

Η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών. Προβληματισμός και προτάσεις μέσα από πέντε ερωτήματα

Κυριακή Αδαλόγλου
Φιλολόγος

1. Τι σημαίνει «αξιολόγηση» στο γλωσσικό μάθημα;

Η λέξη «αξιολόγηση» δημιουργεί συνήθως αρνητικά συναισθήματα σε εκείνους που πρόκειται να την υποστούν, γιατί συχνά σημαίνει απειλή, τελεσίδικη ταύτιση με ένα βαθμό ή με ένα χαρακτηρισμό: «καλός», «ανεπαρκής», «αδύνατος». Η αξιολόγηση, όπως αντιμετωπίζεται στη συνέχεια, σημαίνει ότι κάποιος, ο μαθητής σε αυτή την περίπτωση, με τη βοήθεια κάποιου άλλου πιο ειδικού, του καθηγητή στην περίπτωση αυτή, προσπαθεί να ανακαλύψει τις αδυναμίες και τις δυνατότητες, του γραπτού λόγου του συγκεκριμένα, και μέσα από τη δική του αυτενέργεια να βελτιωθεί. Έτσι, η αξιολόγηση από πιθανή απειλή γίνεται αισιόδοξη προοπτική, εφόσον οδηγεί, όχι άκοπα βέβαια, με τη στενή συνεργασία του αξιολογούμενου- μαθητή και του αξιολογητή –καθηγητή στη χάραξη της προσωπικής πορείας του κάθε ατόμου (μαθητή), με στόχο τη σταδιακή βελτίωση και την αυτοαξιολόγηση.

Πριν οριοθετηθούν οι κατάλληλοι τρόποι για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας, θα πρέπει να οριστεί τι είναι ικανότητα και ποια είναι τα συστατικά της στοιχεία. Η γλωσσική ικανότητα αντιμετωπίζεται ως επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα και, συνεπώς, συνίσταται στη γραμματική γνώση (γνώση των μορφοσυντακτικών φαινομένων), στην κοινωνιογλωσσική γνώση (γνώση των κοινωνικοπολιτισμικών κανόνων και των κανόνων της επικοινωνίας) και στην ικανότητα να μετατρέπει σε πράξη τις παραπάνω μορφές της γνώσης, να χρησιμοποιεί, δηλαδή, τη γλώσσα επικοινωνιακά (ενδεικτικά Hymes, 1972, Canale και Swain, 1980, Bachman, 1990).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μπορούμε να διερευνήσουμε τους τρόπους που θα δώσουν την κατάλληλη αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας. Υποστηρίζεται ότι η γλώσσα είναι κάτι ενιαίο και, επομένως, πρέπει να αξιολογείται στο σύνολό της. Από την άλλη πλευρά, η διδακτική πράξη επιβάλλει την αξιολόγηση των επιμέρους μορφών της γλωσσικής ικανότητας, π.χ. τον έλεγχο του λεξιλογίου, διάφορων συντακτικών δομών κ.ο.κ., πάντοτε όμως σε συμφραζόμενα.

Η γραπτή έκφραση / «έκθεση»* των μαθητών στην τάξη, στην επικοινωνιακή της μορφή, αποτελεί, σύμφωνα με την Bachman, ό.π., το εγκυρότερο γλωσσικό τεστ που ελέγχει τη γλωσσική ικανότητα στο σύνολό της. Η γραπτή έκφραση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό τεστ (σε ποιο επίπεδο βρίσκεται η γλωσσική ικανότητα των μαθητών που θα διδάξουμε στην αρχή της σχολικής χρονιάς;), ή ως τεστ επιπέδου γνώσης (πόσο αποτελεσματικά χρησιμοποιεί ο μαθητής τη μητρική του γλώσσα ανεξάρτητα από τη μέθοδο της διδασκαλίας, από την έκταση της διδασκαλίας, από το κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχεται κ.ο.κ.). Να σημειωθεί ότι ο έλεγχος των επιμέρους μορφών της γλωσσικής ικανότητας γίνεται με τεστ αφομοίωσης, με τη διευκρίνηση ότι στη γλώσσα «αφομοίωση» δε σημαίνει αποστήθιση, αλλά συνειδητοποίηση βασικών κανόνων που διέπουν τη γλώσσα και εφαρμογή των κανόνων αυτών στην πράξη.

* Ο όρος γραπτή «έκφραση των μαθητών» αλλά και «έκθεση» να θεωρείται στο κείμενο αυτό ότι έχει επικοινωνιακή διάσταση.

2. Ποες φάσεις διακρίνουμε στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου στην τάξη από το μαθητή;

Όλα όσα γράφονται στη συνέχεια απορρέουν από τη βασική αρχή ότι η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με τη διδασκαλία, επηρεάζουν και βοηθούν η μία την άλλη προς όφελος του μαθητή.

Μπορούμε να διακρίνουμε τις ακόλουθες φάσεις στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου από το μαθητή στην τάξη: α) προετοιμασία για το γράψιμο, β) καταγραφή των ιδεών, γ) επανέλεγχος του κειμένου από το μαθητή, δ) «διόρθωση» των εκθέσεων (από τον καθηγητή), ε) «επιστροφή» των εκθέσεων στους μαθητές.

Σήμερα θεωρείται πλέον δεδομένο ότι ο μαθητής, πριν γράψει μια «έκθεση», θα ασχοληθεί με ένα θεματικό κύκλο σχετικό με το θέμα το οποίο θα του ζητηθεί αργότερα να αναπτύξει. Θα μελετήσει κείμενα, θα αυτενεργήσει συγκεντρώνοντας και άλλα παράλληλα κείμενα και παίρνοντας μέρος σε συζητήσεις. Και στα βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία του γυμνασίου και στα αντίστοιχα βιβλία του λυκείου αποτελεί βασική αρχή να κατέχει ο μαθητής πλούσιο υλικό, το οποίο θα διοχετεύσει στην έκφρασή του κατάλληλα. Ακόμα και όταν ο καθηγητής φέρει δικό του υλικό στην τάξη (από την επικαιρότητα, με αφορμή κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα της περιοχής του σχολείου κτλ.), το υλικό θα πρέπει να είναι τέτοιο και να συζητηθεί έτσι, ώστε να δοθεί στους μαθητές το πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα εκφραστούν με αυτοπεποίθηση.

Από τη στιγμή που θα τους δοθεί το θέμα, οι μαθητές αρχίζουν την προσπάθεια να μορφοποιήσουν και να οργανώσουν-συνθέσουν τις σκέψεις τους· εδώ θα τους βοηθήσουν τα πρόχειρα διαγράμματα, που οι ίδιοι θα κάνουν στο τετράδιό τους, ανάλογα με τον τρόπο που σκέφτονται και γράφουν (δε χρειάζονται τα έτοιμα "σχεδιαγράμματα" που δίνονται από τον καθηγητή και περιορίζουν την αυθόρμητη και δημιουργική έκφραση των μαθητών).

Συνιστάται να βοηθάει ο καθηγητής τους μαθητές την ώρα που γράφουν απαντώντας στις ερωτήσεις και στις απορίες τους. Η έρευνα δείχνει (Freedman, 1987, N.C.T.E.) ότι τα σχόλια που γίνονται από τον καθηγητή την ώρα που οι μαθητές γράφουν το κείμενο είναι πιο χρήσιμα από εκείνα που γίνονται αφού έχουν ολοκληρώσει την προσπάθειά τους. Θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι είναι πρακτικά αδύνατο να συμβουλευτεί ο δάσκαλος όλους τους 30-35 μαθητές της τάξης. Ωστόσο, οι πιο αδύνατοι από τους μαθητές και μερικοί που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα εξαιτίας του θέματος μπορεί να βοηθηθούν αποτελεσματικά.

Έχοντας τελειώσει ο μαθητής το γράψιμο της "έκθεσης" επανελέγχει το γραπτό του, για να διορθώσει ή να βελτιώσει το κείμενό του (στάδιο γ'). Κι εδώ προτείνεται η συνεργασία μεταξύ τους σε ζεύγη, κυρίως στο γυμνάσιο. Είναι χρήσιμο να αλλάζουν οι ρόλοι, και να γίνονται κάποια στιγμή αναγνώστες του κειμένου που έγραψε ο συμμαθητής τους. Αυτός πάλι με τη σειρά του είναι πολύ πρόθυμος, τις περισσότερες φορές, να λάβει υπόψη του τις διορθώσεις των συνομηλίκων του (Harris J. and Wilkinson J, 1986).

Στη συνέχεια είναι η σειρά του καθηγητή να πάρει στα χέρια του τα κείμενα των μαθητών και να κάνει διορθώσεις και προτάσεις για βελτίωση του κειμένου (στάδιο δ). Ο καθηγητής διορθώνει τη γραπτή έκφραση των μαθητών και α) γράφει ορισμένα σχόλια στο τέλος της έκθεσης, που βοηθούν το μαθητή να καταλάβει τις αδυναμίες αλλά και τις αρετές του συγκεκριμένου κειμένου του. Επιπλέον,

β) υποδεικνύει τμήματα /παραγράφους του κειμένου που πρέπει να βελτιωθούν ως προς τη στίξη, τη σύνταξη, την ορθογραφία κτλ. Ο μαθητής, για παράδειγμα, καλείται να προσέξει την οργάνωση του κειμένου, π.χ. να αλλάξει τη σειρά σε ορισμένες παραγράφους. Μπορεί επίσης να του ζητηθεί να γράψει έναν άλλο πρόλογο ή επίλογο στο κείμενό του. Οι βελτιώσεις του κειμένου μπορεί να γίνουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, εφόσον υπάρχει αυτή η δυνατότητα (Αδαλόγλου, 1999¹). Η γραπτή έκφραση του μαθητή *δε θεωρείται τελειωμένο προϊόν*.

γ) Ο καθηγητής συνοδεύει τις υποδείξεις και τα σχόλιά του με έναν πίνακα αναλυτικής βαθμολόγησης.

Στο *ε στάδιο* οι μαθητές θα συμβουλευτούν τις υποδείξεις του καθηγητή και θα προχωρήσουν σε βελτιώσεις του κειμένου τους, μέσα στην τάξη ή στο σπίτι. Ο καθηγητής θα ελέγξει πάλι τις βελτιώσεις που έκανε ο κάθε μαθητής και θα τους ενημερώσει για την πρόοδό τους. Έτσι, ο μαθητής δικαιούται τις *διαδοχικές γραφές* για το ίδιο θέμα, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες για βελτίωση της γραπτής του έκφρασης και δίνει στην παραγωγή του γραπτού λόγου τη μορφή της δυναμικής διαδικασίας. Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η αναλυτική βαθμολόγηση δίνεται πιο κάτω, στην απάντηση του ερωτήματος 3.

3. Πο α μέθοδος αξιολόγησης ε να «αντ κε μεν κότερη»;

Ο καθηγητής, λοιπόν, παίρνει στα χέρια του τα κείμενα των μαθητών του και πρέπει να τα αξιολογήσει (στάδιο δ'). Πρέπει να μορφοποιήσει τις παρατηρήσεις του που προκύπτουν από το κάθε κείμενο διαβάζει, δίνοντας ένα βαθμό και κάποια σχόλια. Πώς θα καταλήξει στο βαθμό και με ποια οπτική θα γράψει τα σχόλιά του; Μπορεί να ακολουθήσει τη μέθοδο της βαθμολόγησης με τη *γενική εντύπωση* ή τη μέθοδο της *αναλυτικής βαθμολόγησης*. Στη μέθοδο της γενικής εντύπωσης διαβάζει το κείμενο και σημειώνει αμέσως το βαθμό που του άφησε η εντύπωσή του από το κείμενο, με όσες αδυναμίες ή αρετές επεσήμανε, χωρίς να προχωρήσει σε λεπτομερή διόρθωση του κειμένου. Στην αναλυτική βαθμολόγηση, αντίθετα, θα δώσει ξεχωριστές πληροφορίες για καθένα από τα κριτήρια που ορίζει ο ίδιος, π.χ. «σύνταξη», «λεξιλόγιο», «περιεχόμενο», «ύφος», «αποτελεσματικότητα» κτλ..

Είναι σημαντικό, πάντως, να καθορίζονται με ακρίβεια τα κριτήρια που λαμβάνει ο καθηγητής υπόψη του στην αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης του μαθητή, όποια μέθοδο και αν χρησιμοποιεί. Μάλιστα, στην αναλυτική αξιολόγηση θα πρέπει να οριστούν και τα επίπεδα λόγου στο κάθε κριτήριο. *Τα επίπεδα σε κάθε κριτήριο δείχνουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του λόγου του μαθητή στο κριτήριο αυτό σε κάθε γραπτή του έκφραση ο αριθμός τους μπορεί να ποικίλλει, από 1-5, 1-10 κ.ο.κ., αρκεί ο καθηγητής που θα καθορίσει τα επίπεδα να ορίσει και τα γνωρίσματα του λόγου που προσδοκά στο καθένα από τα επίπεδα αυτά.* Στο λεξιλόγιο, για παράδειγμα, το επίπεδο 2 μπορεί να σημαίνει «λεξιλόγιο ανεπαρκές να αποδώσει τις βασικές έννοιες και τα συναισθήματα που θέλει να εκφράσει ο πομπός», το επίπεδο 3 να οριστεί ως «προσπάθεια του πομπού να διανθίσει το λόγο του με επίθετα και ορισμένες "ειδικές" ή ασυνήθιστες λέξεις τις περισσότερες φορές, όμως, η χρήση τους δεν είναι επιτυχής και ακριβής», το επίπεδο 4 να δείχνει ότι «ο πομπός κατέχει ένα επαρκές βασικό λεξιλόγιο, η προσπάθειά του, όμως, να εκφραστεί μεταφορικά ή να χρησιμοποιήσει "ειδικές" ή λιγότερο γνωστές λέξεις συναντά αρκετές φορές προβλήματα», κ.ο.κ..

Η αναλυτική μέθοδος μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμη για την επικοινωνία καθηγητή-μαθητή. Οι μαθητές μπορούν να έχουν στα χέρια τους, κάθε φορά που ο καθηγητής χρησιμοποιεί την αναλυτική μέθοδο στη βαθμολόγησή του, έναν πίνακα με τις κατηγορίες -κριτήρια της αναλυτικής μεθόδου και την επίδοσή τους σε καθεμιά από τις κατηγορίες αυτές. Ο πίνακας δεν είναι υποχρεωτικό να καταλήγει σε συνολικό αποτέλεσμα-άθροισμα των επιμέρους. Θα δείχνει πάντως παραστατικά τα πλεονεκτήματα και τα αδύνατα σημεία στο γραπτό λόγο του κάθε μαθητή. Θα συνοδεύεται, φυσικά, από τα σχόλια και τις προτάσεις του καθηγητή για τη βελτίωση του κειμένου. Ένας τέτοιος πίνακας μπορεί να έχει τη μορφή που δίνεται πιο κάτω, με δεδομένο ότι έχουν οριστεί ως κριτήρια για τη βαθμολόγηση η *ορθογραφία*, η *στίξη*, η *σύνταξη*, το *λεξιλόγιο*, η *οργάνωση του κειμένου*, το *περιεχόμενο*, η *καταλληλότητα του ύφους* και η *αποτελεσματικότητα*, και *έξι επίπεδα λόγου* για κάθε κριτήριο, συγκεκριμένα 1 =«φτωχό», 2=«αδύνατο», 3=«μέτριο», 4=«καλό», 5=«πολύ καλό», 6=«άριστο» (τα γνωρίσματα του κάθε επιπέδου να έχουν οριστεί, π.χ. τι σημαίνει «καλή» ή «πολύ καλή» σύνταξη, τι σημαίνει «αδύνατο κείμενο» στην οργάνωση, κ.ο.κ., όπως εξηγήθηκε προηγουμένως):

Κατηγορίες της ανα-	Έκθεση								
	1η	2η	3η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	8 ^η	9 ^η
Λυτικής βαθμολογίας									
Ορθογραφία	3								
Στίξη	4								
Σύνταξη	3								
Λεξιλόγιο	4								
Οργάνωση	3								
Περιεχόμενο	3								
Ύφος κατάλληλο	3								
Αποτελεσματικότητα	3								

Επίπεδα λόγου
1 = φτωχό, 2= αδύνατο, 3 =μέτριο
4= καλό, 5= πολύ καλό, 6= άριστο

Ο πίνακας ακτινογραφεί την προσπάθεια του μαθητή σε κάθε γραπτό του κείμενο, όπως δείχνει το παράδειγμα στην πρώτη έκθεση, και ο μαθητής πιστοποιεί με την «ακτινογραφία» αυτή την αποτελεσματικότητά της κάθε προσπάθειάς του.

Με τη μέθοδο της αναλυτικής βαθμολόγησης ταιριάζει καλά η *ατομική αξιολόγηση*. Αντίθετα με τη *συγκριτική αξιολόγηση*, που τοποθετεί το μαθητή σε μια κλίμακα συγκρίνοντάς τον με άλλους μαθητές, η ατομική αξιολόγηση έχει ως στόχο *το άτομο και την ιδιαιτερότητά του*, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, αν βελτιώνεται ή όχι η προσπάθειά του σε σύγκριση με τις προηγούμενες προσπάθειές, σε ποιους τομείς υπάρχουν αδυναμίες ή παρουσιάζεται βελτίωση κ.ο.κ.. Μια τέτοια αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται σε βαθμούς, αλλά κυρίως εκφράζεται με σχόλια. Μολονότι ακατάλληλη για εξετάσεις, η ατομική αξιολόγηση αποτελεί *μια προσωπική επικοινωνία ανάμεσα στο*

μαθητή και στον καθηγητή, και συνεπώς είναι εμφανής η σπουδαιότητά της. Είναι επίσης φανερό ότι ορισμένες από τις "εκθέσεις" μπορεί να κριθούν από την οπτική της συγκριτικής αξιολόγησης, ενώ άλλες από την οπτική της ατομικής αξιολόγησης.

4. Πώς συνδέεται η θεωρία με την πρακτική εφαρμογή;

Η σύνδεση της θεωρίας με την πειραματική εφαρμογή είναι, πιθανότατα, ο ασφαλέστερος τρόπος, ώστε να αισθάνεται ο μελετητής ότι η έρευνά του καταλήγει σε "αποτελέσματα" και όχι απλώς σε "ευρήματα" (Davies, 1993). Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο να εφαρμοστεί το σύστημα που περιγράφηκε πιο πάνω, από τα στάδια της παραγωγής της γραπτής έκφρασης ως τις διαδοχικές βελτιώσεις του κειμένου και την αναλυτική βαθμολόγηση με το συνοδευτικό πίνακα, στη σχολική τάξη. Το δείγμα ήταν, καταρχάς, μικρό, δύο τμήματα της Β' τάξης και δύο της Γ' στο 3^ο Γυμνάσιο Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης, αλλά η παρατήρηση είχε μεγάλη διάρκεια, δύο σχολικά έτη για τη συγκεκριμένη περίπτωση.*

Η περιοχή των Αμπελοκήπων είναι μία από τις δυτικές συνοικίες της Θεσσαλονίκης, ίσως εκείνη με τον πιο ανομοιογενή πληθυσμό. Το μορφωτικό επίπεδο είναι, γενικά, χαμηλό. Ακόμα και αν το οικονομικό επίπεδο έχει βελτιωθεί, ως ένα βαθμό, το πολιτιστικό παραμένει χαμηλό. Ο βασικός στόχος του όλου συστήματος με το οποίο αντιμετωπίστηκε η «έκθεση» είναι να αξιοποιήσει το σχολείο τη γλώσσα του παιδιού, να τη βελτιώσει, χωρίς να δίνει την εντύπωση ότι την απορρίπτει και χωρίς να νιώσει το παιδί ξένο σε αυτή τη διαδικασία.

Ορισμένα γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την πειραματική εφαρμογή είναι τα ακόλουθα:

- Οι μαθητές, με τη βοήθεια της αναλυτικής αξιολόγησης και του πίνακα αντιλαμβάνονται ποιες είναι οι αδυναμίες της γραπτής τους έκφρασης, π.χ. ορθογραφία, οργάνωση, ύφος κτλ., και ποια τα θετικά της στοιχεία, π.χ. λεξιλόγιο, αποτελεσματικότητα κ.ο.κ..
- *Με τις διαδοχικές γραφές του κειμένου βελτιώνουν σημαντικά το λόγο τους, εφόσον φυσικά εργάζονται με συνέπεια και σύμφωνα με τα σχόλια του καθηγητή.*

*Τα αποτελέσματα της πρώτης χρονιάς του ερευνητικού πειράματος ανακοινώθηκαν στη 16^η Συνάντηση του Γλωσσολογικού Τομέα του ΑΠΘ, 1994. Τα αποτελέσματα που θα αναφερθούν στη συνέχεια βασίζονται στα δεδομένα 2 ετών, 1993-94 και 1994-95. Θα πρέπει, ακόμη, να αναφέρω ότι το πείραμα διευρύνθηκε στη συνέχεια σε μεγαλύτερο δείγμα, για τρία τουλάχιστον επιπλέον έτη, με τη συνεργασία του Τομέα Γλώσσας και Πολιτισμού του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Τα συνολικά στοιχεία έχουν συγκεντρωθεί και βρίσκονται στη φάση της επεξεργασίας.

- Αντιμετωπίζουν κάθε έκφραση –έκθεση σαν πρόκληση για να επιτύχουν ένα ανώτερο επίπεδο λόγου σε κάθε κριτήριο (π.χ. να περάσουν στη σύνταξη από το επίπεδο 2 στο 3, στο λεξιλόγιο από το 4 στο 5 κ.ο.κ.), επειδή γνωρίζουν τα κριτήρια της αξιολόγησης και παρακολουθούν και οι ίδιοι την πορεία τους.
- Οι υψηλοί δείκτες συσχέτισης ανάμεσα σε παραμέτρους -κριτήρια όπως το ύψος, το περιεχόμενο και η αποτελεσματικότητα προοιωνίζουν τη σύντομη ανάπτυξη στα παραπάνω κριτήρια, εφόσον παρατηρείται ήδη βελτίωση σε ένα από αυτά, με την πάροδο του χρόνου.

5. Σε ποιες περιπτώσεις μπορεί να εφαρμοστεί η προτεινόμενη διαδικασία της αξιολόγησης;

Γίνεται φανερό ότι μια τέτοια διαδικασία, και όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται ο μαθητής για την γραφή ενός κειμένου στην τάξη και όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο καθηγητής αντιμετωπίζει τη γραπτή έκφραση του μαθητή, είναι κατάλληλη για κάθε τάξη, καθώς η ανάγκη να εστιάσει ο καθηγητής στις *ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή* γίνεται όλο και πιο εμφανής. Να υπογραμμιστεί η σημασία που μπορεί να έχει μια τέτοια διαδικασία σε τάξεις με μαθητές που προέρχονται από υποβαθμισμένο κοινωνικό περίγυρο.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί σε περιπτώσεις όπου η *εξατομικευμένη διδασκαλία* μοιάζει να είναι η μοναδική διδακτική πρακτική, όπως για παράδειγμα σε τάξεις *ενισχυτικής διδασκαλίας* (Αδαλόγλου, 1999²).

Συγκεφαλαιώνοντας, μπορούμε να τονίσουμε τα εξής σημεία:

- Η όλη διαδικασία για τη γραφή και τη διόρθωση μιας «έκθεσης», από τη στιγμή που ορίζεται το θέμα, το οποίο απορρέει από τη γλωσσική διδασκαλία, ως την επιστροφή της έκθεσης στους μαθητές, είναι *μια δυναμική διαδικασία*, στην οποία ο μαθητής συμμετέχει ενεργά.
- Η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών πρέπει να θεωρηθεί συμπληρωματική της γλωσσικής διδασκαλίας, με κέντρο τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Μια τέτοια αξιολόγηση προσέχει κυρίως την ατομική πορεία του κάθε μαθητή, δίνει αναλυτικά στο μαθητή τις πληροφορίες για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της γραπτής έκφρασής του και τον κάνει συμμετοχο στην προσπάθεια για τη βελτίωση του γραπτού λόγου του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αδαλόγλου Κ. και Τσιάκκα Π., 1996, *Συνειδητοποιώντας την αξία της αποτελεσματικής έκφρασης*, ανακοίνωση στο 11^ο Διεθνές Συνέδριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, 1995, πρακτικά του Συνεδρίου: 13-18
- Αδαλόγλου Κ., 1999¹, *Διδακτικές δοκιμές*, Ηλεκτρονικός Κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.
- Αδαλόγλου Κ., 1999², *Η εξατομικευμένη διδασκαλία της Γλώσσας*, Σεμινάριο Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβούλων Δ.Ε. « Παιδαγωγικές και συμβουλευτικές πτυχές του έργου τους», εισήγηση και workshop, προς δημοσίευση στα πρακτικά του Συνεδρίου.
- Bacman F.L.,1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press.
- Canale M. and Swain M.,1980, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics 1*: 1-47.
- Davies A., 1993, Speculation and Empiricism in Applied Linguistics, *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics 4*.
- Freedman Warshauer S., 1987, *Response to student writing*, National Council of Teachers of English, U.S.A.
- Harris J. and Wilkinson J (eds), 1986, *Reading Children's Writing: a Linguistic View*, London, Allen and Unwin.
- Hymes D.H., 1972, On Communicative Competence, in J.B.Pride & J. Holmes (eds): *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.