



Προηγούμενη



Αρχική Σελίδα



Θεματικά Πεδία



Επόμενη

Μεταπτυχιακή εξειδίκευση καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας στο Ε.Α.Π.

Σύστημα αξιολόγησης γραπτών εργασιών και αποτελέσματα

Iωάννα Καρβέλα

Σ.Ε.Π. του Ε.Α.Π.

Πύρρου 21

116 33 Αθήνα

E-mail: karvela@hol.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται αρχικά το μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Ε.Α.Π. *Εξειδίκευση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας* και κατόπιν η Θεματική Ενότητα *Γλωσσικές δεξιότητες στη γραπτή επικοινωνία της Γερμανικής Γλώσσας*. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στις γραπτές εργασίες που εκπόνησαν οι φοιτητές σε αυτή τη Θεματική Ενότητα, στο σύστημα αξιολόγησης και στα αποτελέσματα της βαθμολογίας. Από την έρευνα προέκυψε ότι, παρά την προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν όσο το δυνατόν αντικειμενικά και αξιόπιστα κριτήρια αξιολόγησης, ο μέσος όρος βαθμολογίας δεν κυμάνθηκε σε όμοια επίπεδα στα τέσσερα τμήματα. Το γεγονός αυτό είναι δυνατόν να οδηγήσει σε έναν προβληματισμό της ομάδας διδακτικού προσωπικού με σκοπό μια πιθανή επανεξέταση των κριτηρίων αξιολόγησης. Επίσης, μια συστηματικότερη ανάλυση του θέματος με μεγαλύτερο δείγμα αξιολογούμενων φοιτητών, αποτελεί πρόταση για περαιτέρω έρευνα.

Abstract

This paper presents, firstly, the Hellenic Open University post-graduate project „Specialization of German language teachers“ and, secondly, the module „Language skills in written communication in German“. More specifically, mention is made of the written papers elaborated by the students in this module, the assessment system as well as the marking results. The research has revealed that, despite the effort made to use, to the extent possible, objective and reliable assessment criteria, the average marks varied in the four groups. This fact may lead to speculation by the teaching personal with the aim of possibly reconsidering the assessment criteria. Furthermore, a more systematic analysis of the subject in question with a larger specimen of assessed students is proposed for further research.

0. Εισαγωγή

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται σύντομα το μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Ε.Α.Π. *Εξειδίκευση καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας* και στο δεύτερο θα αναφερθώ στη Θεματική Ενότητα (Θ.Ε.) *Γλωσσικές δεξιότητες στη γραπτή επικοινωνία της Γερμανικής Γλώσσας* και συγκεκριμένα στις γραπτές εργασίες που εκπόνησαν οι φοιτητές, στο σύστημα αξιολόγησης και στα αποτελέσματα της βαθμολογίας. Σκοπός είναι ένας πρώτος προβληματισμός της ομάδας διδακτικού προσωπικού κυρίως όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησης και την επίτευξη ενός όσο το δυνατόν αντικειμενικού τρόπου βαθμολόγησης των γραπτών εργασιών σε όλα τα τμήματα από τους εκάστοτε διορθωτές.

1. Το Πρόγραμμα *Μεταπτυχιακή εξειδίκευση καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας*

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001 λειτουργήσε για πρώτη φορά στο Ε.Α.Π. το Πρόγραμμα *Μεταπτυχιακή εξειδίκευση καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας*, το οποίο οδηγεί σε Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Masters Degree), μετά από επιτυχή παρακολούθηση και των τεσσάρων Θ.Ε. του Προγράμματος και εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας. Το Πρόγραμμα αυτό απενθύνεται σε καθηγητές Γερμανικής Γλώσσας που έχουν διδακτική εμπειρία: πτυχιούχους των τμημάτων Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας των ελληνικών ΑΕΙ ή του εξωτερικού, αλλά και πτυχιούχους Γλωσσολογίας, Λογοτεχνίας, Παιδαγωγικής, Φιλοσοφίας και άλλων συναφών επιστημονικών κλάδων.

Βασικοί στόχοι του Προγράμματος είναι:

- Η μετεκπαίδευση και παροχή εξειδικευμένων γνώσεων στο γνωστικό αντικείμενο *Διδακτική της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας*, σύμφωνα με τις τελευταίες εξελίξεις της επιστήμης και τις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα.
- Ο συνδυασμός της επιστημονικής έρευνας στην εκμάθηση και διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας με την πρακτική εφαρμογή της στην ξενόγλωσση εκπαίδευση.
- Η απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου που προσφέρει δυνατότητες για περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη (στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στην Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση, απασχόληση ως Σχολικοί Σύμβουλοι, επιμορφωτές, μέλη ερευνητικών ομάδων κλπ.).

Κατά το πρώτο έτος λειτουργίας του Προγράμματος διδάχτηκαν δύο Θ.Ε.: *Γλωσσικές δεξιότητες στην προφορική επικοινωνία* και *Γλωσσικές δεξιότητες στη γραπτή επικοινωνία*. Με τον όρο

δεξιότητες εννοούμε εδώ τις τέσσερις βασικές ικανότητες που απαιτούνται, για να επικοινωνήσει κανείς στην ξένη γλώσσα: τις δεξιότητες αποδοχής, δηλ. την κατανόηση του προφορικού λόγου και την κατανόηση του γραπτού λόγου και τις δεξιότητες παραγωγής, δηλ. την παραγωγή προφορικού λόγου (ομιλία) και την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι τέσσερις βασικές δεξιότητες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Οι βασικές γλωσσικές δεξιότητες

	δεξιότητες αποδοχής	δεξιότητες παραγωγής
δεξιότητες προφορικές	κατανόηση προφορικού λόγου (ακουστ. κατανόηση)	ομιλία
δεξιότητες γραπτές	κατανόηση γραπτού λόγου (αναγνωστική κατανόηση)	παραγωγή γραπτού λόγου

Πρόκειται δηλ. για δύο δεξιότητες αποδοχής και δύο παραγωγής και ταυτόχρονα δύο στον τομέα του προφορικού λόγου και δύο στον τομέα του γραπτού λόγου. Κατά συνέπεια είναι δυνατοί δύο συνδυασμοί, αν θελήσουμε να συμπεριλάβουμε τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες σε μεγαλύτερες ενότητες:

- σύμφωνα με το κριτήριο αποδοχή / παραγωγή ή
- σύμφωνα με το κριτήριο προφορικός λόγος / γραπτός λόγος.

Σε αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης επελέγη η δεύτερη δυνατότητα: Η ακουστική κατανόηση και η ομιλία αποτελούν τη μία Θ.Ε. (αυτή της προφορικής επικοινωνίας), η αναγνωστική κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελούν τη δεύτερη Θ.Ε (αυτή της γραπτής επικοινωνίας). Η ταξινόμηση αυτή έγινε λαμβάνοντας υπόψη γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τις δεξιότητες του προφορικού και του γραπτού λόγου αντίστοιχα, π.χ.: Το άκουσμα και η ομιλία είναι χρονικά περιορισμένα, δεν υπάρχει δηλ. μεγάλο περιθώριο σκέψης και διόρθωσης, όπως συμβαίνει με τη δημιουργία γραπτών κειμένων. Επίσης στον προφορικό λόγο υπάρχει μεγαλύτερη «ανοχή στα λάθη» από ότι στο γραπτό, γεγονός που ισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, από ότι στην επικοινωνία στη μητρική γλώσσα. Στόχος λοιπόν των δύο Θ.Ε. είναι η εξειδίκευση στη διδασκαλία της Γερμανικής με

στόχο την εξάσκηση των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους Έλληνες μαθητές ως κύριους αποδέκτες του γλωσσικού μαθήματος^[1].

2. Η Θ.Ε. Γλωσσικές δεξιότητες στη γραπτή επικοινωνία της Γερμανικής Γλώσσας

Το διδακτικό υλικό αυτής της Θ.Ε. αποτελείται από δύο τόμους για την αναγνωστική κατανόηση και δύο τόμους για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο τέλος της μελέτης κάθε τόμου οι φοιτητές ήταν υποχρεωμένοι να εκπονήσουν μία γραπτή εργασία, συνολικά τέσσερις εργασίες για όλη τη Θ.Ε.

2.1. Οι γραπτές εργασίες. Είδος και θέματα

Ως προς το είδος των εργασιών: τα θέματα που δόθηκαν έπρεπε να αναπτυχθούν υπό μορφή δοκιμίων – εκθέσεων (essays) και η εκφώνηση διασαφηνίζετο περισσότερο με επιμέρους ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές στόχευαν στον έλεγχο συγκεκριμένων γνώσεων και ικανοτήτων και ήταν χρήσιμες τόσο στο διορθωτή όσο και στον αξιολογούμενο, γιατί μπορούσαν και οι δύο να εστιάσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένα σημεία κάθε φορά. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγονταν επίσης προβλήματα ασάφειας του θέματος. Οι ερωτήσεις στηρίζονταν αφενός μεν στο διδακτικό υλικό του Ε.Α.Π. που είχαν μελετήσει οι φοιτητές, αφετέρου σε εμπειρίες από τη διδακτική τους πράξη. Σε αυτή την εισήγηση παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα των τριών πρώτων, από συνολικά τέσσερις εργασίες που εκπόνησαν οι φοιτητές. Η τέταρτη εργασία δεν συμπεριλήφθηκε, γιατί κατά το χρόνο συγγραφής αυτού του άρθρου δεν είχε ολοκληρωθεί ακόμη η διόρθωσή της. Επίσης, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων συμπεριλήφθηκαν μόνο εκείνοι οι φοιτητές που έγραψαν και τις τρεις εργασίες, για λόγους μεθοδολογίας στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Θα αναφέρω τώρα τι είδους εργασίες δόθηκαν:

Η πρώτη εργασία είχε στόχο την ανάλυση ενός κειμένου, το οποίο υποθετικά δινόταν για αναγνωστική κατανόηση σε μία τάξη μαθητών. Οι φοιτητές που εκπόνησαν την εργασία αξιολογήθηκαν:

- στη διδασκαλία του κεντρικού νοήματος και των επιμέρους νοηματικών πεδίων του κειμένου,

- στον καθορισμό και τη μετάδοση συγκεκριμένων εγκυκλοπαιδικών γνώσεων (Weltwissen) που ήταν απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου,
- στην αναγνώριση των συνεκτικών σχέσεων του κειμένου (γλωσσική συνοχή και συνοχή περιεχομένου, αναφορικά και καταφορικά στοιχεία),
- στην εξεύρεση του ρήγματος συνοχής και των σκοπών που αυτό εξυπηρετεί.
- Τέλος οι φοιτητές καλούνταν να περιγράψουν επακριβώς πώς θα χρησιμοποιούσαν το κείμενο αυτό για να εξασκήσουν τους μαθητές τους στην αναγνωστική κατανόηση: να σκιαγραφήσουν δηλ. σε ποια ηλικία, σε ποιο επίπεδο μαθητών θα το δίδασκαν, τι τύπους ασκήσεων θα εφάρμοζαν κλπ.

Η εργασία αυτή βαθμολογήθηκε κατά μέσο όρο με 7,9 (αποτέλεσμα επί των 4 τμημάτων).

Η δεύτερη εργασία ζητούσε από τους φοιτητές να βρουν τρία γερμανικά κείμενα, αυθεντικά, δηλ. όχι από διδακτικά βιβλία, και να σχεδιάσουν τη διδασκαλία στην τάξη αυτών των κειμένων, πάλι από την άποψη της αναγνωστικής κατανόησης: ένα που θεωρούσαν κατάλληλο για παιδιά, ένα για εφήβους και ένα για ενήλικες. Συγκεκριμένα έπρεπε να:

- δικαιολογήσουν την επιλογή αυτών των κειμένων σύμφωνα με την ηλικία, το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών,
- περιγράψουν μεθόδους, με τις οποίες ένας μαθητής μπορεί να κατανοήσει διαβάζοντας τα συγκεκριμένα κείμενα στη Γερμανική γλώσσα,
- εξηγήσουν τεχνικές αναγνωστικής κατανόησης (π.χ. διάβασμα για απλό προσανατολισμό μέσα στο κείμενο, για λεπτομερή κατανόηση κλπ.),
- περιγράψουν ασκήσεις με τα συγκεκριμένα κείμενα.

Ακόμη έπρεπε να συμπληρώσουν για κάθε κείμενο μία λίστα, μία κατάσταση που υπάρχει μέσα στο διδακτικό υλικό^[2] και έχει στόχο να ταξινομήσει και να διαρθρώσει τις ιδέες ενός καθηγητή για το μάθημά του, όσον αφορά τη δουλειά στην τάξη με αυθεντικά κείμενα.

Η εργασία αυτή βαθμολογήθηκε κατά γενικό μέσο όρο με 8,4 (έναντι 7,9 της προηγούμενης).

Η τρίτη εργασία (όπως και η τέταρτη) είχε γενικό θέμα την εξάσκηση της παραγωγής γραπτού λόγου από μαθητές που μαθαίνουν Γερμανικά. Υπάρχουν περιπτώσεις, όπου έχει κανείς πολύ χρόνο στη διάθεσή του για να αναπτύξει γραπτώς ένα θέμα. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις βρίσκεται κάτω από πίεση χρόνου. Ένας καθηγητής ξένης γλώσσας ενδείκνυται να εξασκεί και να προετοιμάζει τους μαθητές του και για τα δύο. Έτσι λοιπόν η τρίτη εργασία είχε θέμα αυτές τις δύο συνιστώσες. Απαιτούσε δηλ. από τους φοιτητές να δώσουν ένα θέμα, το οποίο υποθετικά οι μαθητές τους έπρεπε να αναπτύξουν γραπτώς μέσα σε 30 λεπτά και ένα θέμα, για το οποίο οι μαθητές θα είχαν χρόνο δύο εβδομάδες, όμως η έκτασή του δεν θα έπρεπε να ξεπερνάει τις δύο σελίδες. Μία σειρά σύντομων ερωτήσεων διευκρίνιζε περαιτέρω τη διατύπωση του γενικού θέματος, π.χ.:

- δικαιολογήστε την επιλογή του κάθε θέματος που θέσατε, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών σας,
- πώς προετοιμάζετε τους μαθητές για την ανάπτυξη κάθε θέματος (οδηγίες, ασκήσεις κλπ.),
- τι οδηγίες δίνετε για τη σύμπτυξη ενός θέματος σε περιορισμένη έκταση (στην περίπτωση αυτή δύο σελίδες),
- για ποιο σκοπό γράφουν οι μαθητές, πού απευθύνουν το κάθε θέμα,
- με ποια κριτήρια θα βαθμολογήσετε το κάθε είδος γραπτής εργασίας.

Η εργασία αυτή βαθμολογήθηκε κατά μέσο όρο με 8 (έναντι 7,9 και 8,4 στις δύο προηγούμενες).

2.2. Κριτήρια αξιολόγησης και αποτελέσματα

Η αξιολόγηση του φοιτητή, για να είναι πετυχημένη, πρέπει – σύμφωνα με τις αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης^[3] - να χαρακτηρίζεται από:

- Εγκυρότητα,
- Αξιοπιστία,
- Εφαρμοσιμότητα,
- Εντιμότητα.

Λέμε ότι η αξιολόγηση είναι έγκυρη, όταν πράγματι αποτιμά εκείνες τις γνώσεις και ικανότητες των φοιτητών, τις οποίες ο αξιολογητής έχει θέσει ως στόχο να ελέγξει. Την εγκυρότητα της αξιολόγησης ρυθμίζουν η επιλογή και η διατύπωση του θέματος, καθώς επίσης και η σύνθεση των κριτηρίων βαθμολόγησης.

Η αξιολόγηση είναι αξιόπιστη, όταν δίνει όμοια (ή περίπου όμοια) αποτελέσματα, ανεξάρτητα από το διορθωτή. Οι βασικοί παράγοντες που μπορούν να εξασφαλίσουν την αξιοπιστία της αξιολόγησης είναι το θέμα της εργασίας και κυρίως τα κριτήρια βαθμολόγησης και το είδος της εργασίας. Για παράδειγμα, μία εργασία, η οποία ζητά την ελεύθερη ανάπτυξη ενός θέματος θα βαθμολογηθεί λιγότερο αξιόπιστα από μια εργασία που αποτελείται από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (multiple choice questions). Στην τελευταία περίπτωση έχουμε απόλυτη αξιοπιστία. Η αξιοπιστία πάντως της πρώτης εργασίας μπορεί να βελτιωθεί αισθητά με τη σύνθεση λεπτομερών κριτηρίων βαθμολόγησης, αλλά και με την ακριβέστερη διατύπωση του θέματος.

Ο σχεδιασμός μιας διαδικασίας αξιολόγησης πρέπει να εξασφαλίζει ότι αυτή θα είναι πρακτικώς εφαρμόσιμη. Η εφαρμοσιμότητα μιας αξιολόγησης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως:

- τον εκτιμώμενο χρόνο διόρθωσης κάθε εργασίας,
- τον υπάρχοντα αριθμό των διορθωτών,
- τον εκτιμώμενο χρόνο εκπόνησης της εργασίας από τους φοιτητές,
- το κόστος που συνεπάγεται για το φοιτητή ο απαιτούμενος εξοπλισμός για την εκτέλεση μιας εργασίας.

Τέλος, μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται έντιμη, όταν στοχεύει στην αποτίμηση των γνώσεων και ικανοτήτων που περιγράφονται στα προσδοκώμενα αποτελέσματα του διδακτικού υλικού. Η επιλογή των θεμάτων των εργασιών αποτελεί τον κύριο παράγοντα, ο οποίος καθορίζει την εντιμότητα της αξιολόγησης. Επίσης, η γνωστοποίηση στους φοιτητές του τρόπου, με τον οποίο θα βαθμολογηθούν, συμβάλλει αποφασιστικά στην εντιμότητα της διαδικασίας και στην αποδοχή των αποτελεσμάτων της από τους φοιτητές.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι παράγοντες που προωθούν την ισχύ της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της εντιμότητας κατά την αξιολόγηση, αφορούν κυρίως την επιλογή και διατύπωση του θέματος και το βαθμολογικό σύστημα που χρησιμοποιείται. Ως προς την επιλογή και διατύπωση του θέματος, όπως ανέφερα, αυτό στηριζόταν στα προσδοκώμενα αποτελέσματα του διδακτικού υλικού και η εκφώνησή του διευκρινίζόταν με επιμέρους ερωτήσεις, που είχαν σκοπό να βοηθήσουν και τον αξιολογούμενο και το διορθωτή να εστιάσει την προσοχή του σε συγκεκριμένα σημεία κάθε φορά. Το γεγονός αυτό συντελεί, όπως είδαμε (από τη θεωρία) στη διασφάλιση της αξιοπιστίας κατά την αξιολόγηση.

Θα εξηγήσω τώρα το βαθμολογικό σύστημα που χρησιμοποιήσαμε: Με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιεί το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας (Open University) και τα οποία μας γνωστοποίησε το Ε.Α.Π, θέσαμε για την αξιολόγηση των γραπτών εργασιών τα εξής τέσσερα κριτήρια, που ήταν κοινά για όλες τις εργασίες:

- ανταπόκριση στα ζητούμενα της εργασίας και πληρότητα απαντήσεων. Εδώ ελέγχεται επίσης, κατά πόσο οι επιμέρους ερωτήσεις έχουν απαντηθεί σωστά, σύμφωνα με το διδακτικό υλικό (4 μονάδες)
- ικανότητα επιχειρηματολογίας και σύνδεσης της θεωρίας με τη διδακτική πράξη (3 μονάδες)
- χρήση της Γερμανικής ως επιστημονικής γλώσσας (1,5 μονάδα) και
- μορφή επιστημονικής εργασίας (1,5 μονάδα)

Κάθε κριτήριο το βαθμολογούσαμε από το 0,5 μέχρι το άριστα (δηλ. 0,5 μέχρι 4, 3, 1,5 και 1,5 αντίστοιχα) βάσει μιας βαθμολογικής κλίμακας, όπου ήταν σαφές και καθορισμένο πώς έπρεπε να

είχε ανταποκριθεί στο εκάστοτε κριτήριο ο αξιολογούμενος για να πάρει τις αντίστοιχες μονάδες. Με το άθροισμα των μονάδων που είχαν συγκεντρωθεί από το κάθε κριτήριο έβγαινε ο γενικός βαθμός της εργασίας από το 1 μέχρι το 10. Το βαθμολογικό αυτό σύστημα γνωστοποιήθηκε εξαρχής και στους φοιτητές, γεγονός που συμβάλλει, σύμφωνα με τη θεωρία, στην εντιμότητα της διαδικασίας αξιολόγησης. Καθώς το κάθε κριτήριο βαθμολογείται ξεχωριστά, παρατηρούμε ότι: Η βαρύτητα που θα δώσει κάθε διορθωτής σε κάποιο τμήμα της εργασίας δεν αφήνεται στην κρίση του, αλλά καθορίζεται ακριβώς με συγκεκριμένες μονάδες και επομένως είναι ίδια για όλους τους φοιτητές, ανεξάρτητα ποιος διορθώνει τις εργασίες τους. Βέβαια δεν μπορούν να αποκλειστούν υποκειμενικοί παράγοντες κατά τη διόρθωση, π.χ. η εντύπωση που έχει ένας διορθωτής για το πώς επιχειρηματολογεί ένας φοιτητής και πώς συνδέει τη θεωρία με τη διδακτική πράξη, ενέχει μια υποκειμενική χροιά. Αλλά με τον καθορισμό συγκεκριμένων μονάδων για κάθε κριτήριο, οι διαφοροποιήσεις στην εκτίμηση και συνεπώς οι πιθανές αποκλίσεις στον τελικό βαθμό, μειώνονται, με αποτέλεσμα την αύξηση της αξιοπιστίας στην αξιολόγηση.

Οι εργασίες, όπως αναφέραμε, βαθμολογήθηκαν κατά μέσο όρο με 7,9, 8,4 και 8 αντίστοιχα (σε όλα τα τέσσερα τμήματα, δηλ. δύο στην Αθήνα, ένα στη Θεσσαλονίκη και ένα στην Πάτρα) και τα αποτελέσματα αυτά προέρχονται από 47 φοιτητές. Έχουμε δηλ. άνοδο στη βαθμολογία από την πρώτη στη δεύτερη εργασία και πιώση πάλι από τη δεύτερη στην τρίτη, περίπου στο ίδιο επίπεδο με την πρώτη. Στον ακόλουθο πίνακα φαίνεται αναλυτικά η βαθμολογία του κάθε καθηγητή (ανά τμήμα):

Πίνακας 2: Μέσος όρος βαθμολογίας ανά εργασία σε κάθε τμήμα

	Εργασία 1.	Εργασία 2.	Εργασία 3.
Αθήνα (τμήμα 1)	7,7	8	8,4
Αθήνα (τμήμα 2)	7,5	8,4	8,2
Θεσσαλονίκη	8,4	9	8,5
Πάτρα	8,1	8,3	6,8

Παρατηρώντας τους βαθμούς της πρώτης εργασίας σε όλα τα τμήματα, διαπιστώνουμε ότι αυτοί κινούνται από το 7,5 (Αθήνα, τμήμα 2) μέχρι το 8,4 (Θεσσαλονίκη), υπάρχει δηλ. απόκλιση ανάμεσα στους διορθωτές κατά 1 μονάδα περίπου και η διαφορά αυτή υπάρχει και στη

βαθμολογία της δεύτερης εργασίας (Αθήνα, τμήμα 1: 8 – Θεσσαλονίκη: 9). Στην τρίτη εργασία η απόκλιση στη βαθμολογία ανάμεσα στους τέσσερις διορθωτές φτάνει τις 1,7 μονάδες, λόγω του χαμηλού μέσου όρου στο τμήμα της Πάτρας (Πάτρα 6,8 – Θεσσαλονίκη 8,5), ενώ τα υπόλοιπα τμήματα κινούνται σε όμοια επίπεδα. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι τα τμήματα που συγκλίνουν στη βαθμολογία δεν είναι κάθε φορά τα ίδια (στην πρώτη εργασία είναι τα δύο τμήματα της Αθήνας, στη δεύτερη είναι Αθήνα, τμήμα 2 και Πάτρα, ενώ στην τρίτη εργασία επιτυγχάνεται σύγκλιση σε τρία τμήματα και το τέταρτο αποκλίνει σημαντικά). Πάντα όμως το τμήμα της Θεσσαλονίκης έχει τον υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας.

Σε μία «οριζόντια» θεώρηση του πίνακα: Βλέπουμε μόνο στο ένα τμήμα της Αθήνας, συγκεκριμένα σε αυτό που διδάσκει ο συγγραφέας του διδακτικού υλικού, να υπάρχει συνεχής άνοδος στο μέσο όρο της βαθμολογίας και σε όλα τα υπόλοιπα τμήματα αντικατοπτρίζεται η εικόνα του γενικού μέσου όρου, δηλ. άνοδος από την πρώτη στη δεύτερη και μετά πτώση από τη δεύτερη στην τρίτη εργασία.. Στο τμήμα 2 της Αθήνας η πτώση αυτή είναι μικρή – 0,2 μονάδες -, στο τμήμα της Θεσσαλονίκης 0,5 μονάδες και στο τμήμα της Πάτρας 1,5 μονάδα. Το τμήμα αυτό (δηλ. της Πάτρας) είναι σχετικά ολιγάριθμο (τα αποτελέσματα προέρχονται μόλις από οκτώ φοιτητές) και με δύο εργασίες κάτω από τη βάση (4,5) πέφτει πολύ γρήγορα ο μέσος όρος^[4].

Στη συνολική θεώρηση του μέσου όρου στα τέσσερα τμήματα, επί όλων των εργασιών, έχουμε: Αθήνα (τμήμα 1) 8, Αθήνα (τμήμα 2) 8, Θεσσαλονίκη 8,6 και Πάτρα 7,7. Γενικά βλέπουμε ότι – με εξαίρεση τα δύο τμήματα της Αθήνας - ο μέσος όρος δεν κινείται σε όμοια επίπεδα, παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκαν ίδια και όσο το δυνατόν αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης. Το ερώτημα που γεννάται είναι, αν η διαφορά αυτή στο μέσο όρο της βαθμολογίας οφείλεται αποκλειστικά στις υποκειμενικές εκτιμήσεις των διορθωτών ή και σε άλλους παράγοντες, π.χ.: στη χωροταξική κατανομή των φοιτητών και στον τόπο κατοικίας τους, αν έχουν πρόσβαση σε εξειδικευμένες βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία, ακόμη στη βοήθεια που έλαβαν από τον εκάστοτε σύμβουλο-καθηγητή για τις εργασίες στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις και στην παρουσία των φοιτητών σε αυτές. Ο υψηλότερος μέσος όρος στο τμήμα της Θεσσαλονίκης (8,6) θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι στο τμήμα αυτό υπάρχουν πολλοί φοιτητές που διέμεναν στη Γερμανία με τις οικογένειές τους, σπουδασαν εκεί και παλιννόστησαν κατόπιν. Κατά συνέπεια κατέχουν πολύ καλά τη Γερμανική Γλώσσα και αυτό συμβάλλει στην απόκτηση

υψηλών βαθμών.

Όμως στην οποιαδήποτε προσπάθεια ερμηνείας της διαφοράς του μέσου όρου πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η επιλογή των φοιτητών γίνεται με κλήρωση και κατά συνέπεια υπάρχει πάντοτε ο παράγοντας «σύμπτωση» στη σύνθεση των τμημάτων. Για το λόγο αυτό, για περαιτέρω ανάλυση και εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων σε αυτό το είδος της έρευνας είναι οπωσδήποτε απαραίτητο να συγκεντρωθούν (π.χ. βάσει ερωτηματολογίων) περισσότερα στοιχεία, όπως:

- μεγαλύτερο δείγμα φοιτητών που αξιολογήθηκαν,
- ηλικία, φύλο, τόπος διαμονής,
- πού έμαθαν Γερμανικά,
- αν σπούδασαν στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό, έτος αποφοίτησης, βαθμός, κλάδος, από όπου αποφοίτησαν,
- επαγγελματική και άλλη επιστημονική εμπειρία,
- επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις,
- παρουσία στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις,
- συμμετοχή σε ομάδες εργασίας,
- ενδιάμεση επικοινωνία με τον καθηγητή – σύμβουλο.

Αποκλίσεις στον τελικό βαθμό ανάλογα με τον εκάστοτε διορθωτή θα μπορούσαν για παράδειγμα να μειωθούν περισσότερο, με τον καθορισμό επιπλέον κριτηρίων και ταυτόχρονη αύξηση των μονάδων που συνολικά μπορεί να συγκεντρώσει ένας αξιολογούμενος. Κατά τη μεταφορά κατόπιν του αριθμού των μονάδων στη βαθμολογική κλίμακα από 1 μέχρι 10, μειώνεται ίσως σημαντικά η έκταση της απόκλισης. Π.χ. επιπλέον κριτήρια:

- ενδιαφέρουσα εισαγωγή και επιτυχημένος επύλογος της εργασίας (6 μονάδες)

- χρήση επιπλέον βιβλιογραφίας (4 μονάδες)
- επιτυχημένα παραδείγματα (3 μονάδες)
- σαφής διατύπωση (2 μονάδες)
- επιτυχημένος τίτλος και υπότιτλοι της εργασίας (3 μονάδες)
- (3 μονάδες)

Σύνολο (π.χ. 30 μονάδες).

Σε ένα τέτοιο βαθμολογικό σύστημα, κατά τη μεταφορά της βαθμολογικής κλίμακας από το 1-30 στο 1-10, ελαχιστοποιούνται ίσως οι πιθανές αποκλίσεις ανά διορθωτή στον τελικό βαθμό. Επίσης ελέγχονται περισσότερες ικανότητες των αξιολογούμενων και υπάρχει μεγαλύτερη διαφοροποίηση στα ζητούμενα.

Ανεξάρτητα από την ανάγκη συστηματικότερης διερεύνησης του θέματος, ανακεφαλαιώνοντας επισημαίνω ότι:

α) Η μέχρι τώρα έρευνα και ο έλεγχος του βαθμολογικού συστήματος έδειξαν – όπως είδαμε - ότι ο μέσος όρος δεν κινείται σε όμοια επίπεδα στα τέσσερα τμήματα, παρά την προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν όσο το δυνατόν αντικειμενικά και αξιόπιστα κριτήρια αξιολόγησης. Οι αποκλίσεις που σημειώθηκαν στη βαθμολογία από τους τέσσερις διορθωτές είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε έναν προβληματισμό της ομάδας διδακτικού προσωπικού σχετικά με μια πιθανή επανεξέταση των κριτηρίων.

β) Πέρα από αυτόν τον προβληματισμό, το γεγονός ότι η επιλογή των φοιτητών γίνεται νε κλήρωση αποτελεί παράγοντα που δυσκολεύει αρκετά τόσο την αξιολόγηση του συστήματος βαθμολογίας όσο και τη σύγκριση ανάμεσα στα τμήματα.

Βιβλιογραφία

Κόκκος, Α. / Λιοναράκης, Α. / Ματραλής, Χ. / Παναγιωτακόπουλος, Χ. 1998: Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τόμος Γ. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες. Ελληνικό

Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα..

Theisen, J. 2000a: Sprachliche Fertigkeiten in der mündlichen Kommunikation. Hörverständhen, Band A. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Theisen, J. 2000b: Sprachliche Fertigkeiten in der schriftlichen Kommunikation. Leseverständhen, Band B. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

[1] Theisen (2000a σελ. 16-19).

[2] Theisen (2000b, σελ. 151).

[3] Για τα χαρακτηριστικά της πετυχημένης αξιολόγησης, βλ. Κόκκος, Λιοναράκης, Ματραλής, Παναγιωτακόπουλος (1998, σελ. 112-116).

[4] Βέβαια κάτι αντίστοιχο συμβαίνει σε όλα τα τμήματα, αφού το συνολικό δείγμα αξιολογούμενων φοιτητών είναι σχετικά ολιγάριθμο (47 φοιτητές): Π.χ. ένας ή δύο φοιτητές για έναν οποιοδήποτε λόγο (ένα προσωπικό πρόβλημα ή μεγάλη πίεση χρόνου) πήραν χαμηλό βαθμό σε μια εργασία, ο οποίος δεν αντιστοιχεί στις ικανότητές τους ή ένας

άλλος φοιτητής είναι εμφανές ότι «βοηθήθηκε» πολύ και πήρε σε μία εργασία πολύ υψηλότερο βαθμό από τις άλλες. Τέτοιες περιπτώσεις οδηγούν γρήγορα σε μεταβολή του μέσου όρου, και κατά συνέπεια σε κάποια αλλοίωση της πραγματικής εικόνας του επιπέδου ενός τμήματος.