

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 4 (2026)

ICODL2025



ΠΡΑΚΤΙΚΑ

13ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ISBN: 978-618-5335-30-4

Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:

Οι Δεξιότητες του 21ου Αιώνα & η Πρόκληση της Τεχνητής Νοημοσύνης

ΤΟΜΟΣ 4

5-7/12 2025

ΕΑΠ Πάτρα & Εξ Αποστάσεως



Βιωματική αξιολόγηση του DELF A1: Ο ρόλος της προσομοίωσης στην κατανόηση και προετοιμασία για τις επίσημες εξετάσεις

Μαρία Στεφάνου

doi: [10.12681/icodl.8612](https://doi.org/10.12681/icodl.8612)

Copyright © 2026, Μαρία Ιωσήφ Στεφάνου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιωματική αξιολόγηση του DELF A1: Ο ρόλος της προσομοίωσης στην κατανόηση και προετοιμασία για τις επίσημες εξετάσεις

Experiential Assessment of DELF A1: The Role of Simulation in Understanding and Preparing for Official Exams

Μαρία Ιωσήφ Στεφάνου
Μέλος ΣΕΠ
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
stefanou.maria@ac.eap.gr

Περίληψη

Το δίπλωμα DELF A1 αποτελεί την αρχική βαθμίδα πιστοποίησης γλωσσομάθειας, στην οποία προσέρχονται κατά κανόνα οι υποψήφιοι με σκοπό την επίσημη αποτίμηση των δεξιοτήτων τους στη Γαλλική Γλώσσα. Επιχειρώντας να καλλιεργήσουν την αγάπη για την γλώσσα, οι καθηγητές της Γαλλικής καλούνται ταυτόχρονα να φέρουν σε επαφή τον υποψήφιο με τις νόρμες της αξιολόγησης πριν περάσει το κατώφλι του εξεταστικού κέντρου και γνωρίσει την επίσημη γραπτή δοκιμασία. Με το παρόν ερωτηματολόγιο πρωταρχικός στόχος είναι να φωτίσουμε τις συνθήκες αξιολόγησης του γραπτού λόγου μέσα στο πλαίσιο μίας προσομοίωσης εξετάσεων για τον μελλοντικό υποψήφιο του διπλώματος DELF A1. Προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της προετοιμασίας και ο βαθμός ετοιμότητας των υποψηφίων, 166 καθηγητές Γαλλικής Γλώσσας συμμετείχαν και απάντησαν σε μία ποσοτική έρευνα τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιεύονται στο παρόν άρθρο.

Λέξεις – κλειδιά

προσομοίωση, DELF A1, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση.

Abstract

The DELF A1 exam is the initial level of language certification, which candidates generally take for the purpose of officially assessing their French language skills. In an

attempt to cultivate a love for the language, French teachers are simultaneously called upon to introduce the candidate to the assessment norms before he or she crosses the threshold of the examination center and experiences the official written test. With this questionnaire, the primary goal is to shed light on the conditions for evaluating written language within the context of a simulated exam for the future DELF A1 diploma candidate. In order to investigate the effectiveness of the preparation and the degree of readiness of the candidates, 166 French Language teachers participated and responded to a quantitative survey, the results of which are published in this article.

Keywords

simulation, DELF A1, evaluation, feedback

Πρόλογος

Η συμμετοχή στις εξετάσεις DELF A1 αποτελεί για ένα μεγάλο ποσοστό υποψηφίων την πρώτη επίσημη συμμετοχή στην πιστοποίηση της Γαλλικής Γλώσσας. Η προετοιμασία, ωστόσο, μπορεί να διαφοροποιείται σε βάθος χρόνου για έναν μαθητή του δημοτικού, του γυμνασίου ή ακόμα και για έναν ενήλικα αναφορικά με το σύνολο ωρών διδασκαλίας, το εγχειρίδιο προετοιμασίας καθώς και την μεθοδολογία, η οποία επιλέγεται από τον διδάσκοντα.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα που ανακύπτει αφορά τις παιδαγωγικές στρατηγικές και διδακτικές πρακτικές μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός δύναται να προετοιμάσει τους μαθητές του, όχι μόνο ως προς την επίτευξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών στόχων, αλλά και ως προς την εξοικείωσή τους με τις ιδιαίτερες συνθήκες και απαιτήσεις της εξεταστικής διαδικασίας για το DELF A1.

Προβληματική – Αιτιολόγηση έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Η λέξη "προσομοίωση" προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη "πρόσω" (προς) και το ρήμα "ὀμοιόω", το οποίο προέρχεται από το επίθετο "ὅμοιος" και αναφέρεται στην διαδικασία που ακολουθεί κανείς για να κάνει κάτι να φαίνεται όμοιο σε σχέση με ένα πρότυπο (Χαραλαμπίκης, 2023). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η

προσομοίωση λαμβάνει ως πρότυπο την επίσημη διαδικασία πιστοποίησης, υιοθετώντας τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις αυτής. Η θέση της προσομοίωσης εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντοπίζεται στο μεταίχμιο μεταξύ διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον De Ketele (2006), η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση δεν συνιστούν αντιθετικές έννοιες· αντιθέτως, ο χαρακτήρας της αξιολόγησης προσδιορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει να αξιολογήσει, καθορίζοντας έτσι το είδος της διαδικασίας.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, ωστόσο, φέρει εγγενή χαρακτηριστικά που συνάδουν με τους κύριους σκοπούς της προσομοίωσης, καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντλήσει κρίσιμες πληροφορίες σχετικά με τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές κατά την τελική αξιολόγηση και να προσαρμόσει αναλόγως τη διδασκαλία του (Derover, 1999). Παράλληλα, η προσομοίωση διατηρεί όλα τα ουσιώδη γνωρίσματα της τελικής αξιολόγησης, δεδομένου ότι αναπαράγει πιστά τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της επίσημης πιστοποίησης.

Επομένως, μέσω της προσομοίωσης, οι μαθητές αποκτούν μια περισσότερο αντικειμενική και ρεαλιστική εικόνα των εξετάσεων - ή, τουλάχιστον, μια προσέγγιση που αντικατοπτρίζει τις πραγματικές συνθήκες πιστοποίησης. Παρά ταύτα, ανακύπτουν σημαντικά ερωτήματα αναφορικά με τον τρόπο διαμόρφωσης των συνθηκών αξιολόγησης, προκειμένου αυτές να αντανακλούν όσο το δυνατόν πιστότερα την επίσημη εξεταστική διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη, οι στόχοι του ερωτηματολογίου διατυπώνονται ως ακολούθως:

- Να διερευνηθούν οι στόχοι που εξυπηρετεί η προσομοίωση καθώς και τα κριτήρια δημιουργίας ενός θέματος προσομοίωσης DELF A1
- Να προσδιοριστούν οι παιδαγωγικές και οργανωτικές συνθήκες υπό τις οποίες θα μπορούσε να υλοποιηθεί αποτελεσματικά μια προσομοίωση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης
- Να καταγραφούν και να αναλυθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της μέσω της ανατροφοδότησης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για την δημιουργία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το Microsoft Teams το οποίο είναι ένα εργαλείο απόλυτα λειτουργικό και ενημερώνει το Μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου στο ακαδημαϊκό mail του, ανώνυμα, κάθε φορά που ένας συμμετέχων συμπληρώνει την φόρμα υποβολής.

Η ερευνητική διαδικασία βασίστηκε σε μία έρευνα ποσοτική (quantitative research) που απευθύνεται σε έναν αντιπροσωπευτικό πληθυσμό (representative) όπου το δείγμα χαρακτηρίζει τον πληθυσμό που μελετάται (Creswel, 2015), ενώ το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ενότητες. Η καθεμία περιλαμβάνει ομοειδή ερωτήματα που συνδέονται μεταξύ τους με μία λογική σειρά:

- Ενότητα 1. Δημογραφικά στοιχεία/Εκπαίδευση/ Διδασκαλία
- Ενότητα 2. Σχεδιασμός προσομοίωσης γραπτού λόγου DELF A1
- Ενότητα 3. Συνθήκες προσομοίωσης
- Ενότητα 4. Διόρθωση μίας παραγωγής γραπτού λόγου (προσομοίωσης)
- Ενότητα 5. Αξιολόγηση μίας παραγωγής γραπτού λόγου πριν τις εξετάσεις

Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα 1, οι ερωτήσεις αφορούν το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση, την διδακτική πείρα και την επιμόρφωση των συμμετεχόντων. Εν συνεχεία, στην ενότητα 2, ο καθηγητής καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα σχετικά με τον σχεδιασμό και την δημιουργία ενός τεστ προσομοίωσης. Στην ενότητα 3 παρουσιάζονται ερωτήσεις αποκλειστικά σε σχέση με τις συνθήκες προσομοίωσης στην τάξη, ενώ οι ενότητες 4 και 5 εστιάζουν στις συνθήκες διόρθωσης και στον τρόπο αξιολόγησης αντίστοιχα.

Γλώσσα του ερωτηματολογίου

Η γλώσσα του ερωτηματολογίου είναι η ελληνική και, κατά συνέπεια, το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε καθηγητές Γαλλικής που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και διδάσκουν κυρίως στην Ελλάδα ή στην Κύπρο. Η συγκεκριμένη επιλογή πληθυσμού συνάδει με τη γενικότερη τάση των ερευνών που επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα γλωσσικά ή εθνικά πλαίσια, γεγονός που, όπως επισημαίνει ο Beacco (2000), συμβάλλει μεν στην εις βάθος κατανόηση τοπικών ιδιαιτεροτήτων, αλλά

περιορίζει τον αριθμό των ερευνών που εστιάζουν συνολικά στον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας.

Αξιοσημείωτο είναι ότι, ακόμη και σήμερα – είκοσι πέντε έτη αργότερα – η αποτύπωση της εικόνας του/της καθηγητή/τριας παραμένει ασαφής τόσο σε τοπικό όσο και, σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, σε διεθνές επίπεδο. Η προσπάθεια σκιαγράφησης του προφίλ των εκπαιδευτικών, είτε μέσω της ανάλυσης μίας συγκεκριμένης χώρας είτε μιας κοινής γλωσσικής κοινότητας, καταδεικνύει την ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών, ιδίως όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο και την επαγγελματική τους εμπειρία. Ως εκ τούτου, η προετοιμασία υποψηφίων για το επίπεδο A1 του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (CECRL, 2020) προϋποθέτει ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει προηγουμένως ενημερωθεί και επιμορφωθεί, είτε μέσω της παρακολούθησης σεμιναρίων επιμόρφωσης εξεταστών-διορθωτών που διοργανώνονται από την Υπηρεσία Εξετάσεων του Γαλλικού Ινστιτούτου Ελλάδος είτε μέσω της χρήσης της διαδικτυακής πλατφόρμας *profsexamens* της ίδιας Υπηρεσίας. Η διαδικασία αυτή συνεπάγεται ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την προετοιμασία υποψηφίων για το επίπεδο αυτό μοιράζονται, σε εθνικό επίπεδο, ορισμένα κοινά γνώρισμα, όπως η ακαδημαϊκή τους κατάρτιση, η διδακτική μεθοδολογία που υιοθετούν και η επιμορφωτική τους πορεία.

Διάχυση του ερωτηματολογίου και χαρακτηριστικά του δείγματος έρευνας

Την Παρασκευή 2 Μαΐου 2025, στις 10 το πρωί, στον προσωπικό λογαριασμό του ερευνητή στο Facebook κοινοποιήθηκε ο σύνδεσμος της Microsoft ο οποίος έδωσε πρόσβαση στους διαδικτυακούς φίλους του ερευνητή. Μία εβδομάδα πριν το ερωτηματολόγιο είχε διανεμηθεί σε πέντε (5) καθηγητές Γαλλικής μέσα στο πλαίσιο μίας «δοκιμαστικής εφαρμογής» (Παρασκευόπουλος, 1993β'), καθώς θεωρήθηκε απαραίτητο να αναδειχθούν σημεία που θα μπορούσαν τροποποιηθούν αν υπήρχαν λάθη ή παραλείψεις. Η ανακοίνωση μέσω ενός προσωπικού κοινωνικού λογαριασμού δικτύωσης, ο οποίος χρησιμοποιείται για δημοσιεύσεις μέσα σε επαγγελματικό πλαίσιο, απευθύνεται κυρίως στους καθηγητές Γαλλικής, καθώς το σύνολο των διαδικτυακών φίλων είναι καθηγητές Γαλλικής Γλώσσας, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις. Η ανατροφοδότηση σε επίπεδο σχολίων έγινε αμέσως από τους

περισσότερους καθηγητές, είτε με την ένδειξη «C'est fait», είτε με την προτροπή να δημοσιευθούν σε δεύτερο χρόνο τα αποτελέσματα της έρευνας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα σε 24 ώρες, το ερωτηματολόγιο είχε ήδη συμπληρωθεί από 136 καθηγητές σε ένα σύνολο 166 καθηγητών. Πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο δόθηκε από τις 2 έως τις 30 Μαΐου 2025, ενώ ο μόνος χώρος που δημοσιεύθηκε ήταν ο προσωπικός λογαριασμός του μέσου κοινωνικής δικτύωσης facebook του ερευνητή χωρίς να γίνουν περαιτέρω αναδημοσιεύσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εξετάσεις του DELF A1 και συγκεκριμένα του Γραπτού λόγου έλαβαν χώρα στις 9 Μαΐου 2025, οι καθηγητές στις περισσότερες των περιπτώσεων είχαν ήδη πραγματοποιήσει την προσομοίωση, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι η προσομοίωση λαμβάνει χώρα 2 ή 3 μήνες πριν τις εξετάσεις (Παράρτημα Ι). Ως εκ τούτου, οι καθηγητές είναι σε θέση να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια και ευχέρεια την εμπειρία τους μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, δεδομένου ότι τα σχετικά βιώματα βρίσκονται ακόμη πρόσφατα στη μνήμη τους.

Αξιολόγηση Δημογραφικών στοιχείων: ταυτότητα των ερωτηθέντων

Οι καθηγητές Γαλλικής που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Ι) είναι κατά 95% γυναίκες ενώ το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από καθηγητές όλων των ηλικιών, γεγονός το οποίο δείχνει ότι η προσομοίωση απασχολεί όλους τους καθηγητές ανεξαρτήτως ηλικίας και διδακτικής πείρας. Αξίζει να επισημανθεί ότι η πολυπληθέστερη ηλικιακή κατηγορία αφορά το διάστημα μεταξύ 41 και 50 ετών, γεγονός που ευθυγραμμίζεται με το υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι δήλωσαν επαγγελματική εμπειρία άνω των 25 ετών. Από τους ερωτηθέντες, το 61% των καθηγητών είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος, ενώ στο ερωτηματολόγιο συμμετείχε και ένας/μία φοιτητής/τρια του προπτυχιακού προγράμματος της Γαλλικής Φιλολογίας. Σημαντικό είναι ότι υποψήφιοι διδάκτορες και κάτοχοι διδακτορικού και μεταδιδακτορικού τίτλου συνιστούν το 15% των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συνάγεται το συμπέρασμα ότι οποιαδήποτε και αν είναι η διδακτική και επαγγελματική εμπειρία των καθηγητών η προσομοίωση αποτελεί ένα μέρος βασικό της διαδικασίας προετοιμασίας για το δίπλωμα, που συχνά προκαλεί τον προβληματισμό τους.

Όσον αφορά την επίσημη επιμόρφωση εξεταστών διορθωτών των διπλωμάτων DELF που διοργανώνεται από το Γαλλικό Ινστιτούτο Ελλάδος, και ειδικότερα η Υπηρεσία Εξετάσεων, το 95% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι το έχει παρακολουθήσει, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν γνώση των προδιαγραφών που διέπουν ένα τεστ DELF A1. Πέραν της εξοικείωσης με τα κριτήρια σχεδιασμού, οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με δείγματα εξετάσεων, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της *France Éducation Internationale*, τα οποία παρουσιάζονται από διαπιστευμένους επιμορφωτές. Από το ερωτηματολόγιο προέκυψε ότι μόνο το 2% των ερωτηθέντων δεν διδάσκει το δίπλωμα A1. Αυτό συμβαίνει καθώς κάποιοι καθηγητές αναλαμβάνουν ή τους αναθέτουν τάξεις μεγαλύτερων διπλωμάτων.

Κατά συνέπεια, σε κάποιες εξεταστικές περιόδους, όπως πιθανόν και κατά την περίοδο που έλαβε χώρα η έρευνα, δεν προετοίμαζαν υποψηφίους για το εν λόγω δίπλωμα. Στο ερώτημα (Παράρτημα Ι) εάν η προσομοίωση βοηθάει τον μαθητή/την μαθήτριά να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των εξετάσεων, αποτελεί την μοναδική στην οποία απάντησαν στο 100% ομόφωνα όλοι οι Καθηγητές Γαλλικής, γεγονός που εγείρει έντονο προβληματισμό ως προς τα αποτελέσματα της έρευνας και κατ' επέκταση την αναζήτηση λύσεων.

Από την Αναλογική Σκέψη στην Εκπαιδευτική Προσομοίωση: Θεωρητικές και Πρακτικές Προεκτάσεις στη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τη συμβολή της προσομοίωσης στην εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία της γλωσσικής αξιολόγησης, εστιάζοντας στη χρήση της αναλογικής σκέψης κατά την επίλυση προβλημάτων, όπως έχει τεκμηριωθεί από σχετικές έρευνες (Hολyoak et al., 1984· Cauzinille–Marmèche, 1985). Ωστόσο, τονίζεται η σημασία της πιστής αναπαραγωγής των συνθηκών εξέτασης και του επιπέδου δυσκολίας, όπως καθορίζονται από τον οργανισμό *France Éducation Internationale*. Τίθεται, ακόμα, το ερώτημα της πρακτικής δυνατότητας υιοθέτησης αυτής της διαδικασίας από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς ή μη θεσμικά κατοχυρωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως τα ιδιαίτερα μαθήματα ή τα κέντρα ξένων γλωσσών.

Οι Holyoak, Junn και Billman (1984) διεξήγαγαν τρεις πειραματικές μελέτες με σκοπό την αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών να επιλύουν προβλήματα μέσω αναλογικής σκέψης [analogical thinking]. Τα ευρήματά τους κατέδειξαν ότι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού ήταν σε θέση να χρησιμοποιούν αναλογίες με τρόπο ποιοτικά αντίστοιχο εκείνου των ενηλίκων. Παρόμοια, η Cauzinille–Marmèche (1985) αναφέρεται στην έννοια του «αναλογικού συλλογισμού», τονίζοντας ότι, κατά την επίλυση ενός προβλήματος, το άτομο ενεργοποιεί προϋπάρχουσες γνώσεις και τις διαδικασίες που είχαν προηγουμένως εφαρμοστεί, προκειμένου να τις αναπαραγάγει στο παρόν πλαίσιο.

Σε αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο εντάσσεται και η έννοια της προσομοίωσης, η οποία, όταν ενσωματώνει βασικά χαρακτηριστικά του επίσημου τεστ, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς την αφομοίωση της διαδικασίας συνολικής αξιολόγησης. Όπως επισημαίνει η Στεφάνου (2017), «στόχος της προσομοίωσης είναι να εξοικειωθεί ο μαθητής με το περιβάλλον και τα κριτήρια αξιολόγησης και να αποφευχθεί κάθε εσφαλμένη αντίληψη αναφορικά με τη διαδικασία της συνολικής αξιολόγησης».

Ωστόσο, για να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη εξοικείωση και αξιοπιστία της προσομοίωσης, είναι απαραίτητο τόσο οι συνθήκες της εξέτασης όσο και το περιεχόμενο του αξιολογικού εργαλείου να ευθυγραμμίζονται με τις προδιαγραφές της France Éducation International, διασφαλίζοντας ότι το επίπεδο δυσκολίας είναι ανάλογο με εκείνο του επίσημου τεστ. Στο *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue: à utiliser en liaison avec le CECR* (2011), περιγράφονται αναλυτικά τα στάδια ανάπτυξης ενός γλωσσικού τεστ, μεταξύ των οποίων και το στάδιο του «*Expérimentation*» [Πειραματισμός], που αποσκοπεί στον εντοπισμό αναγκαίων προσαρμογών σε περίπτωση ασυμφωνίας του τεστ με τα κριτήρια του αντίστοιχου επιπέδου.

Κατά τη φάση αυτή, επιλέγεται ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα υποψηφίων με παρόμοια χαρακτηριστικά (ηλικία, επίπεδο γλωσσομάθειας κ.ά.) με εκείνα του τελικού πληθυσμού, οι οποίοι συμμετέχουν σε ένα «*test pilote*». Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζονται τα είδη των γραπτών παραγωγών και των δοκιμασιών που καλούνται να εκτελέσουν οι υποψήφιοι. Παράλληλα, οι αξιολογητές του πιλοτικού τεστ πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύουν και να εφαρμόζουν με συνέπεια και σαφήνεια τα

κριτήρια της σχάρας αξιολόγησης, διασφαλίζοντας ότι τα επιμέρους στοιχεία της ανταποκρίνονται λειτουργικά στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου επιπέδου.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παραπάνω αποτελούν μόνον ένα μέρος της συνολικής διαδικασίας ανάπτυξης επίσημων γλωσσικών τεστ — η οποία περιλαμβάνει τα στάδια *planification, conception, expérimentation, information des partenaires*, και *spécifications de l'épreuve finale* — ανακύπτει εύλογα το ερώτημα κατά πόσον είναι εφικτό να ακολουθηθεί αυτή η διαδικασία στο σύνολό της από έναν μεμονωμένο εκπαιδευτικό που διδάσκει σε πλαίσιο ιδιαίτερων μαθημάτων, σε κέντρο ξένων γλωσσών ή ακόμη και σε σχολικό περιβάλλον.

Παραγωγή γραπτού λόγου: δημιουργία ενός θέματος προσομοίωσης και θέματα δεοντολογίας

Η δημιουργία τεστ προσομοίωσης στο πλαίσιο της διδασκαλίας και αξιολόγησης της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας συνιστά μια διαδικασία υψηλής παιδαγωγικής και μεθοδολογικής σημασίας. Η επιλογή των πηγών, ο καθορισμός του βαθμού δυσκολίας και η τήρηση των αρχών της αυθεντικότητας αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους που επηρεάζουν τόσο την εγκυρότητα του τεστ όσο και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας φωτίζουν τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (CECRL, 2020), την προτίμησή τους προς βιβλιογραφικές και διαδικτυακές πηγές, καθώς και τη στάση τους απέναντι στην αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης.

Πιο συγκεκριμένα, 99% των καθηγητών (Παράρτημα 1) δηλώνουν ότι συμβουλεύονται το ΚΕΠΑ για να δημιουργήσουν ένα τεστ προσομοίωσης ενώ θεωρούν περισσότερο αξιόπιστες τις βιβλιογραφικές ή διαδικτυακές πηγές (62%) σε σχέση με την Τεχνητή Νοημοσύνη (1%). Αναφορικά με το βαθμό δυσκολίας του τεστ, σχεδόν δύο στους τρεις καθηγητές απάντησαν ότι ο βαθμός δυσκολίας είναι ο ίδιος και ένας στους τρεις μεγαλύτερος, ενώ κανείς δεν επιθυμεί να έχει στην προσομοίωση μικρότερο βαθμό δυσκολίας. Σύμφωνα με την άποψη πολλών εκπαιδευτικών, η έκθεση των μαθητών σε συνθήκες προσομοίωσης ή ακόμη και σε

ενδιάμεσες δοκιμασίες θεωρείται χρήσιμη, προκειμένου το εξεταστικό θέμα της τελικής ημέρας να τους φανεί συγκριτικά «ευκολότερο».

Για την Cauzinille – Marmèche (1991), το πρόβλημα είναι να προσδιορισθεί η «*métrique de similarité*», δηλαδή η μετρική ομοιότητα μεταξύ του μοντέλου που ακολουθήθηκε και του τεστ προσομοίωσης ενώ τονίζει πως η κωδικοποίηση της κατάστασης καθώς και του προβλήματος προς επίλυση είναι έννοιες αλληλένδετες. Με αυτόν τον τρόπο, στην περίπτωση της προσομοίωσης επιπέδου Α1, όταν η οδηγία απαιτεί ο υποψήφιος να προσκαλέσει έναν γαλλόφωνο φίλο, αυτή η οδηγία μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με το μέρος, την ώρα και τις δραστηριότητες χωρίς όμως να αλλάζει η αρχική κατάσταση που είναι η πρόσκληση.

Το υλικό της προσομοίωσης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό διακύβευμα καθώς πρέπει να είναι αυθεντικό – όπως ακριβώς προτείνεται η αξιοποίηση υλικού που δεν έχει χρησιμοποιηθεί ξανά στο παρελθόν σε αντίστοιχες εξετάσεις- και ταυτόχρονα να ακολουθεί τις νόρμες της επίσημης αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό αποκλείει την χρήση υλικού από βιβλιογραφικές πηγές που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί. Άλλωστε αν ένας καθηγητής χρησιμοποιήσει υλικό που ένας μαθητής γνωρίζει ήδη, τότε η προσομοίωση αποτυγχάνει σε έναν από τους βασικούς στόχους της που είναι η αυθεντικότητα.

Σύμφωνα με τους Κυρίδη, Χρονοπούλου (2008) μία «κακή επιστημονική πρακτική» είναι η χρήση υλικού δημοσιευμένου που παρουσιάζεται ως αυθεντικό από τον καθηγητή. Οι ίδιοι συγγραφείς συνδέουν την τάση αυτή με την προσωπικότητα του ατόμου, επισημαίνοντας ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται ο εκπαιδευτικός, όπως η πίεση του χρόνου και ο ανταγωνισμός. Σε κάθε περίπτωση, η πιθανή έκθεση του εκπαιδευτικού απέναντι στους συναδέλφους και στους μαθητές του θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό επαγγελματικό ρίσκο. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλον τον κόσμο η νομοθεσία προστατεύει την πνευματική ιδιοκτησία (αρθρ.1, παρ,1, ν.2121) που θεμελιώνεται πάνω στην δημιουργική πράξη ενώ αποδίδει στον δημιουργό δικαιώματα ηθικά και οικονομικά (Κοτσίρης, 1999).

Η αναφορά στο όνομα του συγγραφέα του βιβλίου κρίνεται απαραίτητη για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας. Ωστόσο, ανακύπτει το ερώτημα κατά πόσο η αναγραφή του ονόματος ενός συγγραφέα σε ένα προτεινόμενο θέμα εξετάσεων θα μπορούσε

να υπονομεύσει τον στόχο της προσομοίωσης ως προς την επίτευξη της αυθεντικότητας.

Αναζητώντας αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης: τα ευδιάκριτα όρια μεταξύ καθηγητή και αξιολογητή

Ο εκπαιδευτικός καλείται συχνά να επιτελέσει έναν διττό ρόλο, ο οποίος εναλλάσσεται μεταξύ εκείνου του διδάσκοντος και εκείνου του αξιολογητή. Στο πλαίσιο του δεύτερου ρόλου, ο διδάσκων έρχεται αντιμέτωπος με τους μαθητές του, οι οποίοι τον γνωρίζουν προσωπικά και αντιλαμβάνονται ότι οι κανόνες της αξιολόγησης μπορεί να μεταβάλλονται, με ή χωρίς εξαιρέσεις. Ταυτόχρονα, ο καθηγητής-αξιολογητής προσεγγίζει τη διαδικασία της αποτίμησης έχοντας ήδη σχηματίσει μία προϋπάρχουσα εικόνα για κάθε μαθητή, βασισμένη τόσο στη δυναμική της τάξης όσο και σε προηγούμενες αξιολογικές εμπειρίες.

Ακόμη και στην περίπτωση ανωνυμίας —κατά τρόπον παρόμοιο με τις πανελλαδικές εξετάσεις— η ταυτότητα του μαθητή συχνά μπορεί να αποκαλυφθεί, για παράδειγμα μέσω του γραφικού χαρακτήρα. Ήδη από το 1996, ο Merle, σε έρευνά του για την αξιολόγηση στα γαλλικά λύκεια, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση δεν συνιστά απλώς εφαρμογή κανόνων και κριτηρίων, αλλά αποτελεί μία κοινωνική διεργασία μεγαλύτερης πολυπλοκότητας, η οποία προϋποθέτει «διακανονισμούς» που αναδύονται από τη συνάρθρωση θεσμικών δομών και κοινωνικών ιστοριών.

Αν και η έρευνα του Merle(1996) εστιάζει στο γαλλικό λύκειο, η διάσταση της υποκειμενικότητας στην αξιολόγηση αναδύεται με ανάλογο τρόπο σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Πιο πρόσφατα, ο Bru (2015) επισημαίνει ότι η αξιολογική διαδικασία επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων, όπως η προσωπικότητα του διορθωτή, οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις του καθώς και οι εμπειρίες που έχει διαμορφώσει μέσα από παρελθούσες αξιολογικές πρακτικές. Σε άλλες περιπτώσεις ένας καθηγητής μπορεί να επηρεαστεί από τη συμπεριφορά ενός μαθητή ή ακόμα και για λόγους ενθάρρυνσης να υπερβαθμολογήσει ορισμένα στοιχεία του γραπτού (De Ketele, 1993). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία τιμωρία, αλλά ως ένα εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη των στόχων προς την εκμάθηση της γλώσσας

(Tagliante, 1991). Ο ενδεχόμενος κίνδυνος έγκειται λοιπόν στο ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τον μαθητή όχι αποκλειστικά ως προς την ικανότητά του στην παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά βάσει ενός ευρύτερου συνόλου παραγόντων που υπεισέρχονται στη διαδικασία (Gérard, 2013).

Από την πλευρά του, ο μαθητής μπορεί να εκδηλώσει άγχος κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με διαφορετικούς τρόπους. Το άγχος αυτό, όπως επισημαίνει ο Spielberger (1966), αποτελεί είτε χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου είτε αντίδραση που προκύπτει μέσα από μια συγκεκριμένη κατάσταση, όπως είναι οι εξετάσεις. Επιπλέον, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών για την απόκτηση του διπλώματος είναι πιθανόν να πυροδοτήσουν αγχώδη συναισθήματα (Sarason, 1980).

Ο Hadji (2012α) στο βιβλίο του με τον πολύ συμβολικό τίτλο «Faut-il avoir peur de l'évaluation?» [Πρέπει να φοβόμαστε την αξιολόγηση;] παρουσιάζει τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση, «l'évaluation implicite» [την υπονοούμενη αξιολόγηση], «l'évaluation spontanée» [την αυθόρμητη αξιολόγηση] και την «évaluation instituée» [την επίσημη αξιολόγηση]. Σύμφωνα με αυτές, κάθε φορά που ένας μαθητής εκφράζεται στην τάξη, η απόδοσή του αξιολογείται με βάση τις απαντήσεις του, κάτι που παίζει καθοριστικό ρόλο και στην τελική βαθμολόγησή του.

Οι Patrick Riba και Bruno Mègre (2015), δύο ειδικοί της αξιολόγησης και των πιστοποιήσεων DELF DALF, υποστηρίζουν ότι στην αξιολόγηση η ακρίβεια του τεστ καθώς και η σωστή εκτίμηση από την πλευρά του αξιολογητή αποτελούν βασικά κριτήρια της αξιολόγησης. Επομένως, καθίσταται αναγκαίο οι δύο αυτές έννοιες να τοποθετηθούν στον πυρήνα των εργαλείων αξιολόγησης, ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αποτίμησης.

Αναφορικά με την σωστή εκτίμηση, η σχάρα αξιολόγησης βοηθά τον καθηγητή-αξιολογητή να είναι αντικειμενικός. Οι δύο δεξιότητες, η πραγματολογική και η γλωσσική, καταλαμβάνουν ισότιμη θέση στην αθροιστική αποτίμηση, ωστόσο, η εμπειρική παρατήρησή μας υποδεικνύει ότι στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής αξιολόγησης, όπου η έμφαση δίνεται κυρίως στη γραμματική (Johansson, 1975), οι εκπαιδευτικοί συχνά υιοθετούν αυστηρότερη προσέγγιση στη βαθμολόγηση. Διαπιστώνουμε ότι στην παραπάνω έρευνα, η συντριπτική πλειονότητα των

καθηγητών (94%) αποδίδει την ίδια βαρύτητα στις δύο δεξιότητες, ενώ το ίδιο ποσοστό της τάξεως του 3% αποδίδεται ξεχωριστά στην κάθε μία από τις δεξιότητες (Παράρτημα Ι). Το τελικό αποτέλεσμα αποδίδεται με έναν ενιαίο δείκτη για όλους τους εξεταζόμενους, ο οποίος εκφράζεται μέσω της αθροιστικής αξιολόγησης, δηλαδή του βαθμού. Εντούτοις, ο ίδιος ο βαθμός ενδέχεται να αντανακλά διαφορετικά χαρακτηριστικά ή παραμέτρους, ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Στις εξετάσεις της France Education, δύο αξιολογητές αξιολογούν το γραπτό ενός υποψηφίου γεγονός το οποίο καθιστά την αξιολόγηση αξιόπιστη μέσω της επαναληπτικότητας. Στις περιπτώσεις όμως όπως αυτής της προσομοίωσης όπου οι καθηγητές διορθώνουν συνήθως μόνοι τους, οφείλουν να ανατρέξουν σε εναλλακτικές πρακτικές για να διασφαλίσουν αντικειμενική βαθμολογία. Το 75% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι επιθυμεί να δει το γραπτό μία δεύτερη φορά πριν βάλει τον τελικό βαθμό σε αυτή τη περίπτωση, είναι απαραίτητο να διευκρινισθεί ότι ένα γραπτό μπορεί να αξιολογηθεί με διαφορετικό τρόπο και να του αποδοθεί διαφορετική βαθμολογία σύμφωνα με την σειρά που θα αξιολογηθεί, δηλαδή εάν αξιολογηθεί πρώτο ή προς το τέλος (Bonniol, 1965), ενώ επιπλέον θα αξιολογηθεί διαφορετικά ένα πριν υπάρχει ένα γραπτό καλύτερο ή ένα γραπτό που ο μαθητής δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στους στόχους του (Bonniol & Piolet). Από την άλλη πλευρά, η συμβολή των περιγραφητών αποτελεί αναμφίβολα χρήσιμη πρακτική, καθώς την επιλέγει το 78% των ερωτηθέντων όταν διστάζει να αποδώσει μία βαθμολογία ενώ μόνο το 4% των ερωτηθέντων ζητά την γνώμη ενός συναδέλφου. (Παράρτημα Ι). Η συνύπαρξη των αντικειμενικών κριτηρίων όπως οι περιγραφητές μαζί με τον ανθρώπινο παράγοντα αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για μια έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση. Ως εκ τούτου, στις επίσημες εξετάσεις πιστοποίησης DELF DALF η παρουσία δεύτερου διορθωτή καθιστά αναγκαία τη συζήτηση για την απονομή του βαθμού, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης.

Η διαμορφωτική λειτουργία και η αξιολογική εγκυρότητα της ανατροφοδότησης

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας ξένης γλώσσας, ανακύπτει το ζήτημα της γλώσσας σύνταξης των σχολίων: θα πρέπει να διατυπωθούν στα ελληνικά ή στη γλώσσα-

στόχο, κατ' αναλογία προς όσα ισχύουν στις επίσημες εξετάσεις πιστοποίησης. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ένας υποψήφιος επιπέδου A1 δεν διαθέτει τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση εξειδικευμένων επιστημονικών όρων που χρησιμοποιούνται σε αξιολογικά σχόλια. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανατροφοδότηση θεωρείται για πολλούς μία απλή καταγραφή πληροφορίας εστιάζοντας στην διαφορά μεταξύ της τρέχουσας και της αναμενόμενης απόδοσης (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) ενώ σε άλλες περιπτώσεις στηρίζεται στην εξήγηση κανόνων ή οδηγιών ή ακόμα και «τυχαίων στρατηγικών» (Charolles 1978).

Στις μέρες μας, η επίσημη σχάρα αξιολόγησης DELF A1 συνοδεύεται από σχόλια που δικαιολογούν τον βαθμό και χρησιμοποιείται από το 87% των ερωτηθέντων (Παράρτημα Ι) γεγονός το οποίο δείχνει την θέληση των καθηγητών να ακολουθήσουν τις επίσημες νόρμες αξιολόγησης. Αυτό σημαίνει ότι η διαμορφωτική και η αθροιστική αξιολόγηση μπορούν να συνυπάρχουν (Christodoulou, 2016). Μόνο το 1% των ερωτηθέντων χρησιμοποιεί την δική του σχάρα αξιολόγησης, συνεπώς και δικά του κριτήρια αξιολόγησης, γεγονός που θα απομάκρυνε το αποτέλεσμα από την επίσημη πιστοποίηση DELF A1.

Επιπλέον, ενώ σε περιπτώσεις επιδόσεων άνω της βάσης τα σχόλια συχνά παραβλέπονται (Butler, 1998), σε περιπτώσεις χαμηλών βαθμολογιών ο αξιολογούμενος στρέφεται σε αυτά προκειμένου να αναζητήσει τις αιτίες της επίδοσής του. Στο σημείο αυτό, η διττή ιδιότητα του εκπαιδευτικού –ως διδάσκοντας και ως αξιολογητή– καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς ο ίδιος καλείται να συντάξει σχόλια που δεν αποσυνδέονται από την παιδαγωγική του ταυτότητα. Οι Black και William (1998) επισημαίνουν ότι η ποιοτική ανατροφοδότηση οφείλει να είναι συνυφασμένη με συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας περιλαμβάνοντας σχόλια για το πώς ο μαθητής μπορεί να βελτιωθεί.

Η μετατόπιση της πρακτικής ενός καθηγητή, ο οποίος μέχρι πρότινος περιοριζόταν σε απλές ενθαρρυντικές παρατηρήσεις (π.χ. «*Très bien !*», «*Très bon travail !*», «*Reste motivé*», «*Continue comme ça !*»), προς την κατεύθυνση της σύνταξης πιο αναλυτικών σχολίων στα γαλλικά, ενδέχεται να μην συνάδει με την προηγούμενη στάση του απέναντι στην αξιολόγηση. Παρ' όλα αυτά, ευθυγραμμίζεται πλήρως με την επίσημη αξιολογική πρακτική της *France Éducation Internationale*, αναδεικνύοντας έτσι την

ένταση μεταξύ της καθημερινής διδακτικής πρακτικής και των θεσμικά καθορισμένων προτύπων.

Οι O. και J. Veslin (1992) ταξινομούν τα είδη ανατροφοδότησης σε κατηγορίες όπως *annotations difficiles à comprendre* [δυσνόητα σχόλια], *annotations vagues* [ασαφή σχόλια], *annotations trop abondantes* [υπερβολικά εκτενή σχόλια], *annotations ambiguës* [διφορούμενα σχόλια], *annotations agressives* [επιθετικά σχόλια] και *annotations impersonnelles* [απρόσωπα σχόλια]. Οι συγγραφείς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ανατροφοδότηση καθίσταται αποτελεσματική μόνο όταν συνοδεύεται από προσωπική προσέγγιση και ουσιαστική επικοινωνία με τον μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίσει και να σεβαστεί τη σκέψη που ο μαθητής εκφράζει μέσω του γραπτού λόγου, υπερβαίνοντας στερεοτυπικές αξιολογικές πρακτικές.

Δεδομένου ότι η προσομοίωση συνιστά ταυτόχρονα και μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθίσταται επιτακτικό ο εκπαιδευτικός να διασφαλίσει μια συνεκτική συνέχεια μεταξύ διδασκαλίας, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Cuq, 2010). Με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο ενισχύεται η αποτελεσματική προετοιμασία του μαθητή για την τελική αξιολόγηση, αλλά και προλαμβάνονται πιθανά λάθη ήδη στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία λειτουργεί ως εργαλείο καθοδήγησης και υποστήριξης της μαθησιακής πορείας. Μία αξιολόγηση αποκτά διαμορφωτικό χαρακτήρα όταν βοηθάει τον μαθητή να μάθει και τον καθηγητή να διδάσκει (Hadji, 2012b).

Η διόρθωση που ακολουθεί την προσομοίωση τοποθετείται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους σε αντίθεση με την επίσημη αξιολόγηση που τοποθετείται στο τέλος της προετοιμασίας ενός διπλώματος. Αυτό σημαίνει ότι ο καθηγητής-αξιολογητής μπορεί να προβλέψει τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει ο/η μαθητής/τρια την ημέρα των εξετάσεων. Ως εκ τούτου, το 63% των εκπαιδευτικών προτιμά την ποιοτική αξιολόγηση, δεδομένου ότι αφιερώνει χρόνο στη μελέτη των λαθών των μαθητών. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι το γραπτό κείμενο έχει έκταση μόλις 40 λέξεων και ότι τα λάθη επισημαίνονται χωρίς να ταυτοποιούνται στο επίσημο έγγραφο, η διόρθωση θα μπορούσε να ολοκληρωθεί σε περίπου 10 λεπτά. Κατά την ημέρα της διόρθωσης, οι τρεις διαθέσιμες επιλογές υποδεικνύουν ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο που θεωρεί πιο κατάλληλο για να πραγματοποιήσει μια αξιόπιστη

αξιολόγηση. Αξιολογώντας ένα γραπτό αμέσως μετά την προσομοίωση, εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει χρόνο, μαρτυρά μεταξύ άλλων την επιθυμία και το άγχος του να εκτιμήσει άμεσα τα αποτελέσματα των μαθητών του (Παράρτημα Ι).

Το 80% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι υπογραμμίζει «όλα τα λάθη με τα αντίστοιχα σχόλια» τα οποία και συντάσσονται αποκλειστικά στη σχάρα αξιολόγησης. Μικρότερα ποσοστά των καθηγητών επιλέγουν «καθόλου σχόλια» ή «ελάχιστα σχόλια» (Παράρτημα Ι). Στην περίπτωση της δεύτερης επιλογής, η απόφαση ανήκει στη βούληση του αξιολογητή και εξαρτάται είτε από την ανάγκη να επισημανθούν σημεία που έχουν προηγουμένως συζητηθεί με τον μαθητή είτε από τη σημασία των συγκεκριμένων λαθών για την τελική αξιολόγηση.

Οι απαντήσεις των καθηγητών στις βαθμολογίες κάτω από τη βάση διαφοροποιούνται σημαντικά, καθώς το 42% δεν βάζει βαθμό αλλά κάνει σχόλια, ενώ το 39% προσθέτει κανονικά τον βαθμό. Σχεδόν το 1/5 των ερωτηθέντων επιλέγει να μιλήσει στον μαθητή, κάτι που δεν συνάδει με τις επίσημες νόρμες της αξιολόγησης δεδομένου ότι οι αξιολογητές της France Education δεν γνωρίζουν τον αξιολογούμενο. Δεν μπορεί να παραβλεφθεί ότι η προσομοίωση έχει τα χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής αξιολόγησης και ο στόχος είναι η βελτίωση του μαθητή έως τις επίσημες εξετάσεις. Ως εκ τούτου, το 75% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι εξηγούν συγκεντρωτικά τα λάθη και συντάσσουν με τους μαθητές τους μία νέα παραγωγή γραπτού λόγου (Παράρτημα Ι).

Η ανάλυση των λαθών από τον καθηγητή-αξιολογητή αναδεικνύει την σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην τάξη στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης κατά την μαθησιακή διαδικασία (Bucheton, 2009; François, 1991). Υπάρχουν συνεπώς, μορφές ανατροφοδότησης πιο αποτελεσματικές από άλλες, ενώ η βελτίωση της απόδοσης του μαθητή εξαρτάται από την ποιότητα της ανατροφοδότησης (Hattie, 2009).

Διεξαγωγή προσομοίωσης : ερωτήματα και προβληματισμοί

Σύμφωνα με τον Piaget (1937), το παιδί από τα πρώτα χρόνια αρχίζει να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του, τις χωρικές σχέσεις και τι αντιπροσωπεύουν, και ποια η θέση του στον χώρο που τον περιβάλλει. Τίθεται το ερώτημα κατά πόσο η τάξη της Γαλλικής Γλώσσας μπορεί να θεωρηθεί ισοδύναμη με την τάξη της προσομοίωσης

ή αν οι ιδιαίτερες συνθήκες είναι αυτές που διαφοροποιούν τη φύση της. Στο πλαίσιο των εξετάσεων, οι ίδιοι μαθητές που βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο καλούνται να μεταβούν από τη συλλογικότητα —όπου όλοι συμβάλλουν στη μαθησιακή πρόοδο όλων— στην ατομικότητα, όπου το ζητούμενο είναι η ατομική επίδοση και η προσωπική διάκριση.

Για τον Chartier (2004), η κλασική εικόνα της τάξης όπου τα θρανία σε κάθετη διάταξη βρίσκονται απέναντι από τον πίνακα και από την θέση του καθηγητή αποδίδει σε αυτόν τον ρόλο αυτού που παρέχει γνώση, ενώ η ίδια εικόνα υπονοεί ότι η επικοινωνία είναι άμεση μαζί του και έμμεση μεταξύ των μαθητών. Η μετάβαση αυτή συνεπάγεται επίσης τη μετακίνηση από το παιγνιώδες στοιχείο της γλωσσικής μάθησης στην απαιτητική διαδικασία της ατομικής γραπτής παραγωγής, στην οποία ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί χωρίς τη στήριξη της ομάδας. Με άλλα λόγια, ενώ η τάξη οργανώνεται παιδαγωγικά ώστε να προάγει την επικοινωνία και το παιχνίδι, η εξεταστική διαδικασία την προσανατολίζει προς την ατομική επίδοση και τον ανταγωνισμό. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η συντριπτική πλειονότητα των καθηγητών απάντησε ότι γράφει ο καθένας «μόνος του όπως στις εξετάσεις» (Παράρτημα Ι).

Ο μαθητής βρίσκεται στην αίθουσά του, με τα πράγματά που φέρνει κάθε φορά στην κασετίνα του, είναι όμως εφοδιασμένος και με το είδος γραφικής ύλης που χρειάζεται για τις εξετάσεις; Το 95% των ερωτηθέντων απάντησε ότι ακολουθεί τις οδηγίες εξετάσεων του Γαλλικού Ινστιτούτου Ελλάδας (Παράρτημα Ι). Αντίστοιχα, τα γραπτά διορθώνονται με κόκκινο στυλό για το 87% των ερωτηθέντων ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις εξαρτώνται από το χρώμα ή το είδος επιλογής γραφής του μαθητή.

Αναφορικά με τη διάρκεια της προσομοίωσης, 81% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι ακολουθούν τον προτεινόμενο χρόνο εξέτασης του DELF A1, δηλαδή 30 λεπτά· 4% των συμμετεχόντων παρέχουν τον διπλάσιο χρόνο, ενώ 16% επιτρέπουν στους μαθητές να διαθέσουν όσο χρόνο θεωρούν απαραίτητο. Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ότι, αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγει να ακολουθήσει τις επίσημες οδηγίες, ένα μικρότερο ποσοστό επιλέγει να διευκολύνει τον εξεταζόμενο, προσφέροντάς του περισσότερο χρόνο για να οργανώσει τις σκέψεις του και να

παραγάγει γραπτό λόγο. Οι ανάγκες που δύνανται να δικαιολογήσουν την επέκταση του χρόνου αφορούν, για παράδειγμα, την περίπτωση κατά την οποία ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι έχει παρεκκλίνει από το ζητούμενο και επιθυμεί να ξαναγράψει το κείμενό του, ή όταν απαιτείται περισσότερος χρόνος για την κατανόηση των κειμένων. Παρά ταύτα, η αρχική χορήγηση 60 λεπτών ή μίας πλήρους διδακτικής ώρας (45–50 λεπτά) κρίνεται υπερβολική, καθώς ο αντίστοιχος χρόνος αντιστοιχεί σε παραγωγή γραπτού λόγου επιπέδου Β2.

Σε ζητήματα διαχείρισης χρόνου παρεμβαίνει και ένας δεύτερος παράγοντας: η επιλογή γραφικού μέσου. Ενώ οι οδηγίες ορίζουν τη χρήση στυλό μπλε ή μαύρου χρώματος, τρεις συμμετέχοντες επιτρέπουν στους μαθητές να γράψουν με μολύβι, ενώ πέντε δέχονται τη χρήση στυλό οποιουδήποτε χρώματος. Η επιλογή γραφικού μέσου σχετίζεται επίσης με τις συνήθειες των μαθητών. Ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου κυριαρχεί η χρήση μολυβιού, η εξοικείωση με τη γόμα προσφέρει στους μαθητές την αίσθηση ότι κάθε λάθος μπορεί να εξαφανιστεί, εξασφαλίζοντας ένα άψογο τελικό κείμενο. Αντιστοίχως, η χρήση διαφορετικών χρωμάτων θα απαιτούσε από τον διορθωτή την προσαρμογή της δικής του χρωματικής επιλογής, γεγονός που θα επηρέαζε την ομοιομορφία της αξιολόγησης.

Για την προσέγγιση μιας πιο ρεαλιστικής προσομοίωσης, προτείνεται η παροχή πρόσθετων σελίδων στο πίσω μέρος του δοκιμίου, ώστε να διευκολύνεται η καταγραφή του πρόχειρου με τρόπο παρόμοιο με τις επίσημες εξετάσεις. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός αποκτά σαφέστερη εικόνα για τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής κατά τη συγγραφή και μπορεί να αξιολογήσει την ετοιμότητά του για τις πραγματικές συνθήκες εξέτασης. Την ημέρα της προσομοίωσης παρατηρείται ακόμα ότι ένα πολύ υψηλό ποσοστό, δηλαδή 2 στους 3 καθηγητές, απαντούν ότι δεν δίνουν καμία επεξήγηση ούτε πριν ούτε κατά την διάρκεια της εξέτασης, όπως ακριβώς απαιτείται και στις επίσημες εξετάσεις (Παράρτημα Ι). Ως εκ τούτου, η προσομοίωση θα αποτύγχανε σε έναν από τους στόχους της διαμορφωτικής αξιολόγησης που είναι η διαχείριση του χρόνου και των συνθηκών της εξέτασης.

Συμπεράσματα

Η προσομοίωση αποτελεί μια κρίσιμη διαδικασία στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση των εξετάσεων από ένα εξειδικευμένο κοινό, όπως οι μαθητές. Για αυτό το λόγο, οφείλει να βασίζεται σε σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια, τα οποία συνδέονται με την δημιουργία του θέματος και τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της επίσημης πιστοποίησης και τις συνθήκες αυτής.

Η εικόνα του αξιολογητή στην τάξη, σε σχέση με την προσομοίωση της εξέτασης, κινείται ανάμεσα στην αντικειμενική αξιολόγηση του γραπτού και στην επεξηγηματική προσέγγιση, κυρίως μέσω του προφορικού λόγου και της επιλογής του διδάσκοντα συμβάλλοντας στην βελτίωση των μαθητών και στην καλύτερη επίδοσή τους στις εξετάσεις.

Η διάταξη των θρανίων καθώς και η εφαρμογή του κανονισμού των εξετάσεων ανήκει στην τεχνική οργάνωση της προσομοίωσης που όμως βοηθάει τον μαθητή να προσαρμοστεί στις συνθήκες των εξετάσεων και να χειριστεί καλύτερα οποιαδήποτε δυσκολία την μέρα της επίσημης εξέτασης. Για το λόγο αυτό, κρίνεται θεμελιώδης η αποτύπωση της διαδικασίας στη μνήμη του μαθητή, μέσω μιας βιωματικής προσέγγισης που στοχεύει στην απομυθοποίηση του φόβου.

Προτάσεις – Συζήτηση

Μια συζήτηση με τους μαθητές πριν από την προσομοίωση, στην οποία εξηγούνται οι λόγοι και οι συνθήκες διεξαγωγής της, θα συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση του κανονισμού και η παροχή γενικών οδηγιών σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας αντικειμενικής προσέγγισης εκ μέρους των μαθητών εν όψει των επίσημων εξετάσεων.

Η παρουσία δύο διορθωτών και η συνεργασία μεταξύ τους διασφαλίζει την υψηλότερη δυνατή αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση, ενώ παράλληλα καλλιεργεί πνεύμα συνεργασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί η χρήση των περιγραφητών και της σχάρας αξιολόγησης ενώ ο ρόλος της ανατροφοδότησης είναι απόλυτα σημαντικός μέσα στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Δεδομένου ότι η προσομοίωση παρέχει απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα των μαθητών σχετικά με τις συνθήκες των εξετάσεων και τα κριτήρια αξιολόγησης, οι καθηγητές μπορούν να αξιοποιήσουν πιθανές αστοχίες ή απροσεξίες των μαθητών ως εργαλείο προετοιμασίας, ενισχύοντας την ετοιμότητά τους για την τελική αξιολόγηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- ALTE (2011). *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue : à utiliser en liaison avec le CECR*. Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques
- Beacco, J.-Cl. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Editions Hachette
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*. 5, 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bonniol, J.-J., Piolat, M. (1971). Comparaison des effets d'ancrage obtenus dans une tâche d'évaluation. Expérience de multi-correction en mathématique et en anglais. Actes du XVIII^e Congrès international de psychologie appliquée. 8, 1179-1189.
- Bonniol, J.-J. (1965). Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction. *Cahiers de Psychologie*. 8, 181-188.
- Bru, M. (dir.). (2015). *L'évaluation et ses pratiques*. Canopé-CRDP de l'Académie de Créteil, coll. « Éclairer »
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development*, 69(4), 1054–1073. <https://doi.org/10.2307/1132362>
- Cadre Européen Commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2020). Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Cauzinille-Marmèche, É. (1991). Apprendre à utiliser ses connaissances pour la résolution de problèmes : analogie et transfert. In: *Bulletin de psychologie*, tome 44 n°399. *Les processus de contrôle dans la résolution de tâches complexes : développement et acquisition*. 156-164
- Cauzinille-Marmèche, É., Mathieu, J., Weil Barais, A. (1985). Raisonnement analogique et résolution de problèmes. *L'Année Psychologique*, 85, 49-72.
- Charolles, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. », *Langue Française*, Vol. 38 N°1. Enseignement du récit et cohérence du texte. 7-41
- Chartier, J. (2005). Organisation spatiale de la classe. Ανακτήθηκε 13 Νοεμβρίου http://www.ien-rambouillet.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Organisation_pour_aider_les_eleves.pdf.
- Christodoulou, D. (2016). *Making Good Progress?: The future of Assessment for Learning*. Oxford University Press
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Μετάφραση Σταύρος Κυρανάκης, Μεταίχμιο
- Creswell, J. (2015). *Educational Research, Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Pearson
- Cuq, J.-P. (2010). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international
- De Ketele, J.-M. (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. XV, pp. 25-37.
- De Ketele, J.-M. (2006). Contrôles, examens et évaluation. In J. Beillerot & N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris, Dunod, 407-420.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. In: *Revue française de pédagogie*, volume 103. pp. 59 80; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>

- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*. XVIII, pp. 75-92, [En ligne], disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>.
- Hadji, Ch. (2012a). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*. De Boeck
- Hadji, Ch. (2012b). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. ESF éditeur. Collection dirigée par Ph.Meirieu
- Johansson, S. (1975). *Papers in Contrastive Linguistics and Language Testing*. Land
- Κοτσίρης, Λ. (1999). Δίκαιο πνευματικής ιδιοκτησίας. Εκδόσεις Σακκουλα
- Κυρίδης, Α., Χρονοπούλου, Α. (2008). Περί επιστημονικής δεοντολογίας και Πρακτικής, Gutenberg
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Τόμος β.
- Piaget, J. (1937). Chapitre 2 : le champ spatial et l'élaboration des groupes de déplacements. La construction du réel chez l'enfant. Editions Delachaux et Niestlé.
- Sarason, I.G. (1980). *Test anxiety: Theory, research and applications*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sébastien, L. (2015). « Convertit l'évaluation en un processus de dialogue ». *Le français dans le monde*. n°400, 28-29
- Spielberger, C.D. (1966). *Anxiety and behavior*. Academic Press.
- Στεφάνου, Μ. (2017). Αξιολόγηση επιπέδου Α' στη Γαλλική ως Ξένη Γλώσσα στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση : Χαρακτηριστικά, ιδιαιτερότητες και διαμόρφωση του "κοινωνικού παράγοντα", Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνές Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής καινοτομίας, τόμος Β', Λάρισα : 13-15 Οκτωβρίου 2017, σελ. 71-78.
- Veslin, O., Veslin, J. (1992). *Corriger des copies : évaluer pour former*. Editions Hachette.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (επιμ.) (2023). *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ακαδημίας Αθηνών.

Όροι Έκδοσης, Πνευματικά Δικαιώματα και Ακαδημαϊκή Δεοντολογία

Η παρούσα έκδοση περιλαμβάνει τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο των εργασιών του Συνεδρίου. Οι απόψεις που διατυπώνονται στα κείμενα είναι αποκλειστικά προσωπικές απόψεις των συγγραφέων και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις θέσεις της Οργανωτικής ή της Επιστημονικής Επιτροπής.

Ευθύνη Συγγραφέων & Πνευματικά Δικαιώματα: Κάθε συγγραφέας φέρει την πλήρη και αποκλειστική ευθύνη για το περιεχόμενο του κειμένου του. Οι συγγραφείς εγγυώνται ότι τα κείμενά τους αποτελούν προϊόν πρωτότυπης επιστημονικής εργασίας και ότι έχουν εξασφαλίσει όλες τις απαραίτητες γραπτές άδειες για τη χρήση υλικού (εικόνες, διαγράμματα, εκτενή αποσπάσματα κ.λπ.) που υπόκειται σε πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

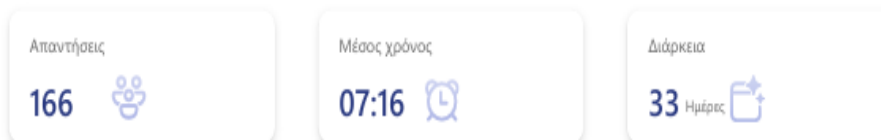
Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης (TN): Στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ακεραιότητας, οι συγγραφείς δηλώνουν ότι η χρήση εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (GenAI), όπου αυτή πραγματοποιήθηκε, περιορίστηκε αποκλειστικά σε υποστηρικτικό επίπεδο (π.χ. γλωσσική επιμέλεια, οργάνωση δομής). Η τελική επιστημονική κρίση, η επαλήθευση των πηγών και η αυθεντικότητα των συμπερασμάτων παραμένουν αποκλειστική ευθύνη των φυσικών προσώπων-συγγραφέων.

Οι επιμελητές/τριες της έκδοσης και οι διοργανωτές του Συνεδρίου δεν φέρουν καμία ευθύνη για τυχόν παραβιάσεις πνευματικών δικαιωμάτων τρίτων ή για την επιστημονική ακρίβεια των στοιχείων που παρατίθενται από τους συγγραφείς.

Παράρτημα Ι

Επισκόπηση απαντήσεων

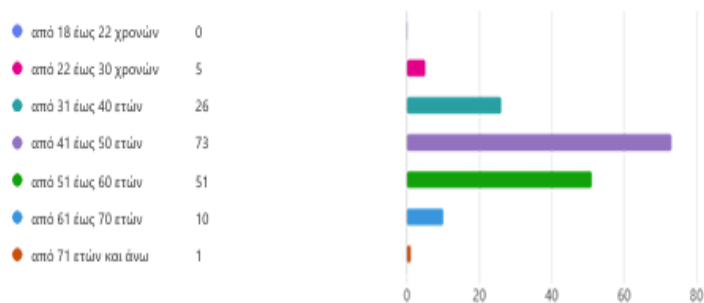
Κλειστή



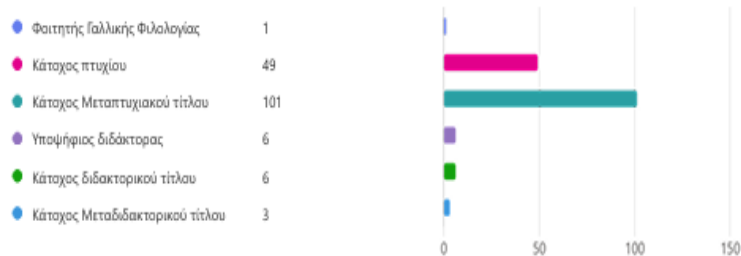
1. Φύλλο :



2. Ηλικία :

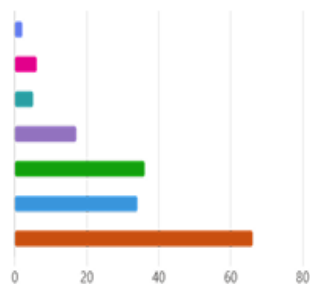


3. Εκπαίδευση :



4. Διδάσκω τη γαλλική γλώσσα :

● για πρώτη φορά	2
● εδώ και 5 χρόνια	6
● εδώ και 10 χρόνια	5
● εδώ και 15 χρόνια	17
● εδώ και 20 χρόνια	36
● εδώ και 25 χρόνια	34
● πάνω από 25 χρόνια	66



5. Διδάσκω το δίπλωμα A1 :

● ΝΑΙ	163
● ΟΧΙ	3



6. Έχω παρακολουθήσει το Stage d'habilitation officiel d'examineurs correcteurs DELF :

● ΝΑΙ	157
● ΟΧΙ	9



7. Πιστεύω ότι η προσομοίωση βοηθάει τον μαθητή/την μαθήτριά να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των εξετάσεων :

● ΝΑΙ	166
● ΟΧΙ	0



8. Η καλύτερη στιγμή για να οργανώσω μία προσομοίωση DELF A1 είναι :



9. Για να δημιουργήσω ένα τεστ προσομοίωσης συμβουλευόμαι τους περιγραφητές του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες :



10. Για να δημιουργήσω ένα τεστ προσομοίωσης χρησιμοποιώ :



11. Στόχος μου είναι ο βαθμός δυσκολίας του τεστ προσομοίωσης να είναι :



12. Η παραγωγή γραπτού λόγου διαρκεί :

- μία διδακτική ώρα. 6
- 30 λεπτά όπως και στις εξετάσεις του DELF A1. 134
- όσο χρονικό διάστημα προκύψει για τις ανάγκες των μαθητών πέρον των 30 λεπτών. 26



13. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης, ο μαθητής :

- γράφει με μολύβι. 3
- γράφει με οποιοδήποτε χρώμα stylo. 5
- ακολουθεί τις οδηγίες εξετάσεων του Γαλλικού Ινστιτούτου Ελλάδας. 158



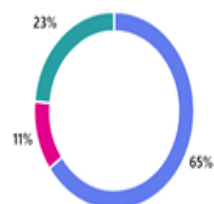
14. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης, ο μαθητής :

- δεν αλλάζει θέση. 30
- αλλάζει θέση, αλλά κθεται πάντα με έναν συμμαθητή του. 3
- γράφει σε ένα θρανίο μόνος του, όπως στις εξετάσεις. 133



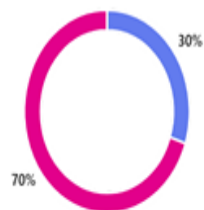
15. Την ημέρα της προσομοίωσης :

- δίνω γενικές οδηγίες πριν από το τεστ. 108
- μεταπαράζω και εξηγώ στους μαθητές την οδηγία του γραπτού λόγου. 19
- δεν δίνω καμία προφορική εξήγηση. 39



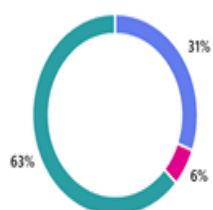
16. Κατά τη διάρκεια της προσομοίωσης απαντώ σε διευκρινιστικές ερωτήσεις των μαθητών :

● ΝΑΙ	50
● ΟΧΙ	116



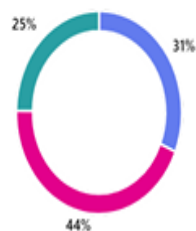
17. Πόσο χρόνο διαρκεί η διόρθωση μίας παραγωγής γραπτού λόγου DELF A1 ;

● Περίπου 10 λεπτά	51
● Περίπου 20 λεπτά	10
● Εξαρτάται από το γραπτό και κυρίως τα λάθη.	105



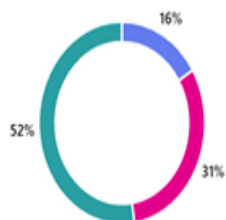
18. Διορθώνω τις παραγωγές γραπτού λόγου :

● την ίδια μέρα.	52
● το Σαββατοκύριακο.	73
● όταν έχω χρόνο.	41



19. Τα γραπτά διορθώνονται με :

● με στυλό οποιουδήποτε χρώματος ανάλογα με το χρώμα που χρησιμοποίησε ο ίδιος ο μαθητής.	27
● με πράσινο ή μαύρο στυλό.	52
● με κόκκινο στυλό.	87



20. Ξεκινώ την διόρθωση :

- από την παραγωγή γραπτού λόγου του καλύτερου μαθητή. 18
- από την παραγωγή γραπτού λόγου του πιο αδύναμου μαθητή. 4
- με τυχαία σειρά. 144



21. Για την διόρθωση :

- χρησιμοποιώ μία δική μου σχάρα αξιολόγησης. 1
- χρησιμοποιώ την σχάρα αξιολόγησης της France Education International και τους descripteurs de... 163
- δεν χρησιμοποιώ σχάρα αξιολόγησης. 2



22. Για την διόρθωση του γραπτού λόγου, υπογραμμίζω :

- όλα τα λάθη, χωρίς σχόλια. 11
- όλα τα λάθη με τα αντίστοιχα σχόλια. 132
- τα πιο σημαντικά λάθη. Μερικές φορές προσθέτω σχόλια. 23



23. Ποια από τις παρακάτω δεξιότητες είναι πιο σημαντική για την αξιολόγηση ;

- Η πραγματολογική δεξιότητα 5
- Η γλωσσική δεξιότητα 5
- Και οι 2 παραπάνω δεξιότητες 156



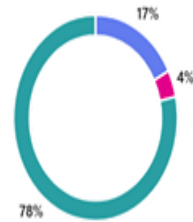
24. Όταν διορθώνω μία παραγωγή γραπτού λόγου,

- προσθέτω αμέσως τον βαθμό. 33
- θέλω να δω το γραπτό και μία δεύτερη φορά πριν βάλω τον βαθμό. 124
- βάζω τον βαθμό αφού διορθώσω όλα τα γραπτά. 9



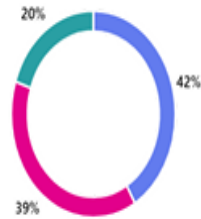
25. Όταν διατάζω να βάλω έναν βαθμό,

- αφήνω λίγο χρόνο και διαβάζω εκ νέου την παραγωγή γραπτού λόγου. 29
- ζητώ την γνώμη ενός συναδέλφου. 7
- συμβουλευόμαστε τους descripteurs de performance. 130



26. Στις βαθμολογίες κάτω από τη βάση,

- προσθέτω κανονικά τον βαθμό. 69
- δε βάζω βαθμό, αλλά κάνω σχόλια. 64
- προτιμώ να μιλήσω στον μαθητή. 33



27. Πριν επιστρέψω στους μαθητές τις παραγωγές γραπτού λόγου :

- έχω καταγράψει και εξηγήσει συγκεκριμένα τα λάθη. 34
- συντάσσω με τους μαθητές μία νέα παραγωγή γραπτού λόγου, επισημαίνοντας τα λάθη. 7
- και τα δύο παραπάνω. 125

