφή σε πρώτο πρόσωπο μιας μαθησιακής ή διδακτικής γλωσσικής εμπειρίας, που καταγράφεται μέσα από συχνές, ειλικρινείς καταχωρήσεις... οι οποίες στη συνέχεια αναλύονται για επαναλαμβανόμενα στοιχεία ή για κύρια γεγονότα»

Types of diaries

Οι κυριότεροι τύποι είναι οι εξής:

Τα προσωπικά ημερολόγια (personal writing journals and diaries) είναι τα λιγότερο δομημένα ημερολόγια όπου οι μαθητές καλούνται να πειραματιστούν με διάφορους τύπους γραφής, π.χ. εκθέσεις, γράμματα, ποίηση, διήγηση, κ.λπ.

Τα αναδραστικά ημερολόγια (response journals or reading logs) τα οποία

- Τα ημερολόγια διαλόγου (*dialogue journals*) με τα οποία επιτυγχάνεται διάλογος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή για διάφορα θέματα που αφορούν στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Προϋπόθεση οι άψογες διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή.
- Τα μαθησιακά ημερολόγια (*learning logs*) με τα οποία οι μαθητές αξιολογούν την εκπλήρωση των μαθησιακών τους στόχων, π.χ. στόχους που θεωρούν χρήσιμους ή δύσκολους, μαθησιακές εμπειρίες και στρατηγικές, κ.λπ.

Portfolio

- Την παιδαγωγική λειτουργία (*pedagogic function*) κατά την οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί το Φάκελό του για να συλλέξει και να καταχωρήσει τα υλικά του και να αναλογιστεί εάν οι γλωσσικές εμπειρίες που καταγράφει τον βοηθούνε να μάθει και πώς, σε γνωστικό (*cognitive*) και μεταγνωστικό (*metacognitive*) επίπεδο.

Την απογραφική λειτουργία (*reporting function*) κατά την οποία ο μαθητής συλλέγει τα υλικά του Φακέλου και τα δημοσιοποιεί σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές, γονείς, εκπαιδευτικά ιδρύματα, εκπαιδευτικά στελέχη, κ.λπ. με σκοπό να τεκμηριώσει τις γλωσσικές του ικανότητες για διάφορους λόγους, όπως για την απόδοση βαθμών, για την αίτηση σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, για την εξεύρεση εργασίας, κ.λπ.

Types of Portfolios

Οι Φάκελοι Μαθητή μπορεί επίσης να είναι *ατομικοί (individual)*,

συνεργατικοί (cooperative) ή *ομαδικοί (group or class)* καθώς επίσης και

ηλεκτρονικοί (electronic or computer-based)
(Lankes, 1995).

- δείγματα τεχνικών συζητούνται και παρουσιάζονται διεξοδικά από την Tsagari, C. (2004). *Alternative Methods of Assessment*. In West, R. & C. Tsagari (2004), *Testing and*

- Παιχνίδια (games)
- Δραματοποίηση (dramatisation)
- Αφήγηση παραμυθιού/ ιστορίας (story re/telling)
- Συμβουλευτικές συναντήσεις (conferences)
- Αντιπαράθεση γνώμων (debates)

Epilogue

Υποστηρίζεται ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης πρέπει να ικανοποιούν τα ίδια κριτήρια με αυτά της παραδοσιακής αξιολόγησης, όπως είναι

- η αξιοπιστία, reliability
- η εγκυρότητα, validity
- η πρακτικότητα και η αντικειμενικότητα και πρέπει να αξιολογούνται κατά πόσο είναι κατάλληλες για το σκοπό της αξιολόγησης που επιτελείται

Επίλογος & Προτάσεις

- Ίσως η πιο σημαντική της συμβολή της είναι ότι προσφέρει στο μαθητή και εκπαιδευτικό μια πιο **ανοιχτή προοπτική** της αξιολόγησης μέσα από τη σχέση της με τις εμπειρίες, προσπάθειες, στόχους, προσδοκίες και άμεση συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα της μαθησιακής και αξιολογικής διαδικασίας.
- Η εναλλακτική αξιολόγηση πρέπει να εφαρμόζεται σε **συνδυασμό με τις παραδοσιακές** μεθόδους αξιολόγησης γιατί

Βιβλιογραφία (βάσης)

- Bailey, K. M. (1998). Alternative Assessments: Performance Tests and Portfolios, Chapter 13
(pp. 204-226). *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*. USA: Heinle & Heinle Publications.
- Bailey, K. M. (2001). Observation, Chapter 16. In Carter, R. & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-119.
- Banfi, C. S. (2003). Portfolios: Integrating Advanced Language, Academic, and Professional Skills. *ELTJ*, 57/1: 34-42.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. 2nd edition. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hamp-Lyons, L. (1997). Washback, Impact and Validity: Ethical Concerns. *Language Testing*, 14/3: 295-303.
- Hamp-Lyons, L. & W. Condon (2000). *Assessing the Portfolio*. New Jersey: Hampton Press Inc. Cresskill.
- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15: 212-226.
- Huerta-Macias, A. (1995). Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions. *TESOL Journal*, 5/1: 8-11.
- Ioannou-Georgiou, S. & P. Pavlou (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, B. (2001). Rethinking Assessment from a Critical Perspective. *Language Testing*, 18/4: 351-372.
- Tsagari, C. (2000). Using Alternative Assessment in Class: The Case of Portfolio Assessment. *ASPECTS*, 61/6-24.
- Tsagari, C. (2001). The Implementation of Portfolio Assessment in English Classes in Greek State Schools: Teachers' Perceptions. Proceedings of the 12th International Conference of the Greek Applied Linguistics Association (GALA), *The Contribution of Language*
- Tsagari, D. & Papageorgiou, S. (Eds.), *Language Testing and Assessment Issues in the Greek Educational Context*. Research Papers in Language Teaching and Learning, Issue 3. Publication of the Faculty of Humanities, Hellenic Open University, Greece. Available online at <http://rpltl.eap.gr>