

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗΣ/ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ

**ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ
ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Βαροκώστα Σπυριδούλα, Μάρκου Μαρία & Τριανταφυλλίδου Λήδα *
Πανεπιστήμιο Αθηνών, πρόγραμμα "Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών
Μαθητών"

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη διεξάγεται στα πλαίσια του προγράμματος "Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών"¹. Ο γενικός σκοπός αυτού του προγράμματος είναι η παρέμβαση για τη δημιουργία προϋποθέσεων που προωθούν την ομαλή ένταξη των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει έξι τομείς ερευνητικού και πρακτικού προσανατολισμού (Εκπαιδευτική Πολιτική, Σχολικό Πρόγραμμα, Σχολικός Περίγυρος, Ευαισθητοποίηση-Ενημέρωση-Επιμόρφωση, Τεκμηρίωση-Πληροφόρηση - Υποστήριξη, Αξιολόγηση). Ο τομέας Β (Σχολικό Πρόγραμμα) έχει ως κύριο στόχο το γλωσσοδιδακτικό προγραμματισμό και την παραγωγή διδακτικού υλικού. Συγκροτείται γύρω από τρεις άξονες (διάγνωση, σχεδιασμός, πειραματική εφαρμογή/αξιολόγηση). Ο πρώτος άξονας επικεντρώνεται στη διάγνωση της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών. Καταγράφεται και διερευνάται η ευρύτερη γλωσσομαθησιακή πορεία των μαθητών με σκοπό τη συγκρότηση επιπέδων γλωσσομάθειας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Τα πορίσματα θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην τεκμηριωμένη αντιμετώπιση των γλωσσικών αναγκών των μαθητών τους και στον εντοπισμό τάσεων και στρατηγικών για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στις μεθοδολογικές επεξεργασίες και στο διδακτικό υλικό που αναπτύσσει ο τομέας.

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται ορισμένα ζητήματα σχετικά με την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το 1997 ως το 1999 σε δευτεροβάθμια δημόσια σχολεία της Αθήνας. Στην πρώτη ενότητα περιγράφονται τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τον καθορισμό των επιπέδων γλωσσομάθειας. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται αποτελέσματα από δομημένες προφορικές συνεντεύξεις και γραπτά τεστ κλιμακωτής δυσκολίας, με στόχο την καταγραφή της γλωσσικής συμπεριφοράς των συγκεκριμένων μαθητών (κυρίως Αλβανόφωνων και

Ρωσόφωνων), την κατάταξή τους σε επίπεδα γλωσσομάθειας, και τον καθορισμό των χαρακτηριστικών ανά επίπεδο (επικοινωνιακοί στόχοι και γραμματικά φαινόμενα). Τέλος, με αφετηρία ορισμένες διαπιστώσεις που προκύπτουν από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων, η τελευταία ενότητα της μελέτης αναφέρεται στην ανάγκη αξιολόγησης της γλωσσομάθειας σε σχέση με τις απαιτήσεις της εργασίας και της μάθησης στο σχολείο.

1. Διαγνωστικά εργαλεία καθορισμού των επιπέδων γλωσσομάθειας

Σε αρκετές χώρες του εξωτερικού έχουν σχεδιαστεί διαγνωστικά εργαλεία που παρουσιάζουν τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας ομιλητής σε κάθε επίπεδο. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα ακόλουθα: *Oral Proficiency Interview (OPI)* του American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (Buck, Byrnes & Thompson 1989, 1999, Swender & Duncan 1998), *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* (1994), *ESL Scales* του Australian Education Council (1994), *ESL Standards for Pre-K-12* του Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) (1997). Τα εργαλεία αυτά όμως δεν απευθύνονται πάντα σε μαθητικό πληθυσμό και φυσικά δεν συμπεριλαμβάνουν τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας. Το μοναδικό εργαλείο που έχουμε στη διάθεσή μας για την ελληνική γλώσσα είναι η *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας* του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (1997), το οποίο συμπεριλαμβάνει λεπτομερή περιγραφή των γενικών και ειδικών στόχων για κάθε μία από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου), καθώς και των επικοινωνιακών καταστάσεων και των γραμματικών-συντακτικών-λεξιλογικών στοιχείων, που πρέπει να έχει κατακτήσει ο ομιλητής ανά επίπεδο. Το εργαλείο αυτό όμως δεν απευθύνεται σε μαθητές που ζουν στην Ελλάδα και μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, αλλά σε ενήλικες που μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα.

1.1 Δομημένες προφορικές συνεντεύξεις

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ως αφετηρία το OPI του ACTFL, εργαλείο που έχει εφαρμοστεί για την ελληνική και σε παλαιότερη έρευνα (Triantafyllidou 1996). Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε για την καταμέτρηση της γλωσσικής επάρκειας των σπουδαστών ξένων γλωσσών και βασίζεται σε προφορική εξέταση, που γίνεται υπό μορφή συνέντευξης. Στη δική μας αξιολόγηση, η τεχνική αυτού του εργαλείου χρησιμοποιήθηκε για τις προφορικές συνεντεύξεις που έγιναν στους μαθητές δευτεροβάθμιων δημοσίων σχολείων της Αθήνας από τον Νοέμβριο του 1997 ως τον Ιούνιο του 1999. Στη συνέντευξη εντάχθηκαν επιπλέον η ανάγνωση και επαναδιήγηση ενός απλού κειμένου, ή η δημιουργία μιας ιστορίας με βάση ορισμένες εικόνες.

Σύμφωνα με το OPI του ACTFL, γίνεται διαχωρισμός σε τέσσερα επίπεδα: *Αρχάριο* (Novice), *Μεσαίο* (Intermediate), *Προχωρημένο* (Advanced) και *Ανώτατο* (Superior). Επιπλέον, όλα τα επίπεδα εκτός του τελευταίου χωρίζονται σε τρία υποεπίπεδα: *χαμηλό* (low), *μεσαίο* (mid) και *υψηλό* (high). Ο διαχωρισμός σε

υποεπίπεδα επιτρέπει την ύπαρξη διαβαθμίσεων και τη διαφοροποίηση των ικανοτήτων των μαθητών μέσα στο ίδιο επίπεδο. Τα χαρακτηριστικά του κάθε επιπέδου είναι τα ακόλουθα:

Αρχάριο: Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή να επικοινωνεί στοιχειωδώς χρησιμοποιώντας υλικό που έχει μάθει. Στο χαμηλό υποεπίπεδο, ο λόγος του ομιλητή αποτελείται από μεμονωμένες λέξεις και το λεξιλόγιό του περιορίζεται σε 20 με 30 λέξεις. Στο υψηλό υποεπίπεδο, η προφορική παραγωγή εξελίσσεται σε μικρές φράσεις που καλύπτουν βασικές επικοινωνιακές ανάγκες χωρίς όμως να έχει εκλείψει η χρήση μεμονωμένων λέξεων.

Μεσαίο: Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή να παράγει φράσεις και προτάσεις συνδυάζοντας στοιχεία που έχει διδαχτεί. Ο ομιλητής ανταπεξέρχεται με απλό τρόπο σε βασικούς επικοινωνιακούς στόχους και είναι σε θέση να θέτει και να απαντά ερωτήσεις.

Προχωρημένο: Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή: α) να ανταπεξέρχεται σε ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών στόχων, χρησιμοποιώντας ποικίλες γλωσσικές στρατηγικές, β) να ικανοποιεί τις απαιτήσεις σε συνθήκες εργασίας ή σχολείου, και γ) να εξιστορεί και να περιγράφει με λόγο έκτασης και δομής παραγράφου.

Ανώτατο: Χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του ομιλητή: α) να συμμετέχει αποτελεσματικά σε συζητήσεις επίσημου και ανεπίσημου χαρακτήρα σε πρακτικά, κοινωνικά, επαγγελματικά και θεωρητικά θέματα, και β) να υποστηρίζει απόψεις και να θέτει υποθέσεις χρησιμοποιώντας στρατηγικές λόγου φυσικού ομιλητή.

Η προφορική συνέντευξη πρέπει να έχει χαρακτήρα φιλικής συζήτησης και όχι εξέτασης. Ξεκινά πάντα από απλές και σαφείς ερωτήσεις που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες του μαθητή. Όταν διαπιστωθεί ότι ο μαθητής είναι σε θέση να απαντήσει στις απλές ερωτήσεις, η συνέντευξη προχωρά σε πιο πολύπλοκες ερωτήσεις, καταστάσεις και περιγραφές. Προχωρά σε αφηρημένες και θεωρητικές ερωτήσεις αν το επίπεδο του μαθητή το επιτρέπει. Οι ερωτήσεις που γίνονται πρέπει να είναι πραγματικές και να ελκύουν το ενδιαφέρον του. Αποφεύγονται οι ερωτήσεις στις οποίες ο εξεταστής γνωρίζει ήδη την απάντηση. Η συνέντευξη δεν ξεπερνά τα τριάντα λεπτά (10 με 15 λεπτά στους αρχάριους και 15 έως 30 λεπτά στους μεσαίους και προχωρημένους) και έχει τις εξής 4 φάσεις:

1. Η *προθέρμανση*, η αρχική φάση, όπου γίνονται ερωτήσεις απλές και σαφείς για να γνωρίσουμε το μαθητή. Ο εξεταστής προσπαθεί να εδραιώσει τη βάση, το κατώτερο επίπεδο του μαθητή, για να μπορέσει να προχωρήσει σε πιο πολύπλοκες ερωτήσεις.
2. Ο *έλεγχος επιπέδου*. Ο εξεταστής προσπαθεί να καθορίσει το επίπεδο του μαθητή αρχικά κάνοντας ερωτήσεις και ζητώντας περιγραφές που σχετίζονται με την καθημερινή ή προσωπική του ζωή, και στη συνέχεια, αν το επίπεδο του μαθητή το επιτρέπει, ζητώντας ανάλυση αφηρημένων θεμάτων.

3. Η *διερεύνηση-εξέταση-διαπίστωση*, το παιχνίδι ρόλου. Ο εξεταστής ελέγχει και διαπιστώνει αν ο μαθητής ανήκει στο επίπεδο στο οποίο αρχικά αξιολογήθηκε, χρησιμοποιώντας ποικίλες τεχνικές. Στο τέλος, ακολουθεί ένα παιχνίδι ρόλου, ανάλογο με το επίπεδο του μαθητή.

4. Το *κλείσιμο*, όπου γίνονται ερωτήσεις απλές και καθημερινές πάλι, συνήθως ένα επίπεδο κατώτερο από αυτό του μαθητή, ώστε ο μαθητής να φεύγει από την συνέντευξη χαρούμενος και χωρίς άγχος, πιστεύοντας ότι πήγε καλά και ότι απλά κουβέντιασε με τον εξεταστή.

1.2 Γραπτά τεστ

Σχεδιάστηκαν τέσσερα γραπτά τεστ κλιμακωτής δυσκολίας, τα οποία δόθηκαν στους μαθητές σε διάστημα ενάμιση χρόνου (Μάρτιος 1998, Μάιος 1998, Νοέμβριος 1998/Ιανουάριος 1999, Μάιος 1999).

Τα τεστ περιέχουν διαφορετικούς τύπους ασκήσεων: α) ασκήσεις ακουστικής κατανόησης, β) ασκήσεις αναγνώρισης και παραγωγής βασικού λεξιλογίου, γ) ασκήσεις ελέγχου γραμματικών-συντακτικών φαινομένων, δ) εκθέσεις με βάση ορισμένες εικόνες, και ε) ασκήσεις κατανόησης κειμένου (με επιλογή σωστού/λάθους και ερωτήσεις).

2. Αποτελέσματα

2.1 Δομημένες προφορικές συνεντεύξεις

Σε σύνολο 89 δομημένων προφορικών συνεντεύξεων που έχουν πραγματοποιηθεί, έχουν απομαγνητοφωνηθεί και αναλυθεί 40. Η κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα γλωσσομάθειας παρουσιάζεται στον πίνακα 1:

Πίνακας 1: Αποτελέσματα από 40 δομημένες προφορικές συνεντεύξεις

Επίπεδα	Ποσοστά
<i>Ανώτατο</i>	0
<i>Προχωρημένο</i>	6 (15%)
Υψηλό	0
Μεσαίο	0
Χαμηλό	6
<i>Μεσαίο</i>	13 (32,5%)
Υψηλό	4
Μεσαίο	7
Χαμηλό	2
<i>Αρχάριο</i>	21 (52,5%)
Υψηλό	9
Μεσαίο	11
Χαμηλό	1

2.2 Γραπτά τεστ

Στα δύο πρώτα τεστ συμμετείχαν κυρίως μαθητές των Φροντιστηριακών Τμημάτων Γλώσσας, ενώ στο τρίτο τεστ συμμετείχαν αλλοδαποί μαθητές από 15 γυμνάσια και στο τέταρτο τεστ αλλοδαποί μαθητές από 10 γυμνάσια. Έχει γίνει η ακόλουθη κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας²:

Πίνακας 2. Αριθμός μαθητών και ποσοστά ανά επίπεδο από τα τέσσερα τεστ.

Επίπεδα	Τεστ 1 (3/98)	Τεστ 2 (5/98)	Τεστ 3 (11/98 & 1/99)	Τεστ 4 (5/99)
<i>Ανώτατο</i>	0	0	4 (1%)	1 (0,5%)
<i>Προχωρημένο</i>	5 (4%)	5 (5%)	87 (18%)	36 (12%)
Υψηλό	1	1	10	
Χαμηλό	4	4	77	
<i>Μεσαίο</i>	47 (43%)	47 (49%)	176 (36%)	188 (62,5%)
Υψηλό	22	22	76	
Χαμηλό	25	25	100	
<i>Αρχάριο</i>	58 (53%)	44 (46%)	222 (45%)	76 (25%)
Υψηλό	17	12	71	
Χαμηλό	41	32	151	
<i>Σύνολο</i>	110	96	489	301

Με βάση τα αποτελέσματα από τα γραπτά τεστ και τις προφορικές συνεντεύξεις προκύπτει ότι η πλειοψηφία των αλλόφωνων μαθητών ανήκει στα δύο χαμηλότερα επίπεδα (Αρχάριο και Μεσαίο). Επιπλέον, από μια ενδεικτική καταμέτρηση του χρόνου παραμονής των μαθητών στην Ελλάδα παρατηρήθηκε ότι, ενώ οι περισσότεροι μαθητές που κατατάχθηκαν στο Αρχάριο επίπεδο βρίσκονται στην Ελλάδα μικρό χρονικό διάστημα (περίπου μέχρι δύο χρόνια), οι μαθητές που κατατάχθηκαν στο Μεσαίο επίπεδο βρίσκονται στην Ελλάδα από ενάμιση έως οκτώ χρόνια. Τέλος, ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα των μαθητών που κατατάχθηκαν στο Προχωρημένο επίπεδο είναι κατά μέσο όρο τέσσερα χρόνια. Έτσι, από την παραπάνω καταμέτρηση διαπιστώνεται μια στασιμότητα των μαθητών στο Μεσαίο επίπεδο, πράγμα που επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους αλλοδαπούς μαθητές.

2.3 Γλωσσομαθησιακή πορεία / "Γλωσσικά πορτραίτα" τριών μαθητών

Πέρα από την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα γλωσσομάθειας, στόχος της έρευνας είναι η περιγραφή και ανάλυση της γλωσσομαθησιακής πορείας των μαθητών. Στη συνέχεια, παραθέτουμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της εξελικτικής πορείας τριών μαθητών:

1) Μαθητής Α.Γ. (Αρχάριο επίπεδο). Γενικό χαρακτηριστικό: Ευχέρεια λόγου, με περιορισμένο λεξιλόγιο και απουσία πολύπλοκων δομών.

Είναι από την Αλβανία, ηλικίας 14 χρονών. Πηγαίνει στη Β΄ Γυμνασίου. Ο χρόνος παραμονής του στην Ελλάδα μέχρι την προφορική συνέντευξη είναι εννέα μήνες και ο χρόνος παρακολούθησης των Φροντιστηριακών Τμημάτων Γλώσσας είναι πέντε μήνες. Στη χώρα του μιλούσε Αλβανικά, ενώ στην Ελλάδα μιλάει Αλβανικά και ορισμένες φορές Ελληνικά.

Στην προφορική συνέντευξη έχει καταταχθεί στο Αρχαίο επίπεδο, υψηλό υποεπίπεδο. Έχει κατακτήσει βασικό επικοινωνιακό λεξιλόγιο και είναι σε θέση να περιγράψει καθημερινές δραστηριότητες ("το πρωί πάω σχολείο, μετά τρώω, εεε... διαβ/... μαθ/ μαθαίνω δυο ώρες, μετά πηγαίνω στην εκκλησία να παίζω μπάλα")³. Κατανοεί, απαντά, και είναι σε θέση να κάνει απλές ερωτήσεις ("Πόσο χρονών είσαι;", "Πόσα παιδιά έχεις;", "Το όνομά σου πώς το λένε;", "Σ'αρέσει να τρέχεις;", "Πας στο γυμναστήριο;", "Τι δουλειά κάνεις;", "Από πού είσαι;")⁴.

Ο Α.Γ. αξιοποιεί στο έπακρο το πολύ περιορισμένο βασικό λεξιλόγιο που διαθέτει επιδιώκοντας να εκφράσει ένα ευρύ φάσμα νοημάτων. Χειρίζεται το λόγο σε επίπεδο σύντομων λεκτικών μονάδων - κατά το πλείστον φράσεις και απλές προτάσεις. Ως εκ τούτου, αναγκάζεται να τεμαχίσει σύνθετα νοήματα και να τα αποδώσει ως σειρά μεμονωμένων "στιγμιότυπων" με απλές προτάσεις κατά παράταξη. Έτσι, όταν του ζητείται να αφηγηθεί την υπόθεση μιας ταινίας που έχει δει, ο λόγος του γίνεται αποσπασματικός και δυσνόητος ("Που είναι ένα αγόρι και αυτός ο Αρνό είναι έτσι... είναι... δεν/ δεν μπορείς να τον σκοτώνεις ούτε με τέτοια, με σφαίρες με τίποτα. Μετά, εεε... πάνε αγόρι για να μαζέψει λεφτά κάπου αλλού σε ένα άλλο... Λοιπόν να πω, εγώ είμαι από την Αλβα/ Αλβανία, έτσι εδώ είμαι τώρα είμαι εδώ στην Ελλάδα. Μετά αυτό ένα άνθρωπος το κνηγάει αυτό το... το μικρός τον αγόρι να δούνε το θέλει. Ο αυτός ο Αρνός Σβατσενέκερ μετά πάει να σκοτώνει αυτός τον άνθρωπο που δε θέλει το παιδί αυτό. Μετά, το τελευταίο, αυτός ο Αρνός βρίσκει, ο Αρνό Σβατσενέκερ θα βρεθεί με τον άλλο... Δεν τον ξέρω πώς το λένε. Ο μικρός, το παιδί φεύγει, πήγε, πάει στη μάνα σου στο νοσοκομείο με τέτοιο, με μουσικλέ, μετά... Εκεί δε/ δεν το αφήνουν να πάει μέσα γιατί είναι μικρός, δεν/ δεν το ξέρουν ποιος είναι και μετά έρθει ο Αρνό, του λέει "άστο αυτό γιατί το ξέρω εγώ. Είναι ξάδερφός μου" του λέει, "δεν το ξέρω". Τέτοια πράγματα. Μετά ήρθε και 'να/ και ένας στο νοσοκομείο έρθει ο μπα/ ο μπαμπάς του. Αυτός ο μπαμπάς του παιδί και πη... και το/ το βρει αυτός και του λέει "τι κάνεις εδώ στο νοσοκομείο;". Του λέει αυτός ο παιδί "θέλω να δω τη μάνα μου". Του λέει ο πατέρας του "όχι δε θα το δεις τη μάνα γιατί 'να κακή δε..." τέτοια πράγματα"). Η ίδια δυσκολία παρατηρείται και όταν ο μαθητής καλείται να φτιάξει μια απλή ιστορία με βάση ορισμένες εικόνες ("Μετά φεύγει ο πατέρας ο/ το αγόρι διαβάζει, διαβάζει ένα βιβλίο, μετά ο πα/ ο πατέρας βλέπει την/ βλέπει το βιβλίο που το αγόρι δια/ διαβάζει, το αγόρι πάει... Μετά το αγόρι πάει στο ταβολίνα με τη μητέρα του να τρώει, όμως λείπει ο πατέρας. Μετά η μάνα του φωνάζει για να πάει να φωνάζει τη/ το πατέρα του. Ο/ το αγόρι βλέπει τον πατέρα του που διαβάζει το βιβλίο"). Συνοψίζοντας, ο μαθητής αυτός χρησιμοποιεί την ευχέρειά του να παραθέτει λέξεις και φράσεις που έχει κατακτήσει, χωρίς να έχει αναπτύξει την ικανότητα να 'φιλτράρει' το λόγο του ώστε να παράγει γραμματικά ορθό και συγχρόνως ολοκληρωμένο λόγο. Στην προσπάθειά

του να κάνει μια αφήγηση ή περιγραφή, διαφαίνονται στο λόγο του οι εξής στρατηγικές: α) στήριξη στη δείξη, με τη συχνή, πλεοναστική, χρήση της αντωνυμίας "αυτός" στην προσπάθειά του να αποδώσει μια ταινία για την οποία δεν διαθέτει άμεσο οπτικό στήριγμα (σε αντίθεση με την απουσία του τύπου "αυτός" στην εικονογραφημένη ιστορία), β) χρήση ευθύ, αντί πλαγίου, λόγου, που επιτρέπει στο μαθητή να ανατρέξει στον οικείο καθημερινό λόγο και να αποφύγει πολύπλοκες δομές, και γ) ενεργοποίηση του συντακτικά οργανωμένου μνημονικού αποθέματος που διαθέτει για την κάλυψη λεξικών κενών. Χαρακτηριστικό της τάσης αυτής είναι η εξήγηση που δίνει για τη λέξη "ξένος", που του διαφεύγει ("*πάνε αγόρι για να μαζέψει λεφτά κάπου αλλού σε ένα άλλο... Λοιπόν να πω, εγώ είμαι από την Αλβία/ Αλβανία, έτσι εδώ είμαι τώρα είμαι εδώ στην Ελλάδα*").

Παρά τα πολλά λάθη στο λόγο του, ο Α.Γ. δείχνει να έχει κατακτήσει αρκετά μορφολογικά φαινόμενα. Διακρίνει δομικά και λειτουργικά την ονομαστική και αιτιατική στο ουσιαστικό ("*σκοτώνει αυτός τον άνθρωπο*") και σε αρκετές περιπτώσεις σχηματίζει ορθά τους τύπους, χωρίς όμως να εκλείπουν λάθη συμφωνίας άρθρου-επιθέτου-ουσιαστικού-αντωνυμίας ("*έχει δάσκαλες καλοί*", "*να το δεις τη μάνα*", "*ένα άνθρωπος*", "*κάποιον άλλος*"). Διακρίνει σωστά τα πρόσωπα του ρήματος, παρατηρούνται όμως λάθη συμφωνίας υποκειμένου-ρήματος σε ορισμένες δομές ("*έχει κακοί και καλοί άνθρωποι*", "*πάνε αγόρι για να μαζέψει λεφτά*"). Χρησιμοποιεί κατά κανόνα τον ενεστώτα ("*πάω σχολείο, μετά τρώω, εεε... διαβ/ εεε... μαθαίνω δυ ώρες, μετά πηγαίνω στην εκκλησία*"), κάνει όμως χρήση μέλλοντα ("*όταν θα τελειώνω το σχολείο*", "*θα παίξω μια ώρα*"), και πολύ περιορισμένη χρήση αορίστου κυρίως ανωμάτων ρημάτων ("*πήγε*", "*ήρθε*"). Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά λάθη στο λόγο του, είναι η χρήση αοριστικού αντί ενεστωπικού θέματος ("*οι καθηγητές εκεί σου δώσαν ξύλο*", "*αν δεν μαθαίνεις καλά... πρέπει να μαθαίνεις πολύ... εντάξει δικίο έχουν αλλά... έχει που δεν μαθαίνουν, φάνε ξύλο κάθε μέρα*"). Η χαρακτηριστική διάρθρωση του λόγου του Α.Γ. αποτελείται από παράταξη απλών, εν μέρει ελλειπτικών, προτάσεων. Χρησιμοποιεί όμως και ορισμένες εξαρτημένες προτάσεις, όπως χρονικές ("*όταν θα τελειώνω το σχολείο*"), αιτιολογικές ("*δεν το αφήνουν να πάει μέσα γιατί είναι μικρός*"), τελικές ("*πάει να σκοτώνει*") και αναφορικές ("*τον άνθρωπο που δεν θέλει το παιδί αυτό*").

Για τον Α.Γ. έχουμε δείγματα γραπτού λόγου από δύο τεστ (το 3ο και το 4ο), τα οποία προηγήθηκαν χρονικά της συνέντευξης, κατά πέντε μήνες το 3ο τεστ και κατά ένα μήνα το 4ο. Στο 3ο τεστ έχει συμπληρώσει μέρος των ασκήσεων που απευθύνονται στους μαθητές Αρχάριου επιπέδου. Συγκεκριμένα, σε μία άσκηση που ο μαθητής καλείται να παράγει βασικό λεξιλόγιο με βάση εικόνες και ανακατεμένα γράμματα (*βιβλίο, μολύβι, θρανίο, χάρακας, πίνακας*), ο Α.Γ. συμπλήρωσε τα εξής: "*βιβλίο*", "*μολιβύ*", "*θρανίο*", "*χάρακας*". Επιπλέον, στις ασκήσεις ελέγχου γραμματικών-συντακτικών φαινομένων έχει συμπληρώσει τα κενά ανεπιτυχώς (π.χ., "*Κάθε πρωί ξυπνάω στις 7.30. Πλένουμε, ντύνουμε, τρώ _ πρωινό και φεύγω στις 8 για το σχολείο. Όταν ήμουν στην Αλβανία, ξυπνάμε μισή ωρίτερα γιατί το σχολείο μου ήταν πιο μακριά και περπατ _ 20 λεπτά*"). Δεν έχουμε δείγμα ελεύθερης παραγωγής λόγου αφού δεν έχει γράψει καμία από τις δύο εκθέσεις. Έχει καταταχθεί στο

Αρχάριο επίπεδο, χαμηλό υποεπίπεδο.

Στο 4ο τεστ, ο μαθητής Α.Γ. παρουσιάζει παρόμοια εικόνα. Έτσι, στην παραγωγή λεξιλογίου συμπληρώνει τα κενά με ανορθόγραφες απαντήσεις όπως, "μαγορευι", "κίματα", "τρωι", "τρεχει", "ζογραφίζει". Ενώ δεν έχει συμπληρώσει τις ασκήσεις ελέγχου γραμματικής-συντακτικής ικανότητας, έχει συνθέσει μια έκθεση με βάση πέντε εικόνες, όπου όμως παρατηρούνται παρόμοια φαινόμενα με αυτά του προφορικού λόγου (αποσπασματικός/ελλειπτικός λόγος, περιορισμένο λεξιλόγιο, παράθεση λέξεων και φράσεων με απουσία πολύπλοκων δομών, πολλά μορφολογικά λάθη), καθώς και πολλά ορθογραφικά λάθη ("Δύο αγόρια μια φορά έφταναν άπτα σπίτια τους στη νύχτα για να πάρουν μήλα. όταν πήγαν εκεί ένα αγόρι ήταν κάτω και ο άλλος πάνω του πάρι μίλα και τα βάζι στο κανίστρα. Αλλά λίγο μετά αυτός που ήταν πάνω στο σώμα του έπεσε κάτω και χτυπίσε στο πόδι του. Μετά είρθε ένα άντρας και του δεινι λίγο νερό. Τα πόδη του αγόρι είχε αίμα. Μετά το πήραν και τον πήγανε στο νοσοκομιο. Εκεί έγεινε καλά."). Έχει γίνει κατάταξη στο Αρχάριο επίπεδο, μεσαίο υποεπίπεδο.

II) Μαθήτρια Σ.Μ. (Μεσαίο επίπεδο). Γενικό χαρακτηριστικό: Ικανοποιητική ροή λόγου και χρήση σύνθετων δομών με πολλά ορθογραφικά λάθη. Πορεία προόδου από Αρχάριο σε Μεσαίο επίπεδο.

Είναι από την Αλβανία, ηλικίας 15 χρονών. Πηγαίνει στην Γ Γυμνασίου. Ο χρόνος παραμονής της στην Ελλάδα και ο χρόνος παρακολούθησης των Φροντιστηριακών Τμημάτων Γλώσσας μέχρι την προφορική συνέντευξη είναι εννέα μήνες. Στη χώρα της μιλούσε Αλβανικά, ενώ στην Ελλάδα μιλάει Αλβανικά και ορισμένες φορές Ελληνικά.

Στη συνέντευξη έχει καταταχθεί στο Μεσαίο επίπεδο, χαμηλό υποεπίπεδο. Το λεξιλόγιό της είναι πολύ πιο πλούσιο από του Α.Γ. Ο λόγος της δεν είναι αποσπασματικός και δεν περιορίζεται μόνο σε μικρές φράσεις αλλά εκτείνεται σε επίπεδο πρότασης με χρήση σύνθετων δομών. Μπορεί να περιγράψει ικανοποιητικά καθημερινές δραστηριότητες ("Κάνω τις δουλειές μου. Πλένω τα πιάτα, το κρεβάτι μου, διαβάζω, βλέπω τηλεόραση. Να αυτά. Βγαίνω και βόλτες") και συμβάντα ("Ήμουνα στο δρόμο και... ξαφνικά ήρθε ένα αυτοκίνητο και εγώ πήγα τρέχοντας και άφησα... το... ποδήλατο στο δρόμο και καταστράφηκε"). Είναι σε θέση να αφηγηθεί ικανοποιητικά την υπόθεση μιας ιστορίας που γνωρίζει, κάνοντας βέβαια αρκετά γραμματικά λάθη, που όμως δεν εμποδίζουν τον συνομιλητή της να κατανοήσει την υπόθεση ("Ήταν ένα άντρας και πέθανε το παιδί/ η γυναίκα του. Και έμεινε... Είχε ένα κόρη μ' αυτή τη γυναίκα. Μετά παντρεύτηκε και αυτή η γυναίκα που παντρεύτη είχε δύο παιδιά. Ήταν πολύ κακιά και δεν τον αγαπούσε την κοπέλα. Ο πατέρας πέθανε και έμεινε με την μητριά του και αυτή έκανεσ όλα/ όλες τις δουλειές αυτό οι αδελφέ της της γελούσαν, δεν τον αγαπούσαν, πήγαν στο πάρτυ, αυτή έμεινε στο σπίτι. Μια φορά ο πρίγκιπας έκανε ένα πάρτυ που να πηγαίνουν όλες τις κοπέλες/ τις κορίτσες/ τα κορίτσα και η μητριά του είπε ότι δε θα πας γιατί είσαι δεν είσαι όμορφη και το/ αυτή έμεινε στο σπίτι, έκλαιγε και σαν θαύμα... Πώς να το; Μπήκε στο δωμάτιό του/ δωμάτι/ δωμάτιό της ένα/ ένα γυναί/ μία γυναίκα και του είπε ότι είναι καλή γυναίκα, θα σου/

εσύ θα πας στο πάρτυ. Αυτή με ένα μπισουόνη μαγικό του έδωσε/ έγινε με ωραία ρούχα, ένωσε σαν σαν πριγκι/ πριγκίπισσα. Και πήγε στο πάρτυ, όλοι τον/ όταν το είδαν έμειναν έμειναν με το στόμα ανοιχτό. Η μητροιά του δεν τον γνώρισε, ο πρίγκιπας όταν το είδε πήγε και χόρευε μαζί της"). Αντίθετα, όταν της ζητείται να δημιουργήσει μια δική της ιστορία με βάση εικόνες, ο λόγος της γίνεται πιο ελλειπτικός και απλουστευμένος, και παρατηρούνται περισσότερα λάθη ("Αυτός είναι ο άντρας. Μία μέρα έρχεται άνδρας στο σπίτι και... Φαγητό είναι αυτό; Και το φαγητό έτοιμο στο τραπέζι. Έρχεται η γυναίκα του μιλάει με αυτόν... Και λέει ο πατέρας "που 'ναι το παιδί;". Είπε η μαμ/ η μητέρα ότι πάει να διαβάσει στο δωμάτιο. Πάει ο πατέρας να το να το φωνάξει και βλέπει το παιδί στο πάτωμα που διαβάζει. Ο... Πάει ο πατέρας να το φωνάξει, φεύγει το παιδί και ο πατέρας πάει να διαβάζει/ να δει τι διαβάζει το παιδί. Αυτό είναι. Μετά πάει ο/ το παιδί στο τραπέζι, είναι έτοιμο το τραπέζι, λείπει πάλι... τώρα λείπει ο πατέρας. Λέει η μητέρα "πού είναι;" και λέει ο/ ο "πήγαινε να το φωνάξεις". Τώρα πάει το παιδί στο δωμάτιό του και βλέπει τον πατέρα στο πάτωμα, όπως ήταν αυτός, και διαβάζει το βιβλίο"). Σε γενικές γραμμές, η μαθήτρια αυτή έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίζει τα λάθη της, μπορεί δηλαδή να 'φιλτράρει' το λόγο της, αλλά ενώ καταφεύγει σε εναλλακτικούς γλωσσικούς τύπους, οι διορθώσεις της δεν είναι πάντοτε σωστές ("το ποδήλατο καταστρόφηκε/ καταστράφηκε", αλλά "όλες τις κοπέλες/ τις κορίττες/ τα κορίτσα", "από τις παπούτσες/ σαντάλες").

Σε ό,τι αφορά τη γραμματική, παρατηρούνται αρκετά λάθη στη συμφωνία άρθρου-επιθέτου-ουσιαστικού-αντωνυμίας, λιγότερα βεβαίως από αυτά που παρατηρήθηκαν στο λόγο του Α.Γ. ("ένα κόρη", "δεν τον αγαπούσε την κοπέλα", "να πηγαίνουν όλες τις κοπέλες", "πολύ δουλειές", "θα έρθει αυτή και θα το πάμε στον φυλακή") και περιστασιακά λάθη στην πτώση των ουσιαστικών ("μια φορά ο πρίγκιπας έκανε ένα πάρτυ που να πηγαίνουν όλες τις κοπέλες"). Χρησιμοποιεί ποικιλία χρόνων (ενεστώτα, αόριστο, παρατατικό, μέλλοντα, παρακείμενο και ενεργητική μετοχή) με περιστασιακά λάθη σε ορισμένους τύπους ("μια φορά ο πρίγκιπας έκανε ένα πάρτυ που να πηγαίνουν όλες τις κοπέλες"). Η διάρθρωση του λόγου της Σ.Μ. αποτελείται από παράταξη πιο σύνθετων προτάσεων από εκείνες του Α.Γ., και ποικιλία εξαρτημένων προτάσεων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται αιτιολογικές, χρονικές, βουλητικές, τελικές, αναφορικές καθώς και ειδικές προτάσεις ("είπε ότι δεν θα πας", "του είπε ότι είναι καλή γυναίκα", "τον είδαν ότι έχει αλλάξει").

Για την Σ.Μ. υπάρχουν δείγματα γραπτού λόγου από δύο τεστ (το 3ο και το 4ο), τα οποία προηγήθηκαν χρονικά της συνέντευξης, κατά πέντε μήνες το 3ο τεστ και κατά ένα μήνα το 4ο. Ενώ στο 3ο τεστ έχει καταταχθεί στο Αρχαίο επίπεδο, χαμηλό υποεπίπεδο, στο 4ο τεστ, δηλαδή μέσα σε διάστημα μόλις τεσσάρων μηνών, παρουσιάζει σημαντική πρόοδο και κατατάσσεται στο Μεσαίο επίπεδο, χαμηλό υποεπίπεδο. Στο 3ο τεστ έχει συμπληρώσει μέρος των ασκήσεων που απευθύνονται στους μαθητές Αρχαίου επιπέδου. Για παράδειγμα, σε μία από τις ασκήσεις βασικού λεξιλογίου συμπλήρωσε μόνο τρεις από τις πέντε λέξεις, και αυτές με λάθη: "βιβλίο", "μύλιβι", "θρανιο". Επιπλέον, στην άσκηση ελέγχου γραμματικών-συντακτικών φαινομένων έχει συμπληρώσει είτε ανεπιτυχώς είτε ανορθόγραφα όλα τα ρήματα

(π.χ., "Κάθε πρωί ξυπνάω στις 7.30. Πλένο, ντύν __, τρώω πρωινό και φεύγω στις 8 για το σχολείο. Όταν ήμουν στην Αλβανία, ξυπνο μισή νωρίτερα γιατί το σχολείο μου ήταν πιο μακριά και περπατώ 20 λεπτά"). Δεν έχουμε δείγμα ελεύθερης παραγωγής λόγου αφού δεν έχει γράψει έκθεση.

Στο 4ο τεστ έχει συμπληρώσει αρκετές από τις ασκήσεις ελέγχου γραμματικών-συντακτικών φαινομένων που απευθύνονται σε Αρχάριο-υψηλό/Μεσαίο-χαμηλό επίπεδο και έχει γράψει μια έκθεση με ικανοποιητική ροή λόγου, σωστή χρήση χρόνων, αλλά πολλά ορθογραφικά λάθη ("Ο Ραφαελ και ο Νικος είναι δυο καλη φίλη. Περπατώντας στο δρομο ειδαν ενα δεντρο γεματο με κοκκινα μιλα. Πινουσαν και ανεβικε ο ενας και πηρα μερικα μιλα. Ο Ραφαελ απο το φόβο επεσε και πλιγοθηκε στο ποδη. Στο δρομο ειρθε ενας εργατισ και τον βοιθησε.").

III) Μαθήτρια Ε.Μ. (Προχωρημένο επίπεδο). Γενικό χαρακτηριστικό: Πορεία προς το Προχωρημένο επίπεδο.

Είναι από την Αλβανία, ηλικίας 13 χρονών. Πηγαίνει στην Α΄ Γυμνασίου. Ο χρόνος παραμονής της στην Ελλάδα μέχρι την προφορική συνέντευξη είναι δεκαοκτώ μήνες και ο χρόνος παρακολούθησης των Φροντιστηριακών Τμημάτων Γλώσσας είναι έξι μήνες. Στη χώρα της και στο σπίτι της στην Ελλάδα μιλάει Αλβανικά.

Σε γενικές γραμμές, ενώ ο λόγος της είναι ικανοποιητικός από άποψη δομής, λόγω της αμηχανίας της κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, μιλά λίγο και μετά από συνεχείς παροτρύνσεις του εξεταστή. Έτσι, ενώ στο γραπτό της φαίνεται να είναι σε θέση να εκφραστεί με σύνθετο λόγο σε επίπεδο παραγράφου (έχει καταταχθεί και στα δύο τεστ στο Προχωρημένο επίπεδο, χαμηλό υποεπίπεδο), στην προφορική της συνέντευξη δεν εμφανίζει επαρκή δείγματα λόγου Προχωρημένου ομιλητή και έχει καταταχθεί στο Μεσαίο επίπεδο, υψηλό υποεπίπεδο.

Μπορεί να εκφράσει προσωπικά της συναισθήματα και επιθυμίες, να συγκρίνει καταστάσεις, κάνοντας τις περισσότερες φορές σωστή χρήση ακόμα και των πιο σύνθετων χρόνων ("Στο σπίτι μου έχω αλβανικά βιβλία και διαβάζω, μ' αρέσει να διαβάζω γιατί δεν θέλω ούτε να ξεχάσω να διαβάζω αλβανικά ούτε να γράφω", "Εμένα μ' αρέσει να διδάσκω στα μικρά παιδιά κυρίως, επειδή είναι μικρά και... θα τους μάθεις να κάνουν κάτι, δηλαδή, είναι κάτι που... πολύ καλό, εμένα θα μου άρεσε να μάθω σε κάποιον κάτι που δεν ξέρει και που έχω τη δυνατότητα να του το μάθω", "δεν μπορώ να πω, είχαμε πολλές καλές σχέσεις με τους καθηγητές, ήταν πολύ καλοί, λένε καλά το μαθημα... ακούνε τον προηγούμενο συμμαθητή τους, ήταν πολύ καλοί και εκεί, όμως και εδώ, δεν μπορώ να πω", "Θα ήθελα να ήταν ένα σχολείο που να ήταν κοντά σε ένα πάρκο και επίσης θα ήθελα να ήταν γύρω γύρω με δέντρα και να μπαίνει και λίγος ήλιος μέσα στην τάξη... και να μην έχει τόσες σπασμένες καρέκλες"). Κάνει πολλαπλές απόπειρες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης της να αφηγηθεί μια ιστορία αλλά ή δεν την ολοκληρώνει ή καταλήγει σε παραγράφους με απλές δομές και σύντομες προτάσεις, οι οποίες δεν αποτελούν δείγμα λόγου Προχωρημένου ομιλητή ("[Η ταινία] μιλάει για μια κοπέλα, εεε..., δηλαδή που λέει για μια οικογένεια, η οποία... η μητέρα πήρε ένα παιδί και έφυγε και άφησε... και... είχε ένα αγόρι και ένα κορίτσι, πήρε το κορίτσι, άφησε το αγόρι, ύστερα το αγόρι όταν μεγάλωσε παρουσίασε κάποια

προβλήματα με την οικογένειά του, έφυγε από την οικογένειά του, πήγε ύστερα στη θεία του, εκεί γνώριζε την αδερφή του, όμως δεν ήξερε ότι ήταν αυτή, την ερωτεύτηκε, ύστερα η θεία της, η θεία του του είπε ότι είναι η αδερφή σου".

Σε ό,τι αφορά τη γραμματική, κάνει χρήση όλων των χρόνων αλλά παρατηρούνται ακόμα λάθη στη χρήση του ρηματικού θέματος ("εμένα μου αρέσει να περπατήσω"). Χρησιμοποιεί υποθετικό λόγο β' τύπου και δυνητική έγκλιση, γραμματικά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν το λόγο ενός Μεσαίου ομιλητή, στο υψηλό υποεπίπεδο, ή ενός Προχωρημένου ομιλητή ("Επίσης εκεί έχω όλους τους φίλους μου... και την οικογένειά μου, που δεν μπορούν να έρθουν εδώ και να ζήσουν... αν μπορούσα εγώ να πήγαινα, βέβαια και θα πήγαινα", "θα ήθελα να ήταν [το σχολείο] γύρω γύρω με δέντρα"). Τέλος, παρατηρείται χρήση παρατακτικής σύνδεσης με πιο σύνθετους συνδέσμους ("δεν θέλω να ξεχάσω ούτε να διαβάσω ούτε να γράφω") και χρήση ποικίλων εξαρτημένων προτάσεων, όπως ειδικές ("δεν ήξερε ότι ήταν αυτή", "η θεία του του είπε ότι είναι η αδερφή σου"), αναφορικές με χρήση πιο σύνθετων συνδέσμων ("όσο κι αν φαίνεται παράξενο στην παρέα μου"), και υποθετικές ("αν μπορούσα εγώ να πήγαινα").

Στο 3ο τεστ έχει συμπληρώσει όλες τις ασκήσεις που απευθύνονται σε Αρχάριους και Μεσαίους ομιλητές. Απαντά σωστά ακόμα και σε ασκήσεις που απευθύνονται σε έναν Προχωρημένο ομιλητή. Είναι σε θέση να γράψει μια έκθεση σε μορφή παραγράφου με ολοκληρωμένες και σωστές προτάσεις, με λίγα γραμματικά λάθη ("Η Νερίλα μαζί με τον Ρενάτο πηγαίνουν μαζί στο σχολείο. Ο Ρενάτος κρατάει μια μπάλα στο χέρι του. Όταν φτάνουν στο σχολείο η Νερίλα με τον Ρενάτο παίζουν μπάλα. Τότε χτυπάει το κουνούνι και τα δύο παιδιά πηγαίνουν στη τάξη τους. Εκεί τους υποδέχεται η δασκάλα με το χαμόγελο στα χείλη της και εξηγεί στα παιδιά κάποια πράγματα για τις νυχτερίδες. Στη συνέχεια τα δύο παιδιά πηγαίνουν σε μια άλλη τάξη και παρακολουθούν τις νυχτερίδες").

Στο 4ο τεστ έχει συμπληρώσει τις ασκήσεις γραμματικού-συντακτικού ελέγχου, που απευθύνονται σε Μεσαίους και Προχωρημένους ομιλητές. Είναι σε θέση να γράψει μια έκθεση σε μορφή παραγράφου με ολοκληρωμένες και σωστές προτάσεις, με ελάχιστα γραμματικά λάθη (λάθη γίνονται σε πιο σύνθετους τύπους και δομές, π.χ., "για αυτό που συνέβησε στον αδελφό του") και χωρίς ορθογραφικά λάθη. Όταν απαιτείται χρήση αφηρημένου λόγου, είναι σε θέση να παράγει μια σύντομη παράγραφο ("Κατ' αρχήν δεν θα ήθελα να γίνω κυβερνήτης ή πρωθυπουργός όμως αν γινόμουν θα έκανα ό,τι περνούσε από το χέρι μου για να διασφάλισα σε όλους τους πολίτες της χώρας μου, τα ανθρωπίνια δικαιωμάτά τους").

3. Αξιολόγηση και συνάρτηση γλώσσας και μάθησης

3.1 Στασιμότητα στο μεσαίο επίπεδο

Μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση που προέκυψε από την καταγραφή του λόγου των μαθητών είναι ότι πολλοί μαθητές μένουν στάσιμοι σε κάποιο μεσαίο επίπεδο γλωσσομάθειας. Η διαπίστωση δεν είναι πρωτότυπη, και αντιστοιχεί στα ερευνητικά

δεδομένα και άλλων χωρών. Για παράδειγμα, στην Αγγλία, όπου χρησιμοποιείται (σε διαφορετικές εκδοχές) ένα σύστημα τεσσάρων επιπέδων γλωσσομάθειας⁵, έχει διαπιστωθεί στασιμότητα πολλών μαθητών στο επίπεδο 3, που χαρακτηρίζεται ως το επίπεδο στο οποίο ο μαθητής "αρχίζει να αναπτύσσει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του στη δεύτερη γλώσσα" (Leung 1996). Αντίστοιχα, στην Αυστραλία εφαρμόζεται ένα σύστημα οκτώ επιπέδων και σε αυτή την περίπτωση έχει παρατηρηθεί στασιμότητα στο επίπεδο 5, που χαρακτηρίζεται ως επίπεδο ικανότητας άνετης επικοινωνίας σε "οικείες κοινωνικές και μαθησιακές καταστάσεις", συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητας χειρισμού του γραπτού λόγου για οικεία θέματα (ESL Scales 1994).

Αν αναρωτηθούμε τι συμβαίνει ειδικά σε αυτό το επίπεδο, και σε τι διαφέρει από το αμέσως επόμενο, διαπιστώνουμε από τις περιγραφές των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ότι πρόκειται για το επίπεδο που προηγείται εκείνου κατά το οποίο ο ομιλητής αποκτά την ικανότητα σχεδιασμού και ελέγχου ευρύτερων γλωσσικών μονάδων.

3.2 Η συνάρτηση γλώσσας και μάθησης

Το θεωρητικό σχήμα που είναι καθοριστικό για τον εντοπισμό αυτού του σημείου-κλειδί στη γλωσσομαθησιακή πορεία των δίγλωσσων/αλλόγλωσσων μαθητών είναι η διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και ως μέσο μάθησης (Cummins 1996). Μέσα από το πρίσμα της διάκρισης μεταξύ επικοινωνιακού και μαθησιακού λόγου, το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο φαίνεται να μένουν στάσιμοι πολλοί μαθητές μπορεί να οριστεί ως εκείνο στο οποίο έχουν σε μεγάλο βαθμό κατακτήσει τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας, όχι όμως ως αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης. Η πρόοδος πέρα απ' αυτό το σημείο προϋποθέτει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας, προγραμματισμού, ελέγχου και αξιοποίησης του κειμένου για την πρόσκτηση γνώσεων. Πρόκειται για το σημείο όπου γλώσσα και μάθηση δεν μπορούν πλέον να διαχωριστούν ούτε στο διδακτικό προγραμματισμό ούτε στην κατασκευή εργαλείων διαπίστωσης και αξιολόγησης της γλωσσομάθειας.

Πέρα από την ερευνητική κατεύθυνση που συνδέεται με το έργο του Jim Cummins επιβάλλεται να μνημονευτούν και άλλες επιστημονικές πηγές που έχουν συμβάλει στην εξακρίβωση της περίπλοκης συνάρτησης γλώσσας και μάθησης καθώς και στη διδακτική αξιοποίησή της:

i) Η μελέτη του Rehbein (1987) για τις διαφορές στην επαναδιήγηση μιας ιστορίας ανάμεσα σε μονόγλωσσους γερμανούς και δίγλωσσους τούρκους μαθητές. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι παρόλο που οι δίγλωσσοι τούρκοι μαθητές 'κατανοούσαν' την ιστορία με την έννοια ότι δεν δυσκολεύονταν να αποδώσουν το περιεχόμενό της, όταν τους την παρουσίαζαν τμηματικά, δυσκολεύονταν να ανασυνγκροτήσουν το συνολικό περιεχόμενο και να δημιουργήσουν το νοητικό σχήμα που θα τους επέτρεπε να επαναδιηγηθούν συνοπτικά και περιληπτικά την

ιστορία. Μια δεύτερη ακρόαση της ίδιας ιστορίας, στη μητρική γλώσσα των παιδιών όμως, τα βοηθούσε να δημιουργήσουν ένα πιο λειτουργικό σχήμα κατανόησης ως βάση για την επαναδιήγηση στη δεύτερη γλώσσα. Πιθανόν η εμπλοκή δύο γλωσσών σε συνδυασμό με το μικρότερο βαθμό αυτοματοποίησης κρίσιμων δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα δυσχεραίνει την ταυτόχρονη ακρόαση, την επιλογή σε αντιπαράβολή με τις διαθέσιμες γνώσεις, καθώς και την ταξινόμηση των καινούργιων περιεχομένων στη μνήμη.

ii) Οι έρευνες για τη μνήμη, ειδικά όσες ασχολούνται με τους διαφορετικούς μηχανισμούς που ενεργοποιούνται στη μνήμη αναγνώρισης και στη μνήμη ανάκλησης (Rohrer, 1990). Δύο στοιχεία έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διδασκαλία: α) Η διαπίστωση ότι, ενώ η απλή αναγνώριση στοιχείων που έχουν αποθηκευτεί μνημονικά δεν απαιτεί ειδικούς μηχανισμούς αναζήτησης της πληροφορίας, η ανάκληση μνημονικών περιεχομένων, που απαιτείται στις περισσότερες σχολικές δραστηριότητες, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την καταλληλότητα τέτοιων μηχανισμών. Έμπειροι μαθητές αποθηκεύουν ταυτόχρονα με τις πληροφορίες και κάποιες υποδείξεις για τον τρόπο επανεύρεσης μνημονικών περιεχομένων. Χρήσιμες υποδείξεις προσφέρουν οι αρχές διάταξης της γλωσσοδιδασκτικής ύλης όπως είναι η ταξινόμηση, η ιεράρχηση, η γενίκευση, η παράθεση παραδειγμάτων κ.α., και β) Η επισήμανση ότι η μνήμη κατά κανόνα δεν αποθηκεύει συντακτικές δομές σε επίπεδο πρότασης και κειμένου. Όταν ανακαλούμε λεκτικά περιεχόμενα δεν αναπαράγουμε τις συντακτικές δομές που έχουν προσληφθεί ακούγοντας ή διαβάζοντας το κείμενο, αλλά τις σημασιολογικές πληροφορίες που περιλαμβάνει. Εκτός από την περίπτωση της μάθησης 'απ'έξω', δεν μπορούν να αναπαραχθούν αυτούσια παρά μόνο μεμονωμένα μορφοσυντακτικά στοιχεία κυρίως σε επίπεδο λέξεων και φράσεων.

Αν συνδυάσουμε τις προηγούμενες διαπιστώσεις με πρόσφατες έρευνες (Swain 1985) που έδειξαν ότι η ποσότητα, ο βαθμός συνθετικότητας και η έκταση των γλωσσικών παραγωγών των μαθητών στη δεύτερη γλώσσα είναι σημαντικά μειωμένες σε σχέση με τις παραγωγές στην πρώτη γλώσσα, ακόμη και όταν έχει προηγηθεί μια μακρόχρονη περίοδος (6-7 χρόνια) διδασκαλίας στη δεύτερη γλώσσα, οδηγούμαστε στο πρακτικό συμπέρασμα ότι πέρα από την ανάγκη κατάλληλης μορφοποίησης του λόγου που απευθύνεται στο μαθητή απαιτείται μεγαλύτερη έμφαση στις τεχνικές μνημονικής αποθήκευσης και ανάκλησης λεκτικών περιεχομένων καθώς και στην ενθάρρυνση της παραγωγής λόγου από τον μαθητή. Η ανάγκη αυτή έχει άμεση σχέση με το γεγονός ότι, ενώ η ικανότητα κατανόησης αναπτύσσεται με την έκθεση σε πλούσιο και ποικίλο λόγο, δεν συμβαίνει το ίδιο με την παραγωγή του λόγου, η οποία κινδυνεύει να μείνει στάσιμη παρά την εκτενή έκθεση στη δεύτερη γλώσσα (Swain 1985). Η διαφοροποίηση έχει σημασία για τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω μιας δεύτερης γλώσσας, γιατί τα μαθήματα απαιτούν τύπους αξιοποίησης του λόγου που στηρίζονται μεν στην κατανόηση, αλλά δεν περιορίζονται σε αυτήν, ανεξάρτητα αν ζητείται ή όχι από το παιδί κάποιο γραπτό ή προφορικό κείμενο.

iii) Οι θεωρητικές κατευθύνσεις που αξιοποιούν την έννοια της *δραστηριότητας* για την ανάλυση και ταξινόμηση των ειδών του λόγου (Bronckart 1985, Schneuwly 1988). Για τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της παραγωγής κειμένων λ.χ. αναφέρεται ότι:

"Για να μάθει κανείς να παράγει κείμενα χρειάζεται να ενεργοποιηθεί και να ελέγξει δύο καινούργιες διαδικασίες, που δεν είναι απαραίτητες στο διαδραστικό τύπο επικοινωνίας: α) Τον αυτόματη προγραμματισμό του κειμένου (la planification autogeree du texte). Συγκεκριμένα, ο έλεγχος και ο χειρισμός της παραγωγής δε γίνονται πλέον μέσα από την ανάλυση της επίδρασης που έχει η γλωσσική παραγωγή στην επικοινωνιακή κατάσταση. Χρειάζεται να αναπτύξει ο μαθητής ένα μηχανισμό ελέγχου και προγραμματισμού του κειμένου που να είναι αυτόματη, σταθερός και ικανός να καλύψει (να αντικειμενοποιήσει) το κείμενο στο σύνολό του ως ενιαία μονάδα νοητικής επεξεργασίας, και β) την τοποθέτηση μιας έμμεσης σχέσης με την περίσταση παραγωγής του λόγου (l'instauration d'un rapport mediat a la situation materielle de production). Αυτό σημαίνει ότι ο υπολογισμός και η δημιουργία χωροχρονικών και επιχειρηματολογικών διασυνδέσεων μεταξύ κειμένου και επικοινωνιακής κατάστασης πρέπει πλέον να λειτουργήσουν τελείως ανεξάρτητα από μια ιδιαίτερη κατάσταση" (βλ. Schneuwly 1988, σ. 50).

3.3 Μαθησιακός λόγος και εργαλεία διαπίστωσης

Είναι εμφανής η προσπάθεια αξιοποίησης της διάκρισης μεταξύ επικοινωνιακής και μαθησιακής λειτουργίας της γλώσσας στις πρόσφατες αναθεωρήσεις γνωστών εργαλείων διαπίστωσης όσον αφορά στην περιγραφή των επιπέδων γλωσσομάθειας. Οι τελευταίες οδηγίες του ACTFL (Buck, Byrnes & Thompson 1999) δεν περιορίζονται πια μόνο στις τέσσερις δεξιότητες (ομιλία, κατανόηση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση), αλλά ενσωματώνουν και τρεις "τρόπους επικοινωνίας" (modes of communication), τον "διαπροσωπικό" (interpersonal), τον "ερμηνευτικό" (interpretative) και τον "παρουσιαστικό" (presentational) τρόπο. Επίσης, τα ESL Scales της Αυστραλίας συνδυάζουν τη σύλληψη του διπλού άξονα του Cummins ("βαθμός ένταξης του λόγου στην περίσταση επικοινωνίας" και "βαθμός νοητικής απαιτητικότητας") με τους καθιερωμένους τομείς δεξιοτήτων, και καταλήγουν σ'ένα σύνθετο σύστημα περιγραφής, που στηρίζεται μεν στους γνωστούς τομείς δεξιοτήτων (ακρόαση/ομιλία, ανάγνωση/κατανόηση και γραπτή έκφραση), διαχωρίζει όμως για τον καθένα από αυτούς προϊόντα (outcomes) και δείκτες (pointers). Διακρίνει τέσσερις διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας (επικοινωνία, κατανόηση γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων, γλωσσικές δομές και στρατηγικές), οι οποίες εξυπηρετούν τη διάταξη των περιγραφικών στοιχείων για τα προϊόντα και τους δείκτες.

Η προσαρμογή της περιγραφής των επιπέδων γλωσσομάθειας στις καινούργιες θεωρητικές αντιλήψεις είναι πιθανόν να επιτρέψει μια ακριβέστερη εκτίμηση του βαθμού δυσκολίας του λόγου καθώς και του βαθμού ανταπόκρισης του μαθητή στις απαιτήσεις μιας επικοινωνιακής περίστασης. Πράγματι, στην περίπτωση της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας ως εργαλείου μάθησης έχει διαπιστωθεί επανειλημμένα ότι η περιγραφή της γλωσσικής ικανότητας στα πλαίσια των τεσσάρων δεξιοτήτων δεν εγγυάται μια αξιόπιστη πρόβλεψη για τις προοπτικές

ανταπόκρισης ενός δίγλωσσου/αλλόφωνου μαθητή στις γλωσσικές απαιτήσεις των σχολικών μαθημάτων. Συγκεκριμένα, μαθητές που έχουν καταταχθεί σε υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας γιατί ο λόγος τους είναι σχετικά άνετος και ορθός, απαντούν σωστά σε ερωτήσεις κατανόησης και έχουν διαφοροποιημένο λεξιλόγιο στους εξεταζόμενους τομείς, τελικά δυσκολεύονται περισσότερο στο χειρισμό του μαθησιακού λόγου από μαθητές που έχουν καταταχθεί σε χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας, είναι όμως σε θέση να χειριστούν πολύ αποτελεσματικά το περιορισμένο γλωσσικό ρεπερτόριό τους. Το φαινόμενο εξηγείται καλύτερα αν επικαλεστούμε μια σύνθετη έννοια, της *επίδοσης*, και την εκλάβουμε ως μια "εν δράσει" διαδικασία επιλογής και συναρμολόγησης που πραγματώνεται στα πλαίσια της μνήμης εργασίας. Σε αυτή τη σύνθετη διαδικασία ενεργοποιούνται, ανάλογα με τις συνθήκες και τα γνωρίσματα της συγκεκριμένης εργασίας, διαφορετικοί τομείς γλωσσικής ικανότητας, όπως *ευχέρεια*, *ακρίβεια*, *πολυπλοκότητα*, αλλά και ο τομέας *καταλληλότητα του λόγου για το συγκεκριμένο σκοπό* (Skehan 1998). Από διάφορα ερευνητικά δεδομένα (Mc Namara 1996) προκύπτει ότι τα γνωρίσματα και οι συνθήκες εκτέλεσης μιας εργασίας επιδρούν σε αυτήν τη σύνθετη διαδικασία και καθορίζουν από κοινού την επιλογή των προτεραιοτήτων, δηλαδή σε ποιον τομέα ικανότητας ο μαθητής θα δώσει ιδιαίτερη προσοχή - πιθανόν εις βάρος των υπολοίπων⁷.

Εφόσον η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας φιλοδοξεί να δώσει βάσιμες προβλέψεις για τις προοπτικές του αλλόφωνου μαθητή στα μαθήματα που διδάσκονται στη δεύτερη γλώσσα, επιβάλλεται: α) να αναλυθούν και να συνυπολογιστούν τα γνωρίσματα των εργασιών που συμπεριλαμβάνονται στα εργαλεία διαπίστωσης ως προς την πιθανή επίδρασή τους στην επίδοση, και β) να ληφθεί υπόψιν ο τέταρτος τομέας ικανότητας - η *καταλληλότητα του λόγου για ένα συγκεκριμένο σκοπό*, εν προκειμένω για την εργασία που καλείται να εκτελέσει ο μαθητής - ο οποίος αναφέρεται τόσο στη δυνατότητα εναλλακτικής πρόσβασης σ' ένα διπλό σύστημα μνημονικής αποθήκευσης (συντακτικό και λεξικό)⁸ όσο και στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών, και μπορεί να έχει μια διαφορετική έκβαση από αυτήν των άλλων τριών τομέων.

4. Συνοψίζοντας...

Εκτιμούμε ότι τα εργαλεία διαπίστωσης που εστιάζουν στη γενική γλωσσική ικανότητα, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μάθησης, όπως είναι οι δομημένες συνεντεύξεις και τα γραπτά τεστ που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα "Εκπαίδευση παλινοσπουδόντων και αλλοδαπών μαθητών", χρησιμεύουν κυρίως στη φάση της 'προετοιμασίας' για την ένταξη σε μια κανονική σχολική τάξη, όσο παρέχεται ειδική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Σκοπός τους είναι αφενός η διευκόλυνση της κατάταξης σε μια κατάλληλη μαθητική ομάδα καθώς και η αποτίμηση παρεχόμενης γλωσσικής διδασκαλίας, αφετέρου η χάραξη 'γλωσσικών πορτραίτων' που μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο εργαλείο για την εξατομίκευση της

διδασκαλίας. Εντούτοις, τα εργαλεία αυτά δεν επαρκούν ούτε για την εκτίμηση της κατάλληλης στιγμής για τη μετάβαση σε μια κανονική τάξη, ούτε για την αξιολόγηση της μετέπειτα γλωσσομαθησιακής πορείας. Χρειάζεται επομένως να κατασκευαστούν εργαλεία διαπίστωσης και αξιολόγησης της γλωσσομαθησιακής πορείας, που εστιάζουν στις πραγματικές γλωσσικές απαιτήσεις των σχολικών μαθημάτων και εκτιμούν την ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν σε αυτές. Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε ότι η περιγραφή του λόγου που χρησιμοποιούν οι μαθητές στις σχολικές εργασίες δεν θα πρέπει να έχει ως μόνο προορισμό την ίδια την αξιολόγηση της γλωσσομάθειας αλλά και την προσαρμογή των θεσμικών εργαλείων αξιολόγησης της μάθησης, ώστε να παρακαμφθεί η γλωσσική ανεπάρκεια των αλλόγλωσσων μαθητών και να αξιολογηθεί η επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα και όχι η γλωσσική ικανότητα αυτή καθαυτή.

Σημειώσεις

* Τα ονόματα των συγγραφέων παρατίθενται με αλφαβητική σειρά. Η Σπυριδούλα Βαρολοκόστα και η Λήδα Τριανταφυλλίδου είναι υπεύθυνες για τη συγγραφή των ενότητων 1 και 2, και η Μαρία Μάρκου για τη συγγραφή της ενότητας 3. Ευχαριστούμε θερμά τη Βίκυ Κάντζου, τη Μάρθα Μπάρακα και την Ελένη Μπουρούνη για τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων.

1. Το πρόγραμμα υλοποιείται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, επιστημονικός υπεύθυνος: καθηγητής Γ. Μάρκου) στα πλαίσια του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., με χρηματοδότηση του Υ.Π.Ε.Π.Θ. (Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση 2ου Κ.Π.Σ., υπεύθυνος έργου: Δ. Χαλιώτης) και της Ε.Ε.

2. Η κατάταξη των μαθητών στα γραπτά τεστ έγινε σε δύο υποεπίπεδα, χαμηλό και υψηλό, για καθαρά πρακτικούς λόγους, εφόσον τα τεστ αυτά χρησιμοποιήθηκαν για το διαχωρισμό των μαθητών σε Φροντιστηριακά Τμήματα Γλώσσας.

3. Στα αποσπάσματα λόγου που παρατίθενται, η διακοπή μιας λέξης ή φράσης απεικονίζεται με το σύμβολο '/', ενώ οι σύντομες παύσεις ανάμεσα σε λέξεις απεικονίζονται με το σύμβολο '...'.

4. Αν και η παραγωγή ερωτήσεων αποτελεί προϋπόθεση για την ένταξη στο Μεσαίο επίπεδο, είναι επόμενο ένας αρχάριος ομιλητής στο υψηλό υποεπίπεδο να παρουσιάζει χαρακτηριστικά του Μεσαίου επιπέδου.

5. Stage 1: New to English, Stage 2: Becoming Familiar with English, Stage 3: Becoming Confident as a User of English, Stage 4: A very Fluent User of English in Most Social and Learning Contexts.

6. Παράδειγμα: Για την "προφορική διάδραση" στο επίπεδο 5 το "προϊόν" στην κατηγορία "επικοινωνία" περιγράφεται ως εξής: ο μαθητής είναι σε θέση να "επικοινωνεί σε οικείες καταστάσεις στο κοινωνικό περιβάλλον και στην τάξη, να διακρίνει σημαντικές πληροφορίες στον προφορικό λόγο και να αναπτύσσει ιδέες με τρόπο κατανοητό και με συνοχή". Ως "δείκτες" αναφέρονται μεταξύ άλλων τα ακόλουθα: ο μαθητής "δείχνει ότι αναγνωρίζει ότι πρόκειται για το ίδιο περιεχόμενο, παρά το γεγονός ότι η διατύπωση του διαφέρει", "ακολουθεί μια σειρά προφορικών οδηγιών που αναφέρονται σε ένα παιχνίδι ή μια μαθησιακή δραστηριότητα (ακολουθεί μια διαδρομή με τη βοήθεια χαρτών), διαπραγματεύεται με δασκάλους και άλλους ενήλικους για θέματα που αφορούν το σχολείο και τη μάθηση", "εξηγεί πράγματα σε συμμαθητές στα πλαίσια επιστημονικών πειραμάτων", "ανακαλεί βασικές ιδέες από κείμενα παραθέτοντας και κάποιες λεπτομέρειες"...

7. Φαίνεται λ.χ. ότι η εμφανής δομή σε μια άσκηση διευκολύνει το γλωσσικό σχεδιασμό ευνοώντας έτσι την προσοχή στην ακρίβεια του λόγου.

8. Βλ. τη διάκριση μεταξύ "analysability" και "accessibility" (Widdowson 1989).

Βιβλιογραφία

Association of Language Testers in Europe (ALTE) (1994): Materials for the Guidance of Test Item Writers, Development and Descriptive Checklists for Tasks and Examinations: General "Can-do" Statements, Individual Component Checklist: Writing.

Bronckart, J.P. (1985): *Le fonctionnement des discours: Un modele psychologique et une methode d' analyse*, Delachaux et Niestle (Editeurs) Neuchatel Paris.

Buck, K., Byrnes, H., & Thompson, I. (1989): *The ACTFL Oral Proficiency Interview: Tester Training Manual. Revised ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking* (1999). New York: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Cummins, J. (1996): *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a diverse Society*, Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

ESL Scales: A joint project of the States, Territories and the Commonwealth of Australia initiated by the Australian Education Council (1994). Australia: Curriculum Corporation.

ESL Standards for Pre-K-12 Students (1997): Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Inc.

Leung, C. (1996): "An Investigation of Current Practice in Assessing Stages of Language Acquisition", *Invitational Conference on Teaching English as a Additional Language, London, 27-28 April 1995*. London: SCAA.

Mc Namara, T. (1996): *Measuring Second Language Performance*. London: Longman
Rehbein, J. (1987): "Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache", in E. Apeltauer (ed.) *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb*, Max Hueber Verlag, Munchen.

Rohrer, J. (1990): *Zur Rolle des Gedachtnisses beim Sprachenlernen*, Verlag Ferdinand Kemp Bochum.

Schnewly, B. (1988): *Le langage ecrit chez l'enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs*, Delachaux et Niestle (Editeurs), Neuchatel Paris.

Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press.

Swain, M. (1985): "Communicative compence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", in S.M. Gass & C.G. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*, Heinle and Heinle Publishers.

Swender, E. & Duncan, G. (1998): ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners. *Foreign Language Annals*, 31, 479-491.

Triantafillidou, L. (1996): *Language Proficiency and Social Identity: An ethnolinguistic study of students of Modern Greek*. Doctoral Dissertation, University of Houston.

Widdowson, H. G. (1989): "Knowledge of language and ability for use", *Applied Linguistics* 10: 128-37.

Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας (1997): Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Θεσσαλονίκη.

**ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ
ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ:
ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ**

**Ντάλτας Περικλής
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, πρόγραμμα "Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων"**

Εισαγωγή

Με απόφαση της Επιτροπής Ερευνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (συνεδρία αρ. 176/29 15-9-1998) ανετέθη η εκτέλεση του έργου "Ανάπτυξη Επιπέδων Γλωσσομάθειας για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα", το οποίο εντάσσεται στο πρόγραμμα αρ. 664 "Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων" (επιστημονικός υπεύθυνος καθηγητής κ. Αθανάσιος Γκότοβος), σε τριμελή ερευνητική ομάδα αποτελούμενη από τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Ερατοσθένη Καψωμένο και τους ειδικούς παρέδρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ.κ. Άρη Αλεξιάκη και Περικλή Ντάλτα, διατεθειμένους, αντίστοιχα, στο Κέντρο Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Την οργανωτική στήριξη του έργου της ερευνητικής ομάδας (βιβλιογραφική αναζήτηση, οργάνωση και διεξαγωγή δοκιμαστικής εφαρμογής των μερών του Κριτηρίου, κ.ά.), ανέλαβε ο φιλόλογος καθηγητής κ. Χρήστος Σιόντης ως βοηθός ερευνητής.

Στην παρούσα μελέτη, εκτίθενται οι αρχές στις οποίες (πρέπει να) στηρίζεται η εκπόνηση του Κριτηρίου Ελληνομάθειας Τσιγγανοπαίδων, ήτοι οι *επιδιώξεις*, το *περιεχόμενο* και η *μεθοδολογία* του. Οι απόψεις που ακολουθούν είναι του υπογράφοντος το κείμενο αυτό, έχουν προγραμματικό χαρακτήρα εφ' όσον η εκπόνηση βρίσκεται σε εξέλιξη και δεν δεσμεύουν τα υπόλοιπα μέλη της ερευνητικής επιτροπής.

1. Επιδιώξεις του Κριτηρίου Ελληνομάθειας Τσιγγανοπαίδων

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ευθύς εξ αρχής ότι οι επιδιώξεις του υπό εκπόνηση Κριτηρίου αποτελούν υποσύνολο αυτών στις οποίες φαίνεται να παραπέμπει ο τίτλος του ανειλημμένου έργου, "Ανάπτυξη Επιπέδων Γλωσσομάθειας για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα". Οι μερικότερες αυτές επιδιώξεις συνάγονται από το ότι το Κριτήριο εντάσσεται στο ευρύτερο έργο "Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων". Ως εκ τούτου, στο εξής ως πραγματικός στόχος του ανειλημμένου έργου θεωρείται η *Κατάρτιση Κριτηρίου Ελληνομάθειας Τσιγγανοπαίδων*, πράγμα που δηλώνεται και με τον τίτλο της παρούσας εισαγωγικής μελέτης.

Η ανάγκη για την ανάπτυξη ενός τέτοιου Κριτηρίου ανακύπτει από τις συνθήκες

ζωής πολλών Τσιγγανοπαίδων. Όπως διαπιστώνεται συχνά στη βιβλιογραφία (π.χ., Λυδάκη 1997, Ντούσας 1997), και όπως κατέδειξαν πολλές από τις μελέτες που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο της πρώτης φάσης εφαρμογής του προγράμματος "Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων" και που πορίσματά τους παρουσιάστηκαν στην ενημερωτική συνάντηση με θέμα "Πολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικό Περιβάριο" (Αμφιθέατρο Τμήματος Φ.Π.Ψ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 20 Μαρτίου 1998), τα περισσότερα Τσιγγανόπαιδα (εξαιρέσεις υπάρχουν) δεν φοιτούν κανονικά στο σχολείο, ήτοι φοιτούν σε μικρότερη τάξη από αυτή των συνομηλίκων τους μη Τσιγγάνων, παρακολουθούν μαθήματα για βραχύ χρονικό διάστημα, διακόπτουν τις σπουδές τους επανειλημμένα ή δεν πηγαίνουν καθόλου σχολείο. Ωστόσο, η ελληνομάθειά τους είναι συνήθως ικανοποιητική σε επίπεδο απλής προφορικής επικοινωνίας, και δεν κρίνεται από τους ερευνητές, αυτή καθαυτή, ως αιτία των προβληματικών σχέσεών τους με το σχολείο.

Ως εμπόδια της ομαλής ένταξης πολλών Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο έχουν επισημανθεί στη βιβλιογραφία, αφ' ενός οι υποβαθμισμένες συνθήκες διαβίωσής τους, αφ' ετέρου η αρνητική αντιμετώπιση της οποίας συχνά τυγχάνουν πολλά Τσιγγανόπαιδα από τους συντελεστές του σχολείου (δασκάλους, συμμαθητές, γονείς συμμαθητών) και από την ευρύτερη κοινωνία (κοινοτάχτες, γείτονες, εν δυνάμει εργοδότες, κ.ά.). Επί πλέον, τα δύο αυτά εμπόδια αλληλεπιδρούν με αποτέλεσμα την αμοιβαία ενίσχυση. Πράγματι, η αρνητική στάση των μη Τσιγγάνων προς τους Τσιγγάνους εγείρει πλείστα όσα εμπόδια στην εξασφάλιση στοιχειώδους επιπέδου διαβίωσης: η σύνδεση των τσιγγάνικων καταυλισμών με τα δίκτυα ύδρευσης και ηλεκτρισμού όλο κάπου σκαλώνει, η εξασφάλιση στέγης για τους σκηνίτες Τσιγγάνους και τα σχέδια διαμόρφωσης κοινόχρηστων χώρων στον καταυλισμό παραμένουν γραφειοκρατικώς ανέφικτα, και βέβαια η αναζήτηση του επιούσιου για τη συνήθως πολυμελή τσιγγάνικη οικογένεια αποβαίνει για πολλούς Τσιγγάνους αιτία καθημερινής ταλαιπωρίας ή και εξευτελισμών. Αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών είναι να μη μπορεί πάντοτε η Τσιγγάνα μητέρα να εξασφαλίσει την υγιεινή και την ευπρεπή εμφάνιση των (συνήθως πολλών) παιδιών της που βρίσκονται σε σχολική ηλικία. Έτσι, λόγω της εμφάνισής τους και μόνο, τα Τσιγγανόπαιδα που πηγαίνουν στο σχολείο αντιμετωπίζουν στη συμπεριφορά των μη Τσιγγάνων όχι απλώς τη δυσπιστία προς τον διαφορετικό "άλλο" αλλά και τον φόβο των μεταδοτικών ασθενειών. Και η διεργασία της περιθωριοποίησης συνεχίζει τη φαύλη της κυκλική κίνηση.

Ο ανωτέρω φαύλος κύκλος στον οποίο είναι πιασμένα πολλά Τσιγγανόπαιδα ενισχύεται περαιτέρω από τους εξής δύο παράγοντες: αφ' ενός, πολλές τσιγγάνικες οικογένειες δεν είναι μόνιμα εγκατεστημένες σε έναν τόπο, αλλά μετακινούνται σε αναζήτηση απασχόλησης αφ' ετέρου, η τσιγγάνικη κοινωνία είναι κυρίως προφορική, και η συνακόλουθη έλλειψη εξοικείωσης με τον γραπτό λόγο και τα νοήματά του έχει ως αποτέλεσμα να τρέφει η τσιγγάνικη οικογένεια μειωμένες προσδοκίες σχετικά με την εκπαίδευση των βλαστών της, αλλά και να αδυνατεί ουσιαστικά να τους βοηθήσει να αντεπεξέλθουν στις καθημερινές απαιτήσεις του σχολείου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το Τσιγγανόπουλο που αρχίζει τη σχολική του

σταδιοδρομία κινδυνεύει να τη διακόψει πολύ σύντομα αν η οικογένειά του πρέπει να μετακινηθεί αλλού σε αναζήτηση εργασίας αλλά και στην περίπτωση μόνιμα εγκατεστημένης τσιγγάνικης οικογένειας, το Τσιγγανόπουλο, μη έχοντας κάποιον εγγράμματο συγγενή να το βοηθήσει, αδυνατεί να προετοιμάσει τα μαθήματά του στο σπίτι, οπότε δεν αργεί να "μείνει πίσω" σε σχέση με τους συμμαθητές του, να περιθωριοποιηθεί περαιτέρω και να εγκαταλείψει ένα σχολείο που δεν φαίνεται ικανό να του προσφέρει τα αναμενόμενα.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ούτε ο νόμος περί υποχρεωτικής εννεαετούς εκπαίδευσης όλων των Ελληνόπουλων φαίνεται ικανός να σπάσει τον φαύλο κύκλο που καταδικάζει πολλά Τσιγγανόπαιδα στον αναλφαβητισμό, αφού η εκ μέρους των αρμοδίων υπηρεσιών εφαρμογή του φαίνεται να έχει σιωπηρά απονήσει (και) στη δική τους περίπτωση.

Στο πλαίσιο των ανωτέρω αντικειμενικών συνθηκών, το Κριτήριο Ελληνομάθειας Τσιγγανοπαίδων δεν μπορεί παρά να έχει ως στόχο την ένταξη στην κατάλληλη εκπαιδευτική βαθμίδα του Τσιγγανόπουλου που για οποιονδήποτε λόγο δεν παρακολουθεί κανονικά το σχολείο. Το Κριτήριο αφορά μόνο τη γνώση της Ελληνικής και όχι την ευρύτερη γλωσσομάθεια του παιδιού (το οποίο θα έχει ως μητρική του την τσιγγάνικη γλώσσα ρόμανι και ίσως γνωρίζει επίσης κάποια άλλη από τις γλώσσες του γειτονικού προς την Ελλάδα βαλκανικού χώρου), ούτε την εξοικειώσή του με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο Δημοτικό Σχολείο. Επίσης, το Κριτήριο δεν καλύπτει την ελληνομάθεια όλης της εννεαετούς εκπαίδευσης αλλά μόνο των έξι τάξεων του Δημοτικού, αφού εκεί κυρίως εστιάζεται το πρόβλημα ελληνομάθειας της συντριπτικής πλειονότητας του τσιγγάνικου πληθυσμού σχολικής ηλικίας: τα λίγα Τσιγγανόπουλα που έχουν κατορθώσει να πάρουν Απολυτήριο Δημοτικού αλλά δεν έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους κανονικά στο Γυμνάσιο μπορούν να αντιμετωπιστούν, για τους σκοπούς της επιταγής περί υποχρεωτικής εννεαετούς εκπαίδευσης, από κοινού με τα (πάμπολλα) άλλα Ελληνόπουλα που βρίσκονται στην ίδια κατάσταση και όχι ως ειδική περίπτωση δίγλωσσης περιθωριοποιημένης κοινωνικής ομάδας με μητρική γλώσσα άλλη από την ελληνική.

Το επικρατέστερο σενάριο για την ανάγκη που καλείται να καλύψει το Κριτήριο μπορεί να περιγραφεί εν συντομία ως εξής: ένα Τσιγγανόπουλο που, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και για οποιονδήποτε λόγο, δεν έχει φοιτήσει κανονικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζεται στο σχολείο μιας περιοχής και ζητάει να (επαν)εγγραφεί. Ο δάσκαλος, σε συνεννόηση με την προϊσταμένη αρχή, ελέγχει την ελληνομάθεια του παιδιού με όργανο το Κριτήριο προκειμένου να ενταχθεί το παιδί στην κατάλληλη τάξη ή/και σε ειδικό εντατικό πρόγραμμα ταχείας αναπλήρωσης των κενών του στα διάφορα μαθήματα. Η χρήση του Κριτηρίου εξασφαλίζει την ενιαία αντιμετώπιση παρόμοιων περιπτώσεων σε όλη την επικράτεια, ήτοι δίγλωσσων παιδιών που (α) ομιλούν ως μητρική τους γλώσσα άλλη από την Ελληνική και που (β), στο επίπεδο της απλής προφορικής επικοινωνίας, έχουν μεν επαρκή ελληνομάθεια αλλά η εξοικειώσή τους με τα ελληνικά του σχολείου, όπως αυτή ορίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα τόσο για

τον προφορικό όσο και για τον γραπτό λόγο, ενδέχεται να είναι μικρότερη από των συνομηλίκων τους οι οποίοι φοιτούν κανονικά.

Από τα ανωτέρω καθίσταται φανερό ότι το Κριτήριο δεν αποτελεί πανάκεια για το εκπαιδευτικό πρόβλημα των Τσιγγανοπαίδων. Έστω και αν, χάρη στην εφαρμογή του, ένα Τσιγγανόπαιδο ενταχθεί στη σωστή εκπαιδευτική βαθμίδα, ο κίνδυνος να εγκαταλείψει και πάλι τις σπουδές του θα παραμείνει ορατός εάν οι κοινωνικοί παράγοντες που εκθέτουμε ανωτέρω εξακολουθήσουν να το ωθούν στο περιθώριο. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που οι κοινωνικοί παράγοντες είναι ευνοϊκοί, τα Τσιγγανόπουλα παρακολουθούν κανονικά και ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου. Παράδειγμα, η εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγανοπαίδων της Κέρκυρας, η οποία άλλαξε άρδην προς το καλύτερο κατά το σχολικό έτος 1998-9 χάρη στη βελτίωση των αντικειμενικών συνθηκών (ευνοϊκά διακεείμενοι δάσκαλοι, δρομολόγηση λεωφορείου που μεταφέρει τα παιδιά από τον καταυλισμό στο σχολείο του πλησιέστερου χωριού, καθαριότητα και καλή εμφάνιση των παιδιών, απογευματινά μαθήματα για τους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας σε ειδικό χώρο του καταυλισμού, κ.ά.).

2. Περιεχόμενο του Κριτηρίου Ελληνομάθειας Τσιγγανοπαίδων

Το περιεχόμενο του Κριτηρίου Ελληνομάθειας Τσιγγανοπαίδων διαμορφώθηκε με βάση, αφ' ενός τις επιδιώξεις του Κριτηρίου, όπως αυτές εκτίθενται ανωτέρω, αφ' ετέρου τις προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος για το γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα, το Κριτήριο ελέγχει εάν και κατά πόσον τα μέλη της συγκεκριμένης *κοινωνικής ομάδας-στόχου*, αυτής των Τσιγγανοπαίδων που δεν έχουν φοιτήσει κανονικά στο Δημοτικό Σχολείο, έχουν κατακτήσει την *ελληνομάθεια* (και όχι τη γενικότερη γλωσσική ικανότητα) που, βάσει του οικείου Αναλυτικού Προγράμματος, (πρέπει να) αναπτύσσουν οι μαθητές κάθε μιας από τις έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ας δούμε αναλυτικότερα πώς έχει διαμορφωθεί το Κριτήριο βάσει των ανωτέρω δύο περιορισμών, ήτοι της δεδομένης κοινωνικής ομάδας-στόχου και της συγκεκριμένης ελληνομάθειας.

3. Η ομάδα-στόχος του Κριτηρίου

Το Κριτήριο αφορά Τσιγγανόπαιδα που, όπως προαναφέραμε, δεν έχουν παρακολουθήσει κανονικά το Δημοτικό Σχολείο αλλά επιθυμούν (ή πρέπει, σύμφωνα με τον νόμο) να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Για τους σκοπούς του Κριτηρίου, σημαντικό είναι (α) ότι τα μέλη αυτής της ομάδας-στόχου είναι δίγλωσσα ή τρίγλωσσα, (β) ότι η Ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα αλλά αποτελεί για αυτά δεύτερη (και όχι ξένη) γλώσσα, και, τέλος, (γ) ότι συνήθως προέρχονται από αναλφάβητες οικογένειες.

Αν και το Κριτήριο καταρτίστηκε στο πλαίσιο αναπτυξιακού προγράμματος για τους Τσιγγάνους, δεν κρίθηκε απαραίτητο να ληφθεί υπ' όψιν κατά τον σχεδιασμό του η μητρική γλώσσα των παιδιών προς τα οποία αυτό απευθύνεται. Ο λόγος για αυτή την επιλογή είναι ότι ούτε το ελληνικό σχολείο διαθέτει, αυτή τη στιγμή, εξειδικευμένο πρόγραμμα για τα δίγλωσσα αυτά παιδιά. Αλλά εφ' όσον το Κριτήριο Ελληνομάθειας σχεδιάστηκε για τα δίγλωσσα και περιθωριοποιημένα Τσιγγανόπουλα χωρίς να εξετάζει τη γλωσσομάθειά τους στη μητρική τους γλώσσα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της ελληνομάθειας και των παιδιών άλλων κοινωνικών ομάδων με παρόμοια κοινωνικά χαρακτηριστικά αλλά με άλλη μητρική (ή πρώτη) γλώσσα από αυτή των Τσιγγάνων.

Τα περισσότερα Τσιγγανόπουλα αρχίζουν να διαμορφώνουν επαρκή γνώση της δεύτερης γλώσσας τους, της Ελληνικής, όταν είναι πλέον αρκετά μεγάλα για να ακολουθούν τους γονείς τους στις καθημερινές τους εξόδους από τον καταυλισμό για τον προσπορισμό του επιούσιου, οπότε και έρχονται σε στενότερη επαφή με την ευρύτερη, ελληνόφωνη, κοινωνία. Ως εκ τούτου, όταν έλθουν για πρώτη φορά στο σχολείο, ο βασικός μηχανισμός των ελληνικών τους είναι ήδη διαμορφωμένος σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, τα Ελληνικά τους συνεχίζουν για ένα διάστημα να παρουσιάζουν αποκλίσεις από τους κανόνες της νεοελληνικής.

Μία κατηγορία αποκλίσεων αφορά επιδράσεις *διαλεκτικού* χαρακτήρα (βλ. Ντάλτας 1998:23-44), ήτοι ενδεικτικές της γεωγραφικής ή/και κοινωνικής προέλευσης των ομιλητών. Αυτές οι αποκλίνουσες (κοινωνιο)γλωσσικές μορφές είναι μάλλον απίθανο να αποτελέσουν πρόσκομμα στην ομαλή εξέλιξη της σχολικής σταδιοδρομίας του παιδιού (αρκεί βέβαια το σχολείο να φροντίζει να μη περιθωριοποιεί τους μαθητές με διαφορετική προέλευση από αυτή της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας). Εν πάση περιπτώσει, αυτές οι διαλεκτικές χρήσεις δεν καθιστούν τα Τσιγγανόπουλα ξεχωριστή κοινωνική ομάδα από άλλα Ελληνόπουλα που ανήκουν σε κοινωνικές ή γεωγραφικές ομάδες μειωμένου κύρους. Επομένως ούτε και για την κατάρτιση του Κριτηρίου υπάρχει λόγος να ληφθούν υπ' όψιν οι διαλεκτικές αποκλίσεις των Τσιγγανοπαίδων. Και βέβαια, κατά την εφαρμογή του Κριτηρίου, οι διαλεκτικές ιδιομορφίες της γλωσσικής συμπεριφοράς των εξεταζόμενων Τσιγγανοπαίδων δεν θα βαθμολογηθούν αρνητικά.

Η δεύτερη κατηγορία αποκλίσεων της Ελληνικής πολλών Τσιγγάνων παιδικής και προεφηβικής ηλικίας είναι *διγλωσσικής προέλευσης* και οφείλονται στο ότι τα παιδιά αυτά δεν ελέγχουν ακόμη πλήρως τη μορφή ορισμένων γραμματικών υποσυστημάτων. Στα γραμματικά υποσυστήματα που δεν ελέγχονται πλήρως από τα Τσιγγανόπουλα, συγκαταλέγονται το *ποιόν ενεργείας (ή όψη)*, οι *υποθετικοί ρηματικοί τύποι*, και η *πτώση και ο αριθμός ονοματικών φράσεων σε θέση συμπληρώματος*.

Στα επόμενα δύο παραδείγματα, τα οποία προέρχονται από την προαναφερόμενη μελέτη Ντάλτας 1998:55-7, τα Τσιγγανόπουλα-πληροφορητές δεν φαίνεται να μπορούν να συσχετίσουν με βεβαιότητα την ορθή μορφή ρηματικού τύπου με το κατάλληλο για την περίπτωση ποιόν ενεργείας, στιγμιαίο ή εξακολουθητικό, με αποτέλεσμα να εναλλάσσονται στον λόγο οι ορθά και οι

λανθασμένα σχηματισμένοι τύποι, (οι πρώτοι γράφονται εδώ με έντονα στοιχεία και οι δεύτεροι υπογραμμίζονται):

Ερευνήτρια: Και πάτε και παίζετε εκεί μετά.

Παναγιώτα: Ναι, **χορεύουμε, κάνουμε** γάμο.

Ελευθερία: **Παίζουμε** εκεί, **τραγουδάμε, χορεύουμε** (=χορεύουμε).

Ένα κοριτσάκι: Οι δάσκαλοι γιατί **πληρώνονται**, για να δώσουν ξύλο ή για να μάθουν γράμματα; (=για να δίνουν, για να μαθαίνουν)

Στα επόμενα τρία αποσπάσματα, τα οποία είναι παρμένα από την ίδια ως άνω μελέτη, τα Τσιγγανόπουλα που συζητούν με την συνεντευκτρια δεν επιλέγουν πάντοτε τον ορθό *ρηματικό τύπο* για τη δήλωση μιας *υποθετικής κατάστασης* (όπως ανωτέρω, οι λανθασμένοι τύποι υπογραμμίζονται και οι ορθοί σημειώνονται με έντονα στοιχεία):

Ερευνήτρια: Τσακόνεσαι με παιδιά, διάφορα;

Γιώργος: Ναι.

Ερευνήτρια: Για ποιο λόγο;

Γιώργος: Άμα με **πειράζουν**, τα σκότωνα (=τα σκοτώνω) κι εγώ.

Ένα παιδί: Αυτοί αν είχανε παιδιά, θα τους αρέσει να τα βράνε; (=θα τους άρεσε)

Ερευνήτρια: Τότε γιατί παντρεύεσαι μια Τσιγγάνα και δεν παντρεύεσαι μια Ελληνίδα;

Κώστας: Αυτή θα φεύγει (=θα φύγει, θα 'φευγε) από τη μάνα μου, η κοπέλα. Θα πει (=θα 'λεγε) η μαμά της, "Πήρες Γύφτο, δεν ντρέπεσαι;" Θα **ήθελε** να χωρίσει η Ελληνίδα, θα **έπαιρνε** διαζύγιο.

Τέλος, στα ακόλουθα παραδείγματα, η πώση ή ο αριθμός των *ονοματικών φράσεων σε θέση συμπληρώματος* δεν επιλέγεται πάντοτε ορθά:

Ερευνήτρια: Δεν μου λες, πότε θα παντρευτείς;

Διονύσης: Θα πάω φαντάρο (=φαντάρος), θα περιμένω να γυρίσω και μετά θα πάρω.

Χριστίνα: Και πάνε τα παιδιά φαντάρος. (=φαντάροι)

Παναγιώτα: Τη μία τη γιαγιά μου, που είναι πεθαμένο, τη λένε Νικολίτσα. Και αυτή είναι **πεθαμένη**.

Θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι, όπως διαπιστώνει ο Ντάλτας (1998), (α) κανενός παιδιού ο λόγος δεν περιέχει μόνο λανθασμένους τύπους, αλλά

λανθασμένοι και ορθοί τύποι εναλλάσσονται στα εκφωνήματά τους, και ότι (β) με την έναρξη της εφηβείας ο έλεγχος και αυτών των υποσυστημάτων ολοκληρώνεται, ακόμη και αν το παιδί παραμείνει (ημι) αναλφάβητο: όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις στις οποίες στηρίχτηκε η εν λόγω μελέτη, δεν εμφανίζονται αποκλίσεις όπως οι ανωτέρω στον λόγο πληροφορητών μεγαλύτερης ηλικίας.

Η τρίτη κατηγορία αποκλίσεων που παρουσιάζει η Ελληνική των Τσιγγάνων περιλαμβάνει *στρατηγικές κειμενικού και επικοινωνιακού σχεδιασμού* χαρακτηριστικές προφορικών κοινωνιών: Οι κυριότεροι τύποι αποκλίσεων αυτής της κατηγορίας αναλύονται λεπτομερώς από τον Ντάλτα 1998:44-54. Εδώ, θα εκθέσουμε μόνο τα στοιχεία που απαιτούνται για να τεκμηριώσουμε την άποψη ότι τα φαινόμενα αυτά απαντούν και στη νεοελληνική κοινή, αν και με μικρότερη συχνότητα ή/και λιγότερο έντονη μορφή, και επομένως δεν αποτελούν δείκτη μειωμένης ελληνομάθειας.

Ελάσσονες δομές

Στις αφηγήσεις πολλών παιδιών της τσιγγάνικης κοινωνίας, η διατύπωση συχνά καθίσταται *ελάσσων*, ήτοι υπόρρητη και παραπεμπτική, προκειμένου να συμπληρωθούν οι ελλείπουσες λεπτομέρειες, σε στοιχεία του παρελθόντος περιστατικού για το οποίο γίνεται λόγος. Κατά το μέτρο που η παραπομπή στην παρελθοντική περίπτωση πραγματοποιείται με την απουσία μάλλον παρά με την παρουσία διαφόρων λογικά απαραίτητων συστατικών του εκφωνήματος του αφηγητή, ο ακροατής καλείται να συμπληρώσει τα κενά της διατύπωσης ωσάν να υπήρξε και αυτός παρών στο περιστατικό. Εάν όμως δεν μοιράστηκε με τον αφηγητή την εν λόγω εμπειρία, η διήγηση παραμένει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανεργιμένη και το περιστατικό ατελώς αναπλασμένο. Στο τελευταίο εκφώνημα του επόμενου διαλόγου, οι ελάσσονες δομές που χρησιμοποιεί ο Κώστας, 13 ετών, απαιτούν εκ μέρους του συνομιλητή του την καταβολή ιδιαίτερα μεγάλης προσπάθειας προκειμένου να επιτευχθεί η εκκωδίκευση:

Ερηνήτρια: Έχεις τσακωθεί ποτέ με κανένα μπαλαμό (= με μη Τσιγγάνο);

Κώστας: Με μπαλαμό, ναι, αμή!

Ερηνήτρια: Γιατί;

Κώστας: Γιατί δεν μας θέλουν στα μαγαζιά τους. Τελευταία, μας αφήνουν εκεί, κάτι πήρανε εκεί τα παιδιά, πιάνει αυτός το παιδί και το χτύπησε, ενώ ο Αλβανός το πήρε.

Το εκφώνημα αυτό είναι σχεδόν ακατανόητο σε πρώτη προσέγγιση, και είναι πολύ εύκολο να υποθέσει κανείς ότι ο Κώστας είναι "άγλωσσος" καθότι Τσιγγάνος. Ωστόσο, εάν προσπαθήσουμε να εκκωδικεύσουμε το κείμενο με κλειδα την έννοια της ελασσιονότητας, τα συμπεράσματά μας θα είναι τελείως διαφορετικά. Και πρώτα-πρώτα, θα πρέπει να επισημάνουμε τις δομικές θέσεις από τις οποίες απουσιάζουν συστατικά απαραίτητα για την ολοκλήρωση του νοήματος. Κατωτέρω,

επαναλαμβάνεται το τελευταίο εκφώνημα του Κώστα εμπλουτισμένο με διευκρινιστικές ερωτήσεις που θα μπορούσε να παρεμβάλει ο ακροατής / αναγνώστης στα σημεία του κειμένου όπου ο αφηγητής χρησιμοποιεί ελάχιστες δομές:

Κώστας: Γιατί δεν μας (ποιούς;) θέλουν (ποιοί;) στα μαγαζιά τους. Τελευταία, μας (ποιούς;) αφήνουν (ποιοί; να κάνουν τί;) εκεί (πού;), κάτι (τί) πήρανε εκεί (πού;) τα παιδιά (ποιά παιδιά;), πιάνει αυτός (ποιός;) το παιδί (ποιό παιδί;) και το χτύπησε, ενώ ο Αλβανός (ποιός Αλβανός;) το πήρε (ποιός;).

Για να απαντηθούν τα ανωτέρω ερωτήματα, πρέπει να αναπλάσουμε όσο καλύτερα μπορούμε το περιστατικό που έζησε ο Κώστας και που διηγείται στη συνέντευξη. Ακολουθεί η (μερικώς) αποκατεστημένη μορφή του εκφωνήματος:

Κώστας: Γιατί δεν μας (=εμάς τους Γύφτους) θέλουν (=οι μπαλαμοί, δηλαδή οι μη Τσιγγάνοι Έλληνες, καταστηματάρχες) στα μαγαζιά τους. Τελευταία, μας (εμένα και κάτι άλλα παιδιά, μάλλον Τσιγγανόπουλα, αλλά ίσως και άλλης προέλευσης) αφήνουν (=οι καταστηματάρχες / πωλητές - να μπορούμε) εκεί (=στο μαγαζί τους), κάτι (=κάποιο εμπόρευμα) πήρανε εκεί (από ένα σημείο του μαγαζιού) τα παιδιά (τα παιδιά της παρέας του Κώστα, και/ή ίσως κάποια άλλα παιδιά), πιάνει αυτός (ένας από το προσωπικό του καταστήματος) το παιδί (ένα Τσιγγανόπουλο) και το χτύπησε, ενώ ο Αλβανός (ένας Αλβανός που ήταν εξ αρχής στην παρέα του Κώστα ή που έτυχε να βρίσκεται και αυτός στο ίδιο μαγαζί εκείνη την ώρα) το πήρε (το αντικείμενο).

Και μόνο το γεγονός ότι η διήγηση του Κώστα μας έδωσε αρκετές πληροφορίες για να αποκαταστήσουμε ως ένα βαθμό τα στοιχεία του περιστατικού που δηλώνονται με ελάχιστο δομή αποτελεί ένδειξη ότι ο αδέξιος επικοινωνιακός σχεδιασμός του Κώστα δεν είναι, από επικοινωνιακή άποψη, προς θάνατον. Άλλωστε, στη δια ζώσης επικοινωνία, ο ακροατής έχει πάντοτε τη δυνατότητα να ζητήσει από τον ομιλητή να διευκρινίσει ένα ασαφές σημείο του εκφωνήματός του. Αυτό το γνωρίζει διαισθητικά ο εκάστοτε ομιλητής, για τούτο και ο σχεδιασμός των λεγομένων δεν είναι πάντοτε άφογος, ιδιαίτερα εάν το περιστατικό που αναθυμάται του ξυπνάει έντονα συναισθήματα. Στην περίπτωση του Κώστα, το αίσθημα αδικίας που αναδύεται από τη διήγηση φαίνεται ότι είναι τόσο ισχυρό ώστε τον κάνει να μη λάβει επαρκώς υπ' όψιν ότι η συνομιλητριά του δεν ήταν παρούσα στο περιστατικό. Άλλωστε, σε άλλα, συναισθηματικώς ουδέτερα, σημεία της συνέντευξής του το ίδιο παιδί αποδεικνύεται πολύ σαφέστερος ομιλητής (Ντάλας 1998:45-6).

Ανάλογα φαινόμενα ελασσιονότητας παρατηρούνται και στις συζητήσεις των μελών της ευρύτερης κοινωνίας, και βέβαια και των Τσιγγάνων κάθε ηλικίας. Πράγματι, κάθε φορά που μας ρωτάει κάποιος, "Μήπως έχετε ώρα;", και εμείς του απαντάμε με εκφωνήματα του τύπου, "Τρεις και τέταρτο.", παραλείπουμε λογικώς απαραίτητα

στοιχεία, όπως "Υποθέτοντας ότι δεν θέλετε να μάθετε αν έχω ώρα στη διάθεσή μου αλλά, επειδή ίσως δεν έχετε ρολόι, αυτό που θέλετε είναι να σας πω τι ώρα είναι, σας πληροφορώ ότι, σύμφωνα με το ρολόι μου, η ώρα είναι...". Μια δομή όπως η ανωτέρω ερώτηση του συνομιλητή μας είναι απόλυτα λειτουργική σε μια κοινωνία τα μέλη της οποίας μοιράζονται το ίδιο σύστημα αυτονοήτων πληροφοριών. Στην περίπτωση της διήγησης ενός περιστατικού όμως, δεν δικαιούται να απαιτήσει ο ομιλητής, που έζησε το περιστατικό, από τον συνομιλητή του, που δεν ήταν παρών σε αυτό, να αναχθεί σε κρίσιμες μεν υπόρρητες δε πληροφορίες, αλλά πρέπει να φροντίσει να δηλώνονται αυτές ρητά στο εκφώνημα. Στις περιπτώσεις αυτές, η αδέξια χρήση ελασσόνων δομών θέτει εμπόδια στην επικοινωνία.

Ως εκ τούτου, είναι αναμενόμενο ότι ένας ομιλητής που είναι κοινωνικοποιημένος μέσα σε περιβάλλοντα όπου κυριαρχεί η ενόπιος ενωπίω επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη μιας μικρής και κλειστής κοινότητας με ως επί το πλείστον κοινές εμπειρίες, δεν θα έχει αρκετές ευκαιρίες να ασκηθεί στη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών που ταιριάζουν στις επαφές με άτομα εκτός κλειστής ομάδας.

Αυτός άλλωστε είναι ο κύριος ρόλος του σχολείου: να δώσει τη δυνατότητα στο παιδί να ασκηθεί στη ρητή διατύπωση, προφορική και κατά μείζονα λόγο γραπτή, προκειμένου να επιτυγχάνονται οι στόχοι απαιτητικότερων μορφών επικοινωνίας στο πλαίσιο των οποίων δεν πληρούνται οι όροι που ευνοούν την ελασσονότητα, όταν δηλαδή οι επικοινωνούντες είναι άνισου κοινωνικού κύρους και περιορισμένου βαθμού οικειότητας ή/και δεν βρίσκονται στον αυτό χωροχρόνο ή/και δεν έχουν κοινά βιώματα ή παρόμοιο κοσμοείδωλο ή ίση επιθυμία σύγκλισης στην από κοινού προσπάθεια που απαιτεί η συνεννόηση. Προφανώς, η συνέντευξη ανάμεσα σε μια ερευνήτρια και ένα Τσιγγανόπουλο αποτελεί τέτοιου είδους απαιτητική περίπτωση, για την οποία ο Κώστας, που, κατά δήλωσή του, μόνο το όνομά του έμαθε να γράφει στον ένα και μοναδικό μήνα της σχολικής του εμπειρίας, δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος. Θα πρέπει πάντως να επαναλάβουμε ότι ο αριθμός των ελασσόνων δομών στον λόγο του Κώστα αυξάνει σημαντικά μόνο όταν το θέμα συζητήσεως είναι συναισθηματικά φορτισμένο.

Από την ανωτέρω πραγμάτευση του φαινομένου των ελασσόνων δομών, καθίσταται προφανές ότι ο εξεταστής που θα κάνει χρήση του υπό εκπόνηση Κριτηρίου Ελληνομάθειας θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις τυχόν ελάσσονες δομές στη διατύπωση ενός Τσιγγανόπουλου (ή άλλου παιδιού, διαφορετικής μεν εξ ίσου δε περιθωριοποιημένης κοινωνικής ομάδας) ως τοιαύτες και όχι ως ενδείξεις περιορισμένης ελληνομάθειας. Με λίγα λόγια, οι ελάσσονες δομές δεν θα πρέπει να βαθμολογηθούν με χαμηλό βαθμό.

Ψυχολογικό υποκείμενο

Στα κατωτέρω εκφωνήματα, οι υπογραμμισμένες ονομαστικές φράσεις ή αντωνυμίες αποτελούν, όχι το συντακτικό, αλλά το *ψυχολογικό υποκείμενο* (ή

Θέμα) περί του οποίου γίνεται λόγος στο *Σχόλιο* (ή *Ρήμα*) που τις ακολουθεί:

Κατερίνα: Εγώ με φέρονται όλοι εντάξει, καλές κοπέλες μέσα στην Πρόνοια.

Αλέκα: Το παιδί, ξέρεις, πηγαίνει και ζητιανεύει η γυναίκα του, πηγαίνει κι εκείνος στη δουλειά και δεν βρίσκουν άτομο ν' αφήσουν το μωρό.

Βλασσία: Ο σκαντζόχοιρος, όπως είναι τ' αγκάθια, το σκοτώνουμε, μερικές φορές, το σφάζουμε, να φύγει το αίμα.

Βλασσία: ...Και αυτά τα λεφτά μαζεύεται κόσμος, κόσμος, τρώνε, πίνουνε δυο μέρες. Δυο μέρες γλεντάμε.

Βλασσία: Άλλη μια λέξη: Ο άντρας μου λένε "γαντζουβέλα" πίσω όταν χτενίζεται, εγώ "γραντελαπές".

Βλασσία: Λίγο-λίγο ελαττώνεται η γλώσσα (...) Όπως εγώ τώρα, φερειπειν, ο άντρας μου είναι άλλη φυλή.

Νίκος: Τα παιδιά που μιλάγαμε εδώ για τη γλώσσα ότι να ρωτήσεις παιδί που είναι 18, 17 και 20 χρονών θα σου μιλήσει και θα καταλάβεις ότι δεν σου μιλάει καθαρά Ελληνικά.

Το ψυχολογικό υποκείμενο εμφανίζεται κατά παράβαση των συντακτικών κανόνων της έγκριτης μορφής της γλώσσας για να προτάξει την έννοια την οποία κυρίως έχει κατά νου ο ομιλητής τη δεδομένη στιγμή προκειμένου στη συνέχεια να τη σχολιάσει. Αν και το ψυχολογικό υποκείμενο αποτελεί εδραίο χαρακτηριστικό πολλών γλωσσών τόσο του παρόντος όσο και του παρελθόντος, η χρήση του δίνει μια λαϊκότροπη γεύση στον λόγο, και η επίσημη γλώσσα, επομένως και η σχολική, τείνει να το αποφεύγει, προτιμώντας αντ' αυτού το "λογικότερο" σχήμα συντακτικό *υποκείμενο + κατηγορημα*. Ως εκ τούτου, το ψυχολογικό υποκείμενο προσήκει σε ανεπίσημες συζητήσεις μεταξύ οικείων, και επομένως "ενοχλεί" αν χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο επιστημονότερης περίπτωσης. Αν εντάξουμε στο ευρύτερο συντακτικό σχήμα τα ψυχολογικά υποκείμενα των ανωτέρω εκφωνημάτων, το περισσότερο "καθωσπρέπει" αποτέλεσμα θα είναι κάπως έτσι:

Κατερίνα: Εμένα με φέρονται όλοι εντάξει, καλές κοπέλες μέσα στην Πρόνοια.

Αλέκα: Όσο για το παιδί τους, ξέρεις, πηγαίνει και ζητιανεύει η γυναίκα του, πηγαίνει κι εκείνος στη δουλειά και δεν βρίσκουν άτομο ν' αφήσουν το μωρό.

Βλασσία: Τον σκαντζόχοιρο, όπως είναι τ' αγκάθια, το σκοτώνουμε, μερικές φορές, το σφάζουμε, να φύγει το αίμα.

Βλασσία: ...Και με αυτά τα λεφτά μαζεύεται κόσμος, κόσμος, τρώνε, πίνουνε δυο

μέρες. Δυο μέρες γλεντάμε.

Βλασσία: Άλλη μια λέξη: Τα μέλη της φυλής του άντρα μου λένε "γαντζουβέλα" πίσω όταν χτενίζονται, εγώ "γραντελαπές".

Βλασσία: Λίγο-λίγο ελαπώνεται η γλώσσα (...) Όπως εγώ και ο άντρας μου τώρα, φερειπείν, είμαστε από διαφορετικές φυλές.

Νίκος: Τα παιδιά [που μιλάγαμε εδώ για τη γλώσσα ότι να ρωτήσεις παιδί] που είναι 18, 17 και 20 χρονών θα σου μιλήσουν και θα καταλάβεις ότι δεν σου μιλάνε καθαρά Ελληνικά.

Οι λόγοι για τους οποίους το ψυχολογικό υποκείμενο διατηρεί μεν το κύρος του στις περιστάσεις αυξημένης οικειότητας αλλά δεν προσήκει σε επισημότερες κοινωνικές επικράτειες, όπως είναι αυτή του σχολείου, αναλύονται λεπτομερέστερα από τον Ντάλτα 1998:49-54. Εδώ, αρκεί να τονιστεί ότι ούτε αυτό το φαινόμενο είναι ενδεικτικό "αγλωσσίας", επομένως ο εξεταστής δεν θα πρέπει να μειώσει τη γενική βαθμολογία ενός Τσιγγανόπουλου που τυχαίνει να χρησιμοποιήσει ψυχολογικό υποκείμενο στο πλαίσιο της αξιολόγησης της ελληνομάθειάς του βάσει του Κριτηρίου.

4. Η αξιολόγηση του επιπέδου ελληνομάθειας

Όπως διευκρινίσαμε στην εισαγωγή αυτού του μέρους της μελέτης, το Κριτήριο έχει διαμορφωθεί κατά τρόπο ώστε να διαπιστώνει εάν και κατά πόσον τα μέλη της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας-στόχου, αυτής των Τσιγγανοπαίδων που δεν έχουν φοιτήσει κανονικά στο Δημοτικό Σχολείο, έχουν κατακτήσει την *ελληνομάθεια* (και όχι τη γενικότερη γλωσσική ικανότητα) που, βάσει του οικείου Αναλυτικού Προγράμματος, (πρέπει να) αναπτύξουν οι μαθητές κάθε μιας από τις έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ας δούμε με περισσότερη λεπτομέρεια ποιο μέρος της συνολικής γλωσσικής ικανότητας αξιολογεί το Κριτήριο και ποια τμήματά της δεν αποτελούν στόχους του.

Όπως ήδη είπαμε, τα μέλη της ομάδας-στόχου είναι συνήθως δίγλωσσα, με τη ρόμανι ως μητρική γλώσσα και την ελληνική ως δεύτερη (και όχι ξένη) γλώσσα, σε ορισμένες δε περιοχές της χώρας (π.χ. Θράκη) τα εξεταζόμενα Τσιγγανόπουλα μπορεί να έχουν και την τουρκική στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο.

Στόχος της Πολιτείας είναι να ενταχθούν τα Τσιγγανόπουλα ομαλά στο ελληνικό σχολείο ώστε στη συνέχεια να ενταχθούν και στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία προκειμένου να παύσει η περιθωριοποίησή τους. Επειδή ίσως ο στόχος αυτός προέχει στο παρόν στάδιο, προωθείται η ελληνομάθεια των παιδιών αυτών χωρίς να εκδηλώνεται ανάλογο ενδιαφέρον για τη διατήρηση και την καλλιέργεια της μητρικής τους γλώσσας. Χρέος όμως της Πολιτείας και της ευρύτερης κοινωνίας

είναι να συμβάλει στην αναβάθμιση του κύρους της ρόμανι ως μητρικής γλώσσας μιας μερίδας Ελλήνων πολιτών.

Πέρα από τους λόγους ανθρωπισμού και δημοκρατικότητας για τους οποίους θα πρέπει να υπάρξει ενδιαφέρον εκ μέρους της Πολιτείας για την αναγνώριση και προαγωγή της γενικότερης γλωσσομάθειας των Τσιγγανοπαίδων και όχι μόνο της ελληνομάθειάς τους, υπάρχει και η επιστημονική πλευρά του θέματος. Ένα μονογλωσσικό Κριτήριο θα πρέπει να αφορά την αξιολόγηση μονόγλωσσων μαθητών, ενώ η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας πολύγλωσσων ατόμων θα πρέπει να γίνεται μέσω ειδικά καταρτισμένων πολυγλωσσικών κριτηρίων. Ο λόγος για τούτο είναι ότι ένας μονόγλωσσος εξυπηρετεί όλες τις επικοινωνιακές του ανάγκες με τη μία και μοναδική γλώσσα του, ενώ οι γλώσσες του πολύγλωσσου μπορεί να παρουσιάζουν λειτουργική εξειδίκευση, τουλάχιστον εν μέρει. Αυτό σημαίνει ότι αν αξιολογήσουμε γλωσσικά έναν μονόγλωσσο και έναν πολύγλωσσο βάσει του ίδιου, μονογλωσσικού κριτηρίου, θέτουμε αυτομάτως τον πολύγλωσσο σε μειονεκτική θέση. Πράγματι, η γλώσσα που αξιολογείται από το κριτήριο θα είναι φυσικό να παρουσιάζει λειτουργική πληρότητα στην περίπτωση του μονόγλωσσου, ενώ ο πολύγλωσσος ενδέχεται να εξυπηρετεί μερικές μόνο από τις επικοινωνιακές του ανάγκες με τη συγκεκριμένη γλώσσα και τις υπόλοιπες με τις άλλες του γλώσσες. Επομένως, δεν θα ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κριτηρίου κατά το μέτρο που αφορούν επικοινωνιακούς στόχους τους οποίους ο πολύγλωσσος γνωρίζει να επιτυγχάνει με τις άλλες γλώσσες του ρεπερτορίου του αλλά όχι με αυτή βάσει της οποίας τον αξιολογεί το κριτήριο.

Θα μπορούσε να αντιτείνει, βεβαίως, κάποιος ότι δεν έχουμε την πολυτέλεια να ασχολούμαστε με το εάν ο Τσιγγανόπαις μπορεί να καλύψει μερικές επικοινωνιακές ανάγκες του με όργανο τη μητρική του γλώσσα αυτό που έχει σημασία είναι αν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις όλων των επικοινωνιακών περιστάσεων στις οποίες αναποκρίνονται οι συνομήλικοί του της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας με όργανο την κυρίαρχη γλώσσα της Ελλάδας, την ελληνική. Μπορεί ακόμη να προσθέσει ο αντιρρησίας μας ότι αν δεν πράξουμε έτσι, αδικούμε το Τσιγγανόπουλο, αφού δεν το ενθαρρύνουμε να αποκτήσει πλήρη επικοινωνιακή επάρκεια στη γλώσσα εκείνη που θα του ανοίξει διέξοδο διαφυγής από την περιθωριοποίηση και θα του εξασφαλίσει την ένταξή του στην ευρύτερη κοινωνία ως ίσου μεταξύ ίσων.

Το επιχείρημα αυτό είναι ισχυρό, αρκεί να ληφθούν υπ' όψιν τα εξής τρία τινά: πρώτον, για να σταθεί στην ευρύτερη κοινωνία το Τσιγγανόπουλο ως ίσος μεταξύ ίσων δεν πρέπει, όπως προαναφέραμε, να υποτιμάται ένα τόσο σημαντικό στοιχείο της ταυτότητάς του όπως είναι η μητρική του γλώσσα δεύτερον, εάν αποτέλεσμα μιας ετεροβαρούς γλωσσικής αξιολόγησης είναι να εμφανίζεται το Τσιγγανόπουλο στα μάτια των άλλων αλλά και στα δικά του ως ανίκανο να επιτελέσει βασικές επικοινωνιακές λειτουργίες, χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψιν ότι ενδέχεται να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες αυτές με όργανο όχι την Ελληνική αλλά τη μητρική του γλώσσα, τότε το παιδί αυτό αδικείται από την αξιολόγηση αυτή με αποτέλεσμα την περαιτέρω περιθωριοποίησή του τρίτον, εάν καθήκον του

σχολείου είναι ακριβώς να εισαγάγει όλα τα ελληνόπουλα, ανεξαρτήτως κοινωνικής, γεωγραφικής ή εθνοτικής προέλευσης, στις επικοινωνιακές δυνατότητες της ευρύτερης κοινωνίας εφοδιάζοντάς τα με ένα επαρκώς ανεπτυγμένο γλωσσικό όργανο, δεν νοείται να αποδιώχνει το παιδί εκείνο που για διάφορους λόγους δεν έχει ακόμη εξοικειωθεί με τις προβλεπόμενες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που (θεωρείται εν είδει αξιώματος, όπως θα δούμε σε λίγο, ότι) αντιστοιχούν στην ηλικία του.

Είναι επομένως φανερό ότι ένα μονόγλωσσικό Κριτήριο όπως είναι το υπό εκπόνηση διατρέχει σοβαρό κίνδυνο να αποβεί άδικο για μερικά τουλάχιστον Τσιγγανόπουλα. Για να περιοριστεί όσο το δυνατόν περισσότερο το απευκταίο αυτό ενδεχόμενο, πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν οι εξής παράμετροι του προβλήματος:

Πρώτον, πρέπει να διακριθούν κατά το δυνατόν σαφέστερα αφ' ενός ο μορφικός γλωσσικός οργανισμός που έχει εγκλωπωθεί ο εξεταζόμενος και αφ' ετέρου οι επικοινωνιακές λειτουργίες που έχει μάθει να επιτελεί με αυτόν. Στο προηγούμενο μέρος του εισαγωγικού αυτού κειμένου, υποστηρίξαμε επανειλημμένα ότι από τις μελέτες που έχουμε υπ' όψιν μας δεν προκύπτει ούτε υποψία "υστέρησης" των Τσιγγανόπουλων ως προς την ελληνομάθειά τους, ήτοι ως προς τη γνώση του μορφικού οργανισμού. Ελπίζουμε δε να καταδείξαμε ότι οι διάφορες αποκλίσεις που παρουσιάζει η ελληνική των Τσιγγάνων από τις νόρμες της κυρίαρχης γλωσσικής ποικιλίας είναι τελείως φυσικές πραγματώσεις διαφόρων δομικών δυνατοτήτων της ποικιλίας αυτής και δεν θέτουν από μόνες τους το παραμικρό εμπόδιο στην ομαλή φοίτηση του παιδιού στο σχολείο. Από λειτουργική άποψη όμως, τα Τσιγγανόπουλα, τα οποία στην πλειονότητά τους κοινωνικοποιούνται στους κόλπους μιας αναλφάβητης, περιθωριοποιημένης κοινότητας με γλωσσικό όργανο τη μητρική τους ρόμανι, ενδέχεται να μη έχουν εξοικειωθεί επαρκώς με τις απαιτητικότερες περιστάσεις που απαντούν στους κόλπους της ευρύτερης κοινωνίας και εξυπηρετούνται μέσω της Ελληνικής. Ως εκ τούτου, πρέπει να καταβληθεί φροντίδα ώστε το Κριτήριο να περιέχει περιστάσεις που να εντάσσονται στην κοινή εμπειρία τόσο των Τσιγγανόπουλων όσο και των συνομηλίκων τους άλλης προέλευσης. Αν δεν συμβεί αυτό, αν δηλαδή το Κριτήριο σχεδιάζοταν για άτομα εξοικειωμένα με συνθετότερες καταστάσεις, είναι πολύ πιθανό ότι τα Τσιγγανόπουλα θα έπαιρναν κακή βαθμολογία, όχι επειδή δεν γνωρίζουν τάχα ελληνικά αλλά επειδή είναι Τσιγγανόπουλα.

Δεύτερον, για τους σκοπούς ενός Κριτηρίου της ελληνομάθειας (ενός ευρύτερου τμήματος) του γενικότερου (μονόγλωσσου ή δίγλωσσου) πληθυσμού, το περιεχόμενο της έννοιας της ελληνομάθειας θα πρέπει να καθοριστεί βάσει μιας γενικής (κοινωνιο) γλωσσικής θεωρίας (βλ., π.χ., Ellis 1997, Fasold 1990, Hymes 1974, Preston 1989, Romaine 1989, Spolsky 1989, Wardhaugh 1992, Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1998). Με αυτόν τον γνώμονα διαμορφώθηκε το περιεχόμενο του τόμου "Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας" του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Ευσταθιάδης, Μανάβη & Τρύφωνα-Αντωνοπούλου 1997). Πράγματι, εάν επιθυμούμε να εξετάσουμε την

ελληνομάθεια, φερ' ειπείν, των αποφοίτων του ελληνικού λυκείου ή των ελληνομαθών αλλοδαπών που επιθυμούν να διδάξουν την Ελληνική ως ξένη γλώσσα στους συμπατριώτες τους, είμαστε υποχρεωμένοι να ελέγξουμε εάν οι εξεταζόμενοι διαθέτουν τις κατάλληλες γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για να ανταποκριθούν σε μεγάλη ποικιλία χαρακτηριστικών περιστάσεων του νεοελληνικού βίου.

Το προκείμενο Κριτήριο όμως αφορά μια πολύ πιο περιορισμένη ομάδα-στόχο, τους Τσιγγανόπαιδες που θέλουν ή που πρέπει να ενταχθούν στην κατάλληλη τάξη του Δημοτικού προκειμένου να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Για τον σκοπό αυτό, η περιγραφή της νεοελληνικής επικοινωνιακής πραγματικότητας με προσφυγή σε μια γενική θεωρία περί γλώσσας προκειμένου να καταρτιστεί το Κριτήριο δεν θα έβλαπτε μεν αλλά ούτε και ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν. Ο λόγος για τούτο είναι ότι οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου καλούνται να κατακτήσουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που περιγράφονται λεπτομερώς στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, επενδύονται στο συγκεκριμένο διδακτικό υλικό των διδακτικών βιβλίων για τον μαθητή και αναλύονται περαιτέρω στο βιβλίο του δασκάλου.

Βεβαίως, η επιλογή του υλικού που περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και η κατανομή του σε βαθμίδες φαίνεται ότι πραγματοποιήθηκε "κατ' εκτίμησιν" και με προσαρμογή ξένων προτύπων στα καθ' ημάς, και όχι μετά από πρωτότυπη κοινωνιογλωσσολογική και παιδαγωγική έρευνα (Βουγιούκας 1994:40,225). Ως εκ τούτου, παρέλκει να τονίσουμε ότι αυτό το έλλειμμα μεθοδολογικής συνέπειας πρέπει να αποκατασταθεί το συντομότερο δυνατό στο πλαίσιο της εξ ύπαρξης κατάρτισης ενός θεωρητικά και μεθοδολογικά εδραίου Αναλυτικού Προγράμματος (αλλά βλ. κατωτέρω και Χαραλαμπίδου κ.ά. 1997 για μια κοινωνιογλωσσικά λειτουργικότερη και γραφειοκρατικά αποκεντρωτική προσέγγιση σχεδιασμού της διδασκαλίας). Ευτυχώς, η σχετική διεργασία έχει μόλις εγκαινιαστεί με το έργο "Αναδιτύπωση και Εκσυγχρονισμός των Προγραμμάτων Σπουδών στον Τομέα της Γλώσσας με Σύγχρονη Παραγωγή Διδακτικού Υλικού" το οποίο πραγματοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο της Ενέργειας 1.1α "Προγράμματα - Βιβλία" του ΕΠΕΑΕΚ. Είτε όμως με τα δεδομένα του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος είτε με αυτά που θα ισχύσουν όταν ολοκληρωθεί το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν υπάρχει κανένας λόγος να αξιολογηθεί (α) η γενικότερη ελληνομάθεια των Τσιγγανόπουλων (β) βάσει των πορισμάτων μιας γενικότερης (κοινωνιο)γλωσσικής περιγραφής της νεοελληνικής επικοινωνιακής πραγματικότητας, αφού αυτό που καλούνται να πράξουν στο Δημοτικό Σχολείο είναι να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτεί το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα. Άλλωστε, εννοείται ότι το οιοδήποτε Αναλυτικό Πρόγραμμα (οφείλει να) καταρτίζεται βάσει των επικρατέστερων παιδαγωγικών και (κοινωνιο)γλωσσολογικών δεδομένων της εποχής του, πράγμα που επίσης καθιστά την εξ ύπαρξης διεξαγωγή της σχετικής βασικής έρευνας στο πλαίσιο της εκπόνησης του παρόντος Κριτηρίου μεθοδολογικώς περιττή.

Θα πρέπει επίσης να διευκρινιστεί, ως προς τα εγκεκριμένα από το Υπουργείο διδακτικά βιβλία και τα αντίστοιχα βιβλία του δασκάλου, ότι τα εργαλεία αυτά

μεσολαβούν ανάμεσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και, αφ' ενός τον μαθητή, αφ' ετέρου τον δάσκαλο, ώστε να πραγματοποιηθεί η επιταγή του νομοθέτη, ήτοι να διδάξουν οι δάσκαλοι το καθορισμένο γλωσσικό υλικό κατά ένα συγκεκριμένο (επικοινωνιακό) τρόπο και να αναπτύξουν οι μαθητές τις (κοινωνιο)γλωσσικές δεξιότητες που (κρίνεται ότι) αντιστοιχούν στην τάξη τους. Τα εργαλεία αυτά όμως, είναι μία μόνο, όχι απαραίτητως η καλύτερη, από τις ενδεχόμενες ή υπάρχουσες εναλλακτικές προσπάθειες πραγμάτωσης του Αναλυτικού Προγράμματος. Άσχετα μάλιστα από την όποια ποιότητά τους, η οποία πάντως ήδη αμφισβητείται πολλαπλώς (βλ., π.χ., Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1998X Χατζησαββίδης 1992) λόγω του υπερβολικά λογοτεχνίζοντος και ελάχιστα επικοινωνιακού χαρακτήρα τους, η ηλικία τους, που πλησιάζει πλέον την εικοσαετία, θέτει από μόνη της σε αμφισβήτηση την αξιοπιστία τους. Πράγματι, στην επιστημονική επικράτεια της διδακτικής των φυσικών γλωσσών, η πρόοδος της έρευνας γίνεται παγκοσμίως κίνητρο για τη συνεχή εμφάνιση νέων, ανταγωνιστικών μεταξύ τους, διδακτικών βοηθημάτων. Δεν έχει κανείς παρά να ρίξει μια ματιά στις υπάρχουσες σειρές για τη διδασκαλία, π.χ., της αγγλικής, της γαλλικής, της γερμανικής, της ιταλικής, της ισπανικής, αλλά και της ελληνικής πλέον, ως ξένων γλωσσών για να διαπιστώσει του λόγου το αληθές, ότι δηλαδή τα βιβλία της γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου έχουν μείνει στο απυρόβλητο του ανταγωνισμού και αμέτοχα στη ζύμωση των ιδεών επί υπερβολικά μακρό διάστημα και όχι προς όφελος των μαθητών.

Άλλωστε, την ανάγκη να παρέχεται στα σχολεία δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε περισσότερες της μιας διδακτικές σειρές αναγνωρίζει πλέον και το Υπουργείο Παιδείας στην περίπτωση των ξένων γλωσσών που διδάσκονται στο Λύκειο, για τούτο και πρόσφατα ανακοίνωσε τα κριτήρια που πρέπει να πληρούν τα ελεύθερα βοηθήματα ξένων γλωσσών (αγγλικής, γαλλικής, γερμανικής) για τις τρεις τάξεις του Λυκείου προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικά από το σχολικό έτος 1999-2000. Παρόμοιας αντιμετώπισης πρέπει να τύχουν και τα βοηθήματα για τα μαθήματα της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας.

Κατά συνέπεια των ανωτέρω παρατηρήσεων, η ερευνητική ομάδα είναι υποχρεωμένη να καταρτίσει το Κριτήριο Ελληνομάθειας βάσει του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος, η άντληση όμως στοιχείων από τα εγκεκριμένα διδακτικά βοηθήματα του Δημοτικού, όπου τυχόν πραγματοποιηθεί αυτή, στόχο μπορεί να έχει απλώς και μόνο να μη ξενίζει η εμφάνιση του Κριτηρίου το εξεταζόμενο Τσιγγανόπουλο αλλά να του είναι κατά το δυνατόν οικεία.

5. Η μεθοδολογία του Κριτηρίου Ελληνομάθειας Τσιγγανοπαίδων

5.1 Οι επιθυμητές ιδιότητες ενός κριτηρίου

Σύμφωνα με τις επικρατέστερες θεωρίες στον χώρο της εκπόνησης κριτηρίων γλωσσομάθειας (βλ. Bachman 1990, Bachman & Palmer 1996), ένα τέτοιο κριτήριο δεν μπορεί να είναι απλώς συμπλήρωμα ασκήσεων από ένα διδακτικό βιβλίο αλλά

πρέπει να αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένων κάθε φορά εξεταστικών αναγκών μέσω του προσηκτικού συγκερασμού των εξής ιδιοτήτων: αξιοπιστίας, εγκυρότητας, αυθεντικότητας, διαδραστικότητας, απήχησης, και πρακτικότητας.

Αξιοπιστία διαθέτει ένα κριτήριο γλωσσομάθειας εάν αξιολογεί αποκλειστικά και μόνο τις δεξιότητες για τις οποίες έχει σχεδιαστεί και δεν επιτρέπει να παρεμφερθεί στις συνθήκες εξέτασης η επίδραση άλλων, ανεξέλεγκτων παραγόντων. Για παράδειγμα, εάν δεν ληφθεί φροντίδα ώστε να περιοριστεί ο θόρυβος κατά την εξέταση της αναγνώρισης προφορικού λόγου, είναι δυνατόν να παρουσιαστεί μειωμένη η επίδοση των εξεταζόμενων όχι επειδή δεν κατανοούν τον προφορικό λόγο αλλά επειδή δεν άκουσαν τις εντολές του εξεταστή. Εάν είναι αδύνατος ή ασύμφορος ο αποκλεισμός όλων των εξωτερικών παραγόντων, θα πρέπει να υπολογίζεται η επίδρασή τους επί της βαθμολογίας για να μη αλλοιώνεται το αποτέλεσμα εις βάρος του εξεταζόμενου.

Η *εγκυρότητα* ενός κριτηρίου εξαρτάται από το εάν η ερμηνεία στην οποία οδηγούν τα αποτελέσματά του μπορεί ή όχι να αμφισβητηθεί. Όσο πιστότερα αντικατοπτρίζει το κριτήριο την κοινωνιογλωσσική περίσταση-στόχο τόσο ισχυρότερο είναι το συμπέρασμα ότι η γλωσσική ικανότητα που επέδειξε ο εξεταζόμενος στο πλαίσιο του κριτηρίου συμπίπτει με αυτή που απαιτείται στις αντίστοιχες περιστάσεις της καθημερινής ζωής. Με άλλα λόγια, ένα κριτήριο που μετράει μόνο την ικανότητα των εξεταζόμενων να ανταποκριθούν στις δικές του απαιτήσεις δεν θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο εάν το ζητούμενο είναι η αξιολόγηση της επικοινωνιακής ικανότητας σε πραγματικές συνθήκες. Για παράδειγμα, εάν ζητήσουμε από ένα Τοιγανόπουλο να μας γράψει τις προθέσεις της ελληνικής υπό μορφή καταλόγου, θα πληροφορηθούμε μεν εάν έχει αποστηθίσει τις γραμματικές αυτές λέξεις και αν μπορεί να τις γράψει σωστά αλλά δεν θα γνωρίζουμε εάν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει τη σωστή πρόθεση στο σωστό γλωσσικό περιβάλλον σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας.

Η *αυθεντικότητα* ενός κριτηρίου αναφέρεται στην αντιστοιχία των χαρακτηριστικών του προς τα χαρακτηριστικά της πραγματικής περιστασης την οποία αυτό αναπαριστά. Όσο μεγαλύτερη η αυθεντικότητα του κριτηρίου τόσο στενότερη η σχέση της επίδοσης του εξεταζόμενου προς τις απαιτήσεις της κοινωνιογλωσσικής επιγράτειας στην οποία επιχειρούμε να αναχθούμε. Ένα κριτήριο δεν αρκεί να είναι αυθεντικό αλλά πρέπει και να γίνεται αντιληπτό ως τέτοιο εκ μέρους των εξεταζόμενων, οι οποίοι θα έχουν τότε αυξημένη δυνατότητα να αποδώσουν τα μέγιστα.

Η *διαδραστικότητα* ενός κριτηρίου εξαρτάται από το κατά πόσον επιτρέπει στους εξεταζόμενους να αξιοποιήσουν στον ύψιστο βαθμό τη γλωσσική και επικοινωνιακή τους ικανότητα, τη γνώση τους περί του κόσμου και τις συγκινησιακές τους προσλαμβάνουσες παραστάσεις. Για παράδειγμα, εάν ζητηθεί από παιδιά δέκα ετών να συμμετάσχουν σε συζήτηση με τον εξεταστή με θέμα άσχετο προς τα ενδιαφέροντά τους ή την ηλικία τους (π.χ. αναζήτηση απωλεσθέντος αντικειμένου σε διεθνές αεροδρόμιο ή σύναψη τραπεζικού δανείου), είναι μάλλον απίθανο ότι τα περισσότερα θα ανταποκριθούν

ικανοποιητικά. Επίσης, ένα κριτήριο το οποίο παρουσιάζει τα κορίτσια, τους Τσιγγάνους ή τους αγρότες υπό δυσμενές φως ενδέχεται να έχει ως αποτέλεσμα να μη αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους οι τυχόν εκπρόσωποι των κοινωνικών αυτών ομάδων. Αντίθετα, αν το κριτήριο επιδιώξει την αξιολόγηση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών μέσα από την αναπαράσταση οικείων προς αυτά περιστάσεων, ρόλων με τους οποίους ευχαρίστως ταυτίζονται και συνθηκών που εξασφαλίζουν τη θετική στάση τους, μπορεί κανείς να ευελπιστεί ότι θα αποδώσουν όσο γίνεται καλύτερα. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ένα κριτήριο, όσο εξωραϊσμένο και αν είναι, δεν παύει να συνιστά ως ένα βαθμό απειλητική κατάσταση για τον εξεταζόμενο.

Η *απήχηση* που ενδέχεται να ασκήσει ένα κριτήριο επί της κοινωνίας, επί του εκπαιδευτικού συστήματος, και επί των εξεταζομένων, δεν μπορεί βέβαια να σχεδιαστεί λεπτομερώς ή έστω να προβλεφθεί στο σύνολό της από τους δημιουργούς του. Ωστόσο, οι σχεδιαστές του δεν πρέπει να λησμονούν ότι η εκπόνηση και εφαρμογή ενός κριτηρίου γλωσσομάθειας ή άλλης δεξιότητας υπαγορεύεται από ορισμένες αξίες της κοινωνίας (π.χ., με ποιο κριτήριο επιλέγει μια κοινωνία τον καταλληλότερο για μια υπεύθυνη θέση: την οικογενειακή, κοινωνική και φυλετική του προέλευση ή την επίδοσή του σε αντικειμενικά σχεδιασμένο και ανοιχτό σε όλους διαγωνισμό;) και αποσκοπεί στην επίτευξη ορισμένων στόχων (π.χ., ποιές συγκεκριμένες δεξιότητες πρέπει να διαθέτει ο υποψήφιος για μια θέση ή για εισδοχή σε μια Σχολή;). Κατά συνέπεια, ένα κριτήριο έχει άμεσες και συγκεκριμένες επιπτώσεις στους εξεταζόμενους, αφού από την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του κριτηρίου εξαρτάται αν θα γίνουν δεκτοί σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, επαγγελματική ομάδα ή επιστημονικό χώρο. Εμμέσως, η απήχηση του κριτηρίου επεκτείνεται στην ευρύτερη κοινωνία, αφού από τις επιλογές του εξαρτάται εάν ο υπάλληλος ή ο γιατρός που θα μας εξυπηρετήσει θα ξέρει τη δουλειά του ή όχι, ή εάν ένα προικισμένο Τσιγγανόπουλο θα ενσωματωθεί στην ευρύτερη κοινωνία ή θα περάσει τη ζωή του χωρίς να έχει στον ήλιο μοίρα. Αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να υποστεί την επίδραση ενός κριτηρίου κατά το μέτρο που το τελευταίο επισημαίνει ατέλειες του πρώτου και υποδεικνύει βελτιώσεις. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι οι σχεδιαστές ενός κριτηρίου καθήκον έχουν να επιδιώξουν τη βέλτιστη απήχισή του επί των άμεσα ενδιαφερομένων και εμμέσως επί της ευρύτερης κοινωνίας.

Τέλος, η *πρακτικότητα* ενός κριτηρίου γλωσσομάθειας έχει να κάνει με τη βέλτιστη σχέση, αφ' ενός, των αναγκαίων πόρων για τον σχεδιασμό, την εκπόνηση και την εφαρμογή του, αφ' ετέρου, των διαθέσιμων πόρων. Πράγματι, δεν έχει νόημα να εκπονηθεί ένα άριστο, στα χαρτιά, κριτήριο, η εφαρμογή του οποίου, όμως, είναι τόσο απαιτητική σε πόρους (επιτηρητές, διορθωτές, αίθουσες, επίπλωση, τεχνικό εξοπλισμό, χρόνο, κ.ά.) ώστε να καθίσταται ασύμφορη. Όπως είναι φανερό, ένα κριτήριο είναι ή δεν είναι πρακτικό όχι γενικώς και αορίστως αλλά εν αναφορά προς τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία κατά μία δεδομένη χρονική περίοδο.

5.2 Η μορφή του Κριτηρίου Ελληνομάθειας Τοιγανοπαίδων

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ανωτέρω αρχές που πρέπει να διέπουν την κατάρτιση ενός κριτηρίου γλωσσομάθειας, η ερευνητική ομάδα προσανατολίζεται στο να εξασφαλίσει τα εξής μορφικά χαρακτηριστικά στα μέρη του υπό εκπόνηση Κριτηρίου:

Κλιμακωτή διάρθρωση του Κριτηρίου

Το Κριτήριο πρέπει να περιλαμβάνει έξι επίπεδα, σε αντιστοιχία προς τις έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, μέσα σε ενιαίο πλαίσιο. Η κλιμακωτή αυτή διάταξη των μερών του ενιαίου Κριτηρίου επιτρέπει τη διάγνωση του επιπέδου ελληνομάθειας ενός Τοιγανόπουλου με τα λιτότερα και οικονομικότερα μέσα προκειμένου να αποφευχθεί το τρέψ-μαμούθ. Εάν ένα παιδί ανταποκριθεί επιτυχώς στις δοκιμασίες του πρώτου επιπέδου, θεωρείται ότι διαθέτει τη γλωσσομάθεια που αναπτύσσεται στην αντίστοιχη τάξη, και του επιτρέπεται να επιχειρήσει τις δοκιμασίες του επομένου επιπέδου. Εάν ανταποκριθεί ικανοποιητικά, προχωράει στο τρίτο επίπεδο, ενώ εγγράφεται στη Δευτέρα Τάξη εάν η επίδοσή του στο τρίτο επίπεδο δεν είναι ικανοποιητική, κ.ο.κ.

Σύντομη διάρκεια των δοκιμασιών

Δεδομένης της παιδικής ηλικίας των εξεταζομένων και του περιορισμένου χρόνου που διαθέτει ο δάσκαλος για δραστηριότητες επί πλέον του καθημερινού προγράμματος, το συνολικό χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο θα πρέπει να επιχειρηθούν από τα παιδιά όλες οι δοκιμασίες όλων των επιπέδων του Κριτηρίου είναι, κατ' ανώτατο όριο, δύο ώρες, ήτοι 15 λεπτά ανά επίπεδο συν 5 λεπτά για τη βαθμολόγηση του προϊόντος της προσπάθειας του παιδιού. Εάν οι εξεταζόμενοι είναι πολλοί και οι εξεταστές λίγοι, επεκτείνεται ανάλογα το χρονικό διάστημα που απαιτείται για τη βαθμολόγηση κάθε επιπέδου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όσα παιδιά έχουν καλή επίδοση στο πρώτο επίπεδο και δοκιμάσουν ανεπιτυχώς το δεύτερο θα απασχοληθούν με το Κριτήριο επί 30 λεπτά συνολικά, ενώ ο επιβλέπων δάσκαλος θα αφιερώσει 10 λεπτά στη διόρθωση των δύο επιπέδων. Όσα παιδιά περάσουν τα δύο πρώτα επίπεδα και δοκιμάσουν ανεπιτυχώς το τρίτο θα απασχοληθούν επί 45 λεπτά ενώ ο δάσκαλος επί 15, κ.ο.κ. Οι εξεταζόμενοι που θα φτάσουν ως το έκτο επίπεδο θα εργαστούν επί 90 λεπτά συνολικά, ενώ ο δάσκαλος θα ασχοληθεί με τη διόρθωση των έξι επιπέδων επί 30 λεπτά συνολικά.

Ένταξη του Κριτηρίου σε παράσταση Θεάτρου Σκιών

Μετά από πρόταση του κ. Αλεξάκη, ο οποίος ανέλαβε και την πραγμάτωση της ιδέας του, το Κριτήριο είναι οργανωμένο με τη μορφή διαδραστικής παράστασης *Καραγκιόζη*. Η επιλογή του Θεάτρου Σκιών ως πλαισίου για την εφαρμογή του Κριτηρίου αποσκοπεί στην επίτευξη των εξής γενικών στόχων: πρώτον, να μειωθεί το άγχος των εξεταζόμενων παιδιών, δεύτερον, να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατόν προθυμότερη και περισσότερη αβίαστη ανταπόκρισή τους στις επί μέρους δοκιμασίες, και τρίτον, να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη ποικιλία επικοινωνιακών περιστάσεων. (Η επιλογή του *Καραγκιόζη* εξασφαλίζει την επίτευξη αρκετών ακόμη ειδικότερων στόχων, για τους οποίους θα γίνει λόγος στη συνέχεια.)

Στην ιδεώδη περίπτωση (αλλά βλ. κατωτέρω), τα παιδιά θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν μια ζωντανή παράσταση *Καραγκιόζη* κατά την εξέλιξη της παράστασης, η οποία όπως είπαμε έχει διαδραστική οργάνωση, διάφοροι ήρωες του έργου απευθύνουν τον λόγο στα αξιολογούμενα παιδιά-θεατές και ζητούν τη συνδρομή τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που απαιτούν για τη διευθέτησή τους γλωσσικά μέσα τα οποία οι ίδιοι δεν διαθέτουν (για παράδειγμα, ο αγράμματος Καραγκιόζης υπαγορεύει στο εξεταζόμενο παιδί επιστολή προς τον Πασά ή το παρακαλεί να του διαβάσει ένα μήνυμα που έλαβε, να του εξηγήσει τις οδηγίες χρήσης μιας συσκευής, να του περιγράψει μια εικόνα γιατί ο ίδιος δεν έχει πρόχειρα τα γυαλιά του, να μεσολαβήσει στην επικοινωνία ανάμεσα σε έναν βραχνιασμένο Καραγκιόζη και έναν βαρήκοο συνομιλητή του, κλπ.). Κατά την εξέλιξη της παράστασης-γλωσσικής αξιολόγησης, ο δάσκαλος είναι παρών για να διευκολύνει τη ροή των δραστηριοτήτων φροντίζοντας να κατανοήσει το παιδί τί του ζητείται κάθε φορά και να ανταποκριθεί στις δοκιμασίες-απαιτήσεις της παράστασης μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια.

Προφανώς όμως, δεν είναι εύκολο να στήνεται ζωντανή παράσταση Θεάτρου Σκιών κάθε φορά που απαιτείται η εφαρμογή του Κριτηρίου Ελληνομάθειας σε κάποιο σχολείο της επικράτειας. Για τον λόγο αυτό, η παράσταση πρέπει να μαγνητοσκοπηθεί προκειμένου να μπορεί το Κριτήριο να χρησιμοποιείται όπου και όποτε χρειαστεί στο πλαίσιο προβολής της σχετικής βιντεοταινίας. Δεν θα πρέπει πάντως να αποσιωπηθεί ότι η μαγνητοσκοπημένη παράσταση είναι κατ' ανάγκη φτωχότερη από τη ζωντανή, ιδιαίτερα από την άποψη της διαδραστικότητας, η οποία κυρίως μας ενδιαφέρει εδώ: η αίσθηση συμμετοχής στη ζωντανή παράσταση, την οποία έχει ένα παιδί όταν το προσφωνεί ο Καραγκιόζης με το όνομά του, του ζητάει μια χάρη και το περιμένει να τελειώσει ενθαρρύνοντάς το ενίοτε, μόνο μερικώς μπορεί να επιτευχθεί με όργανο τη μαγνητοσκοπημένη παράσταση.

Υψηλότερο επίπεδο διαδραστικότητας μπορεί να επιτευχθεί εάν η μαγνητοσκοπημένη παράσταση ψηφιοποιηθεί και εγγραφεί σε συμπαγή δίσκο (CD-ROM) για χρήση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα χρονικά περιθώρια για την εκπόνηση και οι περιορισμοί ως προς τα τεχνικά μέσα και τους λοιπούς πόρους που είχε στη διάθεσή της η ερευνητική ομάδα κατά την παρούσα φάση του συγκεκριμένου αναπτυξιακού προγράμματος δεν επιτρέπουν να πραγματοποιηθεί η ψηφιοποίηση του Κριτηρίου, θα ήταν όμως ευχής έργο να προβλεφθεί η εκτέλεση αυτής της εργασίας σε επόμενη φάση του προγράμματος.

Το Κριτήριο θα διατίθεται επίσης σε έντυπη εικονογραφημένη μορφή για χρήση στα σχολεία εκείνα που δεν είναι ακόμη εξοπλισμένα με τις κατάλληλες συσκευές (μαγνητοσκόπησης (video) και τηλεόρασης) για την προβολή της βιντεοταινίας του Κριτηρίου. Για τον έλεγχο της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού λόγου, το έντυπο Κριτήριο θα συνοδεύεται από ταινία ήχου στην οποία θα είναι μαγνητοφωνημένη ολόκληρη η παράσταση.

Θα πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι, αν για τους λόγους που εκθέσαμε ανωτέρω η μαγνητοσκοπημένη παράσταση υστερεί έναντι της ζωντανής, η έντυπη / μαγνητοφωνική μορφή υστερεί με τη σειρά της έναντι της μαγνητοσκοπικής αφού

στην πρώτη περιορίζεται δραστηρικά η λειτουργικότητα του εικαστικού μέρους τόσο ποσοτικά (κατ' ανάγκην, υπάρχουν μόνο λίγες στατικές εικόνες) όσο και ποιοτικά (η εικόνα δεν συλλειτουργεί δυναμικά με τα λεγόμενα και τα δρώμενα αλλά συσχετίζεται απλώς μαζί τους στατικά και κατά σύμβαση).

Δεν πρέπει όμως να παραγνωρίζεται ότι διεθνούς κύρους κριτήρια γλωσσομάθειας όπως το First Certificate in English και το Certificate of Proficiency in English του Πανεπιστημίου του Cambridge είναι αποτέλεσμα παρόμοιων συμβιβασμών ανάμεσα στο μεθοδολογικώς επιθυμητό και το πρακτικώς εφικτό αφού χορηγούνται και αυτά σε έντυπη μορφή τη συνοδεία μαγνητοφωνικών προφορικών δοκιμασιών.

Η επιλογή της παράστασης Καραγκιόζη ως πλαισίου εφαρμογής του Κριτηρίου επιτρέπει επίσης να χρησιμοποιηθούν τα ανάλογα εικαστικά μέσα, ήτοι οι πασιγνωστες φιγούρες αυτού του Θεάτρου Σκιών, τα οποία, επειδή είναι καθιερωμένα στον ευρύτερο λαϊκό πολιτισμό και οικεία στον παιδικό ψυχισμό, αναμένεται να λειτουργήσουν με τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα υπέρ των σκοπών του Κριτηρίου. Αν, αντίθετα, είχε επιλεγεί λύση που να απαιτούσε πρωτότυπη και όχι παραδοσιακή εικονογράφηση, δεν θα μπορούσε να αποκλειστεί η πιθανότητα το εικαστικό μέρος του Κριτηρίου να ξενώσει ένα σημαντικό ποσοστό των εκάστοτε αξιολογούμενων παιδιών, και επομένως θα ήταν επιβεβλημένο να ελεγχθεί αντικειμενικά η θετική ή αρνητική επίδραση της πρωτότυπης εικονογράφησης στη λειτουργία του Κριτηρίου. Με άλλα λόγια, επιλέχθηκε για τους σκοπούς του Κριτηρίου Ελληνομάθειας η εικαστική παράδοση του ελληνικού Θεάτρου Σκιών επειδή αυτή έχει ασκήσει αποδεδειγμένα μεγάλη απήχηση σε γενεές παιδιών. Η επιλογή αυτή αυξάνει την αξιοπιστία του Κριτηρίου (βλ. ανωτέρω) αφού μειώνει αντίστοιχα το ενδεχόμενο να επιδράσει δυσμενώς το εικαστικό μέρος στην επίδοση του παιδιού, όπως δηλαδή θα συνέβαινε ενδεχομένως εάν η εικονογράφηση ήταν αδοκίμαστη. Ανάλογα ισχύουν για το φωνητικό μέρος της παράστασης, ήτοι τον αναγνωρίσιμο χαρακτήρα της φωνής με την οποία μιλάει κάθε φιγούρα, της μουσικής, και των ηχητικών σκηνοθετικών στοιχείων.

Θα μπορούσε βέβαια να υποστηριχθεί κανείς ότι τα σημερινά παιδιά δεν βλέπουν πια *Καραγκιόζη* αλλά είναι περισσότερο εξοικειωμένα με "εισαγόμενες" τηλεοπτικές εκπομπές κινούμενων σχεδίων τύπου *Πάουερ Ρέντζερς*, *Γάτες Σαμουράι*, *Χελώνες Νίντζα*, και κάθε είδους μεταλλαγμένου τέρατος ή γλυκερής Ντισνεϊκής ηρωίδας, παρά με τις "χαμηλής τεχνολογίας" φιγούρες του ελληνικού *Καραγκιόζη*, και ότι επομένως αυτά, και όχι το Θέατρο Σκιών, θα έπρεπε να χρησιμεύσουν ως πρότυπο για την εκπόνηση του Κριτηρίου. Ωστόσο, έχουμε κάθε λόγο να διατηρούμε σοβαρές επιφυλάξεις όχι μόνο για την καλαισθησία αυτών των "παιδικών" σειρών αλλά και για την παιδαγωγική τους αξία: ο μεγάλος αριθμός σκηνών στις οποίες γίνεται χρήση όπλων ή καταναλώνονται τσιγάρα και πούρα (ο "καλός" Λούκυ Λουκ έχει μονίμως ένα τσιγάρο κρεμασμένο στα χείλια του) μόνο τυχαίος ή αθώος δεν μπορεί να είναι. Αν κριθούν από την οπτική των τεχνικών απαιτήσεων του Κριτηρίου, πολλά από αυτά τα προϊόντα εμφανίζονται μεν πλούσια

σε δράση αλλά χαρακτηρίζονται από πενία ως προς την ποικιλία των περιστάσεων στις οποίες εμπλέκεται ο ήρωας ή και ως προς τη σχέση τους με την καθημερινότητα των παιδιών. Πράγματι, η ίδια συνήθως αρχετυπική ιστορία εκτυλίσσεται από το ένα επεισόδιο στο άλλο: κάθε φορά, ένας φαινομενικά αήτητος "κακός" απειλεί τους "αδύνατους" της ιστορίας, αλλά ο "καλός ήρωας" επεμβαίνει και μετά από αμφίροπο αγώνα κατισχύει. Επί πλέον, ως εισαγόμενες, οι τηλεοπτικές αυτές σειρές ουδεμία σχέση έχουν με την ελληνική πραγματικότητα, πράγμα που μειώνει δραστικά τις ευκαιρίες για χρήση αβίαστου και περιστασιακά (δηλαδή κοινωνιογλωσσικά) εδρασημένου ελληνικού λόγου. Αυτό ισχύει ακόμη και για παιδικές σειρές αυξημένης καλαισθησίας όπως είναι οι "ηρωικές" σειρές τύπου *Λούκυ Λουκ* και *Αστεριξ*, και οι παιδικές σειρές κωμικών καταστάσεων τύπου *Μίκυ Μάους* και *ΣΙΑ*, *Μικρή Λουλού* και *Στρομφάκια*. Αντίθετα, ο Καραγκιόζης, όντας δημοφιλέστατο μέρος της νεοελληνικής λαϊκής παράδοσης, διαθέτει πλουσιότατο ρεπερτόριο ποικίλων υποθέσεων, εκτενή πινακοθήκη (τυποποιημένων) χαρακτήρων και ανεξάντλητη παρακαταθήκη ευφύων και ευτράτελων ευρημάτων, γλωσσικών και μή. Διαθέτει ακόμη μακρά παράδοση προσαρμογής στην επικαιρότητα αφού το ρεπερτόριό του και οι χαρακτήρες του δεν αποτελούν κλειστά σύνολα αλλά μπορούν να εμπλουτίζονται ακολουθώντας τις εξελίξεις του δημόσιου βίου της χώρας. Αυτά τα χαρακτηριστικά προσφέρονται, όπως ελπίζουμε να φανεί κατά την εφαρμογή του κριτηρίου, για το στήσιμο πειστικών επεισοδίων με περιστασιακή έδραση στον ελληνικό βίο, τόσο τον σύγχρονο όσο και τον παλαιότερο, και επομένως τέτοιων που να παρέχουν άφθονα ερεθίσματα για την παραγωγή αυθεντικού ελληνικού λόγου, και μάλιστα παιδικού.

Όσο για τις τεχνικές ατέλειες του Θεάτρου Σκιών, είναι δυνατόν μέσω της ψηφιοποίησης του έργου για τους σκοπούς του Κριτηρίου, να αυξηθεί και να σταθεροποιηθεί η ευκρίνεια του εικαστικού μέρους που συνήθως δεν είναι η άριστη στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής παράστασης. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε την ικανότητα των αδρών αυτών παραδοσιακών τεχνικών μέσων να οδηγούν το παιδί στους τόπους του παραμυθιού που κρύβει μέσα του - επίτευγμα για το οποίο είναι αμφίβολο αν είναι κατάλληλα τα άψογης τεχνικής εικαστικά μέσα των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων τα οποία εισβάλλουν ως εξωτερικότητα στον ψυχισμό του παιδιού αντί να εκμιαεύουν την εντός του μαγεία.

Θα πρέπει εξ άλλου να επισημανθεί ότι στα περισσότερα ξενοφερα "παιδικά" προγράμματα η καταγιοστική δράση έχει προτεραιότητα έναντι του λόγου και της πλοκής (η οποία όπως είπαμε δεν ποικίλλει ουσιαστικά). Αντίθετα, ο σκιώδης χαρακτήρας των ηρώων και η στοιχειώδης τεχνική βάση του Θεάτρου Σκιών (όπου ο καραγκιοζοπαίχτης κινεί τις φιγούρες, τους δανείζει τη φωνή του, και επιλαμβάνεται των υπόλοιπων πλευρών της παράστασης, αναθέτοντας ενδεχομένως στον βοηθό του, αν υπάρχει, ορισμένες από αυτές) καθιστά αναπόφευκτο τον περιορισμό της δράσης και τη μετατόπιση της έμφασης στον σπαρταριστό (διά)λογο και την ευρηματική πλοκή. Χάρη ακριβώς στην προτεραιότητα που κατ' ανάγκη έχει ο (διά)λογος και η πλοκή στον *Καραγκιόζη*, καθίσταται δυνατή, για τους σκοπούς του Κριτηρίου, η διάδραση μεταξύ των

ηρώων του έργου και των αξιολογούμενων παιδιών-θεατών. Επί πλέον, μπορεί έτσι να αποκτήσει αυτός, αν βέβαια τύχει ταλαντούχου ερμηνευτή, τα χαρακτηριστικά λογοτεχνικού είδους (βλ. επόμενη παράγραφο).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Π.Δ. 583/31-8-1982), ένας από τους σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος είναι "να βοηθήσει τα παιδιά [...] να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι που να τα χαίρονται και να τα αγαπήσουν, για να φτάσουν να αποζητούν από μόνα τους τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου". Ως εκ τούτου, η ερευνητική επιτροπή που εκπόνησε το συνημμένο Κριτήριο Ελληνομάθειας έλαβε επίσης υπ' όψιν της για την επιλογή του *Καραγκιόζη* ως πλαισίου εφαρμογής του Κριτηρίου τα χαρακτηριστικά του λαϊκού αυτού θεατρικού λόγου ως λογοτεχνικού είδους. Βεβαίως, ο *Καραγκιόζης* εντάσσεται (μαζί με το κουκλοθέατρο) στη λαϊκή μάλλον παρά στη λόγια παιδική λογοτεχνία, θεωρείται δε από πολλούς αντιπαιδαγωγικό ή νόθο παιδικό θέαμα (Αναγνωστόπουλος 1998). Πράγματι, η κοινωνικά (και εθνικά) απαράδεκτη αντίθεση ανάμεσα στην ετοιμόρροπη καλύβα του *Καραγκιόζη* και το πολυτελές σαράι του Πασά ουδέποτε αίρεται, ο δε *Καραγκιόζης* εξαντλεί την επινοητικότητά του απλώς για να επιβιώνει στις παρυφές (δηλαδή ούτε καν στη βάση) της κοινωνικής πυραμίδας. Επί πλέον, συχνά ο λόγος και η γενικότερη συμπεριφορά του υπηρετούν μάλλον τη χονδροειδή φάρσα παρά την υψιπετή διανόηση ή τη λεπτότητα του αισθήματος. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι οι παλαιότερες παραστάσεις του *Καραγκιόζη*, κατά το μέτρο που αυτές βρίσκονταν ακόμη υπό την επίδραση του άμεσου τούρκου προγόνου του είδους, όχι απλώς δεν απευθύνονταν στα παιδιά αλλά συνιστούσαν μάλλον ακατάλληλο για οικογένειες θέαμα και ακρόαμα εξ αιτίας των βωμολογιών και του φαλλικού στοιχείου τους (Δημαράς 1968:248X Encyclopedia Britannica: Islamic Arts/Shadow plays (Karagoz)). Επομένως, θα έλεγαν οι επικριτές του, μάλλον δεν προσφέρεται ο *Καραγκιόζης* για πρότυπο χρηστού πολίτη ή ομιλητή μιας υφικά πλούσιας Ελληνικής.

Ωστόσο, "ο εξελληνισμένος *Καραγκιόζης* μπόρεσε να φτάσει στο επίπεδο της τέχνης και ν' αρτιωθεί σ' έναν τύπο κατεξοχήν συμβολικό και πλούσιο σε ανθρώπινο περιεχόμενο" (Δημαράς ό.π.). Αλλά ακόμη και αν θεωρηθεί ο *Καραγκιόζης* παράδειγμα προς αποφυγή μάλλον παρά προς μίμηση, και κοινωνικά αποκλίνων μάλλον παρά "πολιτικά ορθός", έχει εκλεκτή παρέα στο ελληνικό και παγκόσμιο θέατρο και κινηματογράφο: πολλούς Αριστοφάνειους ήρωες, τον Βέγγο, τον Ηλιόπουλο, το δίδυμο Εκείνος και Εκείνος, τον Σαρλώ, τους Αδελφούς Μαρξ, τον Χοντρό και τον Λιγνό, τον Μίστερ Μπίν, και άλλους πολλούς ταπεινούς και καταφρονεμένους γκαφατζήδες που μέσα από τη δική τους αδυναμία προσαρμοσιμότητας στις εκάστοτε κοινωνικές νόρμες αφαιρούν το έδαφος κάτω από τα πόδια των απανταχού "επιτυχημένων" και αποκαλύπτουν την υποκρισία, τη γελοιότητα και την κωφότητά τους. Για τη συμβολική αυτή αποκατάσταση του δικαίου την οποία επιτυγχάνουν, τους αγαπάμε αυτούς τους αδέξιους αιθεροβάμονες, κυρίως όμως τους οφείλουμε ευγνωμοσύνη γιατί ξυπνάνε το παιδί που κρύβουμε επιμελώς μέσα μας και μοιράζονται μαζί του γέλωτα εκ βαθέων εις

βάρος των σοβαροφανών (στους οποίους κάτι μας λέει μέσα μας ότι δεν αποκλείεται να συγκαταλέγεται πότε-πότε και ο ενήλικος εαυτός μας).

Η δημοτικότητα αυτού του είδους των κοινωνικά αναποτελεσματικών και αστείων ηρώων κάθε άλλο παρά απροσδόκητη είναι δεδομένου του ότι στον κοινωνικό βίο εκτός από το εμφανές κοινωνικό κύρος υπάρχει και το αφανές (Ντάλτας 1997:62). Το πρώτο το διαθέτουν όσοι άνθρωποι και θεσμοί συντηρούν τον άξονα της κοινωνικής ανισότητας έχοντας εξασφαλίσει την αγκίστρωσή τους στον πόλο της κοινωνικής ισχύος. Με το δεύτερο επενδύονται τα σύμβολα της επικοινωνίας μεταξύ οικείων και αλληλέγγυων. Και τους ισχυρούς μεν μπορεί να τους θαυμάσουμε αλλά οι περισσότεροι από εμάς γνωρίζουμε ότι δεν συγκαταλεγόμαστε στους ίσους κι όμοιούς τους. Τους αντιήρωες όμως τύπου Καραγκιόζη μπορούμε να τους θεωρούμε 'δικούς μας ανθρώπους' αφού όχι μόνο δεν μας απειλούν ή δεν μας κάνουν να νιώθουμε ανεπαρκείς αλλά, εκτός από την ιλαρότητα που μας χαρίζουν με τα καμώματά τους, μας κάνουν να αισθανόμαστε προστατευτικοί απέναντί τους χάρη ακριβώς στην κοινωνική ανημποριά τους.

Ωστόσο, ο Καραγκιόζης δεν είναι απλώς ένας διασκεδαστικός φτωχοδιάβολος αλλά είναι ικανός να αίρεται υπεράνω των ίδιων του των αδυναμιών. Όπως είπαμε παραπάνω, ο εξελληνισμένος Καραγκιόζης υπερβαίνει βαθμηδόν τις άξεστες απαρχές του και ολοκληρώνεται ως πολύπλευρη προσωπικότητα: "μ' ένα πνεύμα αυτοσαρκασμού, αγαπά να παρουσιάζεται δειλός, ανόητος ή ανήθικοςΧ κι όμως, στις στιγμές όπου κρίνεται αληθινά ο άνθρωπος, βλέπουμε άξαφνα τον Καραγκιόζη να εξαίρεται, πλούσιος σε συναισθήματα, γενναίος, με ετοιμότητα και με θάρρος" (Δημαράς όπ.π.). Είναι ακριβώς αυτές οι εξάρσεις του Καραγκιόζη υπεράνω των αδυναμιών του (στις οποίες πάντως επιστρέφει μετά τη λήξη της έκτακτης κατάστασης) που, κατά την κρίση της επιτροπής, καθιστούν τον Καραγκιόζη λογοτεχνικό είδος "κατάλληλο δι' ανηλίκους".

Για να συνοψίσουμε, η ερευνητική επιτροπή επέλεξε τον Καραγκιόζη ως πλαίσιο παρουσίασης του Κριτηρίου Ελληνομάθειας επειδή (1) είναι αποδεδειγμένα δημοφιλές παιδικό θέατρο, (2) στηρίζεται στον διάλογο και την πλοκή και όχι στη δράση και τον θόρυβο, (3) οι φιγούρες του και οι φωνές τους είναι εύκολα αναγνωρίσιμες και αγαπητές και δεν απαιτείται στάδιο εξοικείωσης, (4) είναι εδρασημένος στην ελληνική πραγματικότητα όπως αυτή εξελίσσεται μέσα στον χρόνο, (5) διαθέτει πλούσιο ρεπερτόριο με παρακαταθήκη γλωσσικών και άλλων ευρημάτων, και (6) είναι απειρίοριστη η ποικιλία των περιστάσεων στο πλαίσιο των οποίων μπορεί να κληθούν οι μικροί θεατές να συνεργαστούν με τα πρόσωπα του έργου.

Τέλος, η Επιτροπή διατηρεί ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με τη λειτουργικότητα της ανωτέρω επιλογής της για τους σκοπούς του Κριτηρίου, αφού δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι στη σύγχρονη Ελλάδα ο Καραγκιόζης βρίσκεται σε παρακμή. Πεποίθησή μας όμως είναι ότι με την εμπνευσμένη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας το Θέατρο Σκιών μπορεί κάλλιστα να επανακτήσει την παλαιά του δημοτικότητα.

6. Οι δοκιμασίες του Κριτηρίου Ελληνομάθειας

Κατωτέρω παρατίθενται οι τύποι δοκιμασιών από τους οποίους προτίθεται να αντλήσει η ερευνητική ομάδα για χρήση στα έξι επίπεδα του Κριτηρίου. Η επιλογή τους στηρίχθηκε βεβαίως στη δυνατότητά τους να ενσωματωθούν λειτουργικά σε μια παράσταση Καραγκιόζη, κυρίως όμως στην καταλληλότητά τους ως εργαλείων για τη διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας των αξιολογούμενων παιδιών στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Κριτηρίου όπως αυτό περιγράφεται ανωτέρω. Τόσο η επιλογή κάθε τύπου δοκιμασίας όσο και η διαμόρφωση των επί μέρους συστατικών του στηρίζεται στα πορίσματα της σχετικής έρευνας όπως αυτά εκτίθενται στην πρόσφατη βιβλιογραφία (π.χ. Bachman 1990X Bachman & Palmer 1996X Seliger & Shohamy 1989X Τοκατλίδου 1986). Η επιλογή του περιεχομένου κάθε δοκιμασίας πραγματοποιείται με επιλογή υλικού από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της αντίστοιχης Τάξης.

Οι διάφορες δοκιμασίες ποικίλλουν ως προς τη θέση που καταλαμβάνουν στον άξονα τον οποίο ριζούν οι πόλοι "+δόμηση" και "-δόμηση". Οι *δοκιμασίες εντατικής δόμησης* αποσκοπούν να εκμαιεύσουν από τον αξιολογούμενο συγκεκριμένους και προαποφασισμένους τύπους συμπεριφοράς, όπως γλωσσικά στοιχεία, επικοινωνιακές ρουτίνες ή μεταγλωσσικές κρίσεις. *Χαλαρής δόμησης* είναι οι ανοικτές και ανεπίσημες δοκιμασίες "ευρέως φάσματος" οι οποίες δεν εστιάζονται σε συγκεκριμένους τύπους συμπεριφοράς αλλά αποσκοπούν να διαπιστώσουν τη γενική επικοινωνιακή ικανότητα του αξιολογούμενου όπως αυτή εκδηλώνεται στο διαδραστικό πλαίσιο των περιστάσεων στις οποίες αυτός συνήθως μετέχει. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, μια δοκιμασία μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο εντατικά δομημένη, ή και να συνδυάζει μέρη εντατικής δόμησης με άλλα χαλαρής.

Η Συνέντευξη.

Η συνέντευξη πραγματοποιείται πριν από την παράσταση του Καραγκιόζη, επομένως δεν αποτελεί μέρος της παράστασης. Είναι δοκιμασία αρκετά χαλαρής δόμησης κατά το ότι ο συνεντευξιαστής έχει μεν έναν έτοιμο κατάλογο ερωτημάτων για να τα υποβάλει στον συνεντευξιαζόμενο, αλλά το κυρίως ζητούμενο είναι να μιλήσει το παιδί όσο το δυνατόν πιο αβίαστα. Σκοπός των ερωτημάτων, πέρα από την προφανή ανάγκη να μην 'κάνει κοιλιά' η συνέντευξη από έλλειψη θεμάτων προς συζήτηση, είναι να εξασφαλιστεί, στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, η ομοιομορφία των συνθηκών της συνέντευξης από εξέταση σε εξέταση, και επομένως το συγκρίσιμο των αξιολογήσεων. Εάν όμως η συζήτηση παίρνει τροπή άλλη από την προβλεπόμενη με βάση τον έτοιμο κατάλογο ερωτημάτων, ο εξεταστής δεν διακόπτει το παιδί αλλά του επιτρέπει να μιλήσει αβίαστα για ό,τι το ενδιαφέρει, και συντηρεί τη συζήτηση με ad hoc ερωτήματα. Εάν οι συνεντευξιαζόμενοι είναι πολλοί, ο συνεντευξιαστής μπορεί να τους καλεί ανά ζεύγη ή τριάδες (μεγαλύτερες ομάδες θα δυσχέραιναν το έργο της κατ' άτομο αξιολόγησης), φροντίζοντας μάλιστα να αντλήσει από τις τυχόν ήδη διαμορφωμένες ομάδες *αλληλέγγυων* ώστε κατά τη συνέντευξη να επιτευχθεί ο

μέγιστος δυνατός βαθμός ανεπισημότητας (Ντάλας 1987:104-18). Καλό είναι να μαγνητοφωνείται η συνέντευξη προκειμένου να είναι δυνατή η επαναξιολόγηση των παιδιών από τον ίδιο ή από άλλον εξεταστή (βλ. κατωτέρω), καθώς και για τους σκοπούς της έρευνας και, ειδικότερα, της σταδιακής βελτίωσης του Κριτηρίου Ελληνομάθειας τόσο από την άποψη των συστατικών του όσο και της διαμόρφωσης κοινής προσέγγισης εκ μέρους των εξεταστών.

Ακολουθεί ο (ενδεικτικός) κατάλογος των ερωτημάτων:

1. Πώς σε λένε;
2. Πόσων χρονών είσαι;
3. Πού μένεις;
4. Πού γεννήθηκες;
5. Έχεις αδέρφια (φύλο, ηλικία, ονόματα); Άλλους συγγενείς; Πού μένουν;
6. Με ποιούς κάνεις παρέα (στη γειτονιά / στο σχολείο);
7. Κάνεις παρέα με Μπαλαμούς (δηλ. , μη τσιγγάνους, “Έλληνες”); Γιατί / Γιατί όχι;
8. Κάνετε παρέα τα αγόρια με τα κορίτσια; Γιατί; / Γιατί όχι;
9. Τί θέλεις να κάνεις όταν μεγαλώσεις;
10. Θέλεις να παντρευτείς Τσιγγάνα/ο ή Ελληνίδα/Έλληνα; Γιατί; Γιατί όχι;
11. Ερωτήματα, σε συνδυασμό με 5 έως 8 ανωτέρω, σχετικά με τις συνήθειες δραστηριότητες του παιδιού ανάλογα με την ηλικία και το φύλο του (αποφεύγονται, χωρίς να αποκλείονται, ευαίσθητα θέματα όπως συνθήκες υγιεινής, επετεία και κλοπές):
 - 11.1. Τί παιχνίδια παίζετε στον καταυλισμό;
 - 11.2. Χτύπησες ποτέ όταν έπαιζες; Πώς έγινε; Τρέχανε αίματα; Πήγες στον γιατρό;
 - 11.3. Πώς/Πού διασκεδάζεις/ετε; Τί γιορτές έχετε; / Πώς γλεντάτε εδώ στον καταυλισμό;
 - 11.4. Πώς τα πας στο σχολείο (με τα μαθήματα / τους δασκάλους / τα άλλα παιδιά);
 - 11.5. Τσακώνεσαι με τα άλλα παιδιά; Ποιός είναι ο χειρότερος καβγάς που θυμάσαι;
 - 11.6. Βοηθάς τους γονείς/ τη γιαγιά / τα αδελφάκια σου; Τί δουλειές κάνεις;
 - 11.7. Έχετε ζώα στο σπίτι; Τί τρώνε; Τα φροντίζεις;
 - 11.8. Έχεις ποδήλατο / μοτοσυκλέτα; Ξέρεις από μαστορέματα;
 - 11.9. Ποιές γλώσσες μιλάς στο σπίτι / στον καταυλισμό; Με ποιούς; Πώς έμαθες ελληνικά;
 - 11.10. Ξέρεις τσιγγάνικες ιστορίες; Ποιές; Διαβάζεις βιβλία; Ποιά; Βλέπεις τηλεόραση; Τι προγράμματα;

Ο συνεντευξιαστής επιλέγει ερωτήματα λαμβάνοντας υπ’ όψιν τη χρονολογική και τη σχολική ηλικία και το φύλο του κάθε παιδιού. Η αξιολόγηση της ελληνομάθειας του παιδιού γίνεται βάσει της ακόλουθης σύνθετης κλίμακας:

ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ**ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ**

0: Μηδενική

1: Περιορισμένη

2: Μέτρια

3: Μεγάλη

Προφορά¹Γραμματική²Λεξιλόγιο³Ευχέρεια λόγου⁴Υφικές επιλογές⁵Λεκτικές πράξεις⁶Συνομιλιακή στρατηγική⁷**Σημειώσεις**

1. Προφέρει ορθά τους φθόγγους της Ελληνικής και τα μεταξύ τους φαινόμενα γεινίασης (πάθη); Τονίζει τις λέξεις ορθά; Επιτονίζει τις προτάσεις ορθά;

2. Σχηματίζει ορθά τους γραμματικούς τύπους των λέξεων; Τηρεί τους συντακτικούς κανόνες της ελληνικής;

3. Χρησιμοποιεί το κατάλληλο για το δεδομένο θέμα λεξιλόγιο;

4. Εκφράζεται με άνεση ή "κομπιάζει";

5. Χρησιμοποιεί τους κατάλληλους λογότυπους (π.χ. Καλημέρα, καλησπέρα, χρόνια πολλά, καλορίζικο, χαίρω πολύ, κ.ά.) και τους κατάλληλους δείκτες ύφους (π.χ. ευγένειας προς "ανώτερους", απόστασης από μη οικείους, οικειότητας προς άλληλέγγους, κ.ά.);

6. Γνωρίζει να επιτελεί με τον λόγο πράξεις όπως υπόσχεση, απειλή, άρνηση, έκφραση αγανάκτησης, πρόκληση θυμηδίας, παράκληση, κ.ά.;

7. Είναι σε θέση να διεκδικεί τον λόγο κατά τη συζήτηση, να τον παραχωρεί σε άλλους συνομιλητές, να επιχειρηματολογεί, να λαμβάνει υπ' όψιν την οπτική και τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις του συνομιλητή του, κ.ά.;

Ας ληφθεί υπ' όψιν κατά την αξιολόγηση ότι οι περισσότεροι ειδικοί θεωρούν σήμερα (αντίθετα από ό,τι συνέβαινε έως πριν από μία εικοσιπενταετία) ότι οι τρεις πρώτοι τύποι συμπεριφοράς, οι οποίοι αφορούν τη μορφική οργάνωση της γλώσσας και τη στενότερα γλωσσική ικανότητα του ομιλητή, δεν είναι τόσο σημαντικοί όσο οι υπόλοιποι τύποι (4 έως 7), οι οποίοι αποτελούν συστατικά της επικοινωνιακής μας ικανότητας. Ωστόσο, έχει ήδη αρχίσει να συνειδητοποιείται η ανάγκη να περάσουμε από την αντίθεση στην ισότιμη σύνθεση των δύο στόχων (Doughty & Williams 1998).

Η συνέντευξη διαρκεί από 5 έως 15 λεπτά. Εάν ο αξιολογούμενος δεν απαντήσει σε κανένα ερώτημα, είναι προφανές ότι πρέπει να παραπεμφθεί σε τάξη διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και όχι στο Δημοτικό Σχολείο. Εάν απαντήσει σχετικά ικανοποιητικά στα πρώτα έξι ερωτήματα και επιδειξει μηδενική (0) ικανότητα στα επόμενα δύο ή τρία, δεν υπάρχει λόγος να συνεχιστεί η συνέντευξη και ο μαθητής εντάσσεται στην Πρώτη Τάξη χωρίς να υποβληθεί στο κυρίως Κριτήριο. Για τα υπόλοιπα παιδιά, λαμβάνεται υπ' όψιν (α) ο αριθμός των ερωτημάτων στα οποία

απάντησαν σε σχέση με τον αριθμό αυτών που τους υποβλήθηκαν, και (β) η βαθμολογία που συγκέντρωσαν ως προς τους ανωτέρω επτά τύπους συμπεριφοράς και ιδιαίτερα ως προς τους τύπους 4 έως 7. Τα αποτελέσματα της συνέντευξης συσχετίζονται με την αξιολόγηση που προκύπτει από την εν συνεχεία υποβολή τους στο Κριτήριο προκειμένου να καθοριστεί η Τάξη στην οποία θα ενταχθεί το παιδί καθώς και αν έχει ανάγκη συμπληρωματικής διδασκαλίας για ένα διάστημα.

Υπαγόρευση κειμένου

Η δοκιμασία αυτή είναι περισσότερο κατάλληλη για τις μικρότερες Τάξεις, ιδιαίτερα την Α΄ και Β΄. Θεωρείται δοκιμασία υψηλής δόμησης, αφού όλα τα γλωσσικά στοιχεία που την αποτελούν είναι προαποφασισμένα (αλλά το κείμενο πρέπει να είναι άγνωστο στον εξεταζόμενο). Από την άποψη όμως του αξιολογούμενου, απαιτείται όχι μόνο προσοχή στα καθέκαστα αλλά και συνολική προσέγγιση προκειμένου να αποφασιστεί η μορφή των επί μέρους στοιχείων σε σχέση με τα συμφραζόμενα. Οι γραμματικοί και συντακτικοί δείκτες (π.χ. οι καταλήξεις που εντάσσουν ένα λέξιμα στο σωστό μέρος του λόγου / συζυγία / κλίση, που καταδεικνύουν σχέσεις συμφωνίας κατά γένος / αριθμό / πτώση / πρόσωπο / χρόνο / κ.ά., ή που σημειώνουν συντακτικές λειτουργίες όπως υποκειμένο, αντικείμενο, κ.ά.) έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα από την ορθογράφηση μεμονωμένων λέξεων, και οι κοινόχρηστες λέξεις, ιδιαίτερα οι (κενές παραπεμπτικού περιεχομένου) γραμματικές (προθέσεις, άρθρα, σύνδεσμοι, αντωνυμίες, κ.ά.) τυγχάνουν μεγαλύτερης προσοχής από ό,τι οι σπανιότερες. Η έκταση του κειμένου είναι συγκρίσιμη με αυτή των αντίστοιχων κειμένων που απαντούν στα διδακτικά βιβλία κατά το τέλος της αντίστοιχης τάξης. Για την εξασφάλιση της βαθμολόγησης με ενιαία κριτήρια από όλους τους εξεταστές, μπορεί να προαποφασίζεται το υποσύνολο των στοιχείων που θα βαθμολογηθούν καθώς και η βαθμολογική κλίμακα (π.χ. 10 καταλήξεις προς μία μονάδα ανά κάθε ορθογραφημένη κατάληξη). Παράλληλα, για τους σκοπούς της έρευνας, οι εξεταστές μπορούν να βαθμολογούν, βάσει υποκειμενικότερων κριτηρίων, το σύνολο του υπαγορευμένου κειμένου.

Δοκιμασία Cloze

Η δοκιμασία αυτή συνίσταται στη συμπλήρωση των κενών ενός συνεχούς κειμένου. Είναι κατάλληλη για όλες τις Τάξεις, θεωρείται δε δοκιμασία υψηλής δόμησης, αφού όλα τα γλωσσικά στοιχεία που έχουν αφαιρεθεί είναι, προφανώς, προαποφασισμένα (αλλά βλ. κατωτέρω). Από την άποψη του αξιολογούμενου, απαιτείται προσοχή στα καθέκαστα αλλά κυρίως συνολική προσέγγιση προκειμένου να αποφασιστεί η μορφή των προς συμπλήρωση στοιχείων σε σχέση με τα συμφραζόμενα. Σε κάθε κενό μπορεί να συμπληρωθεί μία μόνο λέξη (δηλαδή, αποκλείονται οι φράσεις). Η έκταση κάθε κειμένου είναι τόση ώστε να διατίθεται αρκετό κειμενικό περιβάλλον για τη συμπλήρωση των 5 συνολικά κενών (ο αριθμός αυτός είναι αυθαίρετος και έχει περισσότερη σχέση με την ανάγκη να αποφευχθεί, όπως προείπαμε, το τεστ-μαμούθ παρά με οποιαδήποτε θεωρητική τεκμηρίωση). Η μέθοδος που ακολουθείται για την

αφαίρεση λέξεων είναι "αντικειμενική": Επιλέγεται ένας τυχαίος αριθμός μεταξύ 1 και 10 (π.χ. με κλήρωση) προκειμένου να αποφασιστεί η πρώτη λέξη του κειμένου που θα αφαιρεθεί. Στη συνέχεια, αφαιρείται κάθε 10η λέξη έως ότου σχηματιστούν 5 κενά στο κείμενο της Δευτέρας Τάξης, κάθε 9η λέξη για την Τρίτη Τάξη, κάθε 8η λέξη για την Τετάρτη Τάξη, κάθε 7η λέξη για την Πέμπτη Τάξη και, τέλος κάθε 6η λέξη για το κείμενο της Έκτης Τάξης. Χάρη στην αντικειμενική αυτή προσέγγιση, αποφεύγεται η μεροληψία υπέρ ορισμένων γλωσσικών φαινομένων και εξασφαλίζεται ότι ο εξεταζόμενος θα επιχειρήσει την αποκατάσταση του κειμένου κινήτοποιώντας όλες του τις ικανότητες και αντιμετωπίζοντας το κείμενο σφαιρικά. Για κάθε ένα από τα 5 κενά που συμπληρώνεται επιτυχώς, ο αξιολογούμενος εξασφαλίζει μία μονάδα. Ωστόσο, δεν είναι τελείως προφανές τί αποτελεί "επιτυχή" συμπλήρωση κενού: σύμφωνα με μια "αυστηρή" ερμηνεία, ένα κενό συμπληρώνεται επιτυχώς μόνο εάν ο αξιολογούμενος βρει τη λέξη που περιέχει το πρωτότυπο κείμενο στο σημείο αυτό σύμφωνα με μια "επιεικέστερη" ερμηνεία, επιτυχής είναι οποιαδήποτε λύση που ταιριάζει στο συγκεκριμένο κενό και εναρμονίζεται με το υπόλοιπο κείμενο εξ ίσου αποδεκτά με την αρχική λέξη. Για τους σκοπούς του Κριτηρίου, υιοθετείται η δεύτερη, επιεικέστερη ερμηνεία, αφού θα ήταν απαράδεκτο να απορριφθεί ένα καθ' όλα αποδεκτό συνώνυμο που προτείνει ένα παιδί μόνο και μόνο επειδή η ακολουθούμενη διαδικασία δεν δέχεται αυτό που είναι αποδεκτό στην πραγματική ζωή. Η ερμηνεία αυτή όμως οδηγεί ενδεχομένως σε ανόμιες αξιολογήσεις από εξεταστή σε εξεταστή. Επειδή το πρόβλημα των διαφορετικών κριτηρίων αξιολόγησης δεν περιορίζεται στις δοκιμασίες Cloze αλλά αφορά το μεγαλύτερο μέρος, αν όχι το σύνολο, του Κριτηρίου, απαιτείται η εφαρμογή διεργασιών που μειώνουν τον κίνδυνο της υποκειμενικής βαθμολόγησης όλων των μερών του Κριτηρίου (βλ. κατωτέρω). Στις τρεις κατώτερες βαθμίδες του Κριτηρίου, η δοκιμασία Cloze μπορεί να είναι ακόμη επιεικέστερη: στην πρώτη βαθμίδα, οι 5 λέξεις που λείπουν από το κείμενο δίδονται σε αλφαβητική σειρά, και το παιδί οφείλει να βρει σε ποιο κενό ταιριάζει η κάθε μία. Στη δεύτερη και στην τρίτη βαθμίδα, δίδονται 7 και 10 λέξεις αντίστοιχα, ενώ τα κενά παραμένουν 5, και οι περισευούμενες 2 και 5 λέξεις αντίστοιχα είναι τυχαία επιλεγμένες από το λεξιλόγιο του Αναλυτικού Προγράμματος. Στην τέταρτη και την πέμπτη βαθμίδα, όπως είπαμε, δεν δίδονται οι λέξεις που λείπουν.

Διόρθωση κειμένου

Στη δοκιμασία αυτή, ο αξιολογούμενος πρέπει να ακούσει ένα προφορικό κείμενο ή να διαβάσει ένα γραπτό, να επισημάνει τις αδυναμίες του (οι οποίες μπορεί να εντοπίζονται σε οποιοδήποτε γλωσσικό ή κειμενικό επίπεδο) και να προτείνει βελτιώσεις. Και αυτή η δοκιμασία μπορεί να θεωρηθεί εντατικής δόμησης αφού όλες οι αποφάσεις για τις "λανθασμένες" μορφές που περιέχει το κείμενο είναι προεπιλημμένες. Ωστόσο, ο αξιολογούμενος αντιμετωπίζει και πάλι το κείμενο στο σύνολό του αξιοποιώντας τη συνολική του γλωσσική πείρα, και δεν αποκλείεται να "βελτιώσει" όχι μόνο τα "λάθη" αλλά και άλλα σημεία του αρχικού κειμένου. Για τη βαθμολόγηση, ισχύουν και εδώ όσα είπαμε ανωτέρω περί

"αυστηρός" και "επεικούς" ερμηνείας του τί θα θεωρηθεί ορθή απόκριση. Και όπως παραπάνω, έτσι και εδώ θα υιοθετήσουμε τη δεύτερη ερμηνεία: εάν ο μαθητής προτείνει μια οποιαδήποτε αποδεκτή μεταβολή, γίνεται αυτή δεκτή είτε εντάσσεται στις προβλεπόμενες λύσεις είτε όχι. Εάν όμως ο μαθητής αφήσει αδιόρθωτη μια λανθασμένη μορφή, μειώνεται αντίστοιχα η βαθμολογία του, και το ίδιο ισχύει εάν μεταβάλει μια ορθή δομή προς το χειρότερο. Καλό θα είναι οι εκπονητές της δοκιμασίας αυτής να μη κατασκευάζουν οι ίδιοι τις λανθασμένες μορφές αλλά να τις αναζητούν σε εκθέσεις ή άλλο υλικό από τη σχολική πραγματικότητα. Σε μια ακόμη εντατικότερα δομημένη εκδοχή της δοκιμασίας αυτής, ο εξεταζόμενος ερωτάται εάν καθένα από διάφορα σημεία του κειμένου είναι "Σωστό" ή "Λάθος". Ανάλογη απάντηση μπορεί να κληθεί να δώσει σε ερωτήματα που να αφορούν μεταγλωσσικές κρίσεις για το κείμενο (ποιό είναι το υποκείμενο σε μια πρόταση, αν το "έκλαιγε" είναι αόριστος, αν το επίρρημα του "καλός" είναι "καλά", κ.ά.).

Δοκιμασία πολλαπλών επιλογών

Η δοκιμασία αυτή είναι προφανώς εντατικά δομημένη, αφού τόσο τα προς έλεγχο στοιχεία όσο και οι προτεινόμενες εναλλακτικές λύσεις συνιστούν αυστηρά κλειστό σύνολο, και ο εξεταζόμενος καλείται να επιλέξει την εκάστοτε ορθή, ή λιγότερο κακή, λύση. Ο τύπος αυτός δοκιμασίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τρεις επί μέρους σκοπούς (επομένως ως τρεις ξεχωριστές δοκιμασίες), ήτοι τον έλεγχο της κατανόησης προφορικού λόγου ή γραπτού κειμένου, καθώς και για τη συμπλήρωση εκφωνημάτων ή προτάσεων με τη βέλτιστη γραμματική, λεξική, υφική, κ.ά. εναλλακτική μορφή. Η βαθμολόγηση μιας δοκιμασίας πολλαπλών επιλογών παρουσιάζει ελάχιστα μεθοδολογικά προβλήματα, η εκπόνηση όμως των ερωτημάτων και των πολλαπλών απαντήσεων μπορεί να αποφύγει την κατηγορία της αυθαιρείας μόνο εάν αντλεί εναλλακτικές απαντήσεις από τη σχολική πράξη.

Συμπλήρωση απαντήσεων

Στον αξιολογούμενο δίδεται μια σειρά ερωτήσεων σχετικών με ένα προφορικό ή γραπτό ερέθισμα καθώς και το αρχικό μέρος της απάντησης. Του ζητείται δε να ολοκληρώσει τις "ανοικτές" αυτές απαντήσεις, προφορικά ή γραπτά, αντίστοιχα. Η δοκιμασία είναι αρκετά εντατικά δομημένη, η συμπλήρωση όμως της κάθε απάντησης μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και ποικίλη έκταση, χωρίς βέβαια να μπορεί να ξεφύγει από ένα περιορισμένο σημασιακό πεδίο. Για το είδος των γλωσσικών στοιχείων που μπορούν να ελεγχθούν ισχύει ό,τι και για τις δύο προηγούμενες δοκιμασίες.

Επανάληψη

Στον αξιολογούμενο δίδεται μια σειρά προφορικών ή γραπτών ερεθισμάτων και του ζητείται να τα επαναλάβει προφορικά, όσο διατηρούνται ακόμη στη βραχυπρόθεσμη μνήμη του. Με τη δοκιμασία αυτή μπορεί να διαπιστωθεί εάν το παιδί ελέγχει διάφορα φαινόμενα του φωνολογικού, του μορφολογικού ή του συντακτικού επιπέδου. Για την επιλογή του προς έλεγχο υλικού, καλό είναι να

αντλούν οι εκπονητές του Κριτηρίου από τη σχολική πράξη.

Ανάκληση

Αφού διαβάσει ή ακούσει ένα, αντίστοιχα, γραπτό ή προφορικό κείμενο, ο εξεταζόμενος καλείται να συντάξει ένα, αντίστοιχα, γραπτό ή προφορικό κείμενο το οποίο να περιέχει ό,τι μπορεί να θυμηθεί. Η δοκιμασία αυτή χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της αναγνωστικής στρατηγικής, του λεξιλογίου (κυριολεκτική χρήση, συνωνυμία, συνάψεις, κ.ά.), της γραφής, της γραμματικής, του συντακτικού, κ.ά.

Αποκατάσταση σειράς

Ο μαθητής καλείται να βάλει στη σωστή σειρά ένα σύνολο από στοιχεία, όπως λέξεις σε αλφαβητική σειρά, μήνες, ημέρες της εβδομάδας, κλπ. Μια συνθετότερη μορφή της δοκιμασίας αυτής αφορά την αντιστοίχιση μελών δύο ή τριών συνόλων, όπως ουσιαστικά με τα κατάλληλα επίθετα, ρήματα με τα συμπληρώματά τους, ερωτήσεις με τις αριθίζουσες απαντήσεις ή αντίστοιχα εκφωνήματα στο πλαίσιο συγκεκριμένων περιστάσεων (π.χ. "Έχεις ώρα;" "Τρεις και δέκα." ή "Χαίρω πολύ", "Χαίρω πολύ").

Μετάφραση γραφικής σε γλωσσική μορφή

Ο αξιολογούμενος καλείται να αναδιατυπώσει το περιεχόμενο γραφημάτων (σημάτων τροχαίας), μιας εικόνας ή μιας σειράς εικόνων σε γλωσσική μορφή. Το πέρασμα από τη μία μορφή στην άλλη πρέπει να εξυπηρετεί κάποιον επικοινωνιακό σκοπό. Έτσι, μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να φανταστεί ότι είναι στη θέση του συνοδηγού και ότι με τη βοήθεια ενός χάρτη εξηγεί στον οδηγό ποιά πορεία πρέπει να ακολουθήσει. Μια γραπτή μορφή αυτής της δοκιμασίας θα απαιτούσε να στείλει το παιδί σε άτομο που πρόκειται να έλθει να το επισκεφτεί τον σχετικό χάρτη της περιοχής με γραπτές οδηγίες περί της ακολουθητέας πορείας. Ή ζητάμε από το παιδί να συμπληρώσει μια παραγγελία που έχει μισογράψει ένας τουρίστας, ο οποίος, επειδή δεν ξέρει καλά Ελληνικά, παρεμβάλλει στο κείμενό του εικονίδια των εμπορευμάτων που παραγγέλλει να του στείλουν. Ή να διηγηθεί σε ένα μικρότερο αδελφάκι μια εικονογραφημένη ιστορία με μπαλόνια για τα διαλογικά μέρη (οπότε εμπλουτίζεται το ερέθισμα με γραπτές πληροφορίες επί πλέον των γραφικών και δικαιολογείται γιατί το αδελφάκι, που δεν πάει σχολείο, δεν μπορεί να κατανοήσει την εικονογραφημένη ιστορία).

Υπόδυση ρόλου

Το παιδί υποδύεται τον ρόλο ενός από τους συμμετέχοντες σε μια επικοινωνιακή δουλοληψία. Για παράδειγμα, δίνει οδηγίες σε έναν τουρίστα, επιστρέφει στον μπακάλη το χαλασμένο τυρί που αγόρασε ενωρίτερα, εξηγεί στη δασκάλα γιατί άργησε να έλθει στο σχολείο, βοηθάει την ηλικιωμένη γειτόνισσα να βρει τα γυαλιά της, κ.ά. Η υπόδυση ρόλου μπορεί να ενταχθεί στη συνέντευξη. Εάν δεν επαρκούν αριθμητικώς τα εξεταζόμενα παιδιά, μπορεί να αναλάβει έναν ρόλο ο συνεντευξιαστής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλος, Βασίλειος Δ. (1998):** *Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα. Οι Εκδόσεις των Φίλων.
- Bachman, Lyle F. (1990):** *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford. Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S (1996):** *Language Testing in Practice*. Oxford. Oxford University Press.
- Βουγιούκας, Α. (1994):** *Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.
- Γκότοβος, Αθανάσιος Ε. (1996):** *Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής*. Αθήνα. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Δημαράς, Κ.Θ. (1968):** *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα. Ίκαρος.
- Doughty, Catherine, & Williams, Jessica. (eds.) (1998):** *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. (1997):** *Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.
- Ευσταθιάδης, Στάθης, Μανάβη, Δήμητρα & Τρύφωνα-Αντωνοπούλου, Νιόβη. (1997):** *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Fasold, Ralph. (1990):** *Sociolinguistics of Language*. Oxford. Blackwell.
- Hymes, Dell. (1974):** *Foundations in Sociolinguistics*. London. Tavistock.
- Λυδάκη, Άννα. (1997):** *Μπαλαμέ και Ρομά: οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ντάλτας, Περικλής. (1997):** *Κοινωνιογλωσσική Μεταβλητότητα: Θεωρητικά Υποδείγματα και Μεθοδολογία της Έρευνας*. Αθήνα. Επιχειρότητα.
- Ντάλτας, Περικλής. (1998):** *Τα Ελληνικά των Τσιγγάνων της Κέρκυρας: Προκαταρκτική Κοινωνιογλωσσολογική Μελέτη*. (Ανέκδοτη). Ερευνητικό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων". ΥΠΕΠΘ & Τομέας Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ντούσας, Δημήτρης. (1997):** *Ρομ και Φυλετικές Διακρίσεις*. Αθήνα. Gutenberg.
- Preston, Dennis R. (1989):** *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Oxford. Blackwell.
- Romaine, Suzanne. (1989):** *Bilingualism*. Oxford. Blackwell.
- Seliger, Herbert W. & Shohamy, Elana. (1989):** *Second Language Research Methods*. Oxford. OUP.
- Spolsky, Bernard. (1989):** *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*. Oxford. Oxford University Press.
- Τοκατλίδου, Βάσω. (1986):** *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών: Προβλήματα-Προτάσεις*. Αθήνα. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Wardhaugh, Ronald. (1992):** *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford. Blackwell.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ.Α. (1998): *Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*. 2η έκδοση. Κώδικας. Θεσσαλονίκη.

Χατζησαββίδης, Σ.Α. (1992): *Το Ιστορικό της Αναμόρφωσης του Μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (1976-1984)*. Κυριακίδης. Θεσσαλονίκη.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΤΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

Φραγκουδάκη Άννα, Ιορδανίδου Άννα, Μοσχονάς Σπύρος
Πανεπιστήμιο Αθηνών, πρόγραμμα "Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων"

Τον Ιούνιο 1997 ξεκίνησε πρόγραμμα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των Ελλήνων πολιτών μουσουλμανικού θρησκευματος που είναι σε σχολική ηλικία. Το πρόγραμμα είχε τίτλο "Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, και χρηματοδοτήθηκε από το ΥΠΕΠΘ με ευρωπαϊκά κονδύλια.

Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών της μειονότητας ήταν ιδιαίτερα ανεπαρκής και αυτό οφειλόταν στα ακόλουθα. ● *Στην απομόνωση των οικογενειών της μειονότητας.* Για λόγους γεωγραφικούς και κοινωνικούς τα παιδιά μεγαλώνουν έξω από το περιβάλλον της ελληνικής γλώσσας. Δεν ακούνε ελληνικά στο σπίτι ούτε στη γειτονιά σε πολλούς οικισμούς, ούτε στην τηλεόραση, με αποτέλεσμα να είναι ψηλό το ποσοστό των παιδιών που μπαίνουν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου χωρίς καθόλου γνώση της ελληνικής γλώσσας. ● *Στην ανεπαρκή προετοιμασία των δασκάλων.* Οι δάσκαλοι, όταν διορίζονται στα μειονοτικά σχολεία, (α) δεν γνωρίζουν τις πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες των παιδιών και είναι απροετοίμαστοι γι'αυτές, (β) δεν έχουν προετοιμαστεί και δε γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της μητρικής γλώσσας των παιδιών και τις δυσκολίες που συναντάνε στην εκμάθηση της ελληνικής, (γ) δεν γνωρίζουν πώς διδάσκεται μια δεύτερη γλώσσα και δεν έχουν την προετοιμασία που απαιτείται για να διδάξουν την ελληνική γλώσσα σε μαθητικό πληθυσμό που ένα μέρος του τη γνωρίζει ανεπαρκώς και ένα άλλο δεν τη μιλάει καθόλου φτάνοντας στο σχολείο. ● *Στα ακατάλληλα σχολικά βιβλία.* Δεν μπορεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να γίνει από τα παιδιά της μειονότητας με σχολικά βιβλία γραμμένα για να μάθουν γραφή και ανάγνωση τα ελληνόγλωσσα παιδιά. ● *Στο είδος των σχολείων.* Είναι πολύ μεγάλος ο αριθμός των ολιγοθέσιων σχολείων, με μικρό ή και ελάχιστο αριθμό παιδιών, πράγμα που παντού στην Ελλάδα εμποδίζει την αποτελεσματική διδασκαλία.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι τα βασικά δεδομένα που ορίζουν τη σχολική πραγματικότητα της θρακικής μειονότητας είναι:

- 1) Η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι για τους περισσότερους η τουρκική, και κατά δεύτερο λόγο η πομακική και η ρομανί. Οποσδήποτε τα Ελληνικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα.
- 2) Η επαφή με τα Ελληνικά πριν από το σχολείο είναι περιορισμένη, μερικές φορές (κυρίως στα χωριά) ανύπαρκτη.
- 3) Σε νηπιαγωγεία έχουν πρόσβαση ελάχιστοι μαθητές, άρα η μεγάλη πλειοψηφία στερείται προσχολικής αγωγής.
- 4) Εκτός από το γλωσσικό μάθημα, που γίνεται και στα Ελληνικά και στα Τουρκικά, στα Ελληνικά γίνονται τα μαθήματα της ιστορίας, της γεωγραφίας,

- της μελέτης περιβάλλοντος και της κοινωνικής-πολιτικής αγωγής, και τα υπόλοιπα μαθήματα του δημοτικού σχολείου γίνονται στα τουρκικά. Ο σχολικός χρόνος κατανέμεται εξίσου στις δύο γλώσσες (περίπου από 3 ώρες κάθε μέρα).
- 5) Στο σχολείο δεν χρησιμοποιείται η τουρκική ως γλώσσα στήριξης της Ελληνικής.
 - 6) Υπάρχει μεγάλος αριθμός ολιγοθέσιων σχολείων.
 - 7) Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά των μειονοτικών σχολείων της πόλης κατακτούν γρηγορότερα και ευκολότερα τα Ελληνικά σε σχέση με τα παιδιά του χωριού.
 - 8) Η επαρκής κατάρτιση των μαθητών στην Ελληνική μπορεί να τους εξασφαλίσει πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Προέκλυσε συνεπώς η ανάγκη για συγγραφή νέων εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, που να ακολουθούν σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία και να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής της μειονότητας και τη συναφή πολιτισμική ιδιαιτερότητα. Παράλληλα προέκλυσε η ανάγκη για εντατική επιμόρφωση των δασκάλων της ελληνικής.

Εφόσον η επαφή με τα Ελληνικά περνάει κατεξοχήν μέσα από τη σχολική εκπαίδευση, και με δεδομένη την έλλειψη προσχολικής αγωγής, τα εγχειρίδια εκμάθησης της Ελληνικής έπρεπε να είναι ιδιαίτερα φιλικά, ελκυστικά, παιγνιώδη, με έμφαση στην επικοινωνιακή πρακτική.

Εφόσον υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα γνώσης της Ελληνικής σε κάθε ηλικιακή ομάδα, το διδακτικό υλικό έπρεπε να είναι εύκαμπτο, προσαρμόσιμο και "αρθρωτό", με κείμενα και ασκήσεις ποικίλων βαθμών δυσκολίας. Η παρέμβαση του δασκάλου για τις απαραίτητες προσαρμογές στο εκάστοτε μαθητικό κοινό θεωρήθηκε καθοριστική.

Εφόσον ορισμένα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, όπως τα μαθηματικά και η φυσική, γίνονται αποκλειστικά στην τουρκική γλώσσα, τα γλωσσικά εγχειρίδια της ελληνικής έπρεπε να περιλαμβάνουν και το βασικό λεξιλόγιο (τουλάχιστον) αυτών των μαθημάτων. Εφόσον δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιείται γλώσσα στήριξης, θεωρήθηκε απαραίτητο το υλικό για την εκμάθηση της Ελληνικής να αξιοποιεί το κοινό λεξιλόγιο Ελληνικής και Τουρκικής (ως πλέον διαδεδομένης στην περιοχή) και να συνοδεύεται από πλούσια εικονογράφηση. Φωτογραφίες και εικόνες του περιβάλλοντος χώρου, καθώς και αυθεντικά κείμενα (πινακίδες, ανακοινώσεις, διαφημίσεις, άρθρα και ειδήσεις του τοπικού τύπου κτλ.), υποβοηθούν σημαντικά την κατανόηση και παραγωγή λόγου. Στις δύο πρώτες τάξεις θεμελιώδης στόχος είναι να κατακτηθεί με γρήγορο ρυθμό το βασικό λεξιλόγιο.

Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα των ολιγοθέσιων σχολείων, μια χρήσιμη λύση θεωρήθηκαν τα "τετράδια ασκήσεων" επαναληπτικών και εμπειρωτικών του σχολικού βιβλίου, κατάλληλα για σιωπηρή εργασία κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας.

Με στόχο τη δυνατότητα πρόσβασης στη μέση εκπαίδευση, θεωρήθηκε αναγκαία η εισαγωγή γραμματικής μεταγλώσσας, η οποία γίνεται σταδιακά από τη Γ' μέχρι την ΣΤ' τάξη.

Με βάση τα παραπάνω, το διδακτικό υλικό που διαμορφώθηκε είναι:

1. Πολυδύναμο: βιβλία μαθητή (3-4 για κάθε τάξη), συνοδευόμενα από

εξωσχολικά βιβλία (κυρίως εικονογραφημένη παιδική λογοτεχνία), συνοδευόμενα από γλωσσικές δραστηριότητες οργανωμένες με βάση τα θέματα και τους στόχους των βιβλίων καθώς και ανεξάρτητες γλωσσικές δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου, τέλος τετράδια ασκήσεων για υποστηρικτική εργασία στα πολυθέσια και σιωπηρή εργασία στα ολιγοθέσια σχολεία, το σύνολο συνοδευόμενο από φυλλάδια με οδηγίες δασκάλου.

Τα βιβλία συνοδεύονται από μέθοδο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ηλεκτρονική μορφή, με γλώσσα στήριξης την τουρκική, με έμφαση στην εκμάθηση του γραμματικού συστήματος της ελληνικής, που παρήγαγε για το Πρόγραμμα το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου, με υπεύθυνη τη γλωσσολόγο Μαρία Τζεβελέκου και κείμενο του Ευγένιου Τριβιζά.

1. Αθροωτό: ο δάσκαλος μπορεί να κάνει επιλογές και να προσαρμόσει το υλικό ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της ελληνικής που διαθέτουν οι μαθητές του. Τα κείμενα, οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις κάθε βιβλίου επιδέχονται διαφόρων ειδών επεξεργασία, με ανάλογο βαθμό δυσκολίας (υποδεικνύεται στα φυλλάδια οδηγιών για το δάσκαλο). Κατά τα τρία χρόνια εφαρμογής του Προγράμματος, και ιδιαίτερα για τις μεγάλες τάξεις, διδάσκονται ορισμένα βιβλία σε χαμηλότερη από την προβλεπόμενη τάξη ή διδάσκεται μέρος μόνο και όχι το σύνολο της διδακτέας ύλης.

2. Μεταβατικό: στα βιβλία των τριών πρώτων τάξεων (Α', Β', Γ') αναπτύσσονται αφηγηματικά επεισόδια με ήρωες παιδιά από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, τα οποία δίνουν την ευκαιρία για εξοικείωση με το βασικό λεξιλόγιο και με βασικές δομές της νέας ελληνικής. Ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των παιδιών και παρέχονται κίνητρα για κατανόηση, παραγωγή λόγου και άσκηση στην ανάγνωση και γραφή. Τα βιβλία των τριών τελευταίων τάξεων (Δ', Ε', ΣΤ') χωρίζονται σε θεματικές ενότητες, π.χ. "Ο φίλος μου το βιβλίο", "Παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο", "Τεχνολογία και επικοινωνία", όπου αξιοποιούνται διάφορα είδη κειμένων, από άρθρο εφημερίδας μέχρι διαφήμιση και κόμικ. Τα κείμενα συνοδεύονται από ασκήσεις κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και ασκήσεις γραμματικής, τόσο δομικού-λειτουργικού όσο και επικοινωνιακού τύπου, και γλωσσικά παιχνίδια, κυρίως για εμπέδωση του λεξιλογίου και της ορθογραφίας. Το κεντρικό θέμα κάθε ενότητας υποβοηθεί σημαντικά την επεξεργασία και την παραγωγή λόγου και τη σύνδεση με επιλεγμένα γραμματικά φαινόμενα. Η γραμματική μεταγλώσσα εισάγεται επιλεκτικά, όπου κρίνεται σκόπιμο και χρήσιμο. Κλιτικά υποδείγματα δίνονται τα απαραίτητα, με προσπάθεια σύνδεσης μορφής και λειτουργίας. Είναι προφανές ότι αναθεωρείται η διδακτέα ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος, με βάση την ιδιαιτερότητα του μαθητικού πληθυσμού και την ανάγκη διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έτσι, για παράδειγμα, ασκήσεις συμφωνίας γένους-αριθμού-πτώσης απαντώνται σε όλα τα βιβλία, μέχρι και της ΣΤ' τάξης, εφόσον οι (κατεξοχήν) τουρκόφωνοι συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες στον τομέα αυτό.

Στα βιβλία αναγνωρίζονται διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Δε δίνεται έμφαση στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα του μουσουλμανικού πληθυσμού της περιοχής, ούτε και στην αντίστοιχη του ελληνικού, απλώς γίνεται προσπάθεια να είναι σεβαστές και

αποδεικτές και οι δύο, στα πλαίσια της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πολυπολιτισμικής κοινότητας.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στηρίχθηκε ως προς τις παιδαγωγικές αρχές ιδίως στα ακόλουθα: ● Στη σταδιακή προσπάθεια που χρειάζεται η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. ● Στην επανάληψη, ως προϋπόθεση για την εξοικείωση με το λεξιλόγιο, την προφορά, και τη γραμματική μιας δεύτερης γλώσσας. ● Στην επικοινωνιακή μέθοδο. ● Στην άσκηση στη χρήση της γλώσσας, με τη δημιουργία από τους εκπαιδευτικούς καταστάσεων επικοινωνίας. ● Στην κατανόηση της χρησιμότητας της γραφής και στην ανακάλυψη της απόλαυσης που πηγάζει από την ανάγνωση.

Ως προς το γνωστικό περιεχόμενο, οι επιμορφώσεις στηρίχθηκαν στα ακόλουθα:

● την πρότυπη γλώσσα και τις διαφορές της από τις ομιλούμενες ποικιλίες, ● τις ιδιαιτερότητες της τουρκικής και τις δυσκολίες του φυσικού ομιλητή της στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής, ● τη διγλωσσία, ο τα κοινωνικά αίτια της σχολικής αποτυχίας. Τέλος οι υπεύθυνοι επιμόρφωσης παρακολουθούν τη χρήση των νέων βιβλίων και υλικών από τους εκπαιδευτικούς στα μειονοτικά σχολεία, όπου τα πολύ θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι ήδη ορατά.

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ: ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Τσαγγαλίδης Αναστάσιος, Ευσταθιάδης Στάθης
Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και οι σκοποί του

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου. Ιδρύθηκε το 1994, εδρεύει στη Θεσσαλονίκη και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας με συναρμόδια υπουργεία το Υπουργείο Εξωτερικών και το Υπουργείο Πολιτισμού. Σύμφωνα με τον ιδρυτικό Νόμο 2083/92, άρθρο 26, οι σκοποί του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας είναι:

- η στήριξη και η προβολή της ελληνικής γλώσσας εντός και εκτός της Ελλάδας
- η μέσω αυτής τόνωση της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων της διασποράς
- η οργάνωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς του εσωτερικού και του εξωτερικού
- η ενίσχυση των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα στο εσωτερικό και στο εξωτερικό
- η παραγωγή ερευνητικού και διδακτικού υλικού και ό,τι άλλο συντελεί στην προβολή και διάδοση της ελληνικής γλώσσας

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας λειτουργεί ως συντονιστικό, συμβουλευτικό και επιτελικό όργανο του Υπουργείου Παιδείας σε θέματα γλωσσικής αγωγής και πολιτικής. Αποτελεί κόμβο πληροφοριών σε θέματα γλώσσας και συντονιστικό όργανο επικοινωνίας ανάμεσα σε φορείς του εσωτερικού και του εξωτερικού που ασχολούνται με θέματα της ελληνικής γλώσσας. Η ύπαρξή του δηλώνει εμπράκτως τη μέριμνα της Πολιτείας για θέματα γλωσσικής στήριξης και αρωγής των ομογενών, των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών.

Η δομή του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

Το ΚΕΓ περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα επιστημονικά τμήματα:

- Το Τμήμα Λεξικογραφίας με διευθυντή τον καθηγητή Ι.Ν. Καζάζη,
- Το Τμήμα Γλωσσολογίας με διευθυντή τον καθηγητή Α.-Φ. Χριστίδη,
- Το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας (στο εξωτερικό και στο εσωτερικό, εξειδικευμένο στους αποδήμους, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες) με διευθυντή τον καθηγητή Σ. Ευσταθιάδη, και
- Το Τμήμα Γλώσσας και Λογοτεχνίας με διευθυντή τον επίκουρο καθηγητή Τ. Καγιαλή και με επιστημονικό σύμβουλο τον καθηγητή Ν. Βαγενά.

τα οποία εκπονούν σειρά προγραμμάτων που αποβλέπουν στο να καλύψουν υπαρκτές ανάγκες στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας

Στο πρόσφατο παρελθόν, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας ξεκίνησε την εκπόνηση των εξής ερευνητικών προγραμμάτων:

- 1 Το πρόγραμμα "Βασικά Ελληνικά", μέρος του οποίου αποτελούσε η μελέτη και αξιολόγηση μεγάλου αριθμού εγχειριδίων διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, και που έχει καταλήξει στην έκδοση τριών τόμων που με επιμέλεια του ΚΕΓ περιλαμβάνουν ένα πλήθος σχετικών εργασιών
- 2 Το πρόγραμμα Πιστοποίησης επάρκειας ελληνομάθειας, για το οποίο θα μιλήσουμε αναλυτικά παρακάτω, και
- 3 Την ελληνική έκδοση του τρίπτυχου του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία των ευρωπαϊκών γλωσσών, δηλαδή του *Threshold Level*, που έχει τυπωθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης και κυκλοφόρησε ήδη ως *Κατώφλι για τα νέα ελληνικά*, του *Waystage*, το οποίο βρίσκεται στη διαδικασία της εκτύπωσης με τον τίτλο *Αρχικό επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα νέα ελληνικά* και του *Vantage Level* του οποίου η ολοκλήρωση προβλέπεται για το Δεκέμβριο φέτος με τίτλο *Προχωρημένο επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα νέα ελληνικά*.

Η εκπόνηση των τριών έργων στα ελληνικά και η επικείμενη έκδοσή τους, έχει επίσημα ανατεθεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης στο Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας μέσω του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και του Υπουργείου Παιδείας. Στην εκπόνηση αυτή των τριών έργων συνεργάστηκαν εκτός από τους τακτικούς συνεργάτες του Τμήματος και αρκετοί καταξιωμένοι γλωσσολόγοι από την Ελλάδα και άλλες χώρες ως εξωτερικοί συνεργάτες. Το τρίπτυχο αποτελεί ενιαίο μοντέλο γλωσσομάθειας με επικοινωνιακή βάση και προσανατολισμό. Τα επίπεδα ορίζονται με βάση τις επικοινωνιακές συνθήκες στις οποίες μπορεί να αντεπεξέρχεται επιτυχώς ο χρήστης μιας γλώσσας. Έτσι το *επίπεδο κατώφλι περιγράφει* τις δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξει ο πιθανός χρήστης της Ελληνικής ώστε να μπορεί να επικοινωνεί σε καθημερινές απλές συνθήκες χρήσης της γλώσσας, καθώς επίσης και να δημιουργεί και να διατηρεί απλές κοινωνικές σχέσεις. Αντίστοιχα, το *αρχικό επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα Ελληνικά* έχει ως στόχο την ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας στο σπουδαστή σε ένα πρώτο επίπεδο ώστε να μπορεί αυτός να συνεννοείται σε καθημερινές συνθήκες χρησιμοποιώντας απλές γλωσσικές δομές. Τέλος, το *προχωρημένο επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα Ελληνικά* αναφέρεται στις δεξιότητες που θα επιτρέπουν την επικοινωνία σε γραπτό ή προφορικό λόγο με τη χρήση πολυπλοκότερων γλωσσικών δομών και σε καταστάσεις με περισσότερες γλωσσικές απαιτήσεις.

Όπως είναι γνωστό η ενασχόληση της Ομάδας Εμπειρογνομόνων του Συμβουλίου της Ευρώπης με τα επίπεδα γλωσσομάθειας έχει ξεκινήσει το 1975 με την αγγλική έκδοση του *Threshold Level* από τον Jan van Ek. Από τότε, έχουν

σχεδιαστεί τα άλλα δύο επίπεδα για τα αγγλικά και κάποια (ένα ή δύο) επίπεδα για διάφορες άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Αξίζει να σημειωθεί ότι μετά την αγγλική η ελληνική θα είναι η πρώτη γλώσσα για την οποία θα υπάρχουν και τα τρία έργα.

Η πιο πρόσφατη εξέλιξη που αυτή τη στιγμή ολοκληρώνεται από την Ομάδα του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι η διατύπωση του "Κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για την εκμάθηση και τη διδασκαλία" το οποίο και θα αποτελεί το γενικό πλαίσιο αναφοράς στα επίπεδα γλωσσομάθειας σε όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας έχει ήδη κινήσει τη σχετική διαδικασία ώστε, μόλις το έργο ολοκληρωθεί, να αναλάβει την ευθύνη της ελληνικής εκδοχής του.

Στην ίδια λογική ακολουθία, εκπονείται αυτή τη στιγμή από το Συμβούλιο της Ευρώπης το πρόγραμμα της ανάπτυξης του *Ευρωπαϊκού Γλωσσικού Φακέλου (European Language Portfolio)* και το οποίο επίσης αποτελεί έναν από τους αμέσως επόμενους στόχους-προγράμματα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Πρόκειται για τη θέσπιση ενιαίου συστήματος περιγραφής και - τελικά αξιολόγησης - στη γλωσσομάθεια των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά τη δημιουργία ατομικού φακέλου ο οποίος περιλαμβάνει τόσο τα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας όσο και τις ανεπίσημες εμπειρίες τους σχετικά με τις ξένες γλώσσες, βεβαιώσεις συμμετοχής σε οποιαδήποτε εκδήλωση που εμπλέκει ξένες γλώσσες, επισκέψεις σε ξένες χώρες κτλ. καθώς και προσωπικά δείγματα παραγωγής λόγου σε ξένες γλώσσες και ενιαίο "ημερολογιακό" σύστημα αυτοαξιολόγησης. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν ήδη πολλές ευρωπαϊκές χώρες - με ανάθεση σε συγκεκριμένα πανεπιστημιακά ή ερευνητικά ιδρύματα - και το ΚΕΓ έχει ήδη ζητήσει την ένταξή του στον υπάρχοντα προγραμματισμό μέσα στις τρέχουσες προθεσμίες.

Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας

Και περνούμε τώρα στο πιο "εφαρμοσμένο" πρόγραμμα του Τμήματός μας, αυτό δηλαδή που είναι και το περισσότερο ορατό στον έξω κόσμο και που πραγματικά καλύπτει μια ανάγκη απόλυτης προτεραιότητας για την προβολή, τη διάδοση και τη στήριξη της ελληνικής γλώσσας. Όπως είναι - ελπίζουμε - γνωστό, το πρόγραμμα αφορά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή κρατικών εξετάσεων πιστοποίησης της ελληνομάθειας και τη χορήγηση ανάλογων πιστοποιητικών. Η συνολική και αποκλειστική ευθύνη για όλα αυτά έχει ανατεθεί από το Υπουργείο Παιδείας στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, και συγκεκριμένα στο Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας, και το 1999 ήταν η πρώτη χρονιά της επίσημης διεξαγωγής των εξετάσεων.

Χωρίς να μπορούμε να δώσουμε αυτή τη χρονική στιγμή όλα τα σχετικά αριθμητικά στοιχεία, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η συμμετοχή στην πρώτη αυτή επίσημη διεξαγωγή των εξετάσεων ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική: λειτούργησαν 13 εξουσιοδοτημένα εξεταστικά κέντρα (τα έντεκα από αυτά σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες) με συνολικό (για όλα τα επίπεδα) αριθμό υποψηφίων που ξεπέρασε τους 500. Τα αποτελέσματα πρόκειται να εκδοθούν σύντομα, και το μόνο που μπορούμε να ανακοινώσουμε αυτή τη στιγμή είναι ότι είμαστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο διεξαγωγής, τα ιδιαίτερα ευμενή σχόλια, και τα εκ πρώτης όψεως ορθά στατιστικά

δεδομένα των επιδόσεων κατά επίπεδο και το συνολικό συσχετισμό επιτυχίας-αποτυχίας.

Είμαστε ιδιαίτερα αισιόδοξοι για το μέλλον του θεσμού, καθώς πληθαίνουν καθημερινά οι εκδηλώσεις ενδιαφέροντος για αναγνώριση εξεταστικών κέντρων σε περισσότερες χώρες καθώς και σε άλλες ηπείρους πλέον. Είναι επίσης σημαντικό το ενδιαφέρον του κοινού (απλών ελληνομαθών καθώς και εκπαιδευτικών και άλλων φορέων) για συμμετοχή στις εξετάσεις, για πληροφόρηση σχετικά με τη χρησιμότητα του πιστοποιητικού και για αντιστοίχιση των επιπέδων του πιστοποιητικού με τη διδακτέα ύλη των ομογενειακών σχολείων και των σχολείων που ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας.

Η ανάγκη για τη θέσπιση του πιστοποιητικού ελληνομάθειας γίνεται εύκολα κατανοητή, στο πλαίσιο και της γενικότερης κινητικότητας όσον αφορά την πιστοποίηση επάρκειας σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες καθώς και των εσωτερικών αναγκών της ελληνικής κοινωνίας της οποίας η σύσταση συνεχώς διευρύνεται και δημιουργεί την ανάγκη πιστοποίησης της ελληνομάθειας για πολλούς και διάφορους εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς, κ.ά. σκοπούς.

Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι επικροτούμε την απαίτηση υψηλού επιπέδου ελληνομάθειας για την έκδοση άδειας ενοικίασης σκάφους ή για άλλες επαγγελματικές κατηγορίες. Σημειώνουμε όμως ότι η νομοθεσία μας με ταχείς ρυθμούς έχει αρχίσει να περιλαμβάνει διατάξεις για την επίσημη πιστοποίηση ελληνομάθειας συγκεκριμένων επιπέδων για απασχόληση αλλοδαπών σε συγκεκριμένους τομείς της ελληνικής οικονομίας. Έτσι, είναι προφανώς απαραίτητη η πιστοποίηση της ελληνομάθειας - διαφορετικού κατά περίπτωση επιπέδου - για μια σειρά δραστηριοτήτων που περισσότερο ή λιγότερο έχουν να κάνουν με τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε κάποιο σύνολο επικοινωνιακών καταστάσεων. Το επίπεδο της απαιτούμενης ελληνομάθειας των μελλοντικών αλλοδαπών φοιτητών των ΑΕΙ μας, των αλλοδαπών δασκάλων καθώς και των υπαλλήλων διαφόρων ειδικοτήτων είναι δυνατό να θεσμοθετηθεί μόνο με βάση κάποιο ενιαίο σύστημα πιστοποίησης.

Μ' άλλα λόγια, το κρατικό πιστοποιητικό δεν καταργεί ούτε και επιδιώκουμε να καταργήσει τα πιστοποιητικά που εκδίδονται λ.χ. από τα πανεπιστήμια της χώρας μας για να επιτραπεί η κανονική φοίτηση αλλοδαπών στα διάφορα τμήματά τους. Τέτοια πιστοποιητικά από χρόνια καλύπτουν πάγιες εσωτερικές ανάγκες των πανεπιστημίων μας και απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό για συγκεκριμένο σκοπό. Οι γενικότερες όμως ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης και με δεδομένη την πολυπολιτισμική αναδιάρθρωση της πρέπει να καλυφθούν με δίκαιο, εκλογικευμένο και σχετικά μόνιμο τρόπο.

Σε αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε η ανάλυση των γλωσσικών αναγκών που ακολούθησε την έρευνα μέσω ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από μεγάλο αριθμό ελληνομαθών από όλη την Ευρώπη και η οποία προηγήθηκε της θέσπισης των εξετάσεων και της συγκεκριμενοποίησης των απαιτήσεων ανά επίπεδο. Εξάλλου, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αναγκών, σε συνδυασμό με τη μελέτη

της σχετικής βιβλιογραφίας και των καθιερωμένων εξετάσεων άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών προσδιόρισαν τελικά το περιεχόμενο του καθενός από τα τέσσερα εξεταστικά επίπεδα που περιγράφηκε αρκετά αναλυτικά (χωρίς βέβαια να εξαντλείται) στον τόμο της *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας* που πρωτοκυκλοφόρησε το 1997 και έχει ήδη ανατυπωθεί στις αρχές του 1999.

Όπως περιγράφεται στην Εισαγωγή του, το έργο σκοπό είχε να αποτελέσει οδηγό για τη συμμετοχή στις εξετάσεις, και απευθύνεται περισσότερο στους δασκάλους της ελληνικής και τους οργανωτές ανάλογων προγραμμάτων σπουδών και λιγότερο στους ίδιους τους υποψηφίους των εξετάσεων. Η *Πιστοποίηση* σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει ούτε κάποια Γραμματική ούτε κανένα εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας. Ο στόχος ήταν κυριότατα να δοθεί η δυνατότητα σε όλους τους πιθανώς εμπλεκόμενους στην προετοιμασία των υποψηφίων να ευθυγραμμιστούν με τις απαιτήσεις του κάθε επιπέδου χωρίς να υποχρεωθούμε να παραπέμψουμε σε συγκεκριμένα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής.

Το κάθε ένα από τα τέσσερα επίπεδα ορίζεται από ένα σύνολο γλωσσικών ικανοτήτων που πρέπει να έχει αποκτήσει ο υποψήφιος και που καλύπτουν το φάσμα και των τεσσάρων κλασικών δεξιοτήτων (παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου). Στον τόμο της *Πιστοποίησης* οι ικανότητες αυτές διακρίνονται σε (τέσσερα) θεματικά πεδία που για κάθε επίπεδο περιγράφουν:

1. το γενικό εκπαιδευτικό στόχο που πρέπει να έχει επιτευχθεί,
2. ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους ανά δεξιότητα,
3. τις επικοινωνιακές καταστάσεις στις οποίες θα πρέπει να ανταποκρίνεται επαρκώς ο υποψήφιος και τις ανάλογες γλωσσικές λειτουργίες, οι οποίες γενικά κατηγοριοποιούνται ως εξής:
 - i) κοινωνικές επαφές
 - ii) ανταλλαγή πληροφοριών
 - iii) απόψεις και κρίσεις
 - iv) αισθήματα και συναισθήματα
 - v) πράξεις λόγου
 - vi) τεχνικές λόγου
 - vii) προβλήματα στην επικοινωνία
4. γλωσσικά στοιχεία από τους χώρους της μορφολογίας, της σύνταξης, της φωνητικής-φωνολογίας, του λεξιλογίου καθώς και κοινωνιολογικά στοιχεία που πρέπει να γνωρίζει ο υποψήφιος

Όσον αφορά τη διαβάθμιση των τεσσάρων επιπέδων, είναι ευνόητο ότι αυτά αντιστοιχούν σε επικοινωνιακές καταστάσεις και απαιτήσεις της ελληνικής γλώσσας που βαθμιαία γίνονται πολυπλοκότερες. Κάθε επίπεδο έχει τα εξής - γενικά και λειτουργικά - χαρακτηριστικά:

Α Οι κάτοχοί του πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν το γενικό πλαίσιο μιας συνομιλίας μεταξύ δύο φυσικών ομιλητών ή ενός απλού κειμένου με γνώριμα καθημερινά θέματα, διάφορες ανακοινώσεις στον τύπο, στο ραδιόφωνο, στην τηλεόραση ή σε δημόσιους χώρους, να επικοινωνούν ή να ανταλλάσσουν βασικές πληροφορίες και να γράφουν απλά, σύντομα κείμενα.

Β Οι κάτοχοί του πρέπει να είναι σε θέση, εκτός από όσα περιγράφονται στο Α επίπεδο, να κατανοούν ουσιαστικές λεπτομέρειες ορισμένων θεμάτων, όπως αγγελίες εφημερίδων, οδηγίες χρήσης συσκευών, προσωπικές επιστολές, μηνύματα, ανταποκρίσεις, σχόλια, κτλ. Να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε μια περιορισμένη ποικιλία καταστάσεων, να εκφράζουν με απλό τρόπο προσωπικές απόψεις και να συνθέτουν σύντομα κείμενα, με σκοπό τη μετάδοση πληροφοριών σε περιορισμένη ποικιλία θεμάτων.

Γ Οι κάτοχοί του πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν και να αντλούν σαφείς πληροφορίες και ιδέες που παρουσιάζονται σε συνομιλία μεταξύ τριών ή τεσσάρων ομιλητών, ή σε κείμενα που προέρχονται από εφημερίδες, περιοδικά, κανονισμούς και επίσημα έγγραφα. Επίσης πρέπει να είναι σε θέση να συμμετέχουν και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες ενός φιλικού ή επίσημου λόγου σε μια συνομιλία, να εκφράζουν προσωπικές απόψεις και εμπειρίες με σαφήνεια και ακρίβεια και να δίνουν τις απαιτούμενες λεπτομερείς πληροφορίες.

Δ Οι κάτοχοί του πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν συζητήσεις για διάφορα θέματα, πιθανόν άγνωστα σ' αυτούς, στις οποίες συμμετέχουν πολλοί ομιλητές, να εκμαιεύουν πληροφορίες, να αντιλαμβάνονται λανθάνουσες δηλώσεις, στο γραπτό και στον προφορικό λόγο, και να προσδιορίζουν το στόχο διαφορετικών τύπων γραπτών κειμένων. Επίσης, πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζουν αποτελεσματικά ιδέες, που αντλούνται από προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες, με υψηλού βαθμού ευχέρεια και ακρίβεια λεξιλογίου, σε ένα ευρύτατο φάσμα θεμάτων.

Τώρα το πώς διδάσκονται όλα αυτά είναι βέβαια ένα θεμελιώδες ζήτημα που αφορά τη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη - και το πώς εξετάζονται είναι ίσως ακόμα πιο δύσκολο να απαντηθεί με κάποια ευκρίνεια στο πλαίσιο μιας σύντομης ενημερωτικής ανακοίνωσης όπως αυτή. Το βέβαιο είναι, όσον αφορά τη διδασκαλία, ότι οι απαιτήσεις που τίθενται στην *Πιστοποίηση* επιβάλλουν την απομάκρυνση από κάθε μέθοδο διδασκαλίας της ελληνικής που περιορίζεται στην περιγραφή της γραμματικής, στην αποστήθιση κλιτικών παραδειγμάτων και στην αντιστοίχιση νεοελληνικών τύπων με τους τύπους της αρχαίας ελληνικής. Με αυτό τον τρόπο η γλώσσα μας αντιμετωπίζεται (και προβάλλεται) διεθνώς ως γλώσσα ζωντανή, όχι ιδιαίτερα εξωτική σε σύγκριση με τις άλλες σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες, και τελικά ως εργαλείο που μπορεί να χρησιμεύσει σε κάτι πέρα από την τουριστικού ενδιαφέροντος παραγγελία σε εστιατόριο ή την είσοδο σε μουσείο.

Όσον αφορά το ίδιο το γλωσσικό υλικό, είναι φυσικό να υπόκειται και αυτό σε κάποιου είδους διαβάθμιση, και να ορίζονται οι ελάχιστες προϋποθέσεις ανά επίπεδο. Ένα παράδειγμα, από το χώρο της σύνταξης, αφορά τις υποθετικές προτάσεις, οι οποίες διαβαθμίζονται ως εξής:

Στο Α' επίπεδο, προϋποτίθεται η γνώση και χρήση του πιο απλού (του λεγόμενου "α") είδους με συνοπτικό μη παρωχημένο στην υπόθεση και προστακτική ή απλό μέλλοντα στην απόδοση:

Αν έρθεις νωρίς, τηλεφώνησέ μου

Αν φύγουμε αύριο, δε θα έρθουμε στην εκδρομή

Στο Β' επίπεδο, οι δομές διευρύνονται και περιλαμβάνουν και άλλες περιπτώσεις του "α' είδους" καθώς και περιπτώσεις "β' είδους" με παρατατικό στην υπόθεση και "δυννητική" στην απόδοση, με παραδείγματα όπως

Αν κρυνώνεις, βάλε μια ζακέτα

Αν έχεις φτάσει πριν από τις 4.00, τηλεφώνησέ μου

Αν έμαθες κάτι, πες μου το

Αν τον έβλεπα, θα του μιλούσα

Στο Γ' επίπεδο περιλαμβάνονται και τα υπόλοιπα είδη, με παραδείγματα όπως

("β' είδος": αντίθετο του πραγματικού)

Αν τον είχα δει, θα σου το είχα πει

Αν διάβαζε, θα είχε περάσει

Αν δε σε γνώριζα καλά, θα σε πίστευα

("γ' είδος": απλή σκέψη)

Αν ερχόταν πάλι, θα τον έδιωχνα

("δ' είδος": αόριστη επανάληψη)

Αν φαγωθεί άψητο το ψωμί, βαραίνει το στομάχι

Αν βράσει το νερό, εξατμίζεται

Στο Δ' επίπεδο, περιλαμβάνονται πλέον όλες οι περιπτώσεις, και αυτές που εισάγονται με στοιχεία άλλα από το αν, με ιδιαίτερη έμφαση στη δυναμική της "υποθετικότητας" σε περιπτώσεις όπως:

Όποιος θέλει, ας μιλήσει

Όποτε τον συναντώ, χαίρομαι πολύ

Ως προς την ανάπτυξη των εξεταστικών θεμάτων, τα πράγματα είναι μάλλον πιο δύσκολα για μας παρά για τους υποψήφιους. Θέλουμε να πιστεύουμε ότι η επιλογή

του κάθε θέματος σε κάθε επιμέρους εξέταση όλων των επιπέδων ήταν επιτυχημένη. Αυτό μας δείχνουν, όπως είπαμε, και οι πρώτες εκτιμήσεις των αποτελεσμάτων των φετινών εξετάσεων. Είμαστε έτοιμοι πάντως να ξεκινήσουμε τη λεπτομερή ανάλυσή τους μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία της καταχώρισης της βαθμολόγησης καθώς και να προχωρήσουμε σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες για το σχεδιασμό της επόμενης εξέτασης. Είναι ευνόητο ότι το θέμα της κατάστροφης των εξετάσεων και ειδικά της διαβάθμισης της δυσκολίας τους είναι τεράστιο, και προσπαθούμε να καλύψουμε όσο το δυνατό περισσότερες πλευρές του. Είναι εξίσου ευνόητο, πιστεύουμε, ότι ο επικοινωνιακός χαρακτήρας που θέλουμε να έχει η εξέταση γεννά ακόμα περισσότερες δυσκολίες ειδικά ως προς τη διαβάθμιση: η εύκολη λύση θα ήταν να εξετάσουμε τη γραμματική ακρίβεια και τον πλούτο του λεξιλογίου με φορμαλιστικές συνταγές του τύπου πολλαπλής επιλογής και προδιαγεγραμμένου γλωσσικού περιβάλλοντος. Μια τέτοια αντιμετώπιση όμως δε θα εξυπηρετούσε ούτε τον επικοινωνιακό προσανατολισμό της εξέτασης ούτε βέβαια και τα ευεργετικά της αποτελέσματα στη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας που είδαμε παραπάνω.

Ένα άλλο σημείο που συνήθως αποτελεί βασικό ερώτημα σχετικό με εξετάσεις γλωσσομάθειας αφορά το επίπεδο εκείνο που επιτρέπει στον επιτυχόντα υποψήφιο να διδάξει στη συνέχεια την ξένη γλώσσα, το επίπεδο της "επάρκειας διδασκαλίας". Θα αναφέρουμε μόνο εδώ ότι, όπως τονίζεται και στον τόμο της *Πιστοποίησης*, το τέταρτο επίπεδο δεν παρέχει κατά την άποψή μας αυτό το προσόν στους επιτυχόντες του, καθώς δεν εξετάζει καμιά σχετική ειδική γνώση. Επειδή όμως είναι αίτημα και πολλών ιδρυμάτων του εξωτερικού και του Υπουργείου Παιδείας, έχουμε προγραμματίσει και ξεκινάμε πολύ σύντομα, την εκπόνηση ενός νέου προγράμματος που θα καταλήξει στην αύξηση των επιπέδων της ελληνομάθειας προς τα πάνω, έτσι ώστε να υπάρχει ένα ξεχωριστό (ας πούμε, "ε") επίπεδο που, εκτός από την εξαντλητική εξέταση των γλωσσικών γνώσεων, θα εξετάζει και τις απαραίτητες ειδικές γνώσεις και θα αποτελεί πραγματικό προσόν για διδακτικούς σκοπούς.

Τέλος, στο πλαίσιο της ανάπτυξης της συγκρισιμότητας των επιπέδων της πιστοποίησης με τη γλωσσοδιδασκτική πρακτική, είναι μεσοπρόθεσμη επιδίωξή μας η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων του γλωσσικού μαθήματος στα σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού και η προσπάθεια αντιστοίχισης των επιπέδων με τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι ένα αρκετά πιεστικό αίτημα των ελλήνων εκπαιδευτικών του εξωτερικού - όπως φαίνεται από το πλήθος των σχετικών ερωτημάτων που μας απευθύνονται. Ένα τέτοιο πρόγραμμα, εκτός από την καλή πρόθεση, απαιτεί αρκετό χρόνο, δαπάνες και μεγάλη προσοχή. Ελπίζουμε να προωθηθεί σε εύθετο χρόνο, και ακόμα ελπίζουμε ότι κάποια συμπεράσματα θα είναι τελικά χρήσιμα και για τα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα.

**ΤΟ Α.Π. ΓΙΑ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ.
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΟΥ
ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΤΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**Μελάς Διονύσιος,
Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου**

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) απασχολήθηκε σχεδόν αποκλειστικά με τη σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) που αφορούσαν διδακτικά αντικείμενα για τα συνήθη σχολεία, στα οποία φοιτούσαν σχεδόν αποκλειστικά παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική.

Στη ροή της ίδιας δεκαετίας όμως ανέκυψε και θέμα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης ή/ και Ξένης γλώσσας σε Ελληνόπουλα του εξωτερικού, σε παιδιά παλιννοστώντων, καθώς και σε παιδιά αλλοδαπών, που εν τω μεταξύ άρχισαν να έρχονται στην Ελλάδα.

Το Υπουργείο Παιδείας, για να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες της γενιάς που επαναπατριζόταν, θέσπισε τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.). Το πρόβλημα που ανέκυπτε ήταν να εκπονηθούν Α.Π. που θα αντιμετώπιζαν τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτής της ομάδας παιδιών.

Τα πρώτα επί τούτου Α.Π. που εγκρίθηκαν έδιναν έμφαση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και, όπου ήταν δυνατόν, και της γλώσσας της χώρας προέλευσης των επαναπατριζομένων, κυρίως, τότε, της Γερμανικής και της Αγγλικής. Για τους μαθητές που φοιτούσαν εξ ανάγκης ή με επιλογή τους στις κανονικές τάξεις ίσχυαν μόνο ορισμένες εξεταστικές διευκολύνσεις, χωρίς όμως και να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευση που απαιτούσαν οι ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Σύμφωνα με την κατευθυντήρια οδηγία 476 / 77 της Ε.Ο.Κ. (Ε.Ε.)

"για την εκπαίδευση των τέκνων των διακινουμένων εργαζομένων" και η Ελλάδα είχε αναλάβει την υποχρέωση να προωθήσει προγράμματα εκπαίδευσης των μεταναστών. Μια βασική ενέργεια του ΥΠΕΠΘ με στελέχη του Π.Ι. και των πανεπιστημίων Αθήνας, Ιωαννίνων και Θεσσαλονίκης, καθώς και με σχολικούς συμβούλους, ήταν η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς που θα δίδασκαν, κυρίως, σε Φ.Τ. και Τ.Υ. παλιννοστώντων.

Το Π.Ι., όντας αποδέκτης των ετήσιων εκθέσεων των σχολικών συμβούλων που έθεταν σοβαρά ερωτήματα και έκαναν προτάσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών αυτής της κατηγορίας των μαθητών και θεωρώντας ότι το σχολείο έπρεπε να ανταποκριθεί στις πολλαπλές ανάγκες των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών, έλαβε υπόψη τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και την απαίτηση να τους δοθούν ευκαιρίες για σταδιακή αυτοέκφραση και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και έσπευσε να συντάξει ένα Α.Π. διδασκαλίας της

Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Το πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε το πλαίσιο για την επιλογή υπάρχοντος διδακτικού υλικού, για την παραγωγή νέου, καθώς και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Βασική ιδέα που διαπερνά το Α.Π. είναι ότι τα παιδιά αυτά θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους.

Με βάση το Α.Π. για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε παλιννοστούντες, κατά κύριο λόγο, μαθητές το Π.Ι. προχώρησε:

- Στην παραγωγή διδακτικού υλικού (βιβλία μαθητή, τετράδια δραστηριοτήτων, βιβλία δασκάλου.

- Στη σύνταξη κριτηρίου αρχικής εκτίμησης του βαθμού κατοχής της Ελληνικής γλώσσας.

- Στην επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων και των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής γενικά και ειδικότερα σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας (διδακτική μεθοδολογία, αξιοποίηση του διδακτικού υλικού, χρήση ποικίλων διδακτικών μέσων, μορφές εργασίας).

Στην παρουσίασή μου θα αναφερθώ στο Α.Π. που έχει εκπονηθεί και στο Κριτήριο αρχικής εκτίμησης του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας.

Το Α.Π. για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε παλιννοστούντες μαθητές περιλαμβάνει το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος, τις επιδιώξεις και το περιεχόμενο κατά τομέα μάθησης: ακρόαση, προφορική έκφραση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση, λεξιλόγιο και γραμματική. Επίσης περιλαμβάνει τους ειδικότερους στόχους σε επίπεδο αρχαρίων και προχωρημένων .

Για την εκπόνηση του Α.Π. η Ο.Ε. έλαβε υπόψη της τα εξής :

1. Τις βασικές αρχές που ορίζει η Γλωσσολογία και η Διδακτική της Γλώσσας για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης.

2. *Την ηλικία των μαθητών* : Το Α.Π. απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού σχολείου 6- 12 ετών.

3. *Το επίπεδο των μαθητών όσον αφορά τη γνώση της ελληνικής γλώσσας* (αρχάριοι ή προχωρημένοι μικρής ηλικίας και αρχάριοι ή προχωρημένοι μεγαλύτερης ηλικίας).

4. *Τη χώρα προέλευσης των μαθητών* (επαναπατριζόμενοι και πρόσφυγες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και ομογενείς από τη Βόρεια Ήπειρο. Αργότερα σ' αυτούς προστέθηκαν και αλλοδαποί που ήρθαν ως οικονομικοί μετανάστες στην Ελλάδα, κυρίως Αλβανοί).

5. Το ότι σε σύντομο χρονικό διάστημα οι μαθητές θα έπρεπε να κατακτήσουν βασικούς μηχανισμούς της ελληνικής γλώσσας, ώστε να αποκτήσουν εκείνο το υπόβαθρο που θα τους επέτρεπε να εξοικειωθούν με το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων της τάξης, την οποία έπρεπε, σύμφωνα με την ηλικία τους, να παρακολουθήσουν.

Στο σημείο αυτό θέλω να επισημάνω ότι αναγνωρίζουμε πως οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές έχουν μια σειρά αναγκών - ψυχολογικών, κοινωνικών,

οικονομικών κ.ά. - που η αντιμετώπισή τους πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο ενός ολοκληρωμένου προγράμματος , όπου διάφοροι φορείς και παράγοντες θα κληθούν να συνεισφέρουν.

Ένας από αυτούς τους φορείς είναι το σχολείο που από τη θέση του οφείλει να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλα τα ζητήματα που αφορούν τα παιδιά και τις οικογένειές τους και κυρίως σε θέματα αγωγής. Κι εδώ όμως τα αντικείμενα ποικίλλουν. Από αυτά αναγνωρίσαμε την προτεραιότητα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και προχωρήσαμε στη σύνταξη αυτού του Α.Π. και την παραγωγή ανάλογου διδακτικού υλικού.

Ο σκοπός είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά στην επικοινωνία με την καλλιέργεια των γλωσσικών εκείνων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα κάνει ευκολότερη την ομαλή τους ένταξη τόσο στο μάθημα των Ελληνικών στην τάξη τους όσο και στην παρακολούθηση των άλλων μαθημάτων και την ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Αυτά θα τα πετύχουμε ευκολότερα αν αξιοποιήσουμε τις πολιτιστικές και γνωστικές εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά από τη χώρα προέλευσής τους αλλά και από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και στο οποίο τελικά θα ενταχθούν.

Για την επίτευξη των σκοπών του προγράμματος της Γλώσσας είναι δυνατόν, με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, να προγραμματίζονται ποικίλες δραστηριότητες στις οποίες θα συμμετέχουν όλοι, αν είναι δυνατόν, οι μαθητές- παλιννοστούντες, αλλοδαποί, γηγενείς-για την απόκτηση κοινών εμπειριών.

Σκοπός της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς είναι οι μαθητές να γίνουν ικανοί :

- α. Να επικοινωνούν με επάρκεια σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας.
- β. Να χρησιμοποιούν δημιουργικά τις γνώσεις τους στην ελληνική γλώσσα για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου σε δεδομένη περίσταση επικοινωνίας.
- γ. Να συνειδητοποιήσουν τη δομή και τη λειτουργία της ελληνικής γλώσσας, καθώς και το ρόλο της στη διαδικασία της επικοινωνίας.

Αυτοί οι γενικοί σκοποί στο Α.Π. εξειδικεύονται σε ειδικότερους σκοπούς και σε επιδιώξεις των επιμέρους τομέων, δηλαδή της ακρόασης και κατανόησης του προφορικού λόγου, της προφορικής έκφρασης, της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων, της γραπτής έκφρασης, του λεξιλογίου και της γραμματικής.

Οι επιδιώξεις των επιμέρους τομέων πραγματοποιούνται μέσω γλωσσικών λειτουργιών, οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς επικοινωνιακές καταστάσεις.

Το επίπεδο γνώσης της ελληνικής- αρχάριοι , προχωρημένοι - και η ηλικία είναι παράγοντες που καθορίζουν κάθε φορά το πού θα ενταχθεί ο μαθητής και φυσικά το τι θα διδαχτεί.

Το ισχύον Α.Π. απευθύνεται σε δύο κατηγορίες μαθητών ως προς την ηλικία (Α', Β', Γ' τάξεις και Δ', Ε', ΣΤ' τάξεις) με δύο επίπεδα δυσκολίας (αρχαρίων και προχωρημένων) για κάθε ηλικιακή ομάδα.

Στο πρόγραμμα δεν υπάρχει σαφής πρόβλεψη για τους μαθητές ηλικίας γυμνασίου και λυκείου, που όμως έχουν την ίδια ανάγκη, αν όχι μεγαλύτερη, με τους μικρότερους. Είναι μια συμπλήρωση που τη χρωστούμε στους νέους και στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μαζί αντίστοιχο διδακτικό

υλικό.

Στο Α.Π. περιλαμβάνονται και μεθοδολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σ' αυτήν την ομάδα μαθητών. Ειδικότερα, αναφέρονται τα στοιχεία εκείνα που θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει υπόψη του κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας στην τάξη του σε σχέση πάντοτε με την ηλικία των παιδιών, τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά τους και τους σκοπούς που επιδιώκει. Επίσης, προτείνονται διάφορες μορφές εργασίας, ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι, να ενισχυθούν συγκεκριμένες διαδικασίες μάθησης και να προκληθούν κίνητρα στους μαθητές.

Ακόμη δίνονται στοιχεία για τον τρόπο διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Προτείνεται η επικοινωνιακή προσέγγιση, ώστε οι διδακτικές δραστηριότητες να οδηγούν στην παραγωγή λόγου και να συμβάλλουν στην ταχύτερη και ευχερέστερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Κατά συνέπεια το γλωσσικό μάθημα παύει να έχει τον "παραδοσιακό" χαρακτήρα. Μεταβάλλεται σε ζωντανή διαδικασία που απαιτεί γλωσσική δραστηριοποίηση και αυθόρμητη συμμετοχή σε ποικίλες επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες.

Ένας παράγοντας που λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη από το Α.Π. είναι ότι οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές ζουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους σε ελληνόφωνο περιβάλλον από το οποίο μαθαίνουν εμπειρικά τη γλώσσα. Αυτήν ακριβώς την εμπειρία μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιεί ο δάσκαλος ως αφετηρία και ως πηγή στοιχείων για τη διδασκαλία. Οι διαφοροποιήσεις των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στην όλη αντιμετώπιση από το σχολείο. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η διδασκαλία κατά ομάδες θα μπορούσαν μαζί με άλλες ρυθμίσεις να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη μάθηση.

Ένα επιπλέον στοιχείο που λαμβάνει σοβαρά υπόψη του το πρόγραμμα είναι ότι οι μαθητές στην πλειονότητά τους κατέχουν το μηχανισμό της πρώτης ανάγνωσης και γραφής σε μια άλλη γλώσσα. Αυτή τη γνώση την αξιοποιεί το σχολείο με τη "μεταφορά μάθησης" από τη μια γλώσσα στην άλλη. Εξαιρετικά ευνοϊκή θα είναι η περίπτωση αν ο δάσκαλος είναι ομιλητής της μητρικής γλώσσας των μαθητών του (ή κάποιων από αυτούς).

Στο Α.Π. δίνονται, επίσης, ορισμένα στοιχεία για το ρωσικό αλφάβητο και οι ομοιότητες και διαφορές του από το ελληνικό. Αυτό βοηθάει ιδιαίτερα σε θέματα που σχετίζονται με τη σωστή προφορά. Ειδικότερα παρέχει στον εκπαιδευτικό της τάξης πληροφορίες για το ποιες δυσκολίες, ενδεχομένως, αντιμετωπίζουν οι μαθητές του και σε ποια σημεία θα πρέπει να επιμένει κατά τη διδασκαλία.

Επίσης, στο Α.Π. αναφέρονται περιοχές από τις οποίες ο εκπαιδευτικός, αλλά και οι συγγραφείς διδακτικών βιβλίων θα αντλήσουν τα θέματα διδασκαλίας. Τέτοιες περιοχές είναι η ζωή στο σχολείο και οι διάφορες δραστηριότητες, η ζωή στην οικογένεια και στο άμεσο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, η φύση, ο πολιτισμός, οι δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο κτλ.

Τέλος, στο Α.Π. αναφέρεται και η αξιολόγηση, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του.

Η αξιολόγηση του Α.Π. είναι ένας επιμέρους τομέας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου και μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία εκείνη που αποβλέπει στη συνεχή αναμόρφωση και βελτίωσή του με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών.

Αντικείμενο της αξιολόγησης του Α.Π. είναι να ερευνηθεί :

α. Κατά πόσο ο σκοπός, οι επιδιώξεις και οι στόχοι κατά επίπεδο μάθησης ανταποκρίνονται στις κοινωνικές, εκπαιδευτικές και ατομικές ανάγκες των μαθητών, και

β. Κατά πόσο το περιεχόμενο μάθησης ανταποκρίνεται στο επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης των μαθητών.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιολόγηση του Α.Π. είναι η αξιολόγηση της διδασκαλίας και η αξιολόγηση του μαθητή. Στο εγκεκριμένο (Πράξη Τμήματος Πρωτοβάθμιας 15/ 9-7- 1996) Α.Π. παρουσιάζεται ένας πίνακας εμπειρικής αξιολόγησης, στον οποίο μπορεί ο δάσκαλος να σημειώνει κάθε φορά αν ο κάθε μαθητής του έχουν κατακτήσει τους στόχους που έχουν τεθεί κατά τη διδασκαλία συγκεκριμένων θεμάτων.

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που λαμβάνει υπόψη το πρόγραμμα και καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός είναι η ανομοιογένεια των μαθητών ως προς το βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός επομένως χρειάζεται να έχει κάποιες ενδείξεις συγκεκριμένες για το τι ακριβώς ξέρει ο μαθητής του ως προς την χρήση του προφορικού λόγου (ακρόαση/ κατανόηση, ομιλία) και ως προς την ανάγνωση και κατανόηση του γραπτού λόγου και τη γραπτή έκφραση. Η γνώση αυτή θα δώσει την ευχέρεια στο δάσκαλο:

- Να οργανώσει την τάξη και τα τμήματα .
- Να επιλέξει κατάλληλο πρόγραμμα και διδακτικό υλικό.
- Να έχει μέτρο σύγκρισης σε κάθε στιγμή κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος και να κρίνει το πρόγραμμα με βάση την επίδοση των μαθητών.

Ένα διαγνωστικό κριτήριο για την εκτίμηση του βαθμού κατοχής της Ελληνικής από παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές κρίνεται ιδιαίτερα αναγκαίο, αν λάβουμε υπόψη τη μεγάλη ανομοιογένεια των μαθητών που μαθαίνουν τη γλώσσα μας ως δεύτερη ή ξένη.

Οι μαθητές αυτοί ποικίλλουν ως προς τη γνώση της Ελληνικής σε τέτοιο βαθμό, ώστε να υπάρχουν κάποιοι που δεν καταλαβαίνουν, δε μιλούν, δε γράφουν, δε διαβάζουν καθόλου Ελληνικά ως εκείνους που καταλαβαίνουν, μιλούν, διαβάζουν και γράφουν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό.

Το Αρχικό κριτήριο που συνέταξε η Ο.Ε. στο Π.Ι. με κύριο συντελεστή την Κατίνα Γέρου-Μαργαρίτη, δασκάλα σε σχολεία του Τορόντο στον Καναδά, έχει σκοπό να βοηθήσει το δάσκαλο να εκτιμήσει τις δυνατότητες των μαθητών στην Ελληνική και να κάνει τις διδακτικές του επιλογές.

Το πακέτο του διαγνωστικού κριτηρίου Αρχική εκτίμηση αποτελείται από 4 φυλλάδια:

1 για το δάσκαλο

2 για το μαθητή (επίπεδο 1και 2)

1 φυλλάδιο απαντήσεων

Το φυλλάδιο του δασκάλου έχει 2 μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχει ένα σκεπτικό για το κριτήριο, αναφέρεται η σκοπιμότητά του, ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή του, δίνονται κάποιες οδηγίες για τη χορήγησή του και κλείνει με έναν πίνακα με τους στόχους και τις δραστηριότητες του κριτηρίου στην ακρόαση, την προφορική έκφραση, την ανάγνωση και στη γραφή / γραπτή έκφραση.

Στο δεύτερο μέρος του φυλλαδίου υπάρχουν λεπτομερείς οδηγίες για τη βήμα προς βήμα χορήγηση του κριτηρίου. Αρχίζει με τη διερεύνηση της κατοχής από το κάθε παιδί των απλούστερων και βασικότερων γλωσσικών στοιχείων σε δύο επίπεδα ως προς την ηλικία (6-9 και 9-12 ετών περίπου).

Το κριτήριο για κάθε ηλικιακό επίπεδο (1και 2) αφορά αρχαίους και προχωρημένους. Η σειρά με την οποία διερευνάται η γλωσσική ικανότητα των παιδιών αντιστοιχεί με τη φυσική σειρά κατάκτησης της γλώσσας: από την ακρόαση και την προφορική έκφραση στην ανάγνωση, τη γραφή και τη γραπτή έκφραση.

Στον τομέα της ακρόασης διερευνάται κατά πόσο ο μαθητής μπορεί :

- Να ακούει και να δείχνει.
- Να ακούει και να κάνει.
- Να ακούει και να κατανοεί ένα κείμενο.

Στον τομέα της προφορικής έκφρασης διερευνάται κατά πόσο ο μαθητής μπορεί :

- Να ονομάζει αντικείμενα.
- Να περιγράφει ενέργειες.
- Να απαντά σε προσωπικές ερωτήσεις - στοιχεία ταυτότητας, γονείς, σπίτι, φίλοι κτλ.

Στον τομέα της ανάγνωσης διερευνάται κατά πόσο ο μαθητής μπορεί :

- Να διαβάζει (ονομάζει) μεμονωμένα γράμματα
- Να συνδέει μικρά με τα αντίστοιχα κεφαλαία γράμματα
- Να συνδέει λέξεις με εικόνες.
- Να συνδέει προτάσεις με εικόνες.
- Να διαβάζει ένα κείμενο και να το κατανοεί.

Στη γραφή και τη γραπτή έκφραση ο μαθητής καλείται να δείξει αν κατέχει τις εξής δεξιότητες:

- Να γράφει τα ατομικά του στοιχεία.
- Να γράφει ονόματα ζώων που βλέπει σε εικόνες.
- Να γράφει ονόματα φρούτων που γνωρίζει.
- Να γράφει καθ' υπαγόρευση ένα σύντομο κείμενο.
- Να γράφει μια ιστορία.

Οι ίδιες αυτές δεξιότητες γλωσσικής ετοιμότητας διερευνώνται και στο επίπεδο 2, σε έναν ανώτερο βαθμό δυσκολίας.

Επειδή στο σχολείο ξέρουμε λίγα για το βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας από το κάθε παιδί, όταν πρωτοέρχεται στο σχολείο, κατά κανόνα η χορήγηση του κριτηρίου αρχίζει για όλα από το πρώτο επίπεδο. Αν διαπιστώσουμε ότι ένα παιδί (και μάλιστα τα πιο μεγάλα) περνούν πολύ εύκολα τις πρώτες ερωτήσεις κάθε

τομέα του πρώτου επιπέδου, προχωρούμε πιο γρήγορα στο δεύτερο επίπεδο.

Υπάρχει η δυνατότητα στον αξιολογούντα να επανέλθει σε ένα γλωσσικό τομέα ή μια δεξιότητα ενός τομέα που δεν εξέτασε την πρώτη φορά. Οι διάφορες δεξιότητες αξιολογούνται αυτοτελώς κι αυτό είναι, ίσως, ένα από τα ιδιαίτερα πλεονεκτήματα αυτού του τύπου των τεστ: Εξετάζουν το βαθμό ετοιμότητας του κάθε παιδιού σε συγκεκριμένες δεξιότητες σε κάθε γλωσσικό τομέα.

Με βάση τα δεδομένα του κριτηρίου, που ο αξιολογητής (θα καταγράφει αναλυτικά στο φυλλάδιο απαντήσεων για κάθε παιδί και αριθμητικά στο προφίλ του μαθητή (που βρίσκεται στο τέλος του φυλλαδίου για το μαθητή και των δύο επιπέδων), πρώτα πρώτα ο δάσκαλος θα εντάξει στο επίπεδο των αρχαρίων ή των προχωρημένων και στη συνέχεια θα προσαρμόσει το πρόγραμμα, ώστε να δοθεί στον καθένα η μέγιστη βοήθεια στον τομέα ή τους τομείς που έχει μεγαλύτερη ανάγκη.

Εννοείται ότι η ποσοτική μέτρηση καταγράφεται στο προφίλ ως γενική εικόνα του μαθητή και δεν αποτελεί τη βαθμολογία του, μια που η εκτίμηση εδώ είναι ποιοτική. Με άλλα λόγια τα μόρια που θα συγκεντρώσει ο κάθε μαθητής δεν είναι βαθμολογία και αφορούν μόνο το δάσκαλο και το σχολείο και πιθανόν, κάποια στιγμή τους συντάκτες του κριτηρίου για τη βελτίωσή του.

Η μοριοδότηση των ερωτήσεων σε κάθε γλωσσικό τομέα γίνεται με βάση τη σπουδαιότητα που αποδίδουμε σε κάθε άρθρο του τεστ. Το σύνολο των μορίων σε κάθε τομέα είναι 20, επειδή θεωρούμε ότι και οι 4 τομείς του μαθήματος έχουν την ίδια σπουδαιότητα και έτσι αντιμετωπίζονται στη διδασκαλία.

Τα μόρια καταγράφονται στο προφίλ του κάθε παιδιού με βάση την ανταπόκρισή του στις ερωτήσεις, όπως φαίνεται στο Φυλλάδιο απαντήσεων που κρατάει μπροστά του και συμπληρώνει ο δάσκαλος, καθώς ο μαθητής απαντά μία μία τις ερωτήσεις (παράδειγμα από τη σελ.7, επίπεδο 1, Ακρόαση, άσκηση 2). Το σύνολο των ορθών απαντήσεων στη συνέχεια θα το καταχωρίσει ως μόρια στο προφίλ του μαθητή.

Λόγω της φύσεως της γλώσσας, υπάρχει κι ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης με βάση την κλίμακα 1-5, όπου ο αξιολογητής κατατάσσει το μαθητή σε μια βαθμίδα της κλίμακας, ενώ παράλληλα καταγράφει με λόγια την ανταπόκρισή του στις ερωτήσεις. Κι αυτά τα δεδομένα μοριοποιούνται και καταγράφονται στο προφίλ του μαθητή.

Με τα στοιχεία που θα συγκεντρώσει ο δάσκαλος από το τεστ και με άλλους τρόπους:

- Θα εκτιμήσει το βαθμό κατοχής της Ελληνικής γλώσσας κάθε μαθητή σε κάθε τομέα.
- Θα κατατάξει τους μαθητές σε ομάδες που θα αντιστοιχούν στο επίπεδο γλωσσικής εξέλιξης του μαθητή.
- Θα προγραμματίσει σε ποιες γλωσσικές δεξιότητες θα δώσει έμφαση, ούτως ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες της ομάδας, αλλά και του κάθε μέλους της σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό.
- Θα επιλέξει και θα προσαρμόσει ανάλογα το διαθέσιμο διδακτικό υλικό και θα

ετοιμάσει άλλο κατάλληλο.

● Θα επαναξιολογήσει τους μαθητές μετά από έναν κύκλο μαθημάτων, για να εκτιμήσει την εν τω μεταξύ πρόοδό τους.

Πιστεύω ότι το Διαγνωστικό κριτήριο Αρχικής εκτίμησης κατοχής της Ελληνικής γλώσσας είναι μια καλή αρχή στη διαδικασία της αξιολόγησης, που κύριος σκοπός της είναι να διαπιστώσει τις δυνατότητες και τις επιδόσεις των παιδιών σε ένα αντικείμενο και με βάση αυτές να σχεδιάσει περαιτέρω τη διδασκαλία του και να εκτιμήσει την πορεία του προγράμματός του.

Αυτό το διαγνωστικό κριτήριο είναι η αρχή για μια σειρά κριτηρίων, ενδιάμεσα και τελικά, τα οποία σε συσχετισμό με το αρχικό κριτήριο, και με βάση τις επιδιώξεις του Α.Π. θα δίνουν κάθε φορά την εικόνα του μαθητή, απαραίτητο στοιχείο για επανορθωτική διδασκαλία και αναγκαίες βελτιώσεις και διορθώσεις του προγράμματος.

Ολοκληρώνοντας την εισήγησή μου θα ήθελα να πω ότι το Α.Π. που σε γενικές γραμμές σας παρουσίασα και το Διαγνωστικό κριτήριο είναι δύο μόνο από τους επιμέρους τομείς στους οποίους δραστηριοποιήθηκε το Π.Ι. όσον αφορά την εκπαίδευση των παλιννοστών και αλλοδαπών και την εκπαίδευση των Ελληνόπουλων του εξωτερικού. Επιγραμματικά αναφέρω την υπόλοιπη παραγωγή μας: το διδακτικό υλικό Ανοίγω το Παράθυρο 1 και 2 για αρχάριους και προχωρημένους μεγαλύτερης ηλικίας, αντίστοιχα, τη σειρά Μαθαίνω Ελληνικά που απευθύνεται στα Ελληνόπουλα της Αμερικής για αρχάριους, μεσαίους και προχωρημένους, το διδακτικό υλικό Καραβάκι μου ξεκίνα για τα Ελληνόπουλα της Ευρώπης επιπέδου αρχαρίων και τέλος τον Ελληνικό πολιτισμό, για τη διδασκαλία της Ιστορίας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού, μία έκδοση δίγλωσση.

Πρέπει να πω επίσης ότι οι ανάγκες είναι μεγάλες τόσο για την εκπαίδευση των αλλοδαπών στην Ελλάδα όσο και για την ενίσχυση της ελληνόγλωσσης παιδείας στο εξωτερικό. Είναι απαραίτητο λοιπόν να υπάρχει πολύ διδακτικό υλικό από διάφορους φορείς για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Καλό θα ήταν, βέβαια, να υπάρχει ένας συντονισμός ενεργειών, φορέων και υπηρεσιών που ασχολούνται με το αντικείμενο, ούτως ώστε να μη γίνονται άσκοπες παράλληλες ενέργειες. Κι αυτή η διημερίδα είναι μια καλή ευκαιρία για μια αρχή συντονισμένων ενεργειών.

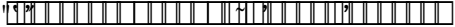



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


- Δαμανάκης Μιχάλης, (1997):** Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Gutenberg, Αθήνα.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας:** Πιστοποίηση επάρκειας της Ελληνομάθειας. ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγκούρας Ηλίας, (1996):** Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση. Gutenberg, Αθήνα.
- Μήτσης Ναπολέον, (1994):** "Η διδασκαλία της νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας. Δεδομένα, διαπιστώσεις, μελλοντική προοπτική" : περιοδ. Τα Εκπαιδευτικά , τ. 34-35, σελ. 30 - 42
- Μήτσης Ναπολέον, (1996):** Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη, Gutenberg, Αθήνα.
- Μήτσης Ναπολέον, (1998):** Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας, Gutenberg, Αθήνα.
- National Curriculum, (1995):** Modern Foreign Languages
- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος:** Ο Ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του (ΣΤ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο), Φλώρινα 29 - 31 Οκτωβρίου 1993, Ελληνικά Γράμματα., Αθήνα.
- Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, (1994):** Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές - Πρακτικά Σεμιναρίου, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα, (1992):** Σορβόννη, ΟΕΔΒ
- Χαραλαμπάκης Χριστόφορος, (1994):** Γλώσσα και Εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της ΝΕ Γλώσσας. Γεννάδειος Σχολή, Αθήνα.
- Χριστιάς Ιωάννης, (1992):** Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας, Αθήνα, Γρηγόρης.

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΤΕΣΤ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΗΠΑ

Μιχόπουλος Αριστοτέλης
Hellenic College, USA, πρόγραμμα "Παιδεία Ομογενών"

1. Σύντομη προϊστορία των διαγνωστικών τεστ

", " έλεγαν οι αρχαίοι ημών πρόγονοι, και μάλιστα ο πατήρ πάσης επιστήμης, Αριστοτέλης. Και τούτο διότι   " έλεγε ένα άλλο τους ρητό. Η γνώσις, ως γνωστόν, παίρνει πολλές μορφές και οι άνθρωποι  " είχαν "μεγαλύτεραν χρείαν" ορισμένων ειδών γνώσεως. Παραδείγματος χάριν, η γνώσις περί την ζωολογίαν, δεν ήταν τόσον ζωτικής σημασίας, όσον η γνώσις περί τα πολιτικά και ακόμη περισσότερο περί τα πολεμικά πράγματα. Αυτό το αξίωμα παραμένει αναλλοίωτο για χιλιάδες τώρα χρόνια, όταν αναλογισθούμε το ενδιαφέρον των κρατών για την ζωολογία και φιλολογία απ' τη μια μεριά και για την τέχνη του πολέμου απ' την άλλη. Δεν έχουμε παρά να ρίξουμε μια ματιά στο πόσο δαπανούν τα κράτη, ακόμη και σήμερα σε περίοδο ειρήνης, για το Υπουργείο Αμύνης και πόσο για το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Εμείς π.χ. στις ΗΠΑ, που είμαστε ένας "πολιτισμένος λαός", δεν έχουμε Υπουργείο Πολιτισμού και κατά καιρούς προσπαθούμε να καταργήσουμε και το Υπουργείο Παιδείας. Το Υπουργείο Αμύνης, όμως, ζει και βασιλεύει, και προσφάτως γνωρίσαμε εκ του σύνεγγυς και μια επίδειξή του στα Βαλκάνια.

Πριν όμως έρθουμε στο σήμερα, ας πεταχτούμε μια στιγμή στις δύο δικές μας υπερδυνάμεις  ". Την Αθήνα και την Σπάρτη. Η μιν Αθήνα μας άφησε δόξα σε πολλούς τομείς, ίσως επειδή οι Αθηναίοι μιλούσαν, παρατηρούσαν, ερευνούσαν και εσχολίαζαν τους πάντες και τα πάντα, ενώ η Σπάρτη, από την άλλη πλευρά, ενδιέφερετο πιο πολύ να παραμένει μια στρατοκρατική κοινωνία, με σοβαρότητα και πειθαρχία που εκδηλωνόταν μέσα από την γνωστή της αποστροφή για την πολυλογία, κι έτσι μας παρέδωσε την γνωστή ανά το πανελλήνιο και την υφήλιο ρήση "το λακωνίζειν εστί φιλοσοφείν". Πέραν του λακωνίζεин οι αρχαίοι Σπαρτιάτες μας έδωσαν και μια άλλη σημαντική λέξη: τη λέξη "Καιάδας": Και αυτή η λέξη έχει σχέση με τα διαγνωστικά τεστ και την επιστήμη της ψυχομετρίας γενικότερα.

Ποια λοιπόν σχέση έχει ο "Καιάδας" με την επιστήμη των τεστ; Πολύ μεγάλη θα έλεγα, και τούτο διότι ο Καιάδας είναι η πρώτη αποδεδειγμένη εφαρμογή των διαγνωστικών τεστ. Όποιο παιδί δεν περνούσε το τεστ, πήγαινε για τον Καιάδα!. Και είναι πολύ ενδιαφέρον το ότι ο Καιάδας, δεν έχει σχέση μόνον με τα διαγνωστικά τεστ αλλά και με την τέχνη του πολέμου, που αναφέραμε προηγουμένως. Μια στρατοκρατική κοινωνία, όπως αυτή της Σπάρτης, χρειάζόταν δυνατούς και καλογυμνασμένους πολίτες, για να διατηρήσει τα κεκτημένα και να μπορεί να

προασπίσει τον εαυτό της από ξενικές επιβουλές. Έτσι κατά την σπαρτιατική σοφία ένα χολό, καχεκτικό ή ανάπηρο παιδί δεν ήταν προς όφελος της κοινωνίας. Η φιλοσοφία αυτή της Σπάρτης την εξυπηρέτησε για μερικούς αιώνες, αλλά μετά ήρθε και αυτής το τέλος, επειδή τα διαγνωστικά της τεστ "τύπου Καιάδα" δεν ήταν πολύ προχωρημένα επιστημονικά, οι Αθηναίοι που είχαν πιο καλό εκπαιδευτικό σύστημα - και καλύτερα τεστ στον επιστημονικό τομέα - άντεξαν περισσότερο στο τεστ της ιστορίας. Και ο Μέγας Αλέξανδρος, που ευτύχησε να έχει δάσκαλο έναν Αριστοτέλη, πολιτικό υπερασπιστή έναν Ισοκράτη, την δυνατότητα να πληρώνει με χρυσό και όχι με άργυρο, όπως οι Αθηναίοι, και την πιο προηγμένη πολεμική γνώση και τεχνολογία της εποχής του, υπερκέρρασε αμφοτέρους τους αντιπάλους και έγραψε μια ανεπανάληπτη ιστορία για όλες τις επερχόμενες γενεές Ελλήνων και βαρβάρων. Ίσως η καλύτερη περίπτωση επιδείξεως και σωστής εφαρμογής του διαγνωστικού τεστ είναι η περίπτωση εφαρμογής του από τον Μέγα Αλέξανδρο προς τον Βουκεφάλα. Ο Αλέξανδρος έκανε μια σωστή επιστημονική υπόθεση και για να βεβαιωθεί περί της ορθότητάς της την εδοκίμασε στον Βουκεφάλα. Η επιβεβαίωσή της ήρθε με την απόλυτη επιτυχία του διαγνωστικού αυτού τεστ επί του Βουκεφάλα και από την στιγμή εκείνη η συνέχεια της ιστορίας είναι γνωστή σε όλους μας.

2. Διαγνωστικά τεστ στον αιώνα μας

Στον αιώνα μας τα διαγνωστικά τεστ άρχισαν πάλι για τον ίδιο λόγο, τουτέστιν τον πόλεμο. Ας μην ξεχνάμε και το άλλο γνωστό ρητό του Ηρακλείτου, ότι "πόλεμος πάντων πατήρ". Και επειδή από τους τοπικούς πολέμους η υφήλιος "προόδευσε" ανά τους αιώνες και προχώρησε και σε παγκοσμίους πολέμους, παρουσιάστηκε και πάλι η οδυνηρή ανάγκη των διαγνωστικών τεστ, που είχαν αισθανθεί προηγουμένως Σπαρτιάτες, Αθηναίοι, και Μακεδόνες. Επειδή η επιστήμη έκανε άλματα στο μεταξύ, οι Ευρωπαίοι άρχισαν να αμφισβητούν τα διαγνωστικά τεστ "τύπου Καιάδα". Έτσι απετάθησαν στους λαμπρούς επιστήμονες της εποχής τους, που ασχολούντο πρωτίτως με την γενική μέτρηση της ευφυίας και εντός ολίγου είχαμε ορισμένα πολύ καλά τεστ, όχι μόνον για το I.Q., το πηλίκον ευφυίας δηλαδή, αλλά και για ειδικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές ήταν αναγκαίες για την κατάταξη στην κατάλληλη θέση του κάθε στρατιώτη. Χάρης λοιπόν στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είχαμε την ανάπτυξη των γνωστών τεστ Simon-Binet, από τα ονόματα των δύο αυτών λαμπρών γάλλων ψυχομετρητών.

Μπορεί ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος να τελείωσε, δεν τελείωσε όμως και ο αγώνας για την τελειοποίηση των τεστ. Μάλλον θα μπορούσε να πει κανείς, ότι τώρα άρχισε ο αγώνας της εξειδίκευσης των διαγνωστικών τεστ. Και πριν ακόμη προχωρήσει πολύ η εξέλιξη αυτή ήρθε και ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, ο οποίος έδωσε νέα ώθηση στην επιστήμη γενικά και στα διαγνωστικά τεστ ειδικότερα. Η επιστήμη είχε προχωρήσει και τα τεστ έπρεπε να προχωρήσουν και αυτά στην εξειδίκευση, ώστε να μην σπαταλούνται άσκοπα πολύτιμοι ανθρώπινοι πόροι.

Έτσι για μια ακόμη φορά το Υπουργείο Αμύνης υπήρξε ένας από τους κυριότερους υποστηρικτές και Χρηματοδότες στον Χώρο της ψυχομετρίας γενικά και

της ψυχομετρίας για στρατιωτικές εφαρμογές ειδικότερα. Ιδιαίτερα στις ΗΠΑ ο τομέας αυτός εχρηματοδοτήθη αφειδώς, τόσο κατά την διάρκεια τον Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, όσο και μεταγενέστερα. Έτσι στα μεγαλύτερα παν/μια των ΗΠΑ έχουμε για πρώτη φορά την διοργάνωση ειδικών τομέων και επιστημονικών τμημάτων που ασχολούνται αποκλειστικά με την δημιουργία τεστ τα τμήματα αυτά γνωστά σαν "Psychometrics" ή "Test and Measurement Department," ασχολούνται με την κατασκευή παντός είδους τεστ ή άλλου διαγνωστικού οργάνου, που μπορεί να φανεί χρήσιμο είτε στον στρατό - προαγωγές στρατιωτικών, κ.λπ. - είτε στη βιομηχανία, για την βελτίωση προϊόντων ή την πολιτική, για την διενέργεια δημοσκοπήσεων, κ.ά.

Μετά το τέλος του Πολέμου πολλές από τις "εφευρέσεις" στον τομέα αυτό μετεπήδησαν σε καθημερινές εφαρμογές, όπως την εφαρμογή στην εκπαίδευση γενικά ή στο εμπόριο και βιομηχανία. Ας μην ξεχνάμε ότι και το E-mail και το Internet το γνωστό μας διαδίκτυο, από στρατιωτική χρηματοδότηση και εφαρμογή ξεκίνησαν, όπως και το σύστημα εντοπίσεως της θέσης των αυτοκινήτων στα τελευταία μοντέλα της GM, κ.ά., είναι απόρροια της τεχνολογίας των κατασκοπευτικών δορυφόρων.

Έτσι η εφαρμογή των τεστ σήμερα είναι πανταχού παρούσα και είναι σχεδόν αδιανόητο να εισαγάγεις ένα νέο προϊόν στην αγορά χωρίς να προβείς προηγουμένως σε μια "έρευνα της αγοράς" μέσω δημοσκοπήσεων ή κάποια άλλη μορφή τεστ ή να θέσεις υποψηφιότητα για δήμαρχος, κυβερνήτης ή πρόεδρος στις ΗΠΑ ή οπουδήποτε αλλού, χωρίς την προηγούμενη χρησιμοποίηση δημοσκοπήσεως.

Και τώρα ερχόμαστε στον χώρο της Μέσης Παιδείας και της Δίγλωσσης Παιδείας ειδικότερα. Τα διαγνωστικά τεστ στο χώρο της Παιδείας, από το Νηπιαγωγείο μέχρι το GRE, GMAT, κ.ά. έχουν μια σχετικά μεγάλη παράδοση στις ΗΠΑ. Τα περισσότερα από αυτά είναι σταθμισμένα, (standardized), και χρησιμοποιούνται με μικρή τροποποίηση και από άλλες Πολιτείες. Τα πιο γνωστά είναι το Iowa Basic Skills Test, το California Achievement Test, το Metropolitan Achievement Test, κ.ά.

3. Δίγλωσσα Διαγνωστικά Τεστ

Με τον ερχομό της Δίγλωσσης Παιδείας, μετά την γνωστή δικαστική απόφαση Lau vs. Nichols στην Καλιφόρνια το 1974, ανοίγει ένας νέος δρόμος για τον τομέα αυτό. Μαζί με την δημιουργία νέων προγραμμάτων και διδακτικού υλικού για τα δίγλωσσα παιδιά, παρουσιάζεται και η ανάγκη δημιουργίας τεστ που θα εξετάζουν την γνώση σε δύο ή περισσότερες γλώσσες που μιλούν αυτά τα παιδιά. Έτσι για πρώτη φορά δημιουργούνται διαγνωστικά τεστ και για τα δίγλωσσα παιδιά. Η μερίδα του λέοντος στην χρηματοδότηση δημιουργίας αυτών των νέων τεστ εδόθη στα Δίγλωσσα Προγράμματα για ισπανόφωνα παιδιά, μια και αυτά αποτελούσαν και εξακολουθούν να αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό δίγλωσων μαθητών, ας μην ξεχνάμε ότι οι ΗΠΑ σήμερα είναι η τρίτη μεγαλύτερη ισπανόφωνη χώρα στον κόσμο, μετά το Μεξικό και την Ισπανία, αφού ο ισπανόφωνος πληθυσμός της πλησιάζει τα 30 εκατομμύρια. Πέραν των τεστ για ισπανόφωνα παιδιά, δημιουργήθηκαν και αρκετά άλλα για άλλες μειονότητες, όπως την πορτογαλική

(Purnell, R. F), τη βιετναμέζικη, την κινεζική, κ.ά.

3.1 Η Ελληνοαμερικανική Εμπειρία: Regents και Kotylian Language Dominance Test

Όταν μιλάμε για διαγνωστικά γλωσσικά τεστ στον ελληνοαμερικανικό χώρο, μιλάμε κυρίως για τα Regents Test που δημιούργησε η Αρχιεπισκοπή Β. και Ν. Αμερικής την δεκαετία του '70 (1973) και το τεστ γλωσσικής υπεροχής για δίγλωσσα παιδιά του γράφοντος. Θ' αναφερθώ πρώτα στο τεστ της Αρχιεπισκοπής και θα κλείσω με αναφορά στο δικό μου τεστ, το Kotylian Language Dominance Test, που δημιούργησα ως μέρος της διατριβής μου.

Το Regents τεστ στη Νέα Ελληνική ήταν απόρροια της απόφασης του Συμβουλίου Παιδείας (REGENTS) της Πολιτείας της Νέας Υόρκης. Η απόφαση αυτή του Συμβουλίου ήταν, ότι κάθε μαθητής που επιθυμούσε να αποφοιτήσει με δίπλωμα αναγνωρισμένο από την Πολιτεία, γνωστό ως REGENTS HIGH SCHOOL DIPLOMA έπρεπε να υποστεί επιτυχώς τις ειδικές πολιτειακές εξετάσεις στα εξής μαθήματα: Αγγλική Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική-Χημεία (Science), Κοινωνικές Σπουδές και Ξένη Γλώσσα. Οι "επίσημες" γλώσσες που αναγνωρίζει η Πολιτεία της Νέας Υόρκης είναι οι εξής: η Ισπανική, Γαλλική, Ιταλική, Γερμανική, Εβραϊκή και η Λατινική (Μαρία Μακεδών, σελ. 1)¹. Πέραν όμως από τις "επίσημες" αυτές γλώσσες στα σχολεία της Πολιτείας και ιδίως στην Πόλη της Νέας Υόρκης διδάσκονται και διάφορες άλλες ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες (Less Commonly Taught Languages ή LCTLs), όπως η Ιαπωνική, η Κινεζική, η Ρωσική, η Ελληνική, κ.ά.

Τις εξετάσεις για τις γλώσσες αυτές που διδάσκονται στα Γυμνάσια και Λύκεια της Πολιτείας, τις προετοιμάζουν οι Εκπαιδευτικές Αρχές της Πολιτείας. Ως γνωστόν, η Πολιτεία της Νέας Υόρκης θεωρεί υποχρεωτική την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στο Λύκειο για την αποφοίτηση ενός μαθητού από τα δημόσια σχολεία. Τις εξετάσεις για τις ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες τις καταρτίζουν καθηγητές των γλωσσών αυτών, που υπηρετούν και διδάσκουν στο σύστημα της Πολιτείας. Οι εξετάσεις αυτές, που ονομάζονται Sample Comprehensive Examinations, δεν θεωρούνται "Πολιτειακές Εξετάσεις" (State Examinations), αλλά έχουν την ίδια ισχύ με τις εξετάσεις των επισήμως αναγνωρισμένων γλωσσών. Οι μαθητές που περνάνε με επιτυχία τις εξετάσεις αυτές αποφοιτούν με το πολιτειακό Regents High School Diploma, υπό την προϋπόθεση βεβαίως, ότι θα περάσουν και τις εξετάσεις στα υπόλοιπα μαθήματα των Regents, που αναφέραμε ανωτέρω.

Το δικαίωμα για την συγγραφή των Εξετάσεων Regents εδόθη στο Γραφείο Παιδείας της Αρχιεπισκοπής το 1973, κατόπιν ενεργειών τον τότε Δ/ντού Παιδείας Χ. Ε. Χατζιεμμανουήλ και του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου της Αρχιεπισκοπής, η έγκριση αυτή εδόθη μετά από την έγκριση και τον "Αναλυτικού Προγράμματος Μαθημάτων" του Γραφείου Παιδείας από τις αμερικανικές εκπαιδευτικές αρχές.

Στόχος των ενεργειών της Αρχιεπισκοπής ήταν πρωτίτως η αναγνώριση των γλωσσικών σπουδών στην Ελληνική των ημερησίων κοινοτικών σχολείων στην Μητροπολιτική Περιοχή της Νέας Υόρκης και δευτερευόντως των μαθητών των απογευματινών σχολείων στην Πολιτεία της Νέας Υόρκης. Προς τούτο πολύ βοήθησε

και η έγκριση του Αναλυτικού Προγράμματος της Αρχιεπισκοπής, για τα παιδιά που παρακολουθούσαν επί έξι τουλάχιστον χρόνια τα Απογευματινά Σχολεία και περνούσαν με επιτυχία τις εξετάσεις. Ταυτοχρόνως, η επιτυχία αυτή βοήθησε και τα απογευματινά σχολεία, στο να προσελκύουν τους μαθητές περισσότερα χρόνια στο σχολείο. Εκτός από την κατάρτιση το Γραφείο Παιδείας έχει και την ευθύνη της εκτύπωσης και διεξαγωγής της Εξέτασης, εκ μέρους της Πολιτείας, σε όλα τα σχολεία της Νέας Υόρκης (δημόσια και μη) "(Μακεδών, σελ. 3)²".

Το Γραφείο Παιδείας βοηθάει επίσης και τις εκτός της Πολιτείας Νέας Υόρκης Κοινότητες, όπου λειτουργεί Απογευματινό Σχολείο και οι οποίες έχουν δείξει ενδιαφέρον να επιτύχουν την αναγνώριση της εξέτασης αυτής από τις αρχές της Πολιτείας τους. Έτσι σήμερα εκτός από την Πολιτεία της Νέας Υόρκης, την ίδια εξέταση μπορούν να δώσουν και μαθητές απογευματινών σχολείων από ορισμένες πόλεις του Νιού Τζέρου και του Κονέκτικατ, καθώς και στο Σικάγο και στις πόλεις Norfolk και Richmond της Βιργινίας. Τέλος, η εξέταση γίνεται περί τα τέλη Ιουνίου, μαζί με τις εξετάσεις των άλλων ξένων γλωσσών.

Αναγνώριση σπουδών στην Νεοελληνική.

Όσοι μαθητές (από την 8η-12η τάξη) υφίστανται επιτυχώς τις εξετάσεις, παίρνουν 3 μονάδες στο μάθημα των ξένων γλωσσών. Κάθε μονάδα αντιστοιχεί με ένα έτος σπουδών, κατά συνέπεια, οι τρεις μονάδες αντικατοπτρίζουν σπουδές τριών ετών. Ένας μαθητής μπορεί να δώσει εξετάσεις και στο τέλος του πρώτου έτους σπουδών του, αλλά θα πάρει μόνον μια μονάδα, εάν υποστεί επιτυχώς την εξέταση.

Πιο συγκεκριμένα ο κανονισμός για τις ξένες γλώσσες των Εκπαιδευτικών Αρχών της Πολιτείας της Νέας Υόρκης, προβλέπει τα εξής, όπως αναφέρει το σχετικό δημοσίευμα της Αρχιεπισκοπής (σελ. 3)³:

1. "Οι μαθητές που έχουν τουλάχιστον τρία χρόνια σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα, σε ένα κοινοτικό σχολείο (ημερήσιο ή απογευματινό) ή ακόμη και σε δημόσιο, πρέπει να πάρουν στην Εξέταση βαθμό 65 και πάνω, για να δικαιούνται τις τρεις μονάδες σε ξένη γλώσσα".

2. "Οι μαθητές που έχουν λιγότερες από τρία χρόνια ή καθόλου σπουδές στη νεοελληνική γλώσσα, πρέπει να πάρουν στην Εξέταση βαθμό 85 και πάνω, προκειμένου να δικαιούνται τις τρεις μονάδες σε ξένη γλώσσα".

Τέλος, οι μαθητές των κοινοτικών σχολείων πρέπει να υποβάλουν στο Γραφείο Παιδείας της Αρχιεπισκοπής ένα "πιστοποιητικό σπουδών" από το ελληνικό τους σχολείο, όπου θα αναγράφονται τα έτη σπουδών τους στην Ελληνική. Με βάση αυτό το πιστοποιητικό "και τον τελικό βαθμό του κάθε μαθητή", το Γραφείο Παιδείας εκδίδει άλλο "πιστοποιητικό" που αποστέλλεται στα αμερικανικά δημόσια λύκεια.

Έτσι η εξέταση αυτή αποτελεί μια επιβράβευση για τους μαθητές μας που παρακολουθούν τα ημερήσια και απογευματινά σχολεία. Επί πλέον, ως ανεφέρθη παραπάνω, αποτελεί ένα ακόμη κίνητρο για τα παιδιά των απογευματινών

σχολείων, ώστε να μην διακόπτον πρόωρα τις σπουδές τους και έτσι να επιτυγχάνουν καλύτερη βαθμολογία στις εξετάσεις.

Τεχνικά Χαρακτηριστικά και Στατιστικά Στοιχεία της Εξέτασης Regents

Την Εξέταση συντάσσουν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Κοινοτικά Σχολεία της Μητροπολιτικής Νέας Υόρκης και επιλέγονται από το Γραφείο Παιδείας της Αρχιεπισκοπής, το Γραφείο Παιδείας και εκπρόσωποι των Εκπαιδευτικών Αρχών της Πολιτείας έχουν την τελική ευθύνη καταρτίσεως της Εξετάσεως.

Η Εξέταση αποτελείται από δύο μέρη: το προφορικό και το γραπτό. Το προφορικό μέρος το ετοιμάζουν οι Εκπαιδευτικές Αρχές της Πολιτείας της Νέας Υόρκης και είναι το ίδιο για όλες τις γλώσσες. Η Αρχιεπισκοπή ετοιμάζει το γραπτό μέρος (Μακεδών, σελ. 4)⁴.

Η Εξέταση διερευνά τις γλωσσικές ικανότητες των μαθητών: α. στον προφορικό λόγο, β. στην κατανόηση ακουστικών ερεθισμάτων, γ. στην κατανόηση γραπτού κειμένου, και δ. στην έκθεση.

Με άριστα το εκατό, η βαθμολογία κατανέμεται ως εξής:

ΜΕΡΟΣ	A-	ΟΜΙΛΙΑ	24 μονάδες
ΜΕΡΟΣ	B -	ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	30 μονάδες
ΜΕΡΟΣ	Γ -	ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	30 μονάδες
ΜΕΡΟΣ	Δ -	ΓΡΑΦΗ - ΕΚΘΕΣΗ	16 μονάδες

Όπως προκύπτει από τα ανωτέρω η μόνη δεξιότητα που δεν παίρνει πολλές μονάδες (16) είναι αυτή της Γραφής και Έκθεσης. Και αυτό είναι κατανοητό, αφού κύριος σκοπός της Εξέτασης είναι η απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Προς καλύτερη διδασκαλία, έλεγχο και καθορισμό της διδακτέας ύλης η Πολιτεία έχει καταρτίσει ένα λεπτομερές Αναλυτικό Πρόγραμμα για το τι και σε ποιο επίπεδο πρέπει να διδάσκεται. Πρόκειται δηλαδή περί ενός λεπτομερούς προγράμματος, βασισμένου στην επικοινωνιακή μέθοδο, όπου καθορίζονται τα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας. Πιο συγκεκριμένα το Πρόγραμμα της Πολιτείας προβλέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στις εξής 15 θεματικές περιοχές:

1. Προσωπική Ταυτότητα - Personal Identification
2. Σπίτι και κατοικία - House and Home
3. Υπηρεσίες - Services
4. Οικογενειακή Ζωή - Family Life
- 5 Κοινότητα/ Γειτονιά - Community/Neighborhood
6. Φυσικό Περιβάλλον - Natural Environment
7. Φαγητό/ Διατροφή/ Ποτά - Meal Taking/Food/Drink
8. Υγεία και Κοινωνική Πρόνοια - Health and Welfare
9. Παιδεία - Education
10. Εργασία - Earning and Living
11. Αναψυχή - Leisure

12. Δημόσιες και Ιδιωτικές Υπηρεσίες - Public and Private Services
13. Ψώνια - Shopping
14. Ταξίδια - Travel
15. Επίκαιρα Γεγονότα -Current Events.

Κάθε μία από τις παραπάνω θεματικές περιοχές υποδιαιρείται, πολλές φορές, σε δεκάδες μικρότερες, που αναφέρονται σε κάτι το ειδικό. Έτσι π.χ. στην Προσωπική Ταυτότητα, έχουμε υποδιαιρέσεις που αναφέρονται στην ηλικία, εθνικότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο, οικογένεια, εργασία, τόπο και χρόνο γεννήσεως, προσωπικά χαρακτηριστικά, ύψος, βάρος, χρώμα, χαρακτηριστικά προσώπου, σώματος, χρώμα μαλλιών, ματιών, ψυχολογικά χαρακτηριστικά, χαρακτήρα, προσωπικότητα, γούστα, ενδιαφέροντα, κ.ά.

Πέραν των ανωτέρω, όμως, υπάρχουν και οι διαβαθμίσεις μέσα στα διάφορα αυτά ειδικότερα θέματα. Οι διαβαθμίσεις αυτές μπορεί να είναι τρεις (Checkpoints B1, B2, και C), πέραν της βασικής θέσεως, ήτοι του Checkpoint A1. Οι διαβαθμίσεις αυτές εννοείται, ότι αντικατοπτρίζουν διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας και ως φυσικόν ο μαθητής ο οποίος μπορεί να ανταποκριθεί σε όλα τα επίπεδα των διαβαθμίσεων αυτών, παίρνει και περισσότερα credits από την εξέταση στην γλώσσα που εξετάζεται. Με βάση λοιπόν την ικανότητα και τον βαθμό αποδόσεως στα διάφορα επίπεδα γλωσσομάθειας, ο μαθητής μπορεί να πάρει μέχρι και 5 Regents credits, δηλ. 5 έτη σπουδών σε μια γλώσσα ("Αναλυτικό Πρόγραμμα για Νέα Ελληνικά", σελ. II) στην περίπτωση που η επίδοσή του είναι άριστη. Τα παιδιά που παίρνουν 3 credits, αναμένεται να έχουν πλήρη γνώση (mastery) των επιπέδων A1, B1, και B2. Τα παιδιά που τελειώνουν το πρώτο έτος σπουδών σε μια γλώσσα πρέπει να έχουν καλύψει την ύλη του Checkpoint A1. Εδώ θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε ότι η Εξέταση των Regents είναι μια εξέταση που ανταποκρίνεται στο Μεσαίο Επίπεδο Γλωσσομάθειας (Theophilos Mantzanas)⁵. Ο μαθητής αναμένεται να είναι σε θέση να επικοινωνεί προφορικώς και γραπτώς σε ένα "λογικό επίπεδο" με μαθητές της 11ης τάξης (B' Λυκείου).

Τα επίπεδα γλωσσομάθειας, ως αντιλαμβάνεται κανείς, προχωρούν από τα εύκολα προς τα δύσκολα, από τ' απλά προς τα πιο σύνθετα. "Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για Νέα Ελληνικά" που εξεδόθη από το Γραφείο Παιδείας της Αρχιεπισκοπής το 1993, σε πρώτη πειραματική έκδοση (Draft#1), έχει μια πληθώρα τέτοιων περιπτώσεων, μεταβάσεως από το ένα στάδιο στο άλλο. Σαν παράδειγμα θα αναφέρω εδώ την περίπτωση της ηλικίας, τόπου και χρόνου γεννήσεως, που αποτελεί την τρίτη υποενότητα της πρώτης ενότητας, δηλ. της Προσωπικής Ταυτότητας (Personal Identification) (σελ. 9-11).

Οι Γλωσσικές Δεξιότητες εδώ (1-5) περιλαμβάνουν ερωτήσεις για την ηλικία κάποιου (Checkpoint B1), προχωρούν σε ερωτήσεις σχετικές με ευχές για τα γενέθλια κάποιου (Checkpoint B2), συνεχίζονται με την συμπλήρωση στοιχείων ηλικίας και γεννήσεως σ' ένα επίσημο έντυπο (Checkpoint C), και τελειώνουν με ερωτήσεις και παροχή πληροφοριών για τα ζώδια/ ωροσκόπιο κάποιου (Checkpoint C). Κάθε δεξιότητα λοιπόν αντικατοπτρίζει και ένα διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας, το

οποίο περιλαμβάνει διαφορετικό λεξιλόγιο, ως και διαφορετικές γραμματικές και συντακτικές δομές.

Θα πρέπει εδώ να τονισθεί, ότι τα επίπεδα γλωσσομάθειας τα οποία παρουσιάζει με διεξοδικότητα το "Αναλυτικό Πρόγραμμα για Νέα Ελληνικά" της Αρχιεπισκοπής (1993)⁶ που αναφέραμε παραπάνω, βασίζονται στο αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα που έχει δημιουργηθεί από το Υπουργείο Παιδείας της Πολιτείας της Νέας Υόρκης. Πάνω στον κορμό αυτό υλικού για την Επικοινωνιακή Μέθοδο Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών, ο κύριος συγγραφέας-διασκευαστής και επιμελητής του υλικού (Editor-in-Chief/Major Writer) Χ. Μιχαήλ Νικοδήμου και η πληθώρα των άλλων συνεργατών-συγγραφέων, έκαναν τις δικές τους προσθήκες, αλλαγές και διασκευές. Ο κορμός του υλικού αυτού βασίζεται στις 15 κύριες θεματικές Ενότητες που αναφέραμε προηγουμένως και στις διαβαθμίσεις των επιπέδων γλωσσομάθειας, που περιέχει η κάθε ενότητα. Έτσι τόσο το Regents Examination της Αρχιεπισκοπής για τα Νεοελληνικά, όσο και τα Regents για τις άλλες ξένες γλώσσες της Πολιτείας της Νέας Υόρκης, στηρίζονται στον ίδιο κορμό, και έχουν το ίδιο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο. Δυστυχώς το έργο αυτό της πλήρους διασκευής-προσαρμογής δεν ήρθε ποτέ εις πέρας. Αποτελείται από 350 σελίδες, αλλά από την μέση περίπου και πέρα η εργασία δεν έχει προχωρήσει σε μια ολοκληρωμένη μορφή και έτσι παρουσιάζει μια αποσπασματική εικόνα.

Στατιστικά Στοιχεία

Θα ήθελα να τελειώσω την αναφορά μου στην Εξέταση Regents με μια σύντομη ανάλυση των στατιστικών και άλλων συναφών δεδομένων. Όπως αναφέρεται στη σύντομη ενημερωτική αναφορά/ μελέτη στην αγγλική τον καθηγητού κ. C. D. Galitsis, μεριά στατιστικά δεδομένα του τεστ είναι γνωστά και άλλα προέρχονται από αντιπαραβολή προς αντίστοιχα τεστ σε άλλες γλώσσες. Έτσι μας αναφέρει ότι η κάθε ερώτηση του τεστ (test item) δεν έχει υποστεί "item analysis" και κατά συνέπεια δεν γνωρίζουμε τα στατιστικά δεδομένα για κάθε ερώτηση χωριστά. Αυτό είναι ένα μειονέκτημα του τεστ.

Στατιστική ανάλυση με t-test στις εξετάσεις του 1996 και 1998 έδειξε, ότι η επίδοση των μαθητών στα επί μέρους τμήματα τον τεστ παρουσιάζει αντιστοιχία προς το βαθμό που παίρνουν οι μαθητές αυτοί στη αντίστοιχη τάξη τους στο σχολείο. Έτσι διαπιστώνουμε, ότι μαθητές με υψηλή επίδοση, παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό επιτυχίας σε όλα τα τμήματα του τεστ και αντιστρόφως.

Ειδικοί σε τεστ και διδάσκαλοι της ελληνικής βεβαιώνουν, ότι τα αποτελέσματα του Regents συμφωνούν με την παρατηρούμενη επίδοση των μαθητών μέσα στην τάξη. Έτσι έχει παρατηρηθεί ότι ο βαθμός που θα πάρει ένας μαθητής στο Regents δεν έχει μεγαλύτερη απόκλιση από + - 15 μονάδες από τον βαθμό που θα πάρει στην τάξη του. Ας σημειωθεί, ότι κατά την διάρκεια των τελευταίων 20 ετών που δίδονται τα Regents, η διαφορά βαθμολογίας μεταξύ των Regents και της βαθμολογίας των μαθητών στην τάξη δεν ξεπερνά τις 7 μονάδες για τις 90% των περιπτώσεων.

Τέλος τα στατιστικά δεδομένα δείχνουν ελάχιστη απόκλιση από έτος σε έτος και ακόμη σημαντικότερο, τα στοιχεία αυτά είναι σχεδόν ταυτόσημα με τα στατιστικά

στοιχεία των Regents στις άλλες ξένες γλώσσες, που κατασκευάζονται και δίνονται απ' το Υπουργείο Παιδείας της Πολιτείας της Νέας Υόρκης. Έτσι αν και δεν έχουμε σε ορισμένα σημεία ακριβή ψυχομετρικά στοιχεία, εντούτοις τα έμμεσα συγκριτικά στατιστικά στοιχεία δείχνουν, ότι το τεστ έχει πολύ υψηλή εγκυρότητα και υψηλή αξιοπιστία. Τούτο φαίνεται και από την διασπορά του ποσοστού επιτυχίας στην κλίμακα της βαθμολογίας. Εν κατακλείδι θα πρέπει να αναφερθεί, ότι περί τα 800 παιδιά υφίστανται αυτήν την Εξέταση κάθε χρόνο και το ποσοστό επιτυχίας κυμαίνεται σε πολύ υψηλά επίπεδα, με μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας για τα παιδιά των Ημερησίων Σχολείων, που το 1996 ήταν 90,7% και 85,6% για τα παιδιά των Απογευματινών. Αυτά είναι τα κυριότερα στατιστικά και άλλα στοιχεία που συνδέονται με το Greek Regents Examination.

3.2 Το Kotyilion Language Dominance Test

Διαμόρφωση του Τεστ και Πιλοτική Δοκιμή (Pilot Testing)

Θα κλείσω με μια σύντομη αναφορά στο δικό μου τεστ Γλωσσικής Υπεροχής για δίγλωσσα παιδιά. Το τεστ αυτό, γνωστό ως "Kotyilion Language Dominance Test for Greek-American Children" απετέλεσε μέρος της διατριβής μου και ως στόχο του είχε παιδιά της 1ης-4ης τάξης, που παρακολουθούσαν μαθήματα στα Κοινοτικά μας, αλλά και τα Δημόσια Σχολεία.

Μετά την πρώτη διαμόρφωσή του το τεστ, εδόθη για pilot-testing στις πρώτες τέσσερις τάξεις του ελληνικού Δίγλωσσου Σχολείου του Τάρπον Σπρινγς, στην Φλόριδα. Μετά την συλλογή, έγινε ανάλυση όλων των στατιστικών δεδομένων. Κατά την ανάλυση διεπιστώθη, ότι μεριές ερωτήσεις στην αγγλική ήταν εύκολες για τους μαθητές. Με βάση το δεδομένο αυτό ακολούθησε επιλογή, αλλαγή και προσαρμογή των καλύτερων ερωτήσεων (items) προς το γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Τελική Εξεταστική Μορφή, Σχολεία και Αριθμός Μαθητών

Εν συνεχεία το τεστ εδόθη στην τελική του μορφή σε δύο Ημερήσια Κοινοτικά Σχολεία στη Νέα Υόρκη και ένα Δημόσιο στο Σικάγο. Το σύνολο των μαθητών που πήραν το τεστ ήταν 361. Πιο συγκεκριμένα το τεστ επήραν 94 μαθητές της πρώτης τάξης, 102 της δεύτερας, 92 της τρίτης και 73 της τετάρτης. Το γεγονός ότι η διεξαγωγή του έγινε σε κοινοτικά και Δημόσια Σχολεία, αλλά και σε τρεις διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές των ΗΠΑ, ήτοι Νότιες, Ανατολικές και Μεσοδυτικές Πολιτείες, καθιστούσε έγκυρη την συναγωγή στατιστικών και άλλων συμπερασμάτων και για τις υπόλοιπες Πολιτείες, τούτο οφειλετο τόσο στη συλλογή αντιπροσωπευτικών δειγμάτων από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Χώρας - ιδιαίτερα περιοχές όπου υπάρχει μεγάλη πληθυσμιακή συγκέντρωση του ελληνισμού- όσο και στα διαφορετικά σχολεία και μαθητικούς πληθυσμούς.

Επαναληπτική Διεξαγωγή και Τελική Διαμόρφωση του Τεστ

Μετά την πρώτη διεξαγωγή του τεστ ακολούθησε και δεύτερη, μετά δύο περίπου εβδομάδες στα ίδια σχολεία και τάξεις, για να εξακριβωθεί η αξιοπιστία της

επαναληπτικής διεξαγωγής του. Ακολούθως έγινε περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία όλων των συλλεχθέντων στοιχείων και ακολούθησε η τελική σύνθεση του οργάνου. Τούτέστιν μετά από αυστηρή επιλογή των καλύτερων "items", το τελικό όργανο ήταν ένα τεστ με 40 "items" στα Ελληνικά και άλλα τόσα στα Αγγλικά. Τα 30 από αυτά τα "items" ήταν πέντε εικόνες ανά ερώτηση (item), οι οποίες στο αριστερό μέρος είχαν μία λέξη, η οποία αντιστοιχούσε προς μία απ' αυτές τις εικόνες. Ο μαθητής έπρεπε να διαλέξει τη σωστή εικόνα, βάζοντας ένα "X", που αντιστοιχούσε προς την λέξη.

Οι άλλες 10 ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου ερωτήσεις, που απαιτούσαν μια σύντομη γενική απάντηση. Φυσικά οι ερωτήσεις αυτές ήταν εύκολες στην αρχή, αλλά πιο σύνθετες και δύσκολες προς το τέλος. Για παράδειγμα η πρώτη ερώτηση του ελληνικού μέρους του τεστ ήταν: "Πώς γιορτάζεις τα γενέθλιά σου;" και η τελευταία: "Αν μπορούσες να ζήσεις σε μια άλλη χώρα, σε ποια θα προτιμούσες να ζήσεις και γιατί;".

Αντίστοιχα ήταν και τα "items" στο αγγλικό μέρος του τεστ. Πιο συγκεκριμένα, οι εικόνες ήταν οι ίδιες και στο αγγλικό μέρος, αλλά η σωστή απάντηση δεν ήταν συνήθως η ίδια εικόνα και στο ελληνικό και στο αγγλικό μέρος. Τέλος οι 10 ερωτήσεις στα Αγγλικά ακολουθούσαν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας, όπως και στα Ελληνικά. Εδώ θα πρέπει να τονισθεί, ότι το νέο όργανο με τις 40 ερωτήσεις (items), είχε την ίδια περίπου αξιοπιστία με αυτό των 80 αρχικών ερωτήσεων. Αυτό οφείλετο στο γεγονός, ότι κατά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερωτήσεων αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις εκείνες, που δεν πρόσθεταν σημαντικά στην αξιοπιστία του τελικού οργάνου.

Στατιστικά και άλλα Στοιχεία του Τεστ

Έτσι ενώ η αξιοπιστία (reliability) για το τεστ με τις 80 ερωτήσεις -για το αγγλικό μέρος - ήταν .93, .87, .93 και .94, για τις τάξεις 1- 4 αντιστοίχως, οι τιμές αυτές για το όργανο των 40 ερωτήσεων, για το ίδιο μέρος και τάξεις, ήταν οι εξής: .91, .84, .86, και .78. Το πιο ενδιαφέρον είναι, ότι η γενική αξιοπιστία του οργάνου, αυτή δηλαδή που περιλαμβάνει όλες τις τάξεις, ήτοι 1-4, ελάχιστα διαφέρει μεταξύ των δύο τεστ - των 80 και 40 ερωτήσεων - πιο συγκεκριμένα, ενώ η αξιοπιστία για τις τάξεις 1-4 ήταν .94 για το τεστ των 80, αυτή του των 40 ερωτήσεων ήταν .92. Παρόμοιες ήταν και οι τιμές για την αξιοπιστία του ελληνικού τμήματος του τεστ. Πιο συγκεκριμένα για το τεστ των 80 ερωτήσεων ήταν .96, .91, .93, και .95, για την κάθε μία από τις τάξεις 1-4, και .95 για το σύνολο, ήτοι 1-4 τάξη. Οι αντίστοιχες τιμές για το τεστ των 40 ερωτήσεων ήταν .94, .87, .90 και .92 για κάθε μία από τις τάξεις 1-4 και .93 για το σύνολο.

Όπως προκύπτει από τα ανωτέρω οι τιμές αξιοπιστίας του τεστ είναι πολύ υψηλές και ιδιαίτερα για το ελληνικό του τμήμα. Οι πολύ υψηλές αυτές τιμές αξιοπιστίας, σε συνδυασμό με τις υψηλές τιμές αξιοπιστίας που προέκυψαν από την επαναληπτική του δοκιμή μετά δύο εβδομάδες (test-retest reliability) και τη δεδομένη εγκυρότητα του οργάνου, καθιστούν αυτό ένα σπουδαίο εργαλείο στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών μας.

Τέλος το τεστ επιβεβαίωσε πολλά στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται και σε άλλα

αντίστοιχα τεστ, πράγμα που οδηγεί στην περαιτέρω επιβεβαίωση της αξιοπιστίας και εγκυρότητάς του. Έτσι π.χ. διεπιστώθη, ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερη επίδοση στη γλώσσα από τα αγόρια, επιβεβαιώνοντας πολλές αντίστοιχες έρευνες, ότι τα παιδιά των Ημερησίων Κοινοτικών Σχολείων μας είχαν καλύτερη επίδοση από αυτά των Δημοσίων Σχολείων και τέλος, ότι υπήρχε μια διαφορά γλωσσικού επιπέδου μεταξύ των Κοινοτικών Σχολείων μας στη Νέα Υόρκη, που αντιστοιχούσε στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών τους.

Χρήση του Τεστ

Όπως αναφέρθη και αλλού το τεστ αυτό γλωσσικής υπεροχής δημιουργήθηκε για να καλύψει τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών μας στα Κοινοτικά και ιδιαίτερα στα Δημόσια Σχολεία των ΗΠΑ. Το γεγονός ότι είναι σταθμισμένο σε περιοχές με μεγάλη πληθυσμιακή παρουσία του ελληνισμού και σε διάφορες Πολιτείες των ΗΠΑ, το ότι έχει πολύ υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία και τέλος, το ότι δεν υπάρχει άλλο τέτοιο όργανο στο είδος του, το καθιστά μοναδικό και αναπόσπαστο εργαλείο για την διερεύνηση της διγλωσσίας παιδιών που γνωρίζουν, σε διαφορετικά επίπεδα, την ελληνική και αγγλική. Εδώ θα πρέπει ίσως να αναφερθεί, ότι επειδή δεν δημιουργήθηκε από το αντίστοιχο για τα παιδιά του Καναδά ή της Αυστραλίας, εκπαιδευτικοί των χωρών αυτών κάνουν χρήση του τεστ αυτού στο χώρο τους. Έτσι ενώ το τεστ δεν έχει σταθμιστεί γι' αυτές τις χώρες, εντούτοις, εξ όσων γνωρίζω, γίνεται χρήση του, ελλείψει άλλου αντιστοίχου εργαλείου.

Ως κατακλείδα θα ήθελα να αναφέρω, ότι και η Ελληνοαμερικανική Κοινότητα, στερείται ενός αντιστοίχου οργάνου για ανώτερες τάξεις (π.χ. 5η-8η) και ότι θα ήταν ευλογία για την ομογένεια η δημιουργία ενός αντιστοίχου τεστ για μεγαλύτερες ηλικίες και τάξεις.

Σημειώσεις

1 Πολλές από τις πληροφορίες που αναφέρονται εδώ και σε άλλες σελίδες στηρίζονται στο φυλλάδιο της Αρχιεπισκοπής Αμερικής που τιτλοφορείται "Οι εξετάσεις Regents στην Πολιτεία της Νέας Υόρκης" το φυλλάδιο αυτό συνέταξε η υποδιευθύντρια του Τμήματος Παιδείας Μαρία Μακεδών. Το φυλλάδιο, επτασέλιδο, δεν φέρει ακριβή ημερομηνία, αλλά έχει συνταχθεί μετά το 1996, καθώς περιέχει στοιχεία για τα Regents του 1996.

2 Οι πληροφορίες αυτές προέρχονται και πάλι από το ανωτέρω φυλλάδιο (σελ. 3).

3 Στο ίδιο, σελ. 3.

4 Στο ίδιο, σελ. 4.

5 Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στον Δρα Ιωάννη Σπυριδάκη, Δ/νη του Προγράμματος Δίγλωσσης Παιδείας στο Παν/μιο St. John's της Νέας Υόρκης, που είχε την καλοσύνη να μου αποστείλει τόσο το φυλλάδιο της Αρχιεπισκοπής για τις Εξετάσεις Regents, όσο και τα στατιστικά και άλλα Χαρακτηριστικά των Εξετάσεων αυτών της περιόδου 1990-1998, που είχε συντάξει ο Ελληνοαμερικανός εκπαιδευτικός κ. C. D. Galitsis. Τέλος θερμές ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να εκφράσω στον Δρα Θεόφιλο Μαντζάνα, ο οποίος μου απέστειλε συμπληρωματικά στατιστικά στοιχεία για τα Regents, καθώς και ενημερωτικό υλικό για τα επίπεδα γλωσσομάθειας που συνέγραψε ο Δρ. Ανδρέας Ζαχαρίου, σε συνεργασία με τον Δρ. Σπυριδάκη.

6 Όπως αναφέραμε και προηγουμένως η συγγραφή αυτού του Προγράμματος εχορηματοδοτήθη από το Γραφείο Παιδείας της Αρχιεπισκοπής Αμερικής. Για την σύνταξη του συνεργάστηκε μια δεκάδα ομογενών εκπαιδευτικών, όπως αναφέρεται στην αρχή του βιβλίου (εκ 350 σελίδων και ημερομηνία εκδόσεως τον Σεπτέμβριο του 1993), ο κύριος όμως συγγραφέας-επιμελητής ήταν ο Μιχαήλ Νικοδήμου.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΥΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΤΕΣΤ

Μακράκης Βασίλειος
Πανεπιστήμιο Κρήτης, πρόγραμμα "Παιδεία Ομογενών"

Εισαγωγή

Μια εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι η χρήση των υπολογιστών και άλλων νέων τεχνολογιών δημιουργεί νέες συνθήκες για την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Phinney, 1991, Moxley κ.ά., 1994, Boone κ.ά., 1996, McBride & Seagon, 1996, Adam & Wild, 1997, Cates & Goodling, 1997, Moxley et al., 1997, Schulze, 1997). Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται τόσο από την αυξανόμενη παραγωγή γλωσσικού εκπαιδευτικού λογισμικού όσο και από μελέτες για την αποτελεσματικότητα των νέων τεχνολογιών στη γλωσσική εκπαίδευση (Dunkel, 1991, Madsen, 1991, Lunz & Bergstrom, 1994, Bejar & Brown, 1994, Dodd & Ayala, 1995, Chaoub-Deville, Alcaya & Lozier, 1996, Burstein et al., 1996, Laurier, 1996). Πρόσφατα, το ενδιαφέρον εστιάστηκε επίσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών για την ανάπτυξη και διάχυση γλωσσικών τεστ, ιδιαίτερα μέσα από το Διαδίκτυο (Kaya-Carton & Carton, & Dandooli, 1991, Stevenson & Cross, 1991, Shecha & Lewis, 1992, Mello, 1997). Αν η γλώσσα είναι επικοινωνία, τότε κάθε τεχνολογία η οποία συνεισφέρει στη διεπικοινωνία αξίζει να διερευνηθεί. Η χρήση του Διαδικτύου, όπως αναπτύσσεται κατά τα τελευταία χρόνια, όχι μόνο επιτρέπει τη συγχρονική και την ασύγχρονη επικοινωνία, αλλά επίσης παρέχει μια συνεχώς εξελισσόμενη πηγή μαθησιακών και διδακτικών πόρων στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ακόλουθες περιοχές του Διαδικτύου στις οποίες μπορεί κανείς να αναζητήσει γλωσσικά τεστ και διδακτικό/μαθησιακό υλικό ποικίλης μορφής και επιπέδων για την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

1. Περιοχές γλωσσικών τεστ στο διαδίκτυο

Ενδεικτικά αναφέρουμε, επίσης, μια σειρά περιοχών στο Διαδίκτυο οι οποίες αναφέρονται σε γλωσσικά τεστ διαφόρων ειδών, κατηγοριών και επιπέδων καθώς και καταλόγων συζητήσεων σε θέματα γλωσσικών τεστ.

<http://www.toefl.org/>

<http://www.actden.com/>

<http://www.soltec.net/esltutor/toefl.htm>

<http://www.study.com/>

<http://www.ets.org/store.html>

<http://www.goldengatelanguage.com/toefl.html>

<http://www.wildcoast.com/interlink/>
<http://www.monumental.com/richardx/toefl.html>
<http://www.kaplan.com/intl/toefl/>
http://www.studint.net/toefl/toefl_in.htm
<http://www.toefl.org/concords1.html>
<http://www.runet.edu/~ebowles/TOEFL.htm>
<http://www.yes-now.com/>
<http://www.cluelesspie.com/>
<http://www.college-prep.com/>
http://www.egroups.com/eGroups/Education_and_Alumn...
<http://www.concorde.ltd.uk/>
<http://www.esh.net/toefl.htm>
<http://toefl.telecampus.com/>
<http://www.toefl.org/tstprpmt.html>
<http://studint.net/toefl/>
<http://www.stuff.co.uk/toefl.htm>
<http://www.toefl.org/>
<http://web1.toefl.org/>
<http://www.toefl.org/cdtstprg.html>
<http://icie.nsc.ru/~cac/toefl.html>
<http://www.linguistic-funland.com/toefl.links.html>
<http://www.eas.asu.edu/~leaders/Tests/toefl.html>
http://www.cambridge-efl.org.uk/exam/general/bg_ket.htm
http://www.cambridge-efl.org.uk/exam/general/bg_pet.htm
http://www.cambridge-efl.org.uk/exam/general/bg_fce.htm
http://www.cambridge-efl.org.uk/exam/general/bg_cae.htm
http://www.cambridge-efl.org.uk/exam/general/bg_cpe.htm
http://www.cambridge-efl.org.uk/exam/business/bg_ceibt.htm
<http://www.cambridge-efl.org.uk/exam/teaching/ccelt.htm>
<http://www.cambridge-efl.org.uk/exam/index.htm>
<http://www.ling.lancs.ac.uk/pubs/ltu/ltuindex.htm>
<http://www.ling.lancs.ac.uk/pubs/ltu/ltumain.htm>
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed385609.html
<http://www.mrtc.org/~twright/quizzes/quizcenter/>
http://dir.yahoo.com/Education/Standards_and_Testing/
<http://www.cal.org/CAL/HTML/FLTtests.htm>
<http://grove.ufl.edu/~klilj/#testeval>
http://www.tcom.ohiou.edu/OU_Language/english/tests.html
<http://www.actfl.org/>
<http://gwis.circ.gwu.edu/~eaceast/products/proftest.html>
<http://www.wfi.fr/volterre/test.html>
<http://138.236.40.190/langtest/index.html>
<http://www.alte.org/index2.htm>

<http://www.lsa.umich.edu/eli/testing.html>
<http://etsis1.ets.org/>
<http://www.sfsu.edu/~testing/testagnt.html>
<http://www.man.ac.uk/IATEFL/iatefl.html#11>
<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/ltrg/index.htm>
<http://www.warwick.ac.uk/fac/soc/CELTE/testunit.html>
<http://www.arts.unimelb.edu.au/Dept/LTRC/LTRC.html>
<http://www.ucl.ac.uk/>
<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/online/list/lis-tesl.htm>
<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/online/list/lis-tefl.htm>
<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/library/article/test/>
<http://www.surrey.ac.uk/ELI/langtest/ltfind.html>
<http://www.surrey.ac.uk/ELI/langtest/ltsearch.html>
<http://www.surrey.ac.uk/ELI/testd.html>
<http://www.surrey.ac.uk/ELI/artlt.html>
<http://www.surrey.ac.uk/ELI/ilta/ilta.html>
<http://www.surrey.ac.uk/ELI/ltrconf.html>
<http://www.surrey.ac.uk/ELI/cybertxt.html>
<http://www.surrey.ac.uk/ELI/ltr.html>
<http://ericir.syr.edu/Eric/>
http://www.ilcgroup.com/ILC_ExamsBC.html
<http://www.sas.upenn.edu/elp/programs/testing.htm>
<http://www.central-london-english.co.uk/examinations.html>
http://www.tcom.ohiou.edu/OU_Language/english/tests.html
<http://math.unr.edu/linguistics/toefl.links.html>
<http://www.swan.ac.uk/cals/ielts.htm>
<http://www.britcoun.org/eis/ielts.htm>
http://www.ielts.org/about_ielts.htm
<http://www.ielts.org/facts.html>
<http://www.ielts.org/ielts-enq.html>
<http://www.ielts.org/centres.cfm>
<http://www.ielts.org/sample.html>
<http://www.ielts.org/recognise.cfm>
<http://www.une.edu.au/ltr/ielts.htm>
<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/ltrg/washback.htm>
<http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej06/mr2.html>
<http://www.testwise.com/review.html>
<http://www.jyu.fi/tdk/hallinto/ka/Toefl/Toefl0.html>
<http://www.schoolnet.ca/sne/csl-sne/slinks.html#TOEFL>
<http://www1.kaplan.com/view/article/0,1898,1107,00.html>
<http://www.studyusa.com/articles/admtest.htm>
<http://toeic-usa.com/>
<http://www1.kaplan.com/view/article/0,1898,1251,00.html>

<http://www.aitech.ac.jp/iteslj/Articles/Gilfert-TOEIC.html>
<http://www.toEIC.com/>
<http://www.bekkoame.or.jp/nerm/toEIC.htm>
<http://www.faceweb.okanagan.bc.ca/toEIC/>
<http://www.study.com/activities.html>
<http://www.lsa.umich.edu/eli/acc.htm>
<http://www.cal.org/CAL/HTML/bestest.htm>
<http://www.eslcafe.com/search/Quizzes/>
http://www.acer.edu.au/products/ed_resources/990de.htm
http://www.ilcgroup.com/ILC_ExamsBC.html
<http://www.pacificnet.net/~sperling/quiz/>
<http://www.lsa.umich.edu/eli/ecce.htm>
<http://www.lsa.umich.edu/eli/ecpe.htm>
<http://dwjc.dwc.doshisha.ac.jp/kkita0/quiz.htm>
<http://www.ilcgroup.com/interactive/>
<http://www.aitech.ac.jp/iteslj/quizzes/js/>
<http://www.lsa.umich.edu/eli/igsi.htm>
<http://www.lsa.umich.edu/eli/melab.htm>
<http://ietn.snunit.k12.il/onlineex.htm>
<http://quizsite.com/>
<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkita0/class/material/quiz/>
<http://www.geocities.com/RainForest/Vines/8255/index.html>
<http://grove.ufl.edu/~klilj/samptest.htm>
<http://www.aitech.ac.jp/iteslj/quizzes/index.html>
<http://carla.acad.umn.edu/SOPI/SOPI-practice.html>
<http://www.stuff.co.uk/media/cat/cat.html>
<http://www.livjm.ac.uk/language/engtest.htm>
<http://lib.upm.edu.my/iistes.html>
<http://www1.kaplan.com/view/article/0,1898,1136,00.html>
<http://www1.kaplan.com/view/article/0,1898,1132,00.html>
<http://www.collegeboard.org/ap/french/>
<http://www.collegeboard.org/ap/german/>
<http://www.collegeboard.org/ap/spanish/>
<gopher://gopher.ets.org/11/>
<gopher://gopher.ets.org:70/11/ets.tests>
<gopher://gopher.ets.org:70/11/ets.tests>
<gopher://gopher.ets.org:70/11/ets.tests/toefl>
<gopher://gopher.ets.org/11/>
listserv@psuvm.psu.edu

2. Κατηγορίες και είδη διαδικτυακών γλωσσικών τεστ

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στις εφαρμογές γλωσσικών τεστ, αυτές

επικεντρώνονται κυρίως σε διαγνωστικού περιεχομένου γλωσσικές ασκήσεις που αποσκοπούν στην εκμάθηση της γλώσσας ή ακόμα και στην προετοιμασία για εξετάσεις που πιστοποιούν κάποιο επίπεδο γλωσσομάθειας. Τα γλωσσικά τεστ συνήθως συμπεριλαμβάνουν ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, σωστού-λάθους, αντιστοίχιση λέξεων, συμπλήρωση κενών κ.ά. Η ανάπτυξη τέτοιας μορφής γλωσσικών τεστ γίνεται με εύκολο τρόπο από προγράμματα όπως το TestMaker και το Administrator ή λογισμικού όπως είναι το MS Word (Tuzi, 1997), αλλά και γλωσσών προγραμματισμού όπως είναι η JAVA για εφαρμογές μέσω του Διαδικτύου.

Άλλα πιο σύνθετα γλωσσικά τεστ, όπως είναι το παίξιμο ρόλων, συνεντεύξεις, συνθέσεις, προφορικές παρουσιάσεις, περιγραφές, αφήγηση εμπειριών, συναγωγές κ.ά, παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάπτυξή τους, κυρίως λόγω του ανοικτού χαρακτήρα τους. Ο συνδυασμός όμως των υπερμεσικών τεχνολογιών, των ειδικά κατασκευασμένων συγγραφικών εργαλείων, αλλά και των προχωρημένων γλωσσών προγραμματισμού, προσφέρει τη δυνατότητα σχεδιασμού, ανάπτυξης και διάχυσης διαδραστικών γλωσσικών τεστ που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάπτυξη γλωσσικών τεστ κατάταξης των χρηστών τους στο επίπεδο που αρμόζει περισσότερο στις ικανότητές τους. Η διαδικασία αυτή αποτελεί μια τεχνολογικά αναπτυγμένη μέθοδο αποτίμησης γλωσσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, η οποία προσαρμόζει το περιεχόμενο των γλωσσικών τεστ στις ανάγκες και στο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας του εξεταζόμενου. Σύμφωνα με τη διαδικασία αυτή, τα πρώτα ερωτήματα λειτουργούν διαγνωστικά για να προσδιορίσουν το επίπεδο του εξεταζόμενου και ταυτόχρονα το σύστημα επιλέγει τα επόμενα ερωτήματα γλωσσικών τεστ προσαρμοσμένα στο επίπεδο δυσκολίας του χρήστη. Για παράδειγμα, εάν ένας εξεταζόμενος απαντήσει σωστά σε όλα τα αρχικά ερωτήματα, τότε το σύστημα επιλέγει ερωτήματα μεγαλύτερης δυσκολίας και αντίστροφα. Η διαδικασία αυτή μπορεί να συνεχίζεται τμηματικά, προσφέροντας με αυτό τον τρόπο μια περισσότερο εξασοικευμένη, ευέλικτη και αξιόπιστη μέθοδο αξιολόγησης γλωσσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Η διαδικασία αυτή έχει βασιστεί κυρίως στη θεωρία της ανταπόκρισης (item response theory) (Wainer & Mislevy, 1990, Flaugher, 1990, Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991, Stocking & Lewisab, 1995), στις υπολογιστικές δυνατότητες των υπολογιστών και γενικότερα στη γλωσσική τεχνολογία (Dunkel, 1991, Brown, 1992αβ, Du, Lewis & Pashley, 1993, Brown, 1997, Dunkel, 1997). Τα διαγνωστικά αυτά γλωσσικά τεστ αρχίζουν να αποκτούν ευρεία χρήση στο χώρο της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, αλλάζοντας τον παραδοσιακό τρόπο αποτίμησης γλωσσικών ικανοτήτων και υποκαθιστώντάς τον με διαδικασίες υποστηριζόμενες από τις νέες τεχνολογίες (Kaya-Carton & Dandanoli, 1991, Madsen, 1991, Stevenson, 1991, Young, κ.ά., 1996, Chaloub-Deville, Alcaya & Loizier, 1996).

Τα γενικότερα οφέλη που προκύπτουν από την ανάπτυξη και χρήση γλωσσικών τεστ με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών είναι ποικίλα και μπορούν να

συνοψιστούν στα ακόλουθα.

- **Εξατομίκευση:** ο χρήστης επιλέγει τα τεστ σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις προσωπικές του ανάγκες.

- **Επαναληπτικότητα:** δυνατότητα συνεχούς εξάσκησης και εμπέδωσης γλωσσικών δεξιοτήτων.

- **Προσαρμοστικότητα:** αυτόματη προσαρμογή του γλωσσικού τεστ στο επίπεδο ικανότητας του χρήστη.

- **Απεξάρτηση από χρόνο, τόπο και άγχος:** η χρήση των γλωσσικών τεστ μπορεί να γίνει οποιαδήποτε ώρα και τόπο, σύμφωνα με το ρυθμό του χρήστη και χωρίς το άγχος του ελέγχου.

- **Συγκεκριμενοποίηση:** τα τεστ μπορούν να εξειδικεύονται για συγκεκριμένες ανάγκες των χρηστών, ακολουθώντας τα δικά τους επίπεδα ικανότητας και τις προσωπικές τους επιλογές ως προς το είδος των τεστ και των δεξιοτήτων.

- **Πολλαπλότητα:** είναι δυνατή η χρήση τους από χιλιάδες χρήστες χωρίς τη δέσμευση τόπου και χρόνου, με δυνατότητα εξέτασης πολλαπλών γλωσσικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων σε πραγματικό χρόνο.

- **Ακρίβεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία:** το αποτέλεσμα των απαντήσεων υπολογίζεται με μαθηματική ακρίβεια, δοσμένο στη μορφή εκτυπωμένων στατιστικών πινάκων και γραφικών.

- **Διορθωτική ανατροφοδότηση:** άμεση ανατροφοδότηση των επιλογών και δυνατότητα παροχής σχολίων και οδηγιών για το λανθασμένο αποτέλεσμα καθώς και δυνατότητα εκμετάλλευσης του λάθους με μηχανισμούς ανάδρασης.

- **Διάδραση:** δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τη χρήση πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης της πληροφορίας και παρέμβασης του χρήστη.

- **Αποτελεσματικότητα:** δυνατότητα μείωσης του χρόνου εκμάθησης και εμπέδωσης γλωσσικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ενασχόληση στο ρυθμό του χρήστη, λιγότερο άγχος και ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον.

- **Αποδοτικότητα:** δυνατότητα αύξησης του μαθησιακού αποτελέσματος λόγω μείωσης του άγχους και αύξησης του χρόνου μαθησιακής ενασχόλησης, με ιδιαίτερα χαμηλό ή χωρίς οικονομικό κόστος.

Αντίθετα, τα μειονεκτήματα των γλωσσικών τεστ σε ηλεκτρονική μορφή μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε φυσικά μειονεκτήματα και σε μειονεκτήματα απόδοσης (Brown, 1992β, Henning, 1991, Lunz & Bergstrom, 1994, Krisch, κ.ά., 1997, Brown, 1997). Στα μειονεκτήματα τα οποία χαρακτηρίζονται ως "φυσικά" συμπεριλαμβάνονται συνήθως: η αδυναμία πρόσβασης στους υπολογιστές και στο Διαδίκτυο, το μικρό μέγεθος των οθονών υπολογιστών και οι αδυναμίες του Διαδικτύου ως προς το χρόνο ανάκλησης των πληροφοριών, ιδιαίτερα όταν η πληροφορία αναπαρίσταται με κίνηση, εικόνα και ήχο. Τα μειονεκτήματα που συνήθως αναφέρονται στην απόδοση αφορούν κυρίως στην πιθανότητα άντλησης διαφορετικών αποτελεσμάτων αν το ίδιο τεστ δοθεί με τον παραδοσιακό τρόπο (χαρτί και μολύβι) ή σε ηλεκτρονική μορφή. Αφορούν επίσης και στο ενδεχόμενο διαστρέβλωσης των αποτελεσμάτων στην περίπτωση που οι χρήστες έχουν πολύ

διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης με την τεχνολογία, αλλά και σε γενικότερες στάσεις απέναντι στη διάχυση των γλωσσικών τεστ με ηλεκτρονικό τρόπο. Τα μειονεκτήματα αυτά δεν εκλαμβάνονται ως πάγια και μη αναστρέψιμα. Στο βαθμό που οι νέες τεχνολογίες βελτιώνονται, κάτι που συμβαίνει με ταχείς ρυθμούς, και με την όλο και μεγαλύτερη εξοικείωση των χρηστών σε αυτές, τόσο τα φυσικά μειονεκτήματα όσο και τα μειονεκτήματα απόδοσης θα υποβαθμίζονται, ενισχύοντας περισσότερο τα καταγεγραμμένα και προοδوکώμενα πλεονεκτήματα.

3. Μια πρόταση

Λαμβάνοντας υπόψη το ρυθμό των τεχνολογικών εξελίξεων στο χώρο της υπολογιστικής και δικτυακής τεχνολογίας, την ενσωμάτωση ψυχο-παιδαγωγικών θεωριών μάθησης στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού και τη συνεχή δραστική μείωση της τιμής των υπολογιστών, του λογισμικού και της παροχής υπηρεσιών στο Διαδίκτυο, οι δυνατότητες παραγωγής αποτελεσματικών γλωσσικών τεστ σε ηλεκτρονική μορφή και πρόσβασης στη χρήση τους θα αυξάνονται με τον ίδιο ρυθμό. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν σήμερα καινοτομικούς τρόπους εξάσκησης, εμπέδωσης και αποτίμησης γλωσσικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Ένας τρόπος για να βοηθηθεί κάποιος αν χρειαστεί περισσότερη εξάσκηση είναι η ανάπτυξη γλωσσικών τεστ σε ηλεκτρονική μορφή και η διάχυσή τους μέσω των υπολογιστών και του Διαδικτύου.

Διαπιστώνεται όμως η ανάγκη δημιουργίας μιας ελληνικής βάσης γλωσσικών τεστ η οποία θα προσφέρει στους μαθητές που μαθαίνουν την Ελληνική είτε ως ξένη είτε ως δεύτερη γλώσσα, στους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς, μια πηγή μάθησης και ένα μέσο αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Με τη βοήθεια της βάσης αυτής, οι μαθητές θα μπορούν να επιλέξουν τα γλωσσικά τεστ που τους ενδιαφέρουν και να αξιοποιήσουν όλα τα οφέλη που αναφέραμε παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης θα μπορούν όχι μόνο να αξιοποιήσουν το γλωσσικό υλικό ελεύθερα στην τάξη τους, αλλά θα έχουν και τη δυνατότητα εμπλουτισμού της εν λόγω βάσης με δικά τους τεστ. Για το σκοπό αυτό, η βάση θα παρέχει ένα συγγραφικό εργαλείο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν διάφορα είδη γλωσσικών τεστ. Οι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης θα έχουν τη δυνατότητα χρήσης της βάσης ως μέσου κατάταξης και πιστοποίησης γλωσσομάθειας στην ελληνική γλώσσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adam, N. & Wild, M. (1997):** Applying CD-ROM interactive storybooks to learning to read. *Journal of Computer Assisted Learning*, 13, 119-132.
- Baker, F. B. (1989):** Computer technology in test construction and processing. Στο R. L. Linn (Επιμ.), *Educational Measurement* (409-428). London: Collier Macmillan.
- Bejar, I., & Braun, H. (1994):** On the synergy between assessment and instruction: Early lessons from computer-based simulations. *Machine-Mediated Learning*, 4, 5-25.
- Boone R., Higgins K., Notari A., & Stump, C. (1996):** Hypermedia re-reading lessons: learner-centered software for kindergarten. *Jl. of Computing in Childhood Education*, 7, 39-69.
- Brown, J. D. (1992α):** Technology and language education in the twenty-first century: media, message, and method. *Language Laboratory*, 29, 1-22.
- Brown, J. D. (1992β):** Using computers in language testing. *Cross Currents*, 19, 92-99.
- Brown, D. (1997):** Computers in language testing: present research and some future directions. *Language Learning & Technology* 1, 44-59, <http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1num1/brown/default.html>
- Burstein, J., Frase, L., Ginther, A., & Grant, L. (1996):** Technologies for language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 240-260.
- Cates W.M. & Goodling S.C. (1997):** The relative effectiveness of learning options in multimedia computer-based fifth-grade spelling instruction. *ETR&D*, 45, 27-46.
- Chaub-Deville, M., Alcaya, C., & Lozier, V. (1996):** An operational framework for constructing a computer-adaptive test of L2 reading ability: Theoretical and practical issues. *CARLA Working Paper Series #1*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Dodd, B. G., De Ayala, R. J., & Koch, W. R. (1995):** Computerized adaptive testing with polytomous items. *Applied Psychological Measurement*, 19, 5-22.
- Du, Y., Lewis, C., & Pashley, P. J. (1993):** Computerized mastery testing using fuzzy set decision theory. *Applied Measurement in Education*, 6, 181-193.
- Dunkel, P. (1991):** The effectiveness research on computer-assisted instruction and computer assisted language learning. Στο P. Dunkel (Επιμ.), *Computer-assisted language learning and testing: Research issues and practice* (5-36). New York: Newbury House.
- Dunkel, P. (1997):** Computer-adaptive testing of listening comprehension: a blueprint for CAT development. *The Internet TESL Journal*, III,, <http://www.aitech.ac.jp/iteslj/>
- Dunkel, P. (1991):** Computerized testing of nonparticipatory L2 listening comprehension proficiency: an ESL prototype development effort. *Modern Language Journal*, 75, 64-73.
- Flaughter, R. (1990):** Item pools. Στο H. Wainer, N. J. Dorans, R. Flaughter, B. F. Green, R. J. Mislevy, L. Steinberg, & D. Thissen (Επιμ.), *Computerized Adaptive Testing: A Primer* (41-63). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991):** *Item Response Theory*. Newbury Park, CA: Sage.

- Kaya-Carton, E., Carton, A. S., & Dandonoli, P. (1991):** Developing a computer-adaptive test of French reading proficiency. Στο P. Dunkel (Επιμ.), Computer-Assisted Language Learning and Testing: Research Issues and Practice (259-284). New York: Newbury House.
- Laurier, M. (1996):** Using the information curve to assess language CAT efficiency. Στο A. Cumming & R. Berwick (Επιμ.), Validation in Language Testing (111-123). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lunz, M. E., & Bergstrom, B. A. (1994):** An empirical study of computerized adaptive test administration conditions. *Journal of Educational Measurement*, 31, 251-263.
- Madsen, H. S. (1991):** Computer-adaptive testing of listening and reading comprehension. Στο P. Dunkel (Επιμ.), Computer-Assisted Language Learning and Testing: Research Issues and Practice (237-257). New York: Newbury House.
- Mcbride N., & Seagon, K. (1996):** The A to Z of grammar. an integrated call project. *Computer Assisted Language Learning*, 9, 45-61.
- Mello, V. (1997):** Online quizzes- are they worthwhile? *The Internet TESL Journal*, 3, 7, <http://www.aitech.ac.jp/iteslj/Articles/Mello-Quizzes.html>
- Moxley R., Warash B., Coffman G., Geres M., Roman T., & Terhorst, I. (1994):** Computer writing development in a pre-kindergarten class of 4 year olds. *Jl. of Computing in Childhood Education*, 5, 211-229.
- Moxley R., Warash B., Coffman G., Brinton K., & k Concannon, R. (1997):** Writing development using computers in a class of three-year-olds. *Jl. of Computing in Childhood Education*, 8, 133-164.
- Phinney, M. (1991):** Computer-assisted writing and writing apprehension in ESL students. Στο P. Dunkel (Επιμ.), Computer-Assisted Language Learning and Testing: Research Issue and Practice (189-204). New York: Newbury House.
- Sheehan, K., & Lewis, C. (1992):** Computerized mastery testing with nonequivalent testlets. *Applied Psychological Measurement*, 16, 65-76.
- Schulze, M. (1997):** TEXTANA - text production in a hypertext environment. *Computer Assisted Language Learning*, 10, 71-82.
- Stevenson, J., & Gross, S. (1991):** Use of a computerized adaptive testing model for ESOL/bilingual entry/exit decision making. Στο P. Dunkel (Επιμ.), Computer-Assisted Language Learning and Testing: Research Issues and Practice (223-235). New York: Newbury House.
- Stocking, M. L., & Lewis, C. (1995a):** Controlling Item Exposure Conditional on Ability in Computerized Adaptive Tests (Research Report #95-24). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Stocking, M. L., & Lewis, C. (1995b):** A New Method of Controlling Item Exposure in Computerized Adaptive Tests (Research Report #95-25). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Tuzi, F. (1997):** Using Microsoft Word to Generate Computerized Tests. *The Internet TESL Journal* [http:// http://www.aitech.ac.jp/iteslj/](http://www.aitech.ac.jp/iteslj/)
- Wainer, H., & Mislevy, R. J. (1990):** Item response theory, item calibration and proficiency estimation. Στο H. Wainer κ.ά., (Επιμ.), Computerized Adaptive Testing: A Primer (65-102). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.