

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ντίνα Τσαγγαρή
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Εισαγωγή

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 αυτού του είδους είναι ο επίσημος τρόπος αξιολόγησης που εξυπηρετεί διάφορες λειτουργίες όπως η διάγνωση των γλωσσικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή¹, η εξέταση της προόδου και η επίδοσή του σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές, κ.λπ. Οι δοκιμασίες είναι σημαντικά εργαλεία που βοηθούν στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή, το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και της διδακτικής διαδικασίας (Popham, 1991, Frederiksen & Collins, 1989, Nitko, 1989). Παρ' όλα αυτά, παιδαγωγοί και ερευνητές από διάφορους εκπαιδευτικούς κλάδους έχουν αμφισβηήσει 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),
 - στα προγράμματα σπουδών (Madaus, 1988, Shepard, 1991),
 - στις διδακτικές μεθόδους (Haladyna *et al.*, 1991, Alderson & Wall, 1993),
 - στα μαθησιακά υλικά (Mehrens & Kaminsky, 1989, Tsagari, 2009),
 - στη μαθησιακή διαδικασία (Newstead & Findlay, 1997, Black & Wiliam, 1998),
 - στην ψυχολογία των μαθητών (Gipps, 1994, Zeidner, 1998, Tsagari, 2009),
 - στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών (Smith, 1991, Gipps, 1994, Johnstone *et al.*, 1995).

Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα να στρέψουν το ενδιαφέρον των ειδικών 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

¹ Με όλο το σεβασμό προς τις αναγνώστριες και για λόγους καθαρά πρακτικούς, θα χρησιμοποιήσω σε όλο το άρθρο το αρσενικό γραμματικό γένος.

- 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 πρόδός 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.

1. Εναλλακτική αξιολόγηση

Η νέα τάση στο χώρο της γλωσσικής αξιολόγησης, γνωστή ως «εναλλακτική αξιολόγηση» (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)², «συμπληρωματική αξιολόγηση» (complementary assessment)³, 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. Δεν αντικαθιστά άλλες μορφές αξιολόγησης, αλλά μπορεί να εφαρμόζεται παράλληλα με αυτές βοηθώντας τους μαθητές να παρακολουθούν συστηματικά την πρόδοό τους.

² Βλ. Lantolf J. P. & M. E. Poehner (2008). Dynamic Assessment. In E. Shohamy and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment, 273-284.

³ Βλ. Shohamy, E. (1998). Alternative Assessment in Language Testing: Applying a Multiplism Approach. In Li, E. & G. James (Eds.), *Testing and Evaluation in Second Language Education*, Hong Kong: Language Centre, Hong Kong University of Science and Technology, 99-114.

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται ποικίλοι ορισμοί για την εναλλακτική αξιολόγηση (βλ. Huerta-Macias, 1995, Hamayan, 1995, Kohonen, 1997, Smith, 1999, Bachman, 2000, Fox, 2008). Τα βασικά πλεονεκτήματα της εναλλακτικής αξιολόγησης επικεντρώνονται στα ακόλουθα. Η εναλλακτική αξιολόγηση:

1. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συλλέγουν λεπτομερή περιγραφικά στοιχεία για τη γλωσσική επίδοση των μαθητών τους τα οποία είναι πολύ πιο χρήσιμα και κατατοπιστικά από τα στοιχεία που συλλέγονται με παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης (Clapham, 2000, Alderson & Banerjee, 2001). Τα στοιχεία αυτά 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.), τους 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 προγραμμάτων σπουδών. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρέμβει και να ενισχύσει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών (βλ. Genesee & Hamayan, 1994).
2. Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, η εναλλακτική αξιολόγηση περιορίζει τον ανταγωνισμό και βοηθά να εξασφαλιστεί 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).
3. Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συγκεντρώνει στοιχεία που αφορούν στην πρόοδο του κάθε μαθητή, πρώτα σε σχέση με τον εαυτό του και κατόπιν σε σχέση με το σύνολο της τάξης (Hamayan, 1995).
4. 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).
5. Προωθεί 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).
6. 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).
7. 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).

2. Μέθοδοι και τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης

Η εναλλακτική αξιολόγηση κατά τους Short, 1993, Newman & Smolen, 1993, Cohen, 1994, Hamayan, 1995, Brown, 1998, Genesee & Upshur, 1996, O'Malley & Valdez Pierce, 1996, Ιοαννου-Georgiou & Ραβλου, 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 retelling)
- Συμβουλευτικές συναντήσεις (conferences)
- Αντιπαράθεση γνωμών (debates)

Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση ανάμεσα στις μεθόδους της εναλλακτικής αξιολόγησης και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων. Οι πλέον συνήθεις τεχνικές, όπως αναφέρονται από τους Herman *et al.* (1992), Short (1993) και Hamayan (1995), είναι οι εξής:

- Περιγραφικές κλίμακες (checklists)
- Ερωτηματολόγια (questionnaires)
- Κλίμακες διαβάθμισης (rating scales)
- Ποιοτική περιγραφή μαθητών (learner profiles)
- Υποκειμενικές καταγραφές (anecdotal records)
- Ποιοτικές κάρτες ελέγχου (progress cards)
- Πλέγματα αξιολόγησης (grids)

Πρόκειται για εργαλεία που διευκολύνουν στη διατύπωση αξιολογικής κρίσης με περιγραφική μορφή, η οποία περιλαμβάνει πληθώρα στοιχείων σχετικά με το μαθητή και την πρόοδό του. Η περιγραφική απεικόνιση της αξιολόγησης αυτού του είδους δίνει ξεκάθαρα στοιχεία για την πρόοδο των μαθητών σε γονείς, εκπαιδευτικούς άλλων γνωστικών αντικειμένων και στελέχη της εκπαίδευσης.

3. Παραδείγματα μέσω εναλλακτικής αξιολόγησης

Τα παραδείγματα που παρουσιάζονται είναι ενδεικτικά των μεθόδων της εναλλακτικής αξιολόγησης.

3.1 Συστηματική Παρατήρηση

Σύμφωνα με την Bailey (2001: 114), η Συστηματική Παρατήρηση γενικά είναι η «*σκόπιμη εξέταση της διδασκαλίας και μάθησης μέσα από συστηματικές διαδικασίες συλλογής δεδομένων και ανάλυσης*». Η Συστηματική Παρατήρηση ως μέθοδος έχει χρησιμοποιηθεί στην αρχική εκπαίδευση και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και στη συλλογή δεδομένων για ερευνητικούς σκοπούς (Allwright & Bailey, 1991, Genesee & Hamayan, 1994, Malderez, 2003).

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).

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση της παρατήρησης με τον ένα ή τον άλλο τρόπο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η Συστηματική Παρατήρηση χρειάζεται ένα οργανωμένο σύστημα. Αυτό πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών, τους μαθησιακούς ή άλλους στόχους (π.χ. συμπεριφοριστικούς), την εμπειρία του εκπαιδευτικού σε ανάλογες πρακτικές, τα μέσα που έχει στη διάθεσή του και την καταλληλότητα των τεχνικών παρατήρησης.

Ανάμεσα στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της Συστηματικής Παρατήρησης συγκαταλέγονται οι εξής: περιγραφικές κλίμακες παρατήρησης, κλίμακες διαβάθμισης, προφίλ μαθητών, ερωτηματολόγια, ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, κ.λπ. (βλ. Genesee & Upshur, 1996, O'Malley & Valdez Pierce, 1996, Stiggins, 2001, Johnson, 2003).

3.2 Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί από ψυχοθεραπευτές, ιστορικούς, λογοτέχνες, κοινωνιολόγους, οικονομολόγους, κ.λπ. με σκοπό την καταγραφή γεγονότων και συμπεριφορών που είναι ιδιαίτερα ευαίσθητες ή δύσκολες να περιγραφούν διαφορετικά.

Το ημερολόγιο, ως διδακτική ή ερευνητική μέθοδος, έχει χρησιμοποιηθεί και στην εκπαίδευση σε διάφορους τομείς π.χ. στις θετικές επιστήμες, στην κοινωνιολογική έρευνα, στη βιολογία, κ.λπ.

Στο χώρο της ξενόγλωσσης 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),

ε. διδακτικό και μαθησιακό βοήθημα με μαθητές διαφόρων ηλικιών (Worthington, 1997, Myers, 2001, Hansen-Thomas, 2003).

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» (Bailey, 1990: 215). Το ημερολόγιο όπως αναφέρει η Matsumoto (1987: 26) αποθανατίζει και διερευνά όχι μόνο τη γλωσσική χρήση του μαθητή αλλά και τις μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες είναι «κρυμμένες και απρόσιτες» στην εξωτερική παρατήρηση, όπως τα κίνητρα των μαθητών, γνωστικές διαδικασίες μάθησης, στρατηγικές κ.λπ.

Τα πλεονεκτήματα του ημερολογίου ως μέσου αξιολόγησης περιγράφονται σύμφωνα με τους Genesee & Upshur (1996), O'Malley & Valdez Pierce (1996), Brown (1998) και Stiggins (2001), ως εξής.

Το ημερολόγιο ως τρόπος αξιολόγησης:

- Δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αξιολογεί τις γραπτές και αναγνωστικές του ικανότητες,
- Επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζουν τους στόχους τους και τις προσδοκίες τους για τη μαθησιακή διαδικασία, τα αισθήματα και τις στάσεις τους όσον αφορά στη διδακτική διαδικασία και άλλα εκπαιδευτικά θέματα,
- Δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή (και εκπαιδευτικό) να κάνει την αυτο-αξιολόγησή του ελέγχοντας έτσι την πρόοδό του, να αναγνωρίζει τις δυσκολίες του (γλωσσικές και μη), να βρίσκει τι και πόσο μαθαίνει, κ.λπ.,
- Δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να κάνει αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος σπουδών που παρακολουθεί και να αξιολογήσει την επίδοσή του χρησιμοποιώντας τα ίδια κριτήρια με αυτά των εκπαιδευτικών,
- Δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να καταγράψει και να αξιολογήσει μαθησιακές εμπειρίες μέσα και έξω από την τάξη,
- Δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να μοιράζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις, στάσεις, εμπειρίες και πληροφορίες για τη μάθηση και τη διδασκαλία,
- Αυξάνει την επίγνωση των εκπαιδευτικών για διάφορα θέματα της διδακτικής και της μάθησης και τους επιτρέπει να πάρουν πιο σωστές και μαθησιοκεντρικές αποφάσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Υπάρχουν διάφοροι τύποι ημερολογίων. Οι κυριότεροι 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 χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών,

π.χ. οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν μια ιστορία, ένα βιβλίο ή άλλα λογοτεχνικά αναγνώσματα και να διατυπώσουν με δικά τους λόγια τη σημασία αυτών που διάβασαν, τις αντιδράσεις τους, το χαρακτήρα των ηρώων, κ.λπ. Σε πιο μικρές ηλικίες, οι εκπαιδευτικοί δομούν τις απαντήσεις των μαθητών μέσα από ειδικά κατασκευασμένα ερωτηματολόγια, κλίμακες, κ.λπ.

- 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.
- 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. Ο γενικότερος σκοπός αυτού του είδους είναι να μάθει στους μαθητές πώς να αυτο-αξιολογούνται στο μάθημα της ξένης γλώσσας.

Η Tsagarí (2004) συζητά διεξοδικά τα ημερολόγια ως τρόπους αξιολόγησης και παραθέτει παραδείγματα και συμβουλές για το πώς μπορούν να υλοποιηθούν μέσα στο περιβάλλον της ξενόγλωσσης τάξης.

3.3 Ατομικός Φάκελος του Μαθητή

Ο Ατομικός Φάκελος χρησιμοποιήθηκε αρχικά από επαγγελματίες αρχιτέκτονες, φωτογράφους, ζωγράφους, κ.λπ. και αργότερα στη διδακτική αντικειμένων όπως η χημεία (Shay, 1997) και τις θετικές επιστήμες γενικότερα (Williams, 2000).

Στην ξενόγλωσση εκπαίδευση ο Ατομικός Φάκελος χρησιμοποιήθηκε ως ένας τρόπος καταγραφής της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντικών στελεχών (Tillema, 1998) και των εκπαιδευτικών (Klepowski, 2000, Banfi, 2003). Είναι μια πρακτική εναλλακτικής αξιολόγησης κατά την οποία ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός μπορούν να οργανώνουν και να διαχειρίζονται τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία από κοινού. Οι Barootchi & Keshvarz (2002: 280-281) περιγράφουν τον Ατομικό Φάκελο του Μαθητή ως την: «...συστηματική και σκόπιμη συλλογή εργασιών του μαθητή η οποία δίνει στοιχεία, τόσο στο μαθητή όσο και σε άλλους, σχετικά με τις προσπάθειές του, την πρόοδό του και τις επιτυχίες του».

Ο Ατομικός Φάκελος μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλες ηλικιακές ομάδες και επίπεδα γνώσης (Baack, 1997, Shaaban, 2000) και διάφορους εκπαιδευτικούς στόχους, π.χ. αξιολόγηση γενικών γλωσσικών δεξιοτήτων (O'Malley & Valdez Pierce, 1996, Genesee & Usphur, 1996, Brown, 1998) αλλά και ειδικών γλωσσικών αναγκών (Douglas, 2000).

Ο Ατομικός Φάκελος του Μαθητή χαρακτηρίζεται από δύο βασικές λειτουργίες:

- 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 βοηθούν 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.

Υπάρχουν διάφορες μορφές Ατομικών Φακέλων που βασίζονται στους μαθησιακούς στόχους και τα προγράμματα σπουδών που ακολουθούνται. Εν συντομία αναφέρεται ο *Φάκελος με εκτεταμένο εύρος εστίασης* (portfolio with a broad focus) όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει ως στόχο αξιολόγησης ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών και μαθησιακών δεξιοτήτων και γνώσεων. Αντίθετα στο *Φάκελο με περιορισμένο εύρος εστίασης* (portfolio with a specific focus), ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στην αξιολόγηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων.

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).

Ο Ατομικός Φάκελος του Μαθητή πρέπει να διατυπώνει ξεκάθαρα τα εξής: α) το σκοπό της αξιολόγησης, β) τις οδηγίες για την επιλογή του περιεχομένου (entries) και τα κριτήρια της αξιολόγησης του Φακέλου (O'Malley & Valdez Pierce, 1996). Το περιεχόμενο του Ατομικού Φακέλου του Μαθητή μπορεί να περιλαμβάνει δείγματα από τη δουλειά του μαθητή, όπως: διαγωνίσματα, γραπτές δοκιμασίες, ασκήσεις, γραπτές ή ηχητικές εργασίες ή σχέδια εργασίας, ηχογραφημένες ή βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες, γλωσσικά πιστοποιητικά ή βεβαιώσεις, αλλά και μαγνητοφωνημένα δείγματα προφορικής παραγωγής καθώς και οποιοδήποτε άλλο στοιχείο αποδεικνύει κάποιου είδους γλωσσική εμπειρία που έχει από κοινού συμφωνηθεί από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Απαραίτητα στοιχεία του Φακέλου είναι η αυτο-αξιολόγηση και ετερο-αξιολόγηση που δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να αποστασιοποιηθεί από τη γλωσσική διαδικασία, να παρατηρήσει και να βελτιώσει τις τεχνικές και προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της μάθησης (Blanche & Merino, 1989, Oscarson, 1989, 1997, Sengupta, 1998, Sivan, 2000, Todd, 2002, Meletiadou, 2012). Οδηγίες για το πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να οργανώσει τον Ατομικό Φάκελο του Μαθητή στο μάθημα των ξένων γλωσσών καθώς επίσης και για δείγματα τεχνικών συζητούνται και παρουσιάζονται διεξοδικά από την Tsagari (2004).

Ο Ατομικός Φάκελος του Μαθητή, θεωρείται μια προσέγγιση στην αξιολόγηση του μαθητή, η οποία, σύμφωνα με τους Hamp-Lyons (1996), Hamp-Lyons & Condon (2000), Bailey (1998) και Smith (2002):

- μειώνει την πίεση του χρόνου που χαρακτηρίζει τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης και επιτρέπει στους μαθητές να παρουσιάζουν τη συνολική τους επίδοση στη γλώσσα,

- έχει εγκυρότητα όψης ή επιφάνειας (face validity) γιατί η αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα έχει πολύ στενή σχέση με το τι έχει διδαχθεί,
- έχει θετική αναδραστική επίδραση γιατί συνδέεται άμεσα με το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών,
- αυξάνει τη συμμετοχή, την επίγνωσή τους και την κινητροποίηση των μαθητών, κατά τη διάρκεια του μαθήματος,
- επιτρέπει την εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της αξιολόγησης,
- επιτρέπει τη διαχρονική παρακολούθηση της προόδου του,
- αντίθετα με τις γραπτές δοκιμασίες δεν προκαλεί άγχος,
- συμπληρώνει τις αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά,
- έχει διαγνωστικό χαρακτήρα, διότι βοηθά να προβλέπονται αδύνατα σημεία και να προγραμματίζονται η διδασκαλία και η μάθηση.

(Για την εφαρμογή του Φάκελου Μαθητών στο μάθημα της ξένης γλώσσας στην Ελλάδα, βλ. Tsagari, 2000, 2001, Manolopoulou-Sergi, 2001, Tsagari & Papageorgiou, 2012).

3.4 Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών (European Language Portfolio)

Ο Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών συγκαταλέγεται στις δραστηριότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης⁴. Είναι μια μέθοδος καταγραφής και ανασκόπησης μαθησιακών και πολιτισμικών εμπειριών κατά τη διάρκεια της εκμάθησης μιας γλώσσας ή μετά την ολοκλήρωση της γλωσσικής κατάρτισης (Westhoff, 1999, Lenz & Schneider, 2002).

Ο Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών αποσκοπεί στο να:

- διευκολύνει την κινητικότητα των Ευρωπαίων πολιτών με το να παρουσιάζει τα γλωσσικά προσόντα τους με σαφήνεια και με τη δυνατότητα σύγκρισης από τη μία χώρα στην άλλη,
- ενθαρρύνει την εκμάθηση Ευρωπαϊκών γλωσσών,
- δώσει έμφαση στην αξία της πολυπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας και να συμβάλει στην αμοιβαία κατανόηση των Ευρωπαίων πολιτών,
- προωθήσει την αυτόνομη μάθηση και την ικανότητα της αυτο-αξιολόγησης.

Ο Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών αποτελείται από τρία μέρη:

1. το Διαβατήριο γλωσσών (The Language Passport),
2. τη Γλωσσογραφία (Language Biography), και
3. το Ντοσιέ (Dossier)

Ο Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών έχει σχεδιαστεί για διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, π.χ. για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (βλ. Christ, 1998, Little, 2002) και προσβλέπει στην αυτονομία του χρήστη. Ανάμεσα στις τεχνικές του συγκαταλέγονται περιγραφικές κλίμακες παρατήρησης σχεδιασμένες για έξι

⁴ βλ. http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?!=e&m=/main_pages/welcome.html

διαφορετικά επίπεδα όπως αυτά περιγράφονται στο Ενιαίο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Γλωσσών (Common European Framework of Reference – Council of Europe, 2001).

Όπως με κάθε αξιολογική διαδικασία, τόσο ο Ατομικός Φάκελος του Μαθητή όσο και ο Ευρωπαϊκός Φάκελος Γλωσσών, απαιτούν προσεκτική προετοιμασία και σχεδιασμό προκειμένου η εφαρμογή τους στην τάξη να εναρμονίζεται με τους στόχους της αξιολόγησης (βλ. Tsagari, 2004).

4. Συμπεράσματα

Παρ' όλο που η εναλλακτική αξιολόγηση προσφέρει νέους ορίζοντες στη γλωσσική αξιολόγηση, διάφοροι προβληματισμοί συζητούνται σε ιδεολογικό, τεχνικό και πρακτικό επίπεδο. Για παράδειγμα ο Kohonen (1997: 18) αναφέρει ότι η εναλλακτική αξιολόγηση προσφέρει πλούσια δεδομένα για τη μάθηση αλλά ως τρόπος αξιολόγησης είναι χρονοβόρος κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και ανατροφοδότησής της, ιδιαίτερα σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών (βλ. Clapham, 2000, Alderson & Banjeree, 2001, Brindley, 2001).

Ένα άλλο θέμα σχετίζεται με τις γνώσεις, την ικανότητα και την επαρκή κατάρτιση του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει σωστά τις μεθόδους της εναλλακτικής αξιολόγησης (βλ. Breen *et al.*, 1997, Cizek, 2000, Clark & Girps, 2000). Ο Kohonen (1997) επισημαίνει ότι οι μαθητές χρειάζονται αρκετή προσωπική επίβλεψη και ξεκάθαρες οδηγίες γιατί υπάρχει περίπτωση ορισμένοι μαθητές να αντιδράσουν αρνητικά σε αυτού του είδους τις νέες πρακτικές αξιολόγησης, ιδιαίτερα όταν είναι συνηθισμένοι σε παραδοσιακές αξιολογικές τεχνικές.

Οι Brown & Hudson (1998a, 1998b) προσθέτουν ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης πρέπει να ικανοποιούν τα ίδια κριτήρια με αυτά της παραδοσιακής αξιολόγησης, όπως είναι η αξιοπιστία, η εγκυρότητα, η πρακτικότητα και η αντικειμενικότητα και πρέπει να αξιολογούνται κατά πόσο είναι κατάλληλες για το σκοπό της αξιολόγησης που επιτελείται. Επίσης τονίζουν πως πρέπει να έχουν θετική αναδραστική επίδραση στη μάθηση και διδακτική και η ανατροφοδότηση που προσφέρουν να συνάδει με τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν (βλ. επίσης Hamp-Lyons, 1997, Hamp-Lyons & Condon, 1993, Van Daalen, 1999).

Οι υποστηρικτές της εναλλακτικής αξιολόγησης αντιτίθενται με τα παραπάνω επιχειρήματα. Για παράδειγμα, η Huerta-Macias (1995: 10) υποστηρίζει πως η εναλλακτική αξιολόγηση είναι ένας έγκυρος και αξιόπιστος τρόπος αξιολόγησης λόγω:

1. της στενής της σχέσης με τη μάθηση και τη διδασκαλία,
2. της χρήσης πολλαπλών τρόπων αξιολόγησης,
3. της εκπαίδευσης των μαθητών και εκπαιδευτικών στη σωστή χρήση αξιολογικών κριτηρίων,
4. της αποφυγής της σύγκρισης του ενός μαθητή με τον άλλον ή με άλλες μορφές γλωσσικής ή πολιτιστικής προκατάληψης.

Η Hamayan (1995) επίσης προσθέτει ότι η εναλλακτική αξιολόγηση προσφέρει πληθώρα στοιχείων και πληροφοριών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με σκοπό την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων των διαφόρων παραδοσιακών δοκιμασιών.

Ο Lynch (2001) τονίζει ότι η εναλλακτική αξιολόγηση προσφέρει νέους τρόπους αξιολόγησης και επομένως δεν είναι σωστό να υπόκειται στα ίδιο πλαίσιο θεώρησης με αυτό της εκπαιδευτικής μέτρησης. Άλλοι υποστηρικτές (βλ. Moss, 1992, Gipps, 1994, Van Daalen, 1999) τονίζουν επίσης ότι η εφαρμογή των ψυχομετρικών κριτηρίων στο πλαίσιο της εναλλακτικής αξιολόγησης μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα. Προτείνουν δε την ανεύρεση νέων κανόνων και κριτηρίων για την αποτελεσματικότητά της. Για παράδειγμα, οι Linn *et al.* (1991) προτείνουν τα εξής κριτήρια:

- Τις αναμενόμενες και μη αναμενόμενες συνέπειες που μπορεί να έχει η εναλλακτική αξιολόγηση στη μάθηση και διδακτική διαδικασία,
- Την αμεροληψία των αξιολογικών μεθόδων βαθμολόγησης,
- Την ευρύτητα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων,
- Τη γνωστική πολυπλοκότητα των πληροφοριών,
- Την ποιότητα του περιεχομένου της αξιολόγησης,
- Την καταλληλότητα των τεχνικών της αξιολόγησης,
- Το βαθμό κατανόησης των αποτελεσμάτων από τους μαθητές,
- Το κόστος της αποδοτικότητας της αξιολογικής μεθόδου.

Ο Leung (2004) επίσης υποστηρίζει ότι η εναλλακτική αξιολόγηση δεν εναρμονίζεται με τους εξετασιοκεντρικούς τρόπους αξιολόγησης και ότι πρέπει να γίνει περαιτέρω θεωρητική συζήτηση και έρευνα με σκοπό να επαναπροσδιοριστεί η σχέση της με την παραδοσιακή αξιολόγηση.

5. Επίλογος

Η εναλλακτική αξιολόγηση είναι μια διαφορετική προσέγγιση στο χώρο της αξιολόγησης, ένας νέος τρόπος κατανόησης της ίδιας της μάθησης και της σχέσης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. 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 μόνο έτσι μπορούμε να έχουμε μια ξεκάθαρη εικόνα της γλωσσικής ανάπτυξης και εξέλιξης του μαθητή η οποία θα βοηθήσει στο σχεδιασμό αριότερων προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών μεθόδων που θα οδηγήσουν με τη σειρά τους σε υψηλής ποιότητας μάθηση. Επομένως είναι σημαντικό οι μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης να επιλέγονται και εφαρμόζονται με προσοχή στην καθημερινή πρακτική, μέσα και έξω από την τάξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alderson, J. C. & J. Banerjee (2001). Language Testing and Assessment (Part 1). *Language Teaching*, 34/4: 213-236.
- Alderson, J. C. & D. Wall (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14/2: 115-129.
- Allison, D. (1998). Investigating Learners' Course Diaries as Explorations of Language. *Language Teaching Research*, 2/1: 24-47.
- Allwright, D. & K. M. Bailey (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arter, J. A. & V. Spandel (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11/1: 36-44.
- Baack, E. (1997). Portfolio Development: An Introduction. *English Teaching Forum*, 35/2: 38-43.
- Bachman, L. F. (2000). Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring that what we Count Counts. *Language Testing*, 17/1: 1-42.
- Bailey, K. M. (1990). The Use of Diary Studies in Teacher Education Programs. In Richards, J. C. & D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 215-226.
- 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.
- Barootchi, N. & M. H. Keshavarz (2002). Assessment of Achievement through Portfolio and Teacher-made Tests. *Educational Research*, 44/3: 279-288.
- Black, P. & D. Wiliam (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5/1: 7-74.
- Black, P. J. (1993). Formative and Summative Assessment by Teachers. *Studies in Science Education*, 21: 49-97.
- Blanche, P. & B. Merino (1989). Self-assessment of Foreign Language Skills: Implications for Teachers and Researchers. *Language Learning*, 39: 313-340.
- Block, D. (1994). A Day in the Life of a Class: Teacher/Learner Perceptions of Task Purpose in Conflict. *System*, 22/4: 473-486.
- Borg, S. (2001). The Research Journal: A Tool for Promoting and Understanding Research Development. *Language Teaching Research*, 5/2: 156-177.
- Breen, M., C. Baratt-Pugh, B. Derewianka, H. House, C. Hudson, T. Lumley & M. Roth (1997). *Profiling ESL Children, Volume 1: Key Issues and Findings*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

- Brindley, G. (2001). Outcomes-based Assessment In Practice: Some Examples and Emerging Insights. *Language Testing*, 18/4: 393-407.
- Broadfoot, P. M. (2003). *Dark Alleys and Blind Bends: Testing the Language of Learning*. Paper presented over the 25th Language Testing Research Colloquium, 22-25 July, University of Reading.
- Brown, J. B. (Ed.) (1998). *New Ways of Classroom Assessment*. USA: TESOL.
- Brown, J. B. & T. Hudson (1998a). The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*, 32/4: 653-675.
- Brown, J. B. & T. Hudson (1998b). The Alternatives in Language Assessment: Advantages and Disadvantages. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 16/2: 79-103.
- Burgess, R. G. (1981). Keeping a Research Diary. *Cambridge Journal of Education*, 11/1: 75-83.
- Butterfield, S., A. Williams & A. Marr (1999). Talking about Assessment: Mentor-Student Dialogues about Pupil Assessment in Initial Teacher Training. *Assessment in Education*, 6/2: 225-246.
- Christ, I. (1998). European Language Portfolio. *Language Teaching*, 31/4: 214-189.
- Cizek, G. (2000). Pockets of Resistance in the Assessment Revolution. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 19/3: 19-23.
- Clapham, C. (2000). Assessment and Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 147-161.
- Clark, S. & C. Gipps (2000). The Role of Teachers in Teacher Assessment in England 1996-1998. *Evaluation and Research in Education*, 14: 38-52.
- 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.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Fox, J. (2008). Alternative Assessment. In Shohamy, E. & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment, 97-108.
- Frederiksen, J. R. & A. Collins (1989). A Systems Approach to Educational Testing. *Educational Researcher*, 18/9: 27-32.
- Genesee, F. & E. Hamayan (1994). Classroom-Based Assessment. In Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 212-239.
- Genesee, F. & J. Upshur (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.
- Gottlieb, M. (1995). Nurturing Student Learning Through Portfolios. *TESOL Journal*, 5/1: 12-14.
- Haladyna, T. M., S. B. Nolen & N. S. Haas (1991). Raising Standardized Achievement Tests Scores and the Origins of Test Score Pollution. *Educational Research*, 20/5: 2-7.
- Halbach, A. (2000). Finding out about Students' Learning Strategies by Looking at their Diaries: A Case Study. *System*, 28: 85-96.

- Hamp-Lyons, L. & W. Condon (1993). Questioning the Assumptions about Portfolio-Based Assessment. *College Composition and Communication*, 44/2: 176-190.
- Hamp-Lyons, L. (1996). Applying Ethical Standards to Portfolio Assessments in Writing in English as a Second Language. In Milanovic, M. & N. Saville (Eds.), *Performance Testing, Cognition and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 151-164.
- 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.
- Hansen-Thomas, H. (2003). A Case Study of Reflective Journals in a University Level Writing Course in Hungary. *English Teaching Forum*, 41/1: 22-28.
- Harlen, W. & R. Deakin-Crick (2002). *A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning (EPPI- Centre Review, version 1.1): Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Available online at <http://eppi.ioe.ac.uk/>.
- Harlen, W. & R. Deakin-Crick (2003). Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10/2: 169-208.
- Herman, J. L., P. R. Aschbacher & L. Winters (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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.
- Johnson, R. L. (2003). The Development and Use of School Profiles. In Kellaghan, T. & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 827-842.
- Johnstone, P., S. Guice, K. Baker, J. Malone & N. Michelson (1995). Assessment of Teaching and Learning in Literature-Based Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 11: 359-371.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: Promoting Teaching. *Assessment in Education*, 7/2: 215-236.
- Kohonen, V. (1997). Authentic Assessment as an Integration of Language Learning, Teaching, Evaluation and the Teacher's Professional Growth. In Huhta, A., V. Cohonen, L. Kurki-Suonio, & S. Luoma (Eds.), *Current Developments and Alternatives in Language Assessment: Proceedings of LTRC 1996*. University of Jyväskylä: Jyväskylä, 7-22.
- Krishnan, L. A. & L. H. Hoon (2002). Diaries: Listening to 'Voices' from the Multicultural Classroom. *ELTJ*, 56/3: 227-239.
- Lankes, A. D. (1995). Electronic Portfolios: A New Idea in Assessment. *ERIC Digest*. ED390377. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse.

- Lenz, P. & G. Schneider (2002). Developing the Swiss Model of the European Language Portfolio (Chapter 6). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Case Studies*. Council of Europe, pp. 68-86.
- Leung, C. (2004). Developing Formative Teacher Assessment: Knowledge, Practice, and Change. *Language Assessment Quarterly*, 1/1: 19-41.
- Linn, R., E. Baker & S. Dunbar (1991). Complex, Performance-Based Assessment: Expectations and Validation Criteria. *Educational Researcher*, 20: 15-21.
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio: Structure, Origins, Implementation and Challenges. *Language Teaching*, 35/3: 182-189.
- Luoma, S. & M. Tarnanen (2003). Creating a Self-Rating Instrument for L2 Writing: From Idea to Implementation. *Language Testing*, 20/4: 440-465.
- Lynch, B. (2001). Rethinking Assessment from a Critical Perspective. *Language Testing*, 18/4: 351-372.
- Madaus, G. F. (1988). The Influence of Testing on the Curriculum. In Tanner, L. N. (Ed.), *Critical Issues in Curriculum: 87th Yearbook for the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 83-121.
- Malderez, A. (2003). Observation. *ELTJ*, 57/2: 179-181.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2001). The Use of Portfolios in English Language Classes of Junior High Schools: An Innovation in Experiment. *Synhroni Ekpedefsi*, 117: 111-114.
- Matsumoto, K. (1987). Diary Studies of Second Language Acquisition: A Critical Overview. *JALT Journal*, 9/1: 17-34.
- Meletiadou, E. (2012). The Impact of Training Adolescent Learners on their Perceptions of Peer Assessment of Writing. In D. Tsagari & S. Papageorgiou (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>
- McDonough, J. (1994). A Teacher Looks at Teachers' Diaries. *ELTJ*, 48/1: 57-65.
- Mehrens, W. A. & J. Kaminski (1989). Methods for Improving Standardized Test Scores: Fruitful, Fruitless or Fraudulent? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8/1: 14-22.
- Newman, C. & L. Smolen (1993). Portfolio Assessment in our Schools: Implementation, Advantages and Concerns. *Mid-Western Educational Researcher*, 6: 28-32.
- Newstead, S. E. & K. Findlay (1997). Some Problems with Using Examination Performance as a Measure of Teaching Ability. *Psychology Teaching Review*, 6/1: 23-30.
- Nitko, A. J. (1989). Designing Tests that are Integrated with Instruction. In Linn, R. L. (Ed.), *Educational Measurement* (3rd ed, 1989). New York: Macmillan, 447-474.
- O'Malley, M. & L. Valdez Pierce (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners*. New York: Addison-Wesley.
- Oscarson, M. (1989). Self-Assessment of Language Proficiency: Rationale and Applications. *Language Testing*, 6/1: 1-13.

- Oscarson, M. (1997). Self-Assessment of Foreign and Second Language Proficiency. In Clapham, C. & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education Volume 7: Language Testing and Assessment*. Netherlands: Kluwer Academic, 175-187.
- Popham, W. J. (1991). Appropriateness of Teachers' Test-Preparation Practices? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10/1: 12-15.
- Schumann, F. M. & J. H. Schumann (1977). Diary of a Language Learner: An Introspective Study of Second Language Learning. In Brown, H. D., C. A. Yorio & R. H. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington, D.C.: TESOL, 241-249.
- Sengupta, S. (1998). Peer Evaluation: 'I am not the Teacher'. *ELTJ*, 52/1: 19-28.
- Shaaban, K. (2000). Assessment of Young Learners' Achievement in ESL Classes in the Lebanon. *Language, Culture and Curriculum*, 13/3: 306-317.
- Shay, S. (1997). Portfolio Assessment: A Catalyst for Staff and Curricular Reform. *Assessing Writing*, 4/1: 29-51.
- Shepard, L. A. (1991). Will National Tests Improve Student Learning? *CSE Technical Report 342, CREEST*, University of Colorado, Boulder. Available online at <http://www.gseis.ucla.edu/>.
- Short, D. J. (1993). Assessing Integrated Language and Content Instruction. *TESOL Quarterly* 27/4: 627-656.
- Sivan, A. (2000). The Implementation of Peer Assessment: An Action Research Approach. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7/2: 193-213.
- Smith, K. (1999). Language Testing: Alternative Methods. In Spolsky, B. (Ed.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 703-706.
- Smith, K. (2002). Learner Portfolios. *English Teaching Professional*, 22: 39-41.
- Smith, M. L. (1991). Put to the Test: The Effects of External Testing on Teachers. *Educational Researcher*, 20/5: 8-11.
- Smolen, L., C. Newman, T. Wathen & D. Lee (1995). Developing Student Self-Assessment Atrategies. *TESOL Journal* 5/1: 22-27.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-Involved Classroom Assessment*. 3rd edition. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Thornbury, S. (1991). Watching the Whites of their Eyes: The Use of Teaching-Practice Logs. *ELTJ*, 45/2: 140-146.
- Tillema, H. (1998). Design and Validity of a Portfolio Instrument for Professional Training. *Studies in Educational Evaluation*, 24/3: 263-278.
- Todd, R. W. (2002). Using Self-Assessment for Evaluation. *English Teaching Forum*, 40/1: 16-19.
- 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*

- Teaching and Learning to the Promotion of a Peace Culture*, Volume 8, pp. 517-527. School of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki.
- Tsagari, C. (2004). Alternative Methods of Assessment. In West, R. & C. Tsagari (2004), *Testing and Assessment in Language Learning*. Hellenic Open University: Patras, Greece. Vol. 3, Chapter 10, pp. 119-334.
- Tsagari, D. (2009). *The Complexity of Test Washback: An Empirical Study*. Frankfurt: Peter Lang.
- Tsagari D. & S. Papageorgiou (2012). *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>
- Van Daalen, M. (1999). Test Usefulness in Alternative Assessment. *Dialog on Language Instruction*, 13/1&2: 1-26.
- Westhoff, G. (1999). The European Language Portfolio as an Instrument for Documenting Learning Experiences- Implementing the Pedagogical Function or How Hard can we Make the Soft Pages? In Council of Europe (1999), *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Language Portfolio (ELP)*, (pp. 33-48). Available online at: www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc
- Wiggins, G. (1994). Toward More Authentic Assessment of Language Performances. In Hancock, C. R. (Ed.), *Teaching, Testing and Assessment: Making the Connection*, Lincolnwood, Illinois USA: National Textbook Company, 69-85.
- Williams, J. (2000). Implementing Portfolios and Student-led Conferences. *ENC Focus*, 7/2. Available online at: <http://www.enc.org/topics/assessment/altern/>
- Wolf, D., J. Bixby, J. Glenn & H. Gardner (1991). To Use their Minds Well: Investigating New Forms of Student Assessment. *Review of Research in Education*, 17: 31-74.
- Woodfield, H. & E. Lazarus (1998). Diaries: A Reflective Tool on an INSET Language course. *ELTJ*, 52/4: 315-322.
- Worthington, L. (1997). Let's Not Show the Teacher: EFL Students' Secret Exchange Journals. *English Teaching Forum*, 3: 2-7.
- Zeidner, M. (1996). How Do High School and College Students Cope with Test Situations? *British Journal of Educational Psychology*, 66: 115-128.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety – The State of the Art*. New York: Plenum Press.
- Zeyrek, D. (2001). Perspectives on Professional Growth: A Study on the Diaries of Undergraduate ELT Students. *English Teaching Forum*, 39/2. Available online at: <http://eca.state.gov/forum/vols/vol39/no2/p8.htm>.