

Η ατομική έναντι της ομαδικής αξιολόγησης του γραπτού λόγου σε μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση Δ'– ΣΤ' Δημοτικού

Στυλιανή Ξάνθη

Εισαγωγή

Η παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου περιλαμβάνεται στις κύριες σχολικές δεξιότητες και αποτελεί στόχο του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρίντζη & Πολυχρόνη, 2016: 1). Είναι μία πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία κατά την οποία κρίνεται αναγκαίος ο συνδυασμός γνωσιακών, μετά γνωσιακών, γλωσσικών, μετά γλωσσικών, οπτικοκινητικών, κοινωνικών και πολιτισμικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2011). Η ικανότητα για παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου αναπτύσσεται σταδιακά και μετά την τετάρτη δημοτικού θεωρείται περισσότερο αυτοματοποιημένη. Η σύνταξη και οι σημασιολογικές ικανότητες βρίσκονται πλέον σε παρόμοιο επίπεδο ανάπτυξης και τα παιδιά σχηματίζουν μεγαλύτερες προτάσεις με επιτηδευμένο λεξιλόγιο και εννοιολογικό περιεχόμενο. Γράφουν πιο γρήγορα και αποδοτικά και έχουν ενσωματώσει και αυτοματοποιήσει τα συστήματα κανόνων. Οργανώνουν συνειδητά αυτά που θέλουν να γράψουν, αρχίζουν να διαβάζουν τα γραπτά τους κείμενα και τα αξιολογούν (Νικολόπουλος, 2008).

Στο προσαρμοσμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών επιδιώκεται οι μαθητές τελειώνοντας το Δημοτικό να είναι σε θέση να γράφουν ορθογραφημένα εφαρμόζοντας γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων, να μετασχηματίζουν κείμενα σε διαφορετικό είδος λόγου για διαφορετικό σκοπό και να μεταδίδουν αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο. Να διακρίνουν την έννοια της λέξης με βάση την καταγωγή, τη συγγένεια ή την αντίθεση, τη μεταφορική τους χρήση, τα συμφραζόμενα και να δίνουν εμπειρικούς ορισμούς λέξεων. Να εξοικειωθούν με την πολυσημία και να χρησιμοποιούν τα ετυμολογικά στοιχεία των λέξεων για να τις κατηγοριοποιούν σημασιολογικά και να εικάζουν τη σημασία τους και με τη βοήθεια των συμφραζομένων. Να αναγνωρίζουν τα συστατικά μιας πρότασης και τα γλωσσικά στοιχεία, άλλοτε μεμονωμένα και άλλοτε με τον εκάστοτε συντακτικό τους ρόλο μέσα στην πρόταση, καθώς και τα συστατικά μιας παραγράφου και να προβαίνουν σε αναλύσεις και ανασυνθέσεις (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ., 2003: 27-29).

Η αξιολόγηση γλωσσικών δυσκολιών του γραπτού λόγου αποτελεί κεντρικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφορά τη λειτουργική εκτίμηση των γλωσσικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων και των δύο όψεων του λόγου –προφορικού και γραπτού– καθώς και γνωστικών και μεταγνωστικών στοιχείων του περιεχομένου του λόγου (Σακελαρίου, 2007: 77). Τα εργαλεία αξιολόγησης μπορεί να είναι άτυπα, αυτοσχέδια, ανεπίσημα ή σταθμισμένα, τυπικά, επίσημα. Η άτυπη αξιολόγηση είναι περισσότερο δημοφιλής από τους εκπαιδευτικούς, γιατί ικανοποιεί την ανάγκη να αξιολογείται ο μαθητής μέσα στο σχολείο και βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Σπαντιδάκης, 2005: 7). Μπορεί να είναι προσανατολισμένη αφενός προς τα άτομα, αφετέρου προς τις ομάδες (Almond, 2009).

Στην εργασία που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο προτείνεται η αξιολόγηση με άτυπα τεστ σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Θεωρήθηκε ότι οι άτυπες δοκιμασίες θα δώσουν περισσότερες πληροφορίες για τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών, γιατί βασίζονται σε ποιοτικά κριτήρια που έχουν στόχο να περιγράψουν τις επιδόσεις και όχι να συγκριθούν με νόρμες. Επίσης, μια τέτοια μορφή αξιολόγησης είναι δυνατό να δοθεί τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Θεωρείται ότι η ατομική χορήγηση υπερέχει της ομαδικής, γιατί επικεντρώνεται καλύτερα στις ατομικές δεξιότητες και δίνει τη δυνατότητα στον εξεταστή να αποκτήσει μια πιο έγκυρη εικόνα της συμπεριφοράς του υποκειμένου (Βίκη & Παπάνης, 2007).

Διαδικασία και εργαλεία αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία μέσω της οποίας βρίσκουμε τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές ατομικά και ως ομάδα, σε σχέση με τη βέλτιστη ανάπτυξή τους και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (McAfee, 2010). Η επιτυχία της καθορίζεται σε πολύ μεγάλο ποσοστό από την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης και μέσων συλλογής πληροφοριών. Ανάλογα με τον αριθμό των υποκειμένων τα οποία συμμετέχουν σε μια χορήγηση δοκιμασιών μπορεί να είναι είτε ατομική είτε ομαδική. Στόχος της ατομικής αξιολόγησης είναι να προσδιοριστούν οι δεξιότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή καθώς και οι δεξιότητες και οι αδυναμίες του ως προς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, ενώ στόχος της ομαδικής είναι η αξιολόγηση της προόδου όλης της τάξης σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών (Salvia et al., 2012).

Η ομαδική χορήγηση στηρίζεται στην ανεξάρτητη συμπεριφορά ανταπόκρισης του υποκειμένου, χωρίς την άμεση παρέμβαση του εξεταστή. Οι οδηγίες είναι σχετικά μειωμένες και αντίστοιχα οι διευκρινίσεις που παρέχονται

από τον εξεταστή είναι διαφοροποιημένες. Δεν υπάρχει δυνατότητα άμεσης προσωπικής επαφής εξεταστή και εξεταζόμενου. Οι εξεταζόμενοι πρέπει να αναπτύξουν, με λιγότερη βοήθεια εκ μέρους του εξεταστή, καλή γραπτή και προφορική κατανόηση των οδηγιών. Η ατομική χορήγηση επικεντρώνεται καλύτερα στις ατομικές δεξιότητες και δίνει τη δυνατότητα στον εξεταστή να αποκτήσει μια πιο έγκυρη εικόνα της συμπεριφοράς του υποκειμένου (Βίκη & Παπάνης, 2007).

Τα εργαλεία αξιολόγησης μπορεί να είναι άτυπα, ανεπίσημα ή σταθμισμένα, τυπικά. Τα επίσημα εργαλεία έχουν κατασκευαστεί λεπτομερώς ως προς τη διεξαγωγή τους, είναι αντικειμενικότερα και χρησιμοποιούν δοκιμασίες κατασκευασμένες βάσει σταθερών ψυχομετρικών αρχών με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους εξεταζόμενους. Τα άτυπα εργαλεία έχουν ανεπίσημο χαρακτήρα, η χορήγησή τους μπορεί να είναι άμεση, ενώ η σύνταξή τους είναι γρήγορη λόγω του ότι βασίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επίσης, τα άτυπα εργαλεία παρέχουν πιο μεγάλα περιθώρια ευελιξίας συγκριτικά με την αυστηρότητα που έχουν οι σταθμισμένες δοκιμασίες (Τζιβινίκου, 2018: 71). Η χρησιμότητα των άτυπων δοκιμασιών είναι μεγάλη, χωρίς ωστόσο, να υποκαθιστούν τα σταθμισμένα εργαλεία.

Η ανεπάρκεια πολλών σταθμισμένων δοκιμασιών και η απομάκρυνσή τους από την καθημερινότητα της σχολικής τάξης, καθώς και η αδυναμία να μορφοποιηθούν τα αποτελέσματα σε πρόγραμμα παρέμβασης φανερώνουν τη βαρύτητα που έχει ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία αξιολόγησης ενός μαθητή (Παπουτσάκη και συν., 2016: 1070). Έτσι η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα έχει αναδειχτεί σε μια βιώσιμη και ψυχομετρικά αποτελεσματική προοπτική απέναντι στην αδυναμία των σταθμισμένων δοκιμασιών να περιγράφουν αποτελεσματικά τα ελλείμματα και τις δυνατότητες των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Δημάκος, 2015: 157). Όμως δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι κάθε δοκιμασία έχει έναν περιορισμένο βαθμό αξιοπιστίας, μικρότερο ή μεγαλύτερο. Ακόμη και αν πληρούνται όλες οι προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό και τον έλεγχο του περιεχομένου των δοκιμασιών αξιολόγησης, οι πληροφορίες που προκύπτουν δεν θα πρέπει να υπερεκτιμώνται (Μουζάκη, 2010α: 325). Η αξιολόγηση, ακόμη και αν είναι καλά σχεδιασμένη, εμπεριέχει κάποιους περιορισμούς, όπως είναι η πιθανότητα λάθους. Δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι η αξιολόγηση προσφέρει δειγματοληπτικά μια εικόνα της επίδοσης του παιδιού που μπορεί να διαφέρει από την πραγματική του εικόνα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007: 6).

Η αξιολόγηση δοκιμασιών του γραπτού λόγου

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και σε συνάφεια με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση δοκιμασιών του γραπτού λόγου μπορεί να είναι σφαιρική αποδίδοντας έναν ενιαίο βαθμό αλλά και αναλυτική απομονώνοντας περισσότερα χαρακτηριστικά του γραπτού και αξιολογώντας το καθένα χωριστά, με βάση κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που καθορίζεται και με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά –συνήθως τρία ή τέσσερα. Η αναλυτική προσέγγιση προέκυψε από την ανάγκη για μεγαλύτερη αξιοπιστία και αντικειμενικότητα στα αποτελέσματα των άμεσων δοκιμασιών αλλά και για πιο λεπτομερή ανάλυση των ικανοτήτων των εξεταζόμενων, με στόχο την πληρέστερη ενημέρωση αυτών που θα κάνουν χρήση των αποτελεσμάτων. Προτείνεται σε περίπτωση ετερογενών αξιολογητών και θεωρείται αντικειμενική, καθώς εγγυάται τη μελέτη και αξιολόγηση όλων των εξεταζόμενων γλωσσικών υποδεξιότητων (Ηλιοπούλου, 2007: 1-5).

Πολλοί, όμως, ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται και με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης. Να τίθενται, δηλαδή, γενικά κριτήρια αξιολόγησης όπως: η πληρότητα του περιεχομένου, η καταλληλότητα του κειμένου (σαφής διατύπωση, εγκυρότητα των πληροφοριών, οργάνωση) και η αποτελεσματικότητά του (επίτευξη επικοινωνιακού σκοπού). Αλλά να αξιολογούνται και επιμέρους παράμετροι όπως: το περιεχόμενο (συνάφεια πληροφοριών με το θέμα, επάρκεια πληροφοριών, πρωτοτυπία), η οργάνωση (διάρθρωση του κειμένου, λογική ακολουθία σκέψεων, συνοχή, παραγραφοποίηση, στίξη), το λεξιλόγιο (ποικιλία, ορθή χρήση της σημασίας των λέξεων), το ύφος (προσαρμογή στις επικοινωνιακές περιστάσεις), η σύνταξη, η ορθογραφία-μορφολογία και η καθαρότητα-ευαναγνωσία του κειμένου. Έτσι από τη μια δεν χάνεται η ολική εικόνα του γραπτού και από την άλλη εξασφαλίζεται περισσότερη αξιοπιστία και λειτουργικοποιούνται οι παράμετροι αξιολόγησης του γραπτού (Ε.Π.Ε. & ΔΒΜ., 2011).

Στόχοι της έρευνας

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας ήταν: α) Να αξιολογηθεί ένα εύρος γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν την επεξεργασία και παραγωγή του γραπτού λόγου σε μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση των τελευταίων τάξεων του δημοτικού. β) Να διερευνηθεί εάν το είδος της αξιολόγησης, ατομική έναντι ομαδικής, διαφοροποιεί τις επιδόσεις των μαθητών. Θεωρήθηκε ότι μια τέτοια διερεύνηση θα επέτρεπε την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων τόσο για τη διαδικασία της αξιολόγησης όσο και για την ικανότητα των άτυπων εργαλείων να περιγράψουν

αποτελεσματικά τα ελλείμματα και τις δυνατότητες των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Για να αποκλειστούν πιθανοί περιορισμοί που πηγάζουν από μεγάλες ατομικές διαφορές στις ικανότητες των μαθητών επιλέχθηκαν ως δείγμα 56 μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση. Τους συγκεκριμένους μαθητές, 29 κορίτσια και 27 αγόρια, Δ' Δημοτικού (N=18), Ε' Δημοτικού (N=14) και Στ' Δημοτικού (N=24), μας υπέδειξαν οι δάσκαλοι των τάξεων στις οποίες φοιτούσαν με κριτήριο την υψηλή ανταπόκριση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της τάξης τους σε όλα τα μαθήματα.

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη σε 7 σχολεία γειτονικών περιοχών της πόλης των Αθηνών Ζωγράφου, Αθήνας (Γουδί) και Καισαριανής. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε το ίδιο γλωσσικά και μορφωτικά υποστηρικτικό επίπεδο των μαθητών από τις οικογένειές τους. Η διαδικασία χορήγησης των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε εντός του σχολικού ωραρίου, με τη συγκατάθεση τόσο του διευθυντή των σχολείων όσο και τη συγκατάθεση των δασκάλων της τάξης και των γονέων. Οι συνθήκες χορήγησης διαφοροποιήθηκαν και σε 22 μαθητές οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν ατομικά σε ήσυχο χώρο εκτός της τάξης που φοιτούσαν οι μαθητές, ενώ σε 34 μαθητές οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν ομαδικά στην τάξη που φοιτούσαν. Η ομαδική χορήγηση έγινε ως τεστ σε όλη την τάξη και για τις ανάγκες της μελέτης επιλέχθηκαν μόνο τα γραπτά των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση.

Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν βάσει αυστηρού πρωτοκόλλου και σύμφωνα με γραπτές οδηγίες προς τους εξεταστές, με καταγραφή των αποκρίσεων σε ατομικά φυλλάδια αξιολόγησης. Η χορήγηση πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις και έγινε σε διαφορετικές μέρες της εβδομάδας. Η πρώτη φάση περιλάμβανε τη χορήγηση των δοκιμασιών στίξης, σύνταξης και λεξιλογίου (διάρκεια 40 λεπτά). Η δεύτερη φάση περιλάμβανε τη χορήγηση των δοκιμασιών οργάνωση και συγγραφή κειμένου κατ' απαίτηση, πρώτη υποδοκιμασία (διάρκεια 40 λεπτά). Η τρίτη φάση περιλάμβανε τη χορήγηση της δοκιμασίας βελτίωση περιεχομένου και της δεύτερης υποδοκιμασίας συγγραφής κειμένου κατ' απαίτηση (διάρκεια 40 λεπτά). Οι χρόνοι ανταποκρίνονται γενικά στους περισσό-

τερους μαθητές, αλλά προσαρμόστηκαν στους ρυθμούς του κάθε παιδιού ώστε να μην επηρεάσουν την επίδοση.

Εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για την παρούσα εργασία ήταν μία συστοιχία δοκιμασιών στην οποία συνδυάζονται έργα ψυχομετρικών κριτηρίων γλωσσικής επάρκειας με άτυπα τεστ επίδοσης στη γλώσσα και έργα ελεύθερης γραφής κειμένου. Οι περισσότερες δοκιμασίες συνιστούν δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ., 2007). Ως πρότυπα, τόσο θεωρητικά όσο και λειτουργικά, χρησιμοποιήθηκαν το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των Μαθητών Γ'-ΣΤ' Δημοτικού (Πόρποδας και συν., 2007) και το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω (Τζουριάδου και συν., 2008).

Η γνώση των υπερτεμαχικών στοιχείων του λόγου και συγκεκριμένα η εσωτερίκευση και η αποτελεσματική εφαρμογή των κανόνων στίξης, για να καθοριστούν τα όρια και τα είδη των προτάσεων, αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Στίξη». Οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν 18 σημεία στίξης σε έναν διάλογο. *Ααχ Τώρα πρέπει να ξεκουραστώ λίγο Μήπως ψάχνεις κάτι Ψάχνω για τον κύριο σκηνοθέτη Σε περιμένει Όχι γιατί Γιατί δε νομίζω ότι θα χαρεί και πολύ για τη γνωριμία Αλλά αν επιμένεις τρίτο καμαρίνι αριστερά πίσω από τη σκηνή Σ' ευχαριστώ* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Δ' τάξη, ενότητα 9, σ. 8, τεύχος Β', άσκηση 3). Απαιτούνταν από τους μαθητές να ελέγξουν τόσο το νοηματικό περιεχόμενο της κάθε πρότασης όσο και το νοηματικό περιεχόμενο του διαλόγου συνολικά.

Η γνώση της συντακτικής λειτουργίας των λέξεων και της συντακτικής δομής απλών και σύνθετων προτάσεων ενεργητικής και παθητικής σύνταξης αξιολογήθηκε με δύο δοκιμασίες: «Σχηματισμός προτάσεων» και «Ένωση προτάσεων». Οι μαθητές καλούνταν να φτιάξουν μία πρόταση ενεργητικής σύνταξης: «*μαθαίνει/του/ο/στους/ποδόσφαιρο/Γιώργος/φίλους*» και μία παθητικής: «*φαίνομαι/το/πεζοδρόμιο/ολισθηρό/αρκετά*» (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 4, σ. 56, τεύχος Α' διασκευασμένο) και να ενώσουν δύο ζευγάρια προτάσεων: «*Το παιδί θα 'πιανε φίλια με τα βιβλία/Ήθελε να μάθει από κει αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω από τα παραμύθια*», «*Το παιδί διάβαζε το βιβλίο όλο το χειμώνα/Το 'μαθε νεράκι*» (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Ε' τάξη, ενότητα 9, σ. 64, τεύχος Α', άσκηση 1). Υπήρχαν ευκαιρίες για συντακτικά λάθη στο υποκείμενο, το ρήμα, το αντικείμενο ή τον προσδιορισμό απλών προτάσεων, αλλά και λάθη σε σύνθετες προτάσεις είτε στην κύρια πρόταση είτε τη δευτερεύουσα ή τον σύνδεσμο που τις συνέδεε.

Η αναγνώριση των διάφορων μορφολογικών τύπων των λέξεων, η ικανότητα να προσδιορίζουν τις διάφορες λειτουργίες τους και την καταλληλότητά τους αλλά και τις σχέσεις συνωνυμίας, αντωνυμίας, κλίσης, παραγωγής και σύνθεσης που υπάρχουν μεταξύ τους αξιολογήθηκαν με τη συμπλήρωση κενών σε κείμενο. Στη δοκιμασία «Συμπλήρωση λέξεων» οι μαθητές έπρεπε να κάνουν αλλαγές σε γραμματικούς τύπους λέξεων ανάλογα με τα συμφραζόμενα. *Το πρωί του περασμένου Σαββάτου έγινε (γίνομαι) η εκδρομή στο χιονοδρομικό κέντρο των Καλαβρύτων, που πολλοί από εμάς περίμεναν (περιμένω) με μεγάλη αγωνία. Το μεταφορικό (μεταφορά) μέσο που χρησιμοποιήσαμε ήταν το τρένο. Το τοπίο (τοπία) ήταν ολόλευκο και ο ήλιος έλαμπε/λαμπερός (λάμπω). Αφού μας έδωσαν κάποιες (κάποιος) γενικές οδηγίες, μας άφησαν (αφήνω) να κάνουμε μια μικρή βόλτα. Όλοι (όλος) κάναμε σαν τρελοί από τη χαρά μας! Στη δοκιμασία «Συνώνυμα–αντίθετα–σύνθετα» οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν παρόμοια λέξη με αυτή της παρένθεσης, αντίθετη ή σύνθετη ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Πολλές φορές παρατηρούμε στην οθόνη μικρά (μεγάλος) παιδιά να παίζουν σαν μεγάλοι (μικρός). Η καθημερινότητα όμως αυτών των ανηλίκων δεν είναι πάντοτε εύκολη (απλός). Ξημεροβραδιάζονται (ξημερώνουν και βραδιάζουν) στη σκηνή και στο τέλος μιας κουραστικής (κοπιαστικής) μέρας αναζητούν ένα σφιχταγκάλισμα (σφιχτή αγκαλιά) από κάποιον δικό τους (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 15, σ. 52, τεύχος Β', διασκευασμένο). Υπήρχαν ευκαιρίες για λάθη σε ρήματα κάνοντας ασυνεπή χρήση στους χρόνους, στο πρόσωπο και τον αριθμό, για λάθη στη χρήση του κατάλληλου γένους, του κατάλληλου αριθμού και της κατάλληλης πτώσης σε ουσιαστικά, επίθετα και αντωνυμίες, αλλά και για λάθη σε σχέσεις συνωνυμίας ή αντωνυμίας.*

Η αξιοποίηση της γλωσσικής εμπειρίας και η κατανόηση των ειδικών σημασιών, των ιδιωτισμών, των παροιμιών και του μεταφορικού ύφους αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Ελλιπείς φράσεις». Οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν το δεύτερο σκέλος δύο παροιμιών («*Η πολλή δουλειά τρώει τον αφέντη*», «*Οποιος βιάζεται σκοντάφτει*»), δύο παρομοιώσεων («*Έγινε κίτρινος σα λεμόνι*», «*Έτρεμε σαν το ψάρι από το φόβο του*») και δύο μεταφορών («*Αυτός ο άνθρωπος είναι αλεπούς*», «*Φυτρώνει εκεί που δεν τον σπέρνουν*»). Υπήρχαν ευκαιρίες για λάθη στο σχήμα λόγου και στη σημασία της φράσης, κυριολεκτική ή μεταφορική.

Η γνώση του νοήματος μιας λέξης και η ικανότητα ερμηνείας των πολλών σημασιών της αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Σχετικές λέξεις». Οι μαθητές καλούνταν να βρουν δύο συγγενικές λέξεις των λέξεων: *βαδίζει, υγιής, χώρος* και *ύψος*. Μπορεί να ήταν: ένα καλό συνώνυμο («περπατάει»), ένα καθοριστικό διακριτό γνώρισμα («πεζός»), μια γενικότερη έννοια («πηγαίνει»),

ένας καλός συγγενής γραμματικός τύπος («βάδισμα»), μια σωστή μεταφορική σημασία της λέξης («κατευθύνεται»). Υπήρχαν ευκαιρίες για λάθη από τη χρήση άσχετων λέξεων είτε λέξεων με συνταγματική σχέση ή σχέση αντωνυμίας και κλίσης.

Η κατανόηση της σημασίας των λέξεων με απλούς και τυπικούς ορισμούς αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Ορισμός εννοιών». Οι μαθητές έπρεπε να ορίσουν την έννοια τεσσάρων λέξεων: *καπέλο, ομπρέλα, άλογο, κλέφτης* (Γεώργας και συν., 1997). Υπήρχε η πιθανότητα οι μαθητές να αστοχήσουν εν μέρει χρησιμοποιώντας ένα αόριστο ή λιγότερο σχετικό συνώνυμο, μια δευτερεύουσα σημασία χωρίς άλλη διευκρίνιση, μία πετυχημένη αλλά συγκεκριμένη χρήση της λέξης χωρίς άλλη διευκρίνιση. Αλλά υπήρχε και η πιθανότητα να αστοχήσουν τελείως λέγοντας μία σαφώς λανθασμένη απάντηση ή μια κοινή φράση που περιείχε τη λέξη αλλά δεν έδειχνε πραγματική κατανόηση της σημασίας της ακόμη και μετά από διευκρινιστική ερώτηση.

Η ικανότητα συγγραφής κειμένων, καθώς και η επάρκεια και η ευχέρεια στην παραγωγή γραπτού λόγου αξιολογήθηκαν με δύο δοκιμασίες παραγωγής κειμένου από τους μαθητές. Στη δοκιμασία «Παραγωγή κειμένου με φράσεις» οι μαθητές καλούνταν να συνεχίσουν φράσεις ελεύθερα και να τις οργανώσουν κατάλληλα ώστε να προκύψει ένα αφήγημα. *Ξαφνικά ένιωσα ένα δυνατό χτύπημα/Ευτυχώς/Μετά είδα κάτι που έμοιαζε με/Δεν πίστευα στα μάτια μου/Είχα ανακαλύψει/Επειτα από ώρα, βρέθηκα/Και τότε είδα/Συνεχίσαμε να προχωράμε προς τα κάτω/Υστερα, το μόνο που πρόλαβα να δω/Τέλος, καθώς ανεβαίναμε...* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Ε΄ τάξη, ενότητα 4, σ. 30, Α΄ τεύχος). Στη δοκιμασία «Παραγωγή κειμένου με εικόνες», οι μαθητές έπρεπε να συνεχίσουν, με βάση έξι εικόνες, την αρχή της: *Είναι ένα χειμωνιάτικο απόγευμα. Τα δυο αδέρφια περνούν από το πάρκο της γειτονιάς, καθώς επιστρέφουν στο σπίτι τους μετά το μάθημα των αγγλικών. Ξαφνικά...* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών ΣΤ΄ τάξη, ενότητα 1, σ. 14, Α΄ τεύχος).

Η οργάνωση της σκέψης, η ικανότητα αντίληψης της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων και η δεξιότητα γραπτής έκφρασης αξιολογήθηκαν με τη δοκιμασία «Οργάνωση». Οι μαθητές καλούνταν να εντοπίσουν τα σωστά ζευγάρια των προτάσεων και τον σύνδεσμο με τον οποίο συνδέονται. *1. Το σπίτι ήταν άνω κάτω/2. Δεν μπορούσαν να βρουν σπίτι που να τους χωράει/3. Ήταν απαραίτητο να φωνάζουν έναν τεχνίτη (γιατί, επειδή, διότι, αφού, καθώς, μια και, μια που) α. τα υδραυλικά της κουζίνας παρουσίαζαν συνέχεια προβλήματα./β. οι προηγούμενοι ένοικοι είχαν κάνει πολλές ζημιές./γ. είναι πολυμελής οικογένεια.* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ΄ τάξη, ενότητα 4, σ. 47, τεύχος Α΄, διασκευασμένο). Κατόπιν έπρεπε να τις βάλουν σε μια χρονική σειρά και να φτιάξουν μια παράγραφο προσθέτοντας και δικές τους λέξεις ή προτάσεις.

Η ικανότητα διόρθωσης και βελτίωσης του περιεχομένου ενός κειμένου αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Βελτίωση περιεχομένου». Οι μαθητές καλούνταν να βελτιώσουν ένα κείμενο, το οποίο ήταν γραμμένο σε τηλεγραφική μορφή, προσθέτοντας δικές τους λεπτομέρειες, περιγράφοντας καλύτερα την είδηση και αλλάζοντας τις ονοματικές φράσεις σε ρηματικές. *Τελευταίες πληροφορίες σήμερα πρωί. Στρατεύματα κοντά σε πόλεις. Πτήσεις αεροσκαφών. Απειλή για αμάχους. Ήχοι όπλων. Κάτοικοι πανικόβλητοι. Εγκατάλειψη κατοικιών. Ετοιμασίες αναχώρησης. Ανάγκη ανθρωπιστικής βοήθειας. Έλλειψη τροφίμων, νερού. Κίνδυνοι επιδημιών. Νοσοκομεία κατεστραμμένα. Προσπάθειες ΟΗΕ για ειρήνευση.* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 17, σ. 65, Β' τεύχος). Δίνονταν η αρχή ως υπόδειγμα: *Σήμερα το πρωί οι τελευταίες πληροφορίες αναφέρουν ότι τα στρατεύματα έχουν πλησιάσει στις πόλεις και...* Υπήρχε η πιθανότητα οι μαθητές να εστιάσουν τις προσπάθειές τους στα επιφανειακά σημεία του κειμένου χωρίς να αλλάξουν τις ονοματικές φράσεις σε ρηματικές και χωρίς να επέμβουν στο νόημα του κειμένου.

Αξιολόγηση – Επεξεργασία

Στις δοκιμασίες με τις μονόσημες απαντήσεις καταμετρούνταν ο αριθμός των λαθών και η βαθμολογία των μαθητών στις δοκιμασίες προέκυπτε από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων. Στις δοκιμασίες με πολυμορφία στις απαντήσεις κρινόταν οι απαντήσεις των μαθητών και δίνονταν συγκεκριμένες μονάδες ανάλογα με το εάν οι απαντήσεις ήταν σωστές ή εν μέρει σωστές βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που προαναφέρθηκαν.

Συνδυάζοντας τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης, στις δοκιμασίες ελεύθερης γραφής και βελτίωσης περιεχομένου αξιολογήθηκαν επιμέρους παράμετροι όπως: η πληρότητα του περιεχομένου, η καταλληλότητα του κειμένου, η αποτελεσματικότητά του, η οργάνωση, το λεξιλόγιο, το ύφος, η σύνταξη, η ορθογραφία-μορφολογία και η καθαρότητα-ευαναγνωσία του κειμένου. Ο συνολικός βαθμός του κάθε μαθητή, μέγιστη γενική επίδοση 100, προέκυψε από το άθροισμα της βαθμολογίας στις κλείδες ελέγχου του προϊόντος από τον εκπαιδευτικό άτυπης αξιολόγησης: παραγράφου, περιεχομένου και παραγωγικότητας, ορθογραφίας (Κυριαζή & Σπαντιδάκης, 2001).

Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της βαθμολόγησης των κειμένων των μαθητών έγινε κωδικοποίηση των γραπτών και το κάθε γραπτό διορθώθηκε από δύο βαθμολογητές, την ερευνήτρια που είναι και η συγγραφέας του άρθρου και έναν εκπαιδευτικό που δε γνώριζε τους συμμετέχοντες. Η συμφωνία των δύο κριτών αρχικά δεν ήταν αρκετά υψηλή (59%), αλλά μετά την επίλυση των διαφωνιών κατόπιν συζήτησεως αποδείχτηκε υψηλή (93%). Οι διαφωνίες

αφορούσαν την απόκλιση μεταξύ των δύο βαθμολογήσεων κυρίως στις δοκιμασίες: παραγωγή κειμένου, οργάνωση και βελτίωση περιεχομένου. Για την επίλυση των διαφωνιών οι δύο βαθμολογητές επανεξέταζαν τα κείμενα και συμφωνούσαν σε μία από κοινού νέα βαθμολόγηση.

Αποτελέσματα

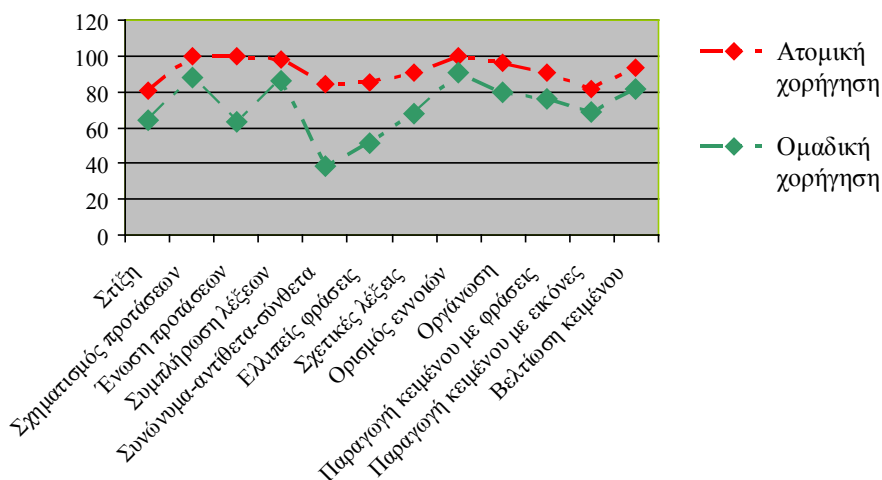
Στην ατομική χορήγηση οι μαθητές είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες με στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 1). Η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση για το είδος της αξιολόγησης $F(1,55)=10,098$, $p<0,001$, $\eta^2=0,74$. Μεγαλύτερη επίδραση παρατηρήθηκε στις δοκιμασίες: Στίξη, Σχηματισμός και Ένωση προτάσεων, Συμπλήρωση λέξεων, Ελλιπείς φράσεις και Ορισμός εννοιών ($p<0,001$). Η επίδραση είναι σημαντική και στις άλλες δοκιμασίες, αν και διαφέρει από δοκιμασία σε δοκιμασία και το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο.

Πίνακας 1. Σύγκριση μέσων όρων των επιδόσεων των δύο ομάδων των μαθητών σε κάθε δοκιμασία

Δοκιμασίες	Ατομική χορήγηση (N=22)		Ομαδική χορήγηση (N=34)		Στατιστική σημαντικότητα		
	M	SD	M	SD	F (1,55)	p	η^2
Στίξη	14,49	1,740	11,64	2,840	17,830	0,0001	0,25
Σχηματισμός προτάσεων	4,00	0,000	3,50	0,492	22,540	0,0001	0,29
Ένωση προτάσεων	4,00	0,000	2,55	1,341	25,228	0,0001	0,32
Συμπλήρωση λέξεων	5,09	0,629	2,38	1,348	77,421	0,0001	0,59
Συνώνυμα–αντίθετα-αντίθετα	7,86	0,467	7,05	1,594	5,281	0,025	0,09
Ελλιπείς φράσεις	5,09	0,811	3,05	1,475	34,754	0,0001	0,40
Σχετικές λέξεις	7,18	1,006	5,61	1,938	12,145	0,001	0,18
Ορισμός εννοιών	8,00	0,000	7,38	0,652	19,613	0,0001	0,27
Οργάνωση	11,52	1,085	9,48	2,843	10,272	0,002	0,16
Παραγωγή κειμένου με φράσεις	92,09	17,171	73,35	27,534	8,115	0,006	0,13
Παραγωγή κειμένου με εικόνες	83,19	19,220	67,41	27,013	5,643	0,021	0,10
Βελτίωση κειμένου	95,50	12,340	80,85	25,002	6,497	0,014	0,11

Για να συγκριθούν οι επιδόσεις των δύο ομάδων των μαθητών από δοκιμασία σε δοκιμασία στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται οι επιδόσεις τους σε ποσοστά. Αν και υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις, ωστόσο αναδεικνύεται ότι οι δυσκολίες στις δύο ομάδες είναι παρόμοιες ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας. Η μικρότερη διαφοροποίηση παρατηρείται στην ατομική χορήγηση. Στην ομαδική χορήγηση οι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο στη συμπλήρωση συνώνυμων, αντίθετων ή σύνθετων λέξεων σε κείμενο. Μεγάλες δυσκολίες συνάντησαν και στις ελλιπείς φράσεις, στη στίξη, στην ένωση προτάσεων και τις σχετικές λέξεις. Στην ατομική χορήγηση οι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο στη στίξη και την παραγωγή κειμένου με εικόνες με μικρή διαφορά από τη συμπλήρωση συνώνυμων, αντίθετων ή σύνθετων. Επίσης, συνάντησαν αρκετές δυσκολίες στις ελλιπείς φράσεις και στις σχετικές λέξεις. Η πιο εύκολη δοκιμασία για όλους τους μαθητές ήταν ο ορισμός εννοιών. Στην ατομική χορήγηση οι μαθητές δε δυσκολεύτηκαν και στον σχηματισμό και την ένωση προτάσεων.

Σχήμα 1: Ποσοστά επίδοσης σε όλες τις δοκιμασίες
για κάθε είδος χορήγησης



Επιμέρους αναλύσεις σε κριτήρια των κειμένων ελεύθερης γραφής ανέδειξαν ότι στην ατομική χορήγηση οι επιδόσεις των μαθητών ήταν καλύτερες σε όλα τα κριτήρια και στις δύο δοκιμασίες, εκτός από τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση και στις δύο δοκιμασίες (Πίνακας 2). Από τη σύγκριση των μέ-

σων όρων επίδοσης διαφαίνεται ότι στην ομαδική χορήγηση τα κείμενα των μαθητών ήταν μικρότερα σε μέγεθος με φτωχότερο λεξιλόγιο και παρουσίαζαν φτωχότερη προτασιακή συντακτική δομή όσον αφορά το σύνολο των προτάσεων στα κείμενά τους, απλές και σύνθετες. Αντίθετα όσον αφορά τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση οι επιδόσεις μεταξύ των δύο ομάδων δε διέφεραν ιδιαίτερα. Σε ότι αφορά τα ορθογραφικά λάθη, διαπιστώνεται ότι αυξάνονται και στις δύο ομάδες ανάλογα με την έκταση των κειμένων και η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων είναι μεγαλύτερη στην παραγωγή κειμένου με εικόνες. Στην ομαδική χορήγηση οι επιδόσεις των μαθητών ήταν χαμηλότερες τόσο στη δόμηση των παραγράφων όσο και στον πλούτο των ιδεών, τον τρόπο οργάνωσης και την ακρίβεια της έκφρασής τους.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι επίδοσης των δύο ομάδων των μαθητών σε κριτήρια των κειμένων στις δύο δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου (Δ_1 , Δ_2)

Κριτήρια	Ατομική χορήγηση (N=22)		Ομαδική χορήγηση (N=34)		Στατιστική σημαντικότητα		
	M	SD	M	SD	F(1,55)	p	η^2
Αριθμός Λέξεων (Δ_1)	174,86	52,963	115,85	53,261	16,468	0,0001	0,23
Αριθμός Λέξεων (Δ_2)	102,90	42,532	70,76	45,089	7,092	0,010	0,12
Αριθμός Προτάσεων (Δ_1)	18,40	6,594	10,58	4,948	25,627	0,0001	0,32
Αριθμός Προτάσεων (Δ_2)	9,90	5,060	5,79	3,400	13,285	0,001	0,20
Αριθμός Λέξεων ανά Πρόταση (Δ_1)	9,63	1,292	10,26	3,979	0,511	0,478	0,01
Αριθμός Λέξεων ανά Πρόταση (Δ_2)	11,13	2,623	11,58	4,948	0,155	0,696	0,00
Αριθμός Λαθών (Δ_1)	9,50	6,815	9,20	10,050	0,014	0,905	0,00
Αριθμός Λαθών (Δ_2)	4,77	3,611	6,05	6,362	0,741	0,393	0,01
Δομή (Δ_1)	88,43	27,026	62,26	30,514	10,720	0,002	0,17
Δομή (Δ_2)	51,92	27,330	34,88	20,754	7,007	0,011	0,12
Γλωσσικό ύψος (Δ_1)	9,09	0,683	8,38	2,774	1,372	0,247	0,03

Γλωσσικό ύψος (Δ ₂)	9,01	0,334	8,35	2,739	1,235	0,271	0,03
Γνησιότητα (Δ ₁)	9,77	0,528	8,76	2,995	2,427	0,125	0,04
Γνησιότητα (Δ ₂)	9,33	0,776	8,06	2,776	4,352	0,042	0,08
Συνάφεια (Δ ₁)	9,81	0,501	8,76	2,995	2,656	0,109	0,05
Συνάφεια (Δ ₂)	9,27	0,810	8,06	2,776	3,976	0,051	0,07

Η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση για το είδος της χορήγησης $F(1,55)=2,767$, $p=0,004$, $n^2=0,67$ και διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,0001$ μόνο για τον αριθμό των λέξεων και τον αριθμό των προτάσεων στην παραγωγή κειμένου με φράσεις. Σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν και για τον αριθμό των λέξεων ($p=0,010$) και των προτάσεων ($p=0,001$) στην παραγωγή κειμένου με εικόνες, για τη δομή των κειμένων στην παραγωγή κειμένου με φράσεις ($p=0,002$) και στην παραγωγή κειμένου με εικόνες ($p=0,011$) και για τη γνησιότητα στην παραγωγή κειμένου με εικόνες ($p=0,042$). Στα υπόλοιπα κριτήρια δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Συζήτηση – συμπεράσματα

Τόσο από τη γενική εντύπωση όσο και από την αναλυτική αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών διαφαίνεται ότι οι δοκιμασίες ήταν εύχρηστες και μπορούσαν να εκτελεστούν ικανοποιητικά από όλες τις ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν ότι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού έχουν αρκετές δυσκολίες κυρίως στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των λέξεων και στον μεταφορικό λόγο. Όλοι οι μαθητές συνάντησαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην παραγωγή σύνθετων λέξεων και τη σωστή χρήση τους σε φράσεις, καθώς και στη σύνδεση εννοιών συνωνύμων ή αντιθέτων. Επίσης, είχαν αρκετές δυσκολίες στην ολοκλήρωση ελλιπών φράσεων που αφορούν τον μεταφορικό λόγο και στην παραγωγή σχετικών λέξεων με βάση τις σημασιολογικές τους σχέσεις. Εύρημα που συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα του Νικολόπουλου (2008) για δυσκολίες των μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού στη σύνδεση εννοιών συνωνύμων ή αντιθέτων, καθώς και με ευρήματα για δυσκολίες στην επεξεργασία μηνυμάτων σε ένα μη κυριολεκτικό επίπεδο (Nirppold, 2016: 370). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι η ανάπτυξη του νοήματος των λέξεων συνιστά μια

πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Fenson et al., 1994).

Σε συμφωνία με άλλες αναφορές διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον ορισμό των λέξεων και κατανοούν περισσότερες λέξεις από ότι πραγματικά χρησιμοποιούν στις γλωσσικές τους πράξεις (Melka, 1997). Επίσης, δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση της συντακτικής λειτουργίας των λέξεων και των συντακτικών τους σχέσεων. Αναγνωρίζουν τους διάφορους μορφολογικούς τους τύπους και μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν σε φράσεις και προτάσεις προσδιορίζοντας τις διάφορες λειτουργίες τους, καθώς και την καταλληλότητά τους. Είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία των γεγονότων και μπορούν να βελτιώσουν ένα κείμενο επεμβαίνοντας στο νόημά του.

Η διαδικασία της αξιολόγησης, ατομική έναντι ομαδικής, φαίνεται ότι επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών. Στην ομαδική αξιολόγηση οι επιδόσεις των μαθητών, σε όλα τα έργα, ήταν χαμηλότερες. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την άποψη ότι η ατομική αξιολόγηση επικεντρώνεται καλύτερα στις ατομικές δεξιότητες και δίνει τη δυνατότητα στον εξεταστή να αποκτήσει μια πιο έγκυρη εικόνα της συμπεριφοράς του υποκειμένου (Βίκη & Παπάνης, 2007). Σημαντικότερη ήταν η επιρροή στην εφαρμογή των κανόνων στίξης και στην κατανόηση της συντακτικής λειτουργίας των λέξεων και της δομής των προτάσεων. Εξίσου σημαντική ήταν η επιρροή στη συμπλήρωση διαφόρων μορφολογικών τύπων των λέξεων, καθώς και στην κατανόηση των ειδικών σημασιών των λέξεων και του μεταφορικού ύφους. Προφανώς στις συγκεκριμένες δοκιμασίες η άμεση προσωπική επαφή εξεταστή εξεταζόμενου κατά την ατομική χορήγηση βοήθησε περισσότερο τους μαθητές να επικεντρωθούν στις ατομικές τους δεξιότητες και να επιδείξουν καλύτερες επιδόσεις. Μικρότερη ήταν η επιρροή στην παραγωγή, οργάνωση και βελτίωση κειμένων από τους μαθητές, στην αναγνώριση των σχέσεων συνωνυμίας, αντωνυμίας, παραγωγής και σύνθεσης και στη γνώση του νοήματος μιας λέξης και ερμηνείας των πολλαπλών σημασιών της. Φαίνεται ότι σ' αυτές τις δοκιμασίες η συμπεριφορά ανταπόκρισης των μαθητών είναι περισσότερο ανεξάρτητη και χρειάζονται λιγότερο την άμεση παρέμβαση του εξεταστή.

Σχετικά με την ικανότητα των δοκιμασιών διαφαίνεται ότι ανέδειξαν και περιέγραψαν σε ικανοποιητικό βαθμό τα ελλείμματα και τις δυνατότητες των μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού στην επεξεργασία και παραγωγή του γραπτού λόγου. Όμως δεν πρέπει να παραβλεφθεί ότι κάθε δοκιμασία έχει έναν περιορισμένο βαθμό αξιοπιστίας, μικρότερο ή μεγαλύτερο. Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η αξιολόγηση προσφέρει δειγματοληπτι-

κά μια εικόνα της επίδοσης του παιδιού που μπορεί να διαφέρει από την πραγματική του εικόνα. Ωστόσο ο διαχωρισμός της διαδικασίας της αξιολόγησης, ατομική έναντι ομαδικής, αναδεικνύει ένα ζήτημα που δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω έρευνα που αφορά τόσο τη βαρύτητα που έχει ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία αξιολόγησης ενός μαθητή κατασκευάζοντας ο ίδιος άτυπα εργαλεία που βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία του όσο και την ίδια τη διαδικασία αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

- Almond, R. J. (2009). Group assessment: Comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 141-148.
- Βίκη, Α., & Παπάνης, Ε. (2007). Διαγνωστικά Εργαλεία Για Εκπαιδευτικούς. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα-Greek Social Research. Ανακτήθηκε 20-3-2019 από <http://epapanis.blogspot.com/2007/11/blog-post.html>.
- Γεώργας, Δ. Δ., Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Μπεζεβέγκης, Η. Γ., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III: Wechsler κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημάκος, Ι. (2015). Εναλλακτική αξιολόγηση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών του Δημοτικού. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Α. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σσ. 154-163). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ε.Π.Ε & ΔΒΜ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: ΕΣΠΑ 2007-13/Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση\Αναλυτικά Προγράμματα 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. Ανακτήθηκε 30-11-2015 από: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thai, O. J., & Pettnick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 1-173.
- Ηλιοπούλου, Κ. (2009). *Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτική προσέγγιση versus Ολιστικής: μια συγκριτική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε 30-11-2015 από: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/06DefterovathmiaEkpedefsi/iliopoulou/iliopoulou.pdf>.

- Κυριαζή, Ο., & Σπαντιδάκης, Ι. (2001). Τρόποι αξιολόγησης των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και των κοινωνικών δυσκολιών των μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επιθεώρηση Κίνητρο*, 3, 35-78.
- McAfee, O., Leong, J. D., & Bodrova, E. (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Μουζάκη, Α. (2010α). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιοτήτας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 307-325). Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολόπουλος, Δ. (επιμ.) (2008). *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ. 231-276). Αθήνα: Τόπος.
- Nippold, M. A. (2016). *Later Language Development: School-age children, adolescents, and young adults* (4th edition). Austin, TX: Pro-Ed.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Παπουτσάκη, Κ., Γκουγκούμη, Μ., Γρυμάνης, Ι., Ζαχαρή, Σ., Σαλκατρά Τ., & Τσίγκα, Κ. (2016, Ιούνιος). *Άτυπο αξιολογικό εργαλείο διάγνωσης δυσκολιών μάθησης*. Ανακοίνωση στο 6^ο πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Αθήνα. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.998>
- Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι., Καραντζή, Ι., Παλαιοθόδωρος, Α., Υφαντή, Κ., Τσαγγάρη, Γ., & Καραμπέτσου, Μ. (2007). *Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ΄ ΣΤ΄ Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (2).
- Πρίντζη, Α., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 153-174. Ανακτήθηκε στις 6-11-2018 από <https://www.plogos.gr/TEYXH/2016/8.pdf>.
- Σακελαρίου, Γ. (2007). Η αξιολόγηση των γλωσσικών δυσκολιών του γραπτού λόγου σε παιδιά και εφήβους ως μέρος μιας διευρυμένης διαδικασίας προσέγγισης του θέματος στην κλινική λογοπεδική πρακτική. Στο Μ. Βλασσόπουλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελαρίου (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης* (σσ. 68-82). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Witmer, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education*. Cengage Learning.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2005). *Προβλήματα Γραπτού Λόγου*. Εισήγηση στο πλαίσιο

του προγράμματος: «Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της γενικής εκπαίδευσης, (με έμφαση στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας». Ανακτήθηκε στις 7-11-2018 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf>

Τζιβινίκου, Σ. (2018). *Αξιολογώ, Σχεδιάζω, Διδάσκω: Αποτελεσματικές παρεμβάσεις στην ανάγνωση και τη γραφή για μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Α. Στεργίου.

Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε., & Βακόλα, Ι. (2008). *Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Α-α-Τ-ω*. Θεσσαλονίκη.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2007). *Νέα Σχολικά εγχειρίδια - Γλώσσα Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε 25-11-2007 από: www.pi-schools.gr.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 25-11- 2007 από: www.pi-schools.gr.

Abstract

In the present study, skills and knowledge of the writing were evaluated with informal tests based on the curriculum to pupils with high school performance, aged 9-12. The aim was to explore what the pupils know and what they can do individually and as a group, in relation to their optimal development and the curriculum objectives. 22 students were tested individually and 34 students were tested in the group level. We thought that such investigation will give us the opportunity for useful conclusions for the evaluation process and for the ability of informal tests to describe pupils' deficits and abilities in writing effectively.

Key-words: individual assessment, group assessment, writing, high school performance

Στυλιανή Ξάνθη
Δασκάλα Ειδικής Αγωγής
Χρ. Σμύρνης 102, 161 21 Καισαριανή
Τηλ.: 2107231875, 6936870244
E-mail: sxanthi@sch.gr