

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004
Επιστημονική υπεύθυνη: καθηγήτρια Άννα Φραγκουδάκη

Δράση: Προσδιορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας
Επιστημονική υπεύθυνη: Μαρία Τζεβελέκου

Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

**Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης
της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της
Θράκης**

Μαρία Τζεβελέκου
Βίκυ Κάντζου
Σπυριδούλα Σταμούλη
Βίκυ Χονδρογιάννη
Σπυριδούλα Βαρλοκώστα
Μαρία Ιακώβου
Βάλλη Λύτρα
Γιάννης Παπαγεωργακόπουλος

Αθήνα
2004

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	4
1 Το μεθοδολογικό πλαίσιο για τη συγκρότηση των γλωσσικών τεστ	11
1.1 Η κλίμακα αξιολόγησης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ)	11
1.2 Η προσαρμογή της κλίμακας στις απαιτήσεις της έρευνας στα μειονοτικά σχολεία	13
1.3 Οι αρχές για το σχεδιασμό των γλωσσικών τεστ	14
1.3.1 Τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού	14
1.3.2 Εγκυρότητα	14
1.3.2.1 Προδιαγραφές για την κατασκευή των τεστ: η εξειδίκευση της έννοιας 'εγκυρότητα του περιεχομένου'.	15
1.3.3 Αξιοπιστία και χρηστικότητα	18
2 Οι τέσσερις δεξιότητες	19
2.1 Η κατανόηση προφορικού λόγου	19
2.1.1 Οι επιμέρους δεξιότητες της κατανόησης προφορικού λόγου	19
2.1.2 Η κατανόηση προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	20
2.1.3 Παράγοντες που καθορίζουν το σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου	20
2.2 Η κατανόηση του γραπτού λόγου	21
2.2.1 Οι επιμέρους δεξιότητες στην κατανόηση γραπτού λόγου	22
2.2.2 Η κατανόηση του γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα	22
2.2.3 Παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου	23
2.3 Η παραγωγή του γραπτού λόγου	23
2.3.1 Η παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη / ξένη γλώσσα	25
2.3.2 Παράγοντες που καθορίζουν το σχεδιασμό δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου	27
2.4 Η παραγωγή προφορικού λόγου	28
3 Ζητήματα Μεθόδου	30
3.1 Τα τεστ	30
3.1.1 Τα χαρακτηριστικά των γραπτών τεστ	31
3.1.1.1 Δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου	32
3.1.1.2 Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου	33
3.1.1.3 Δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου	33
3.1.1.4 Η γραμματική	34
3.1.2 Η συνέντευξη	35
3.1.3 Η παραγωγή αφηγηματικού λόγου	36
3.2 Το ερωτηματολόγιο-προφίλ	38
3.3 Η επιλογή του δείγματος	39
3.4 Η προετοιμασία των τεστ	42
3.5 Η διεξαγωγή της διαδικασίας αξιολόγησης	42
3.6 Το ελληνόφωνο δείγμα	43
3.7 Η διόρθωση και η βαθμολόγηση των τεστ	43
4 Η επεξεργασία και η καταχώριση των δεδομένων	45

4.1 Βάση Δεδομένων και λογισμικό για την εισαγωγή των στοιχείων και εξαγωγή των συνολικών βαθμολογιών και επιπέδων γλωσσομάθειας.	45
4.1.1 Ο σχεδιασμός της βάσης δεδομένων (ΒΔ)	45
4.1.2 Το περιβάλλον διεπαφής με τον χρήστη-διορθωτή	48
4.1.3 Η διανομή της βάσης δεδομένων στους διορθωτές	50
4.2 Η μεταγραφή των δεδομένων του προφορικού λόγου	51
5 Αποτελέσματα της έρευνας	54
5.1 Οι γλωσσικές πραγματώσεις των πέντε επιπέδων	54
5.2 Σχέση επιπέδων γλωσσομάθειας και παραμέτρων του δείγματος	59
5.2.1 Συνολικά αποτελέσματα για τα επίπεδα ανά τεστ και ανά τάξη	59
5.2.2 Σχέση κλίμακας και νομού	63
5.2.3 Σχέση κλίμακας και περιοχής (αγροτική – αστική)	65
5.2.4 Σχέση κλίμακας και φύλου	66
5.3 Κλίμακα ελληνομάθειας και ερωτηματολόγιο-προφίλ	66
5.3.1 Η τακτικότητα φοίτησης	67
5.3.2 Η φοίτηση σε νηπιαγωγείο	68
5.3.3 Μελλοντική φοίτηση σε γυμνάσιο	69
5.3.4 Τύπος γυμνασίου	69
5.3.5 Οι σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι	70
6 Προκαταρκτικά συμπεράσματα	73
6.1 Το επίπεδο γλωσσομάθειας των παιδιών της μειονότητας	73
6.2 Παράγοντες που σχετίζονται με τη γλωσσομάθεια των παιδιών	74
6.3 Τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Γενική περιγραφή των επιπέδων με βάση τα αποτελέσματα του τεστ	75
6.3.1 Προκαταρκτικό Στάδιο	76
6.3.2 A1	76
6.3.3 A2	76
6.3.4 B1	77
6.3.5 B2	77
Βιβλιογραφικές αναφορές	79
Παράρτημα I	83
Παράρτημα II	87

Εισαγωγή

Όλοι όσοι ερχόμαστε σε επαφή με τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων διαπιστώνουμε αμέσως σημαντικές ελλείψεις στη γνώση και τη χρήση των ελληνικών, ελλείψεις που συνιστούν το κυριότερο εμπόδιο στη μαθησιακή τους εξέλιξη. Η διαπίστωση αυτή παραμένει όμως ανεπεξέργαστη και αποσπασματική στο βαθμό που δεν υπάρχουν τα κατάλληλα εργαλεία που να επιτρέπουν τη συστηματοποίηση της διαισθητικής και, κατά συνέπεια, συνολικά αρνητικής εντύπωσης που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές και γενικότερα ο κοινωνικός περίγυρος. Έτσι, αντί οι παρεκκλίσεις να αντιμετωπίζονται ως ένα φυσικό στάδιο της διαδικασίας της εκμάθησης της ελληνικής, στο κοινωνικό περιβάλλον παγιώνεται η εικόνα μιας παρεφθαρμένης γλώσσας, μιας γλώσσας *pidgin*, και οι ομιλητές της γλώσσας αυτής, ανεξάρτητα από την ιδεολογική στάση που υιοθετούν οι ελληνόφωνοι ενήλικες απέναντι στο συγκεκριμένο πρόβλημα, υφίστανται τις συμβολικές ή πρακτικές 'κυρώσεις' που απορρέουν από αυτή την εντύπωση. Επιπλέον, οι γλωσσολογικές απόπειρες ερμηνείας του φαινομένου ή ανάλογων φαινομένων, οι οποίες θα μπορούσαν να αντισταθμίσουν αποτελεσματικά και πειστικά την τρέχουσα άποψη, είναι ελάχιστες,¹ παρόλο που η διεθνής βιβλιογραφία προσφέρει ποικίλα θεωρητικά πρότυπα και υποδειγματικές πραγματείες για τη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Η μελέτη της διαδικασίας αυτής απαιτεί συστηματική και εκτεταμένη συλλογή γλωσσικών δεδομένων, συγκρότηση βάσης δεδομένων που να επιτρέπει τη διασταύρωση των στοιχείων και, τέλος, υιοθέτηση μιας κριτικής θεωρίας της παρατήρησης, στο βαθμό που τα δεδομένα δεν είναι ουδέτερα ή ανεξάρτητα από το πρίσμα, τα εργαλεία και τις μεθόδους εκμαίευσης του ερευνητή. Επιπλέον, απαιτείται τριβή μ' ένα μεγάλο όγκο ετερογενών και σύνθετων γλωσσικών στοιχείων, που δύσκολα ταξινομούνται γιατί, σε 'πρώτη ανάγνωση' δεν είναι ούτε συστηματικά ούτε συστημικά, μια που οι γλωσσικές παρεκκλίσεις – όπως άλλωστε και όλα τα αυθόρμητα γλωσσικά παραγόμενα - εγγράφονται στην ομιλία (*parole*) και όχι στη γλώσσα (*langue*) και είναι, κατά συνέπεια, το προϊόν της σύγκλισης πολλών παραγόντων – όχι μόνο αμιγώς γλωσσικών, αλλά και γνωσιακών, κοινωνικών και ψυχολογικών.

Η έρευνα που ξεκινήσαμε το 2002 και που ονομάστηκε 'Προσδιορισμός των επιπέδων ελληνομάθειας' τοποθετείται στη συμβολή δύο πεδίων: το πεδίο της γλωσσικής αξιολόγησης αφενός και της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας αφετέρου. Ο στόχος ήταν διττός: από τη μια πλευρά, η μέτρηση της ελληνομάθειας των παιδιών της μειονότητας με βάση μια αντικειμενική κλίμακα αξιολόγησης και από την άλλη πλευρά, η συλλογή δεδομένων για τη μελέτη της διαδικασίας κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας.

¹ Για τη γλωσσική κατάσταση της μειονότητας στη Θράκη, βλ. ενδεικτικά Sella 1986 και 1999, και Σελλά 1994.

Η πιστοποίηση της ελληνομάθειας είναι μια πρακτική η οποία ξεκίνησε γύρω στο 1997 και διεξάγεται κυρίως από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Διατμηματικό πρόγραμμα). Τα τεστ που εκπονούνται για τον σκοπό αυτό απευθύνονται σε ενηλίκους, και είναι είτε κατατακτήρια είτε τεστ ελέγχου του βαθμού εμπέδωσης μιας ορισμένης ύλης. Και στις δύο περιπτώσεις βασίζονται σ' ένα αναλυτικό πρόγραμμα διδασκίας ύλης, και με αυτή την έννοια έχουν έναν κυκλικό χαρακτήρα: η ύλη ορίζει το τεστ και το τεστ έχει ανάδραση στην ύλη.

Μέσα από αυτό το πρίσμα, η προκείμενη έρευνα για την ελληνομάθεια στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης διαφέρει από την πιστοποίηση όπως περιγράφεται παραπάνω, όχι μόνο γιατί απευθύνεται σε παιδιά αλλά κυρίως γιατί πρόκειται για διαγνωστικά τεστ. Το σημείο εκκίνησης δεν ήταν ένα εκπαιδευτικά προσδιορισμένο σώμα γλωσσικής πληροφορίας αλλά μια ανεξάρτητη από την εκπαιδευτική διαδικασία κλίμακα αξιολόγησης της γλωσσομάθειας – συγκεκριμένα η κλίμακα αξιολόγησης όπως ορίζεται στο *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες* (ΚΕΠΑ) (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001). Ας σημειωθεί ότι στην κλίμακα αυτή κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας ορίζεται με βάση ένα σύνολο γλωσσικών πράξεων και διατυπώνεται με τη μορφή της επιτέλεσής τους (*Can do statements*).² Το πρώτο λοιπόν βήμα της ομάδας μας ήταν η συγκεκριμενοποίηση κάθε επιπέδου γλωσσομάθειας του ΚΕΠΑ και η υλοποίησή του σε μορφή τεστ το οποίο να πληροί τις τρεις βασικές αρχές της γλωσσικής αξιολόγησης: την *εγκυρότητα*, την *αξιοπιστία*, και τη *χρησιμότητα*.

Η αντιστοίχιση του τεστ με την κλίμακα αξιολόγησης και η ανταπόκριση στα παραπάνω κριτήρια – τα οποία μοιάζουν σε πρώτη ματιά αυτονόητα – αποδείχτηκαν στην πράξη εξαιρετικά επίπονα. Ας σημειώσουμε μερικά από τα ζητήματα που ανέκυψαν:

- Κάθε συστατικό του τεστ πρέπει να απηχεί την συγκεκριμένη επιτέλεση που εξετάζει και να επικεντρώνεται στη γλωσσική διάσταση του ζητήματος, 'φιλτράροντας' όσο το δυνατόν περισσότερο τους παράγοντες που δεν είναι γλωσσικοί, όπως για παράδειγμα η μνημονική ικανότητα ή οι γενικές γνώσεις.
- Κάθε δεξιότητα πρέπει να ορισθεί σαν μια κατασκευή (construct) η οποία διασπάται σε πολλαπλές πραγματώσεις. Σε κάθε πραγμάτωση τα δευτερεύοντα στοιχεία πρέπει να συμβάλλουν στην ανάδειξη του κεντρικού στοιχείου, και όλοι οι γλωσσικοί παράγοντες που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν παρεμβολές πρέπει να εξουδετερωθούν ή τουλάχιστον να εξασθενίσουν.
- Το σύνολο του τεστ και κατά συνέπεια κάθε δεξιότητα – πρέπει να αντιστοιχεί σ' ένα ευρύ φάσμα επιπέδων γλωσσομάθειας, έτσι ώστε να καλύπτει όλες τις δυνατότητες

² Η κλίμακα αυτή, όπως έχει μεταφερθεί και στα ελληνικά (Κοντός, κ.άλ. 2002), διακρίνει έξι επίπεδα γλωσσομάθειας: A1 (στοιχειώδες επίπεδο), A2 (εισαγωγικό επίπεδο), B1 (βασικό επίπεδο), B2 (επίπεδο επάρκειας), Γ1 (προχωρημένο επίπεδο) και Γ2 (επίπεδο αυτάρκειας).

που θα μπορούσαν να εμφανίσουν οι εξεταζόμενοι, σε αντίθεση μ' ένα τεστ πιστοποίησης, για παράδειγμα, που καλύπτει μόνο ένα επίπεδο, στο οποίο κατατάσσονται ή αποτυγχάνουν να καταταγούν οι εξεταζόμενοι. Παράλληλα το τεστ πρέπει να μην είναι κουραστικό και να μην αποθαρρύνει.

- Ο συνδυασμός συστατικών από όλα τα επίπεδα πρέπει να είναι αριθμητικά ισορροπημένος και ελεγχόμενος, έτσι ώστε στην τελική καταμέτρηση να μην αλλοιώνεται το αποτέλεσμα, το οποίο, σε τελική ανάλυση, πρέπει να αντιστοιχεί στο επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο ανήκει ο εξεταζόμενος.
- Η κατάταξη στο Χ ή στο Ψ επίπεδο πρέπει να υποδεικνύεται από τη θέση σε μια κλίμακα βαθμολογίας - συνάρτηση όλων των βαθμών (από όλες τις δεξιότητες και δραστηριότητες). Οι διαιρέσεις της βαθμολογικής κλίμακας πρέπει, κατά συνέπεια, να αντιστοιχούν με ακρίβεια σ' ένα ποιοτικό κατώφλι, όπως αυτό ορίζεται από την κλίμακα αξιολόγησης.
- Η εξελικτική πορεία της εκμάθησης πρέπει να διαγραφεί με βάση το υποσύνολο των ασκήσεων στις οποίες οι εξεταζόμενοι παρουσίασαν ένα μέσο όρο επίδοσης.

Η εικόνα καθίσταται ακόμη πιο περίπλοκη αν λάβει κανείς υπόψη το ηλικιακό φάσμα των παιδιών που χρησιμοποίησαν το τεστ. Οι γνωσιακές και γλωσσικές δυνατότητες των παιδιών από 6 ως 13 ετών είναι άνισες και εξελίσσονται με γρήγορους ρυθμούς. Ο παράγοντας αυτός ήταν ίσως και ο πιο δύσκολος να ενσωματωθεί στο ήδη σύνθετο σύστημα των παραγόντων που εμπλέκονται στη συγκρότηση ενός γλωσσικού τεστ: στην εξελικτική πορεία της κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας προστίθεται η εξελικτική πορεία της ωρίμανσης της γνωσιακής και γλωσσικής ικανότητας γενικά. Ας σημειωθεί ότι για τα παιδιά δεν υπάρχει κάποια καθιερωμένη πρακτική γλωσσικής αξιολόγησης πάνω στην οποία θα μπορούσαμε να στηριχτούμε: τόσο η κλίμακα αξιολόγησης του ΚΕΠΑ όσο και τα τεστ πιστοποίησης του ΚΕΓ (Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας) και του Πανεπιστημίου Αθηνών (Διατμηματικό) απευθύνονται σε ενήλικες. Κατά συνέπεια, η κλίμακα του ΚΕΠΑ έπρεπε να προσαρμοστεί για να ταιριάζει στις ηλικίες 6 με 13 ετών.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που ανέκυψαν αφορά τη θέση της γραμματικής στη διαδικασία αξιολόγησης. Από τη μία πλευρά η ελληνική είναι γλώσσα με πλούσια μορφολογία και η διεπαφή ανάμεσα στη μορφολογία και τις σημασιολογικές αξίες είναι μείζονος σημασίας. Από την άλλη πλευρά, το ΚΕΠΑ περιλαμβάνει αποκλειστικά επικοινωνιακές γλωσσικές πραγματώσεις. Η λύση που ακολουθήθηκε υπαγορεύεται από τα δύο αυτά στοιχεία: στα τεστ προστέθηκε ένα τμήμα που εστιάζει στη γραμματική, σε φαινόμενα όπως το γένος, οι κανόνες συμφωνίας, η δήλωση του χρόνου και της όψης, κ.λπ. Το τμήμα αυτό βαθμολογείται, αλλά δεν συνδέεται άμεσα με την κλίμακα αξιολόγησης, δεδομένου ότι δεν έχουμε αρκετές μελέτες

για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που θα μας επέτρεπαν να εντάξουμε τη γραμματική σε επίπεδα γλωσσομάθειας.

Έχοντας αυτά τα ζητήματα κατά νου δημιουργήσαμε τρεις σειρές γραπτών τεστ αυξανόμενης δυσκολίας, τα **Ας μιλήσουμε ελληνικά I, II και III**, τα οποία απευθύνονται σε παιδιά 6-7, 8-9 και 10-13 αντίστοιχα. Η πρώτη εκδοχή των τεστ αυτών δόθηκε πειραματικά σε 24 παιδιά. Στόχος της προκαταρκτικής αυτής φάσης ήταν να δοκιμαστούν τα ίδια τα τεστ κυρίως σε σχέση με τη σταθερή ή μη επίδοση των παιδιών σε ασκήσεις που εμείς θεωρούσαμε ότι ανήκουν σ' ένα χ ή ψ επίπεδο. Με βάση τα αποτελέσματα της πειραματικής δοκιμής πολλές ασκήσεις άλλαξαν επίπεδο ή αντικαταστάθηκαν και τα τεστ παγιώθηκαν. Παράλληλα οργανώθηκε μια προφορική συνέντευξη κοινή για όλες τις ηλικίες. Τα γραπτά τεστ σε συνδυασμό με την προφορική συνέντευξη έχουν τέσσερις βασικούς στόχους: πρώτον, να αξιολογηθεί η γλωσσική ικανότητα των παιδιών με βάση την καθιερωμένη κλίμακα γλωσσομάθειας του 'Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς'. Δεύτερον, να εντοπιστούν οι αδυναμίες που παρουσιάζουν τα συγκεκριμένα παιδιά στα επιμέρους γλωσσικά συστατικά - το λεξιλόγιο, τη φωνολογία ή τη γραμματική - καθώς και στις τέσσερις δεξιότητες - κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Τρίτον, να διαπιστωθεί αν τα παιδιά της έκτης δημοτικού έχουν την απαιτούμενη γλωσσική επάρκεια, για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του ελληνόφωνου γυμνασίου. Τέταρτον, να αποτυπωθεί η εξελικτική πορεία εκμάθησης των ελληνικών. Ως προς το τελευταίο σημείο, ας σημειωθεί ότι η δυναμική διαδικασία κατάκτησης συνάγεται έμμεσα, σαν προβολή στο χρόνο της στατικής καταγραφής του ηλικιακού φάσματος των 6 με 13 ετών. Με άλλα λόγια η έρευνά μας ακολουθεί τη μέθοδο των επάλληλων ομάδων (cross-sectional), με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που χαρακτηρίζουν την προσέγγιση αυτή: από τη μια πλευρά, επιτρέπει τη συστηματική συλλογή ομοιογενών δεδομένων και τον έλεγχο των παραμέτρων που τα επηρεάζουν, από την άλλη πλευρά, δεν αποτυπώνει το συνεχές της ατομικής γλωσσικής εξέλιξης.

Τα γλωσσικά τεστ δόθηκαν σε 253 παιδιά του Δημοτικού κατανομημένα σύμφωνα με την ηλικία, το φύλο, τον τόπο κατοικίας και τη μητρική γλώσσα. Ας σημειωθεί ότι η κατανομή των παιδιών σε σχέση με την τελευταία παράμετρο είναι εξαιρετικά προβληματική. Παρόλο που η μειονότητα αποτελείται από τρεις επιμέρους πληθυσμούς: α) αυτούς που έχουν τουρκική καταγωγή και η μητρική τους γλώσσα είναι τα τουρκικά, β) αυτούς που έχουν πομακική καταγωγή και η μητρική τους γλώσσα είναι τα πομακικά (σλαβική διάλεκτος πολύ κοντά στην Βουλγαρική), και γ) τους Ρομ, που η μητρική τους γλώσσα είναι η Ρομανί ή η τουρκική, τα τελευταία 20 χρόνια η τουρκική γλώσσα έχει εξελιχθεί σε lingua franca με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αρκετές περιπτώσεις διγλωσσίας Πομακικών - Τουρκικών και Ρομανί - Τουρκικών, καθώς και πολλές περιπτώσεις αλλαγής γλώσσας προς την Τουρκική. Επιπλέον,

κρίθηκε απαραίτητο να ενσωματωθεί στη διαδικασία αξιολόγησης μια ομάδα ελέγχου από ελληνόφωνους μαθητές του ίδιου ηλικιακού φάσματος, που θα σχημάτιζε τον ορίζοντα των γλωσσικών δυνατοτήτων σε σχέση με την ηλικία. Έτσι τα τεστ δόθηκαν επίσης σε μια ομάδα 50 ελληνόφωνων παιδιών του ίδιου ηλικιακού φάσματος. Αξίζει παρενθετικά να σημειώσουμε ότι ενώ τα παιδιά των μειονοτικών σχολείων ενεπλάκησαν στη διαδικασία της γλωσσικής αξιολόγησης με προθυμία και έδειχναν να την απολάμβαναν, τα ελληνόφωνα παιδιά ήταν εμφανώς απρόθυμα να συνεργαστούν.

Πέρα από την καθαρά γλωσσική προσέγγιση του ζητήματος της ελληνομάθειας, η προκείμενη μελέτη έχει και μια κοινωνιογλωσσολογική διάσταση. Είναι σαφές ότι η ελληνομάθεια των παιδιών της μειονότητας επηρεάζεται από μια σειρά από παράγοντες, όπως ο τόπος κατοικίας (κοντά ή μακριά από αστικό κέντρο), ο βαθμός της επαφής με την ελληνική γλώσσα, η εμπλοκή της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία, η αρνητική ή θετική στάση του δασκάλου, η προσωπικότητα του παιδιού, κ.ά. Έτσι, έγινε προσπάθεια με βάση ένα ερωτηματολόγιο να χαρακτηριστεί κάθε παιδί σε σχέση με αυτούς τους παράγοντες και να εξεταστεί η ενδεχόμενη επίδραση κάθε παράγοντα ξεχωριστά στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής.

Όλα αυτά τα στοιχεία γλωσσικά και κοινωνιογλωσσικά καταχωρίστηκαν σε μια βάση δεδομένων η οποία συγκροτήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας αυτής. Παράλληλα, συγκροτήθηκε μία κλίμακα βαθμολόγησης η οποία αντιστοιχεί στα επίπεδα που καλύπτει το κάθε τεστ. Ας σημειωθεί ότι η καταχώριση των αποτελεσμάτων των γραπτών τεστ έγινε με αναλυτικό τρόπο, δηλαδή ανά συστατικό της κάθε άσκησης. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει αφενός την λεπτομερή καταγραφή της γλωσσικής επίδοσης και αφετέρου την 'ανάδραση' των αποτελεσμάτων στην αξιολόγηση τόσο του ίδιου του τεστ όσο και της κλίμακας. Ας σημειωθεί ότι η ανατροφοδότηση αυτή οδήγησε στην αναδιατύπωση των γλωσσικών επιτελέσεων (*can do statements*) (βλ. παράγραφο 6.3), τα οποία πλέον μπορούν να χρησιμοποιηθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια για την μελλοντική κατασκευή νέων τεστ για παιδιά.

Τα αποτελέσματα της βαθμολόγησης σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα παιδιά έγιναν αντικείμενο στατιστικής επεξεργασίας που κατέληξε σε αποτελέσματα που δείχνουν την κατανομή σε επίπεδα ελληνομάθειας:

- του συνόλου των παιδιών
- των παιδιών ανά ηλικία και ανά τάξη
- των παιδιών του Ν. Ροδόπης σε σχέση με τα παιδιά του Ν. Ξάνθης
- των αγοριών και των κοριτσιών
- των παιδιών που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές σε σχέση με τα παιδιά που κατοικούν σε αστικές περιοχές.

Τα γλωσσικά δεδομένα ρέοντος γραπτού και προφορικού λόγου που έχουν συλλεχθεί έχουν καταχωριστεί σε μια βάση δεδομένων χρησιμοποιώντας το καθιερωμένο για γλωσσικά δεδομένα σύστημα μεταγραφής, κωδικοποίησης και ανάλυσης του CHILDES. Από την επεξεργασία αυτή συνάγονται πολλά και ποικίλα συμπεράσματα αφενός ποσοτικά αφετέρου ποιοτικά για την εξελικτική πορεία κατάκτησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Οι πληροφορίες που προκύπτουν, πέρα από το ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζουν, μπορούν να έχουν άμεση πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία: στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που να εναρμονίζεται με τις ανάγκες και τις ικανότητες των συγκεκριμένων μαθητών, στην οργάνωση μαθημάτων ελληνική γλώσσας, όπου παράλληλα με την ηλικία να συνυπολογίζεται και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών, και τέλος, στον εντοπισμό συγκεκριμένων επαναλαμβανόμενων δυσκολιών των μαθητών σε ορισμένα φαινόμενα ή σε ορισμένες δεξιότητες κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Τα αποτελέσματα, για παράδειγμα το ευρύ ηλικιακό φάσμα των παιδιών που ανήκουν στο ίδιο επίπεδο, δείχνουν με σαφήνεια ότι η διαδικασία της γλωσσικής αξιολόγησης πρέπει να καθιερωθεί, να διευρυνθεί και να επαναλαμβάνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται και γίνεται πιο αποτελεσματική η διδακτική παρέμβαση τόσο ως προς τη συγκρότηση διδακτικών εγχειριδίων όσο και ως προς την οργάνωση μαθημάτων με βάση το επίπεδο των μαθητριών/ών.

*

Πολλοί ήταν εκείνοι που συνέβαλαν με διαφορετικό τρόπο ο καθένας στο εγχείρημα αυτό.

Η Άννα Φραγκουδάκη και η Θάλεια Δραγώνα στήριξαν από την αρχή αυτή την ιδέα παρά τις δυσκολίες που διαφάνηκαν πριν καν ξεκινήσει η διαδικασία γλωσσικής αξιολόγησης και η Μαρία Σφυρόερα συνέβαλε σημαντικά στην επαφή με τα σχολεία.

Σημαντική ήταν η συμβολή των Β. Ο' Sullivan και C. Weir στη διαμόρφωση του πλαισίου εργασίας για το σχεδιασμό των τεστ. Επίσης, στα τεστ που υλοποιήσαμε είναι εμφανής η σφραγίδα της προβληματικής του UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate). Οι Ν. Saville και Β. Sampsonis, μέλη της ALTE (Association of Language Testers in Europe) πλαισίωσαν αυτή την προσπάθεια και μας έδωσαν τη δυνατότητα να επωφεληθούμε από τις γνώσεις και την εμπειρία τους. Τέλος, η Μαγα Hickmann μάς παραχώρησε τις δύο σειρές σκίτσων, τις οποίες χρησιμοποιήσαμε για την εκμείευση της αφήγησης.

Η Βίκυ Κάντζου και η Σπυριδούλα Σταμούλη ανέλαβαν το βαρύ φορτίο της παρακολούθησης της υλοποίησης της έρευνας σε όλα τα στάδια της. Οι γνώσεις τους, ο χρόνος που διέθεσαν,

προσοχή τους και η λεπτομερής επίβλεψη των 'αρθρώσεων' της διαδικασίας μάς προστάτευσε από πολλά πιασμάτα. Μαζί με τη Βίκυ Χονδρογιάννη επωμίστηκαν το δύσκολο έργο της εκπόνησης των αποτελεσμάτων. Η Σπυριδούλα Βαρλοκώστα, η οποία είχε ήδη μια σημαντική ανάλογη εμπειρία με τους αλβανόφωνους μαθητές, χάραξε σε μεγάλο βαθμό τις γενικές κατευθύνσεις του έργου, και ήταν πάντα παρούσα όταν χρειαζόταν να συμβάλει στο έργο της υλοποίησης. Η Μαρία Ιακώβου με την εμπειρία της ως μέλος της ALTE οδήγησε την προβληματική της ομάδας στην 'κοίτη' της σύγχρονης θεωρίας της γλωσσικής αξιολόγησης. Παράλληλα η Βάλλη Λύτρα σχεδίασε όλη την κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της έρευνας και ανέλυσε τα αποτελέσματα. Ο Γιάννης Παπαγεωργακόπουλος σχεδίασε και συγκρότησε μια βάση δεδομένων που όχι μόνο αποτυπώνει την προβληματική μας αλλά μας επιτρέπει να επεξεργαστούμε τα δεδομένα στη βάση πολλαπλών διασυνδέσεων. Οι παραπάνω ερευνητές ήταν και οι τελικοί συντάκτες της έκθεσης για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων.

Η Αθηνά Σιούπη, με την εμπειρία της από τη διδακτική της γερμανικής γλώσσας, συμμετείχε ενεργά και σταθερά σε όλες τις φάσεις του έργου. Η Αρχόντω Τερζή παρακολούθησε από την αρχή την προσπάθεια και συμμετείχε σε πολλές από τις δραστηριότητες της ομάδας. Η Ζωή Γαβριηλίδου και η Αγγελική Ευθυμίου άρχισαν να συμμετέχουν στην ομάδα αργότερα, όταν είχαν ήδη παγιωθεί τα τεστ. Η γνώση τους της περιοχής της Θράκης ήταν πολύτιμη για την διαδικασία της γλωσσικής αξιολόγησης στα σχολεία. Η Ζωή Γαβριηλίδου επωμίστηκε το έργο της συλλογής δεδομένων από το ελληνόφωνο δείγμα στη Θράκη, το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου.

Ο Λευτέρης Βλαχάκης έκανε τα σκίτσα, τα οποία υποστήριξαν με ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο τις ασκήσεις.

Η Κατερίνα Κουτουμάνου, η Έμμη Παπαναστασίου, η Λήδα Κάπελλα και η Ολυμπία Αντωνίου έφεραν σε πέρας το δύσκολο έργο της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων και της μεταγραφής τους στο CHILDES.

Το εγχείρημα αυτό δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη συμπαράσταση και τη συμβολή των δασκάλων των μειονοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Ο πιο αποφασιστικός, ωστόσο, παράγοντας που μας παρότρυνε να συνεχίσουμε ήταν η ενθουσιώδης υποδοχή των παιδιών και η επιθυμία τους να μάθουν ελληνικά.

Το κείμενο που ακολουθεί συνιστά μια συνολική, αλλά και συνοπτική, καταγραφή του έργου της ομάδας.

Μαρία Τζεβελέκου

1 Το μεθοδολογικό πλαίσιο για τη συγκρότηση των γλωσσικών τεστ

Η μέτρηση της γλωσσομάθειας προϋποθέτει πριν από όλα την υιοθέτηση μιας κλίμακας αξιολόγησης, δηλαδή μιας κλίμακας στην οποία περιγράφονται οι γλωσσικές δυνατότητες του ομιλητή κάθε σταδίου. Οι περιγραφές αυτές αποτελούν τη βάση για τη συγκρότηση των τεστ αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας (McNamara 1996). Στην προκειμένη έρευνα υιοθετήθηκε η κλίμακα του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες* (ΚΕΠΑ) (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001). Πέρα από την κλίμακα αξιολόγησης, τα τεστ διέπονται από ορισμένες γενικές αρχές – όπως αυτές ορίζονται στις σχετικές θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες – που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Weir, 1993). Οι αρχές αυτές παρουσιάζονται συνοπτικά στην ενότητα 1.3.

1.1 Η κλίμακα αξιολόγησης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ)

Η κλίμακα του ΚΕΠΑ συγκροτήθηκε για να προωθήσει μια κοινή γλωσσική πολιτική στις χώρες της ΕΕ. Ο στόχος αυτός επετεύχθη, σε μεγάλο βαθμό, αφού σήμερα χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των ευρωπαϊκών γλωσσικών προγραμμάτων.

Λόγω του διαγλωσσικού του χαρακτήρα, το ΚΕΠΑ ορίζεται με βάση επικοινωνιακές λειτουργίες και όχι με τους συγκεκριμένους τρόπους πραγμάτωσής τους στις επιμέρους γλώσσες. Έτσι, τα κριτήρια του ΚΕΠΑ είναι προσανατολισμένα στην επιτέλεση γλωσσικών πράξεων. Οι ομιλητές μιας γλώσσας θεωρούνται πρωτίστως μέλη της κοινωνίας, που καλούνται να επιτελέσουν διάφορες *δραστηριότητες* – μεταξύ των οποίων και γλωσσικές – στο προσωπικό, στο δημόσιο, στο επαγγελματικό και στο εκπαιδευτικό πεδίο. Για να επιτελέσουν αυτές τις *δραστηριότητες* πρέπει να ενεργοποιήσουν τόσο τις γενικές ικανότητες που διαθέτουν όσο και την *επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα*. Μέσα από αυτό το πρίσμα τα επίπεδα γλωσσομάθειας περιγράφονται αναλυτικά με βάση τις δυνατότητες χειρισμού ποικίλων καταστάσεων επικοινωνίας (π.χ. αγορά αγαθών, παροχή πληροφοριών, συστάσεις κ.λπ.).

Οι **γλωσσικές δραστηριότητες** συνίστανται στην πρόσληψη και την παραγωγή του λόγου (προφορικού και γραπτού), στην συνομιλία, όπου ο χρήστης της γλώσσας καλείται να δράσει διαδοχικά ως ακροατής και ως ομιλητής συμμετέχοντας στη διεξαγωγή μιας συζήτησης (π.χ. ανεπίσημης συζήτησης με φίλους, επίσημης συζήτησης, συνδιαλλαγής, συνέντευξης κ.λπ.), και τέλος, στη διαμεσολάβηση, όπου ο ομιλητής δρα σαν δίαυλος επικοινωνίας μεταξύ δύο συνομιλητών (π.χ. διερμηνεία, μετάφραση κ.λπ.).

Σύμφωνα με το ΚΕΠΑ η **επικοινωνιακή ικανότητα** διασπάται σε τρεις επιμέρους ικανότητες, τη **γλωσσική**, την **κοινωνιογλωσσική** και την **πραγματολογική**. Η **γλωσσική ικανότητα** είναι η συνισταμένη έξι παραγόντων: της ικανότητας του ομιλητή να χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο, συμπεριλαμβανομένων και των λειτουργικών λέξεων (λεξιλογική ικανότητα), τη μορφολογία και τη σύνταξη (γραμματική ικανότητα), να οργανώνει το νόημα συνδυάζοντας τα λεξήματα (σημασιολογική ικανότητα), να προσλαμβάνει και να παράγει φωνήματα, αλλόφωνα, σχήματα επιτονισμού και προσωδίας (φωνολογική ικανότητα), να γράφει σύμφωνα με τους ορθογραφικούς κανόνες, και τέλος, να μπορεί να διαβάσει ένα κείμενο. Η **κοινωνιογλωσσική ικανότητα** αφορά στη χρήση της φατικής λειτουργίας της γλώσσας, των τύπων ευγένειας, π.χ. χρήση πληθυντικού ευγένειας, έκφραση συγγνώμης κ.λπ. , των εκφράσεων «λαϊκής σοφίας», π.χ. στερεότυπες εκφράσεις, παροιμίες, γνωμικά κ.λπ., των διαφορετικών επιπέδων ύφους, π.χ. επίσημο ύφος, καθημερινό κ.λπ., των διαφορετικών διαλέκτων και προφορών. Τέλος, η **πραγματολογική ικανότητα** αφορά στη γνώση των αρχών που διέπουν την ερμηνεία/ παραγωγή μηνυμάτων: στην οργάνωση των μηνυμάτων, π.χ. στην ικανότητα παραγωγής συνεχούς λόγου, στη χρήση των μηνυμάτων για την επιτέλεση επικοινωνιακών λειτουργιών, στην τοποθέτηση των μηνυμάτων σε συμφραζόμενα αλληλεπίδρασης και συνδιαλλαγής.

Με βάση, λοιπόν, τις επικοινωνιακές ικανότητες του ομιλητή και τις δυνατότητές του να επιτελέσει γλωσσικές δραστηριότητες στα πεδία της καθημερινής ζωής, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (1996) καθιέρωσε έξι επίπεδα γλωσσομάθειας: το *στοιχειώδες*, το *εισαγωγικό*, το *βασικό επίπεδο*, το *επίπεδο επάρκειας*, το *προχωρημένο επίπεδο* και *τέλος το επίπεδο αυτάρκειας*³. Στα επίπεδα αυτά αντιστοιχούν **τρεις** κατηγορίες χρηστών: ο *αρχάριος χρήστης* στο στοιχειώδες και εισαγωγικό επίπεδο, ο *ανεξάρτητος χρήστης* στο βασικό επίπεδο και το επίπεδο επάρκειας και ο *αυτάρκης χρήστης* στο προχωρημένο επίπεδο και το επίπεδο αυτάρκειας.

Γ Αυτάρκης χρήστης	Γ2 επίπεδο αυτάρκειας (Mastery) Γ1 προχωρημένο επίπεδο (Proficiency)
Β Ανεξάρτητος χρήστης	Β2 επίπεδο Επάρκειας (Vantage) Β1 Βασικό επίπεδο (Threshold)
Α Αρχάριος χρήστης	Α2 Εισαγωγικό επίπεδο (Waystage) Α1 Στοιχειώδες επίπεδο (Breakthrough)

Πίνακας 1: Αντιστοιχία επιπέδων γλωσσομάθειας και χρηστών στο ΚΕΠΑ

³ Οι συγκεκριμένοι όροι χρησιμοποιούνται στα ελληνικά βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Ν.Ε. ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους (Κοντός κ.α. 2002:18-19).

Στο παράρτημα Ι περιγράφονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά κάθε επιπέδου γλωσσομάθειας, όπως ορίζονται από το ΚΕΠΑ.

1.2 Η προσαρμογή της κλίμακας στις απαιτήσεις της έρευνας στα μειονοτικά σχολεία

Η κλίμακα του ΚΕΠΑ προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της προκείμενης έρευνας στα εξής σημεία: α) καταγράφηκαν οι πραγματώσεις στην ελληνική γλώσσα των ποικίλων επικοινωνιακών πράξεων που αναφέρονται στο ΚΕΠΑ, β) χρησιμοποιήθηκαν μόνο εκείνα τα τμήματα της κλίμακας του ΚΕΠΑ –η οποία απευθύνεται σε ενήλικες– που ταιριάζουν στο ηλικιακό φάσμα του πληθυσμού που εξετάζουμε. Για τη μετατροπή της κλίμακας σε κλίμακα για παιδιά χρησιμοποιήθηκαν δύο κριτήρια, η γνωσιακή ωριμότητα των παιδιών και οι επικοινωνιακές καταστάσεις στις οποίες συμμετέχουν. Το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς*, για παράδειγμα, περιγράφει τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου στο επίπεδο Γ1 με τον ακόλουθο τρόπο: «ο ομιλητής μπορεί να αναπτύξει εκτενώς και να υποστηρίξει την άποψή του, προβάλλοντας επιχειρήματα και δίνοντας σχετικά παραδείγματα». Είναι φανερό ότι η παραπάνω ικανότητα ξεπερνά τις γνωσιακές δυνατότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Όσον αφορά τις επικοινωνιακές καταστάσεις, ορισμένες δεξιότητες που αναφέρονται στο ΚΕΠΑ, όπως το να παρακολουθεί κανείς διαλέξεις ή να αναζητά εργασία, δεν αφορούν παιδιά του δημοτικού και, κατά συνέπεια, δεν συμπεριλήφθηκαν στα τεστ. Οι εν λόγω μετατροπές συγκλίνουν και με το αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνόφωνου Δημοτικού σχολείου (1998), στο οποίο δεν περιλαμβάνονται σύνθετες νοητικά γλωσσικές λειτουργίες: ο κριτικός – αποφαντικός λόγος αποτελεί αντικείμενο μελέτης και εξάσκησης στο Γυμνάσιο, και κυρίως στην Γ' τάξη.⁴ Επιπλέον, στο Γυμνάσιο καλλιεργείται η ικανότητα να απευθύνεται κάποιος σε ευρύτερο ακροατήριο, κάποιες φορές μη οικείο. Με άλλα λόγια οι γλωσσικές πράξεις που ανήκουν σε επίπεδα ανώτερα από το Β1, δεν ταιριάζουν σε παιδιά του δημοτικού ακόμη κι αν είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας. Έτσι τα επίπεδα Γ1 και Γ2 αποκλείστηκαν όχι για λόγους αμιγώς γλωσσικούς, αλλά γιατί αφορούν δραστηριότητες και ικανότητες ενηλίκων.

Το αποτέλεσμα των προσαρμογών-μετατροπών είναι μια κλίμακα τεσσάρων επιπέδων, Α1 ως Β2. Επιπλέον, στην κλίμακα συμπεριλάβαμε ένα προκαταρκτικό στάδιο, που αφορά παιδιά 6 και 7 χρονών, τα οποία δεν θα ήταν σε θέση να ανταποκριθούν σε όλες τις δεξιότητες, δεδομένου ότι πολλά από αυτά δεν ξέρουν ακόμα γραφή και ανάγνωση. Έτσι, η κλίμακα διαμορφώνεται με τον ακόλουθο τρόπο:

⁴ Το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού περιλαμβάνει στη δεξιότητα του προφορικού λόγου την εξής περιγραφή: «[ο μαθητής] εξηγεί και επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση» (1998:20). Ωστόσο, οι ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι εκμαιεύουν κριτικό – αποφαντικό λόγο.

Προκαταρκτικό Στάδιο

A1

A2

B1

B2

1.3 Οι αρχές για το σχεδιασμό των γλωσσικών τεστ

Η συγκρότηση ενός έγκυρου και αξιόπιστου τεστ διέπεται από ορισμένες βασικές αρχές. Η διαμόρφωση του προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται. Επιπλέον, το πλαίσιο του σχεδιασμού του καθορίζεται από τρεις δέσμες κριτηρίων, οι οποίες συνιστούν τις ιδιότητες της *εγκυρότητας* (validity), της *αξιοπιστίας* (reliability) και της *χρησιμότητας* (practicality) (βλ. ενδεικτικά Weir 1993, Weir 2004).

1.3.1 Τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού είναι απαραίτητο να σταθεί κανείς σε τέσσερα σημεία: **Πρώτον**, στο βαθμό εξοικείωσης του συγκεκριμένου πληθυσμού με τη διαδικασία της γλωσσικής αξιολόγησης. Ο παράγοντας αυτός επηρεάζει τόσο τον σχεδιασμό ενός τεστ όσο και τον τρόπο διεξαγωγής του. **Δεύτερον**, στη διατήρηση της συνάφειας ανάμεσα στη μορφή του τεστ και τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζεται στο συγκεκριμένο πληθυσμό. **Τρίτον**, στην εξουδετέρωση ψυχολογικών παραγόντων που είναι πιθανόν να επηρεάσουν την επίδοση. **Τέταρτον**, στην αδρανοποίηση των κοινωνικών και των πολιτισμικών παραμέτρων που μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά για την επίδοση στη διαδικασία αξιολόγησης.

1.3.2 Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα όπως ορίζεται στις σχετικές μελέτες είναι η ευστοχία με την οποία το τεστ μετράει τη γλωσσική γνώση που καλείται να αξιολογήσει. Η ιδιότητα αυτή είναι συνυφασμένη με την ερμηνεία και τη χρήση των αποτελεσμάτων των τεστ. Ένα τεστ είναι έγκυρο όταν τα αποτελέσματά του είναι ενδεικτικά μιας ορισμένης γλωσσικής ικανότητας, και επιτρέπουν, κατά συνέπεια, τη συναγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων για την ικανότητα αυτή. Είναι αυτονόητο ότι τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά των ικανοτήτων μόνο στην περίπτωση που το τεστ εστιάζει ακριβώς σ' αυτές τις ικανότητες και όχι σ' άλλες (Bachman 1990, Weir 1993). Ένα τεστ, για παράδειγμα, που έχει στόχο να εξετάσει την κατανόηση γραπτού λόγου ενώ αποτελείται από ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες εξετάζουν τη γνώση γραμματικών δομών, δεν θεωρείται έγκυρο γιατί παρεκκλίνει από τον στόχο του.

Η έννοια της εγκυρότητας περιλαμβάνει δύο σκέλη: το σκέλος που αφορά στο περιεχόμενο του τεστ (content validity) και το σκέλος που σχετίζεται με τις γνωσιακές διεργασίες που αναπτύσσουν οι εξεταζόμενοι κατά τη διεξαγωγή του τεστ (theory-based validity).

Οι σχεδιαστές των τεστ ασχολούνται κατά πρώτο λόγο με την εγκυρότητα του περιεχομένου, από την οποία, άλλωστε, προκύπτει, κατά κύριο λόγο, η συνολική εγκυρότητα του τεστ. Η εγκυρότητα του περιεχομένου εξαρτάται από το ποσοστό κάλυψης της γλωσσικής γνώσης και των ποικίλων εκφάνσεων των δεξιοτήτων που το τεστ καλείται να καλύψει (Hughes 1989). Ένα τεστ είναι έγκυρο αν περιλαμβάνει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα γραμματικών δομών, κειμενικών ειδών ή επιμέρους πραγματώσεων μιας δεξιότητας. Με άλλα λόγια, η πληρότητα ως προς την κάλυψη, η οποία εξασφαλίζει την εγκυρότητα του τεστ, δεν αφορά μόνο στην γλωσσική ύλη (γραμματικές δομές, λεξιλόγιο) αλλά και στις ποικίλες πλευρές της επιμέρους δεξιότητας που εξετάζεται, είτε πρόκειται για την κατανόηση γραπτού λόγου ή προφορικού λόγου, είτε για την παραγωγή προφορικού λόγου ή γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, ένα έγκυρο τεστ κατανόησης γραπτού κειμένου πρέπει να καλύψει όλες τις πλευρές αυτής της δεξιότητας: το προσεκτικό διάβασμα για την κατανόηση του συνολικού νοήματος, το γρήγορο διάβασμα για τον εντοπισμό κύριων ιδεών ή το επιλεκτικό διάβασμα για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών.

Επιπλέον, στην 'εγκυρότητα του περιεχομένου' εντάσσονται αφενός τα στοιχεία που σχετίζονται με τα 'συμφραζόμενα' του τεστ, δηλαδή τις συνθήκες διεξαγωγής και τη μορφή του, και αφετέρου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ασκήσεων που περιλαμβάνει, βλ. παράγραφο 1.3.2.1). Κάθε ένα από τα στοιχεία αυτά επενεργεί στην εγκυρότητα του τεστ.

Η εγκυρότητα του περιεχομένου είναι συνυφασμένη με τη γνωσιακή εγκυρότητα, η οποία αναφέρεται στους γνωσιακούς μηχανισμούς επεξεργασίας των πληροφοριών που ενεργοποιεί ο εξεταζόμενος όταν εκτελεί τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει ένα τεστ. Έτσι, δίνεται προσοχή στην επιλογή των κατάλληλων κειμένων και τύπων ασκήσεων, ώστε οι μηχανισμοί που θα ενεργοποιηθούν από τον εξεταζόμενο να συνάδουν με το στοιχείο που εξετάζεται. Παραδείγματος χάριν, αν αυτό που θέλουμε να εξεταστεί είναι η κατανόηση γραπτού λόγου και δώσουμε ένα κείμενο με θέμα πολύ οικείο στους εξεταζόμενους, είναι πολύ πιθανό τα αποτελέσματα να απηχούν τις εγκυκλοπαιδικές γνώσεις των εξεταζομένων και όχι τις γλωσσικές τους δυνατότητες να κατανοήσουν ένα κείμενο.

1.3.2.1 Προδιαγραφές για την κατασκευή των τεστ: η εξειδίκευση της έννοιας 'εγκυρότητα του περιεχομένου'.

Ένα τεστ προσδιορίζεται μεταξύ άλλων από τέσσερα βασικά στοιχεία: τις παραμέτρους για την επίλυση των ασκήσεων, τις κειμενικές παραμέτρους, τις γλωσσικές παραμέτρους και τη μορφή του τεστ (O' Sullivan & Weir 2002, Weir 2004).

Οι παράμετροι για την επίλυση των ασκήσεων προσανατολίζουν τις απαντήσεις των εξεταζομένων. Δεν πρόκειται μόνο για τις εκφωνήσεις, αλλά και για τους τύπους των ασκήσεων, τον τρόπο και τα κριτήρια βαθμολόγησης και για τη διαδοχή τους. Η εκφώνηση πρέπει να δίνει στους εξεταζόμενους σαφή ιδέα του ζητούμενου και να συμβάλλει στο να ενεργοποιήσουν τους κατάλληλους μηχανισμούς για να ανταποκριθούν. Οι οδηγίες για την επίλυση των ασκήσεων πρέπει να συμπληρώνονται – ειδικά στην περίπτωση των παιδιών – με εικόνες, πίνακες, και ποικίλο εικαστικό υλικό που να βοηθά στην κατανόηση των ασκήσεων. Τα τεστ πρέπει να περιλαμβάνουν πολλούς τύπους των ασκήσεων - ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις σωστό-λάθος, σύντομες απαντήσεις, συμπλήρωση κενών, ασκήσεις αντιστοίχισης κ.λπ. - γιατί δεν υπάρχουν πλήρη ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση του τύπου της άσκησης στην επίδοση των εξεταζομένων. Επίσης, οι εξεταζόμενοι πρέπει να είναι ενημερωμένοι τόσο για το πόσο μετράει η κάθε άσκηση στο συνολικό βαθμό, έτσι ώστε να κάνουν καλύτερη χρήση του χρόνου τους, όσο και για τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η βαθμολόγηση (π.χ. αν η ορθογραφία μετράει και κατά πόσο σε μία συγκεκριμένη άσκηση). Επιπλέον, η σειρά των ερωτημάτων και των ασκήσεων δεν πρέπει να είναι τυχαία. Στις περισσότερες περιπτώσεις η σειρά αυτή πρέπει να απηχεί μια διαβάθμιση δυσκολίας, ώστε να ενθαρρύνονται οι πιο αδύναμοι μαθητές. Ωστόσο, στην περίπτωση της κατανόησης προφορικού ή γραπτού λόγου οι ερωτήσεις θα πρέπει να δίνονται με τη σειρά με την οποία εμφανίζονται στο κείμενο. Τέλος, πρέπει να δίνεται επαρκής χρόνος για τις απαντήσεις, ώστε να διαμορφώνεται η κατάλληλη στρατηγική για την επίλυση της άσκησης. Ο χρόνος που δίνεται μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των εξεταζομένων και να τους ωθήσει να ενεργοποιήσουν διαφορετικές στρατηγικές από αυτές που απαιτούνται για τη συγκεκριμένη άσκηση. Παραδείγματος χάριν, αν αυτό που εξετάζεται είναι η ικανότητα του παιδιού να διαβάζει προσεκτικά ένα κείμενο, τότε θα πρέπει να του δοθεί αρκετός χρόνος, ώστε η ανάγνωση να είναι όντως προσεκτική και όχι γρήγορη. Αν εξετάζεται η ικανότητά του για γρήγορη ανάγνωση ώστε να εντοπίσει κάποια συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου, τότε θα πρέπει να δοθεί λίγος χρόνος για τους αντίστροφους λόγους.

Οι κειμενικές παράμετροι αφορούν στα είδη κειμένου, στην έκτασή του, στον τύπο των πληροφοριών που περιλαμβάνει και στην εξοικείωση των εξεταζομένων με το θέμα. Τα είδη κειμένου που θα χρησιμοποιηθούν σε ένα τεστ πρέπει να είναι κατάλληλα για τους εξεταζόμενους, δηλαδή να ανταποκρίνονται στην ηλικία τους, στις ανάγκες τους αλλά και στην ικανότητα που κάθε φορά εξετάζεται. Για παράδειγμα, ένα τεστ κατανόησης γραπτού λόγου, το οποίο έχει στόχο να εξετάσει την ικανότητα του μαθητή να εντοπίσει σε σύντομο χρονικό διάστημα συγκεκριμένα στοιχεία θα πρέπει να περιλαμβάνει περιγραφικά κείμενα, ενώ αν σκοπός του τεστ είναι να εξετάσει την ικανότητα του μαθητή να εξαγάγει τις κύριες ιδέες τότε θα πρέπει να περιλαμβάνει κείμενα με μια ορισμένη επιχειρηματολογία. Τα είδη κειμένου πρέπει να είναι παρόμοια με κείμενα που περιλαμβάνει το διδακτικό υλικό, και είναι

προτιμότερο να είναι αυθεντικά. Μια άλλη παράμετρος είναι οι τύποι των πληροφοριών που περιλαμβάνονται σε ένα κείμενο, όπως συγκεκριμένες ή αφηρημένες, αποφαντικές ή αποφατικές, αντικειμενικές ή μη πληροφορίες κ.λπ. Η έκταση του κειμένου πρέπει να συμβαδίζει με την ικανότητα που θέλουμε να εξετάσουμε. Τα σύντομα κείμενα προσφέρονται για την εξέταση γραμματικών δομών σε επίπεδο φράσης ενώ τα πιο εκτεταμένα κείμενα προσφέρονται για την εξέταση του περιεχομένου και των μηχανισμών οργάνωσης του λόγου, π.χ. σύνδεση προτάσεων, αναφορικά στοιχεία, δείκτες με τους οποίους δηλώνεται η αντίθεση μεταξύ της παλιάς και της καινούργιας πληροφορίας κ.λπ.

Τέλος, η επίδοση των εξεταζόμενων επηρεάζεται από το βαθμό εξοικείωσής τους με το θέμα του κειμένου. Ο βαθμός εξοικείωσης με το θέμα πρέπει να είναι αρκετά μεγάλος, ώστε οι εξεταζόμενοι να ενεργοποιήσουν τα κατάλληλα γνωσιακά σχήματα για να μπορέσουν να το κατανοήσουν. Ωστόσο, το θέμα δεν πρέπει να είναι πολύ εξειδικευμένο γιατί είναι ενδεχόμενο οι εξεταζόμενοι να αντιδράσουν με άνισο τρόπο: σε άλλους να είναι εντελώς άγνωστο, και κατά συνέπεια, ιδιαίτερα δύσκολο στην επεξεργασία, γιατί δεν θα μπορούν να ενεργοποιήσουν τα γνωσιακά σχήματα που ήδη διαθέτουν, και σε άλλους να είναι πολύ οικείο, με αποτέλεσμα να μην καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια να το κατανοήσουν, αφού θα βασιστούν στις προϋπάρχουσες εγκυκλοπαιδικές τους γνώσεις.

Οι γλωσσικές παράμετροι έχουν να κάνουν με το λεξιλόγιο, τη γραμματική, την κειμενική οργάνωση και τις επικοινωνιακές λειτουργίες. Ως προς το λεξιλόγιο, ας σημειωθεί ότι τα τεστ βασίζονται σε σώματα κειμένων με τις πιο συχνές λέξεις που εμφανίζονται στο λόγο όπως τον χειρίζονται συγκεκριμένες ομάδες φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας. Όσο πιο υψηλής συχνότητας λέξεις περιλαμβάνονται σε ένα κείμενο τόσο πιο εύκολη είναι η επεξεργασία του. Λέξεις χαμηλής συχνότητας είναι πιο δύσκολο να αναγνωριστούν και συχνά συγχέονται από τους εξεταζόμενους. Οι γραμματικές δομές που εμφανίζονται στο τεστ πρέπει να ανταποκρίνονται στο επίπεδο γνώσης των εξεταζόμενων. Όσο πιο πολύπλοκες είναι οι δομές ενός κειμένου τόσο πιο δύσκολη είναι η επεξεργασία του. Η κειμενική οργάνωση βασίζεται στη συνεκτικότητα ως προς το περιεχόμενο και την κειμενική συνοχή, η οποία πραγματώνεται με γλωσσικούς δείκτες που εκφράζουν σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, χρονική ακολουθία κ.λπ. Όσο πιο θεματικά προσανατολισμένο είναι ένα κείμενο και όσο πιο ρητά εκπεφρασμένη είναι η συνοχή του, τόσο πιο εύκολη είναι η επεξεργασία του. Οι επικοινωνιακές λειτουργίες που θα περιληφθούν σε ένα τεστ εξαρτώνται από τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται το τεστ και από τον σκοπό του τεστ.

Η μορφή του τεστ πρέπει να ανταποκρίνεται στην ηλικία και τις ανάγκες των εξεταζόμενων. Ειδικότερα στην περίπτωση των παιδιών, το τεστ πρέπει να είναι ελκυστικό, διασκεδαστικό, να μην δίνει την εντύπωση εξέτασης και να μην προκαλεί το φόβο αλλά την επιθυμία των παιδιών να εμπλακούν και να συμμετέχουν δημιουργικά σε αυτό.

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στους εξωτερικούς παράγοντες διεξαγωγής του τεστ, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάσουν την επίδοση των εξεταζόμενων. Ο χώρος για τη διεξαγωγή του τεστ πρέπει να είναι άνετος και χωρίς θόρυβο, έτσι ώστε να ευνοηθεί η συγκέντρωση των εξεταζόμενων. Οι συνθήκες διεξαγωγής του τεστ – περιβάλλον και υλικοτεχνική υποδομή - πρέπει να είναι κοινές για όλο τον πληθυσμό που θα αξιολογηθεί, και τέλος, είναι σημαντικό να μην υπάρξει διαρροή θεμάτων.

1.3.3 Αξιοπιστία και χρηστικότητα

Η αξιοπιστία αναφέρεται στην ακρίβεια και τη σταθερότητα με την οποία ένα τεστ μετράει μια συγκεκριμένη ικανότητα (Weir 1993). Θεωρητικά, ένα τεστ θα ήταν απόλυτα αξιόπιστο αν δινόταν δύο φορές στους ίδιους εξεταζόμενους και κατέληγε ακριβώς στα ίδια αποτελέσματα. Είναι φανερό ότι η αξιοπιστία είναι συνυφασμένη με τον τρόπο της βαθμολόγησης, και ειδικότερα με την ομοιογένεια των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται από τους βαθμολογητές. Αν τα κριτήρια είναι ομοιογενή και ρητά εκπεφρασμένα, αποφεύγονται τα λάθη στη βαθμολόγηση και αποκομίζουμε μια αξιόπιστη εικόνα για το πραγματικό επίπεδο γνώσης των εξεταζομένων.

Η χρηστικότητα αναφέρεται σε πρακτικούς παράγοντες που επηρεάζουν το τεστ, όπως είναι οι χρονικοί περιορισμοί ή οι περιορισμοί κόστους. Οι παράγοντες αυτοί έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη συγκρότηση των τεστ. Είναι πιθανόν, ένα απόλυτα έγκυρο και αξιόπιστο τεστ να είναι υπερβολικά μεγάλο, με αποτέλεσμα να κουράσει τους μαθητές και κατά συνέπεια, να μην πετύχει το στόχο του. Είναι φανερό ότι η χρηστικότητα αλληλεπιδρά τόσο με την εγκυρότητα όσο και με την αξιοπιστία. Παραδείγματος χάριν, οι χρονικοί περιορισμοί ή οι περιορισμοί κόστους μπορεί να οδηγήσουν στη συντόμευση ενός τεστ, με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται σε ικανοποιητικό βαθμό οι πραγματώσεις της δεξιότητας που εξετάζεται. Με άλλα λόγια στην περίπτωση αυτή οι πρακτικοί παράγοντες υπερισχύουν σε βάρος της εγκυρότητας.

2 Οι τέσσερις δεξιότητες

2.1 Η κατανόηση προφορικού λόγου

Η κατανόηση προφορικού λόγου, όπως και η κατανόηση γραπτού λόγου, ανήκει στις προσληπτικές δεξιότητες. Αυτό δεν σημαίνει ότι πρόκειται για παθητική δεξιότητα. Αντίθετα, τόσο η κατανόηση προφορικού λόγου, όσο και η κατανόηση γραπτού λόγου είναι ενεργητικές διαδικασίες κατασκευής νοήματος. Στην περίπτωση της κατανόησης προφορικού λόγου, ο ακροατής καλείται να κατανοήσει αποδίδοντας νόημα στον ήχο.

Καθώς πρόκειται για προσληπτικές δεξιότητες, είναι φυσικό η κατανόηση προφορικού λόγου και η κατανόηση γραπτού λόγου να έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, χωρίς βέβαια να χάνουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα τους. Έτσι, πολλές από τις επιμέρους δεξιότητες είναι κοινές, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από ορισμένα ερευνητικά αποτελέσματα (Bae & Bachman 1998). Ωστόσο, το να σχεδιάσει κανείς δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου είναι πολύ πιο περίπλοκο από το να σχεδιάσει δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου, και επομένως απαιτεί περισσότερα μέσα και χρόνο για την προετοιμασία τους.

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν αρχικά οι επιμέρους δεξιότητες της κατανόησης προφορικού λόγου, στη συνέχεια θα δοθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δεξιότητας αυτής στη δεύτερη γλώσσα και, τέλος, θα περιγραφούν οι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου.

2.1.1 Οι επιμέρους δεξιότητες της κατανόησης προφορικού λόγου

Οι επιμέρους διαδικασίες που εμπλέκονται στη δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου έχουν περιγραφεί αρκετές φορές στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την αξιολόγηση. Ωστόσο, η επιλογή των επιμέρους δεξιοτήτων που θα αξιολογηθούν σε ένα τεστ, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές στους οποίους απευθύνεται το τεστ και τις ανάγκες τους.

Μια βασική διάκριση των επιμέρους δεξιοτήτων είναι αυτή μεταξύ κατανόησης σε γενικό επίπεδο και κατανόησης σε τοπικό επίπεδο. Η κατανόηση σε τοπικό επίπεδο αφορά την αντίληψη των βασικών θεμάτων που θίγονται στο προς ακρόαση κείμενο και του γενικού του νοήματος, ενώ η κατανόηση σε τοπικό επίπεδο σχετίζεται με την κατανόηση συγκεκριμένων στοιχείων και πληροφοριών του κειμένου. Επιπλέον, οι Ο' Sullivan και Weir (2002) διακρίνουν μεταξύ προσεκτικής και επιλεκτικής ακρόασης. Έτσι από τις παραπάνω βασικές διακρίσεις των επιμέρους δεξιοτήτων προκύπτει ο ακόλουθος πίνακας.

	Γενικό επίπεδο (global)	Τοπικό επίπεδο (local)
Επιλεκτική ακρόαση	Ακρόαση για την κατανόηση του γενικού θέματος του κειμένου	Ακρόαση για την εύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών (ονόματα, ημερομηνίες κ.λπ.)
Προσεκτική ακρόαση	Ακρόαση για την λεπτομερή κατανόηση των βασικών ιδεών. Ακρόαση για την κατανόηση του νοήματος μιας ή περισσότερων προτάσεων	Ακρόαση του άμεσου ή και ευρύτερου περιβάλλοντος μιας άγνωστης λέξης προκειμένου να συναχθεί η σημασία της από τα συμφραζόμενα

Πίνακας 2: Επιμέρους δεξιότητες της κατανόησης προφορικού λόγου

2.1.2 Η κατανόηση προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα

Η έρευνα σχετικά με τις διαφορές μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας στην κατανόηση προφορικού λόγου είναι πολύ περιορισμένη, Buck (2001:48). Ωστόσο τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών φαίνεται να υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει κάποια θεμελιώδης διαφορά μεταξύ των δύο. Σύμφωνα με τον Buck (2001) η κατανόηση προφορικού λόγου στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα διαφέρει μόνο στην ελλιπή γλωσσική γνώση που έχει ο ομιλητής της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την κατανόηση προφορικού λόγου στην πρώτη γλώσσα οφείλονται σε έλλειψη συγκέντρωσης ή ενδιαφέροντος του ακροατή, ενώ στη δεύτερη οφείλονται κυρίως στην περιορισμένη γνώση του συστήματος ή την έλλειψη γνώσης του κοινωνικού ή πολιτισμικού περιεχομένου του μηνύματος.

2.1.3 Παράγοντες που καθορίζουν το σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της κατανόησης προφορικού λόγου μπορούν να διακριθούν σε αυτούς που σχετίζονται με το κείμενο και σε αυτούς που σχετίζονται με τη μη λεκτική επικοινωνία. Επιπλέον, στη διαδικασία αξιολόγησης της κατανόησης προφορικού λόγου, η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από τον τύπο των δραστηριοτήτων στις οποίες εξετάζονται.

Όσον αφορά το κείμενο, μια πρώτη βασική διάκριση είναι μεταξύ καθαρά προφορικών κειμένων και κειμένων που έχουν γραφεί για να εκφωνηθούν.⁵ Σύμφωνα με την έρευνα των Shohamy και Inbar (1991), τα γραπτά κείμενα που εκφωνούνται είναι δυσκολότερα για αυτούς που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο είναι α) το θέμα του, β) η δομή του, η οποία σχετίζεται βέβαια με το θέμα, γ) το λεξιλόγιο και η γραμματική του και δ) η έκτασή του. Υπάρχουν βέβαια και

⁵ Αυτός ο διπολικός διαχωρισμός δεν περιγράφει επακριβώς την πραγματικότητα. Όπως παρατηρεί η Tannen (1982) πρόκειται στην πραγματικότητα για ένα συνεχές όπου στη μία άκρη βρίσκονται τα

ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της κατανόησης προφορικού λόγου, όπως η προφορά, ο επιτονισμός και ο ρυθμός της ομιλίας. Η διαλεκτική προφορά ή ο γρήγορος ρυθμός ομιλίας μπορεί να δυσχεράνουν την κατανόηση στη δεύτερη γλώσσα, κάτι που συμβαίνει βέβαια σε μικρότερο βαθμό και στη μητρική γλώσσα.

Μια πλευρά της κατανόησης προφορικού λόγου που συχνά παραβλέπεται είναι ο ρόλος της μη λεκτικής επικοινωνίας. Ως μη λεκτική επικοινωνία εννοούμε τις κινήσεις του σώματος του ομιλητή, τις χειρονομίες και τις εκφράσεις του προσώπου του. Αυτές συμβάλλουν αποφασιστικά στην κατανόηση ιδιαίτερα στη δεύτερη γλώσσα όπου ο ακροατής μπορεί να έχει ενδείξεις για το νόημα του εκφωνούμενου κειμένου. Ωστόσο, στην αξιολόγηση της δεύτερης γλώσσας, η κατανόηση προφορικού λόγου παραδοσιακά εξετάζεται με τη χρήση κασέτας αντί π.χ. βίντεο, κυρίως για πρακτικούς λόγους, παρά τις εμφανείς αρνητικές επιπτώσεις στην εγκυρότητα των τεστ.

Ο βαθμός δυσκολίας μιας δραστηριότητας κατανόησης προφορικού λόγου εξαρτάται και από τον τύπο της άσκησης. Έτσι, οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής σύμφωνα με μια έρευνα του Wu (1998) ευνοούν τους μαθητές ανωτέρων επιπέδων γλωσσομάθειας, καθώς η ανάγνωση των επιλογών κάθε ερώτησης βοηθά τη δημιουργία προσδοκιών για το κείμενο που πρόκειται να ακούσει ο εξεταζόμενος. Αντίθετα, αυτός ο τύπος άσκησης δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες στους μαθητές κατώτερων επιπέδων γλωσσομάθειας. Επιπλέον, η επιμέρους δεξιότητα που εξετάζει κάθε ερώτημα συμβάλλει στη δυσκολία της δραστηριότητας. Οι Shohamy και Inbar (1991) μελέτησαν την επίδραση του τύπου της ερώτησης στην επίδοση και βρήκαν ότι οι ερωτήσεις κατανόησης σε τοπικό επίπεδο ήταν ευκολότερο να απαντηθούν από τις ερωτήσεις γενικής κατανόησης. Μάλιστα, οι εξεταζόμενοι που μπορούσαν να απαντήσουν στις δεύτερες είχαν απαντήσει και στις πρώτες.

2.2 Η κατανόηση του γραπτού λόγου

Ο Alderson (2000: 1-2) σημειώνει ότι για να αξιολογήσουμε την κατανόηση γραπτού λόγου και να κατατάξουμε τους μαθητές σε αντίστοιχα επίπεδα θα πρέπει προηγουμένως να ορίσουμε σε τι συνίσταται η δεξιότητα αυτή. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για το σχεδιασμό των συγκεκριμένων τεστ βασίζεται στη δημιουργία δραστηριοτήτων με ερωτήσεις που προϋποθέτουν διαφορετικά επίπεδα κατανόησης του κειμένου. Στη συνέχεια εξετάζεται κατά πόσο οι απαντήσεις των μαθητών διαφέρουν σε κάθε ερώτηση και γιατί. Προϋπόθεση μιας τέτοιας διαδικασίας αποτελεί η διαμόρφωση ενός τρόπου μέτρησης της κατανόησης γραπτού λόγου και ο συσχετισμός αυτού του τρόπου μέτρησης με άλλες μεταβλητές που επηρεάζουν την κατανόηση αυτή. Η προσέγγιση, λοιπόν, αυτή ορίζει ότι αφενός υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα κατανόησης ενός κειμένου, π.χ. κατανόηση λεπτομερειών σε αντίθεση με την

καθαρά προφορικά κείμενα (π.χ. μια αυθόρμητη συζήτηση στο δρόμο) και στην άλλη τα προσχεδιασμένα, γραπτά κείμενα προς εκφώνηση (π.χ. δελτίο ειδήσεων).

κατανόηση της συνολικής ιδέας του, και αφετέρου ότι υπάρχουν τρόποι αξιολόγησης αυτών των επιπέδων κατανόησης.

2.2.1 Οι επιμέρους δεξιότητες στην κατανόηση γραπτού λόγου

Το αν η κατανόηση γραπτού λόγου αποτελεί μια συνολική δεξιότητα ή μπορεί να διασπαστεί σε επιμέρους συστατικά παραμένει σημείο διαφωνίας για τους μελετητές. Παρόλα αυτά ο κατακερματισμός των δεξιοτήτων σε επιμέρους συστατικά αξιοποιείται στη γλωσσική αξιολόγηση προκειμένου να εντοπιστούν συγκεκριμένα προβλήματα κατανόησης. Οι O' Sullivan και Weir (2002) προτείνουν τη διάκριση της δεξιότητας της κατανόησης γραπτού λόγου με βάση δύο παραμέτρους, το είδος της ανάγνωσης (επιλεκτικό ή προσεκτικό) και το επίπεδο ανάγνωσης του κειμένου (γενικό ή τοπικό). Η διάκριση αυτή αφορά και την άλλη προσληπτική δεξιότητα, αυτή της κατανόησης προφορικού λόγου (βλ. κεφ. 2.1.1.) Έτσι προκύπτουν τέσσερις βασικές υποδεξιότητες της κατανόησης γραπτού λόγου, οι οποίες φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

	Γενικό επίπεδο (global)	Τοπικό επίπεδο (local)
Επιλεκτική ανάγνωση	Ανάγνωση για την κατανόηση του γενικού θέματος του κειμένου (skimming)	Ανάγνωση για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών, όπως ονόματα, ημερομηνίες, λέξεις, αριθμούς κ.λπ (scanning)
Προσεκτική ανάγνωση	Ανάγνωση για την λεπτομερή κατανόηση των βασικών ιδεών. Ανάγνωση για την κατανόηση του νοήματος μιας πρότασης ή περισσότερων προτάσεων	Ανάγνωση του άμεσου ή και ευρύτερου περιβάλλοντος μιας άγνωστης λέξης προκειμένου να συναχθεί η σημασία της από τα συμφραζόμενα. Ανάγνωση για την κατανόηση συντακτικών δομών, δεικτών λόγου, λεξικής και γραμματικής συνοχής

Πίνακας 3: Επιμέρους δεξιότητες της κατανόησης γραπτού λόγου

2.2.2 Η κατανόηση του γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα

Πέρα από τις επιμέρους δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση ενός γραπτού κειμένου θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η κατανόηση γραπτού λόγου συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το επονομαζόμενο 'γλωσσικό κατώφλι', το οποίο θα πρέπει να περάσει ο μη φυσικός ομιλητής προκειμένου οι αναγνωστικές τους ικανότητες στην πρώτη γλώσσα να μεταφερθούν στη δεύτερη γλώσσα (Alderson 2000: 23). Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε την ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου, αν οι μαθητές δεν έχουν εξασφαλίσει ένα κατώτατο όριο γλωσσομάθειας.

2.2.3 Παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση γραπτού λόγου διακρίνονται σε εκείνους που αφορούν τον αναγνώστη αφενός και το κείμενο αφετέρου, και στην αλληλεπίδραση των δύο αυτών μεταβλητών.

Οι παράγοντες που αφορούν στον αναγνώστη συνοψίζονται στα γνωσιακά σχήματα, ή αλλιώς την προϋπάρχουσα, στη γνώση της γλώσσας, στη γνώση του είδους του κειμένου, στη μεταγλωσσική γνώση, γνώση, δηλαδή, η οποία προέρχεται από τη δημιουργία συνεπαγωγών μέσα από το κείμενο και την παρακολούθηση των λογικών σχημάτων του κειμένου, στη γνώση του θέματος του κειμένου, στις εγκυκλοπαιδικές γνώσεις και στην πολιτισμική γνώση. Επιμέρους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου είναι οι ακόλουθοι: ο σκοπός για τον οποίο διαβάζει κανείς, τα κίνητρα του αναγνώστη, η ψυχολογική του διάθεση. Επίσης παίζουν ρόλο η προσωπικότητά του, το φύλο, η ηλικία, η κοινωνική τάξη και το επάγγελμα.

Οι παράγοντες που έχουν να κάνουν με το ίδιο το κείμενο είναι οι ακόλουθοι: το θέμα, το περιεχόμενο, ο τύπος του κειμένου, η οργάνωση του, γλωσσικοί παράγοντες όπως το λεξιλόγιο και η γραμματική, η αναγνωσιμότητα και η έκταση του.

Τέλος, άλλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την κατανόηση είναι οι μη γλωσσικές πληροφορίες που περιλαμβάνονται στο κείμενο, όπως σκίτσα, διαγράμματα, καθώς και το μέσο που χρησιμοποιείται για την παρουσίασή του.

Όσον αφορά το σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου, ο βαθμός δυσκολίας τους αποτελεί συνάρτηση τόσο της δυσκολίας του κειμένου όσο και της δυσκολίας των ερωτημάτων. Η γλώσσα των ερωτήσεων μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο ιδιαίτερα αν είναι πιο δύσκολη από τη γλώσσα του κειμένου. Οι τύποι των ερωτήσεων μπορούν επίσης να διαφέρουν ως προς το βαθμό δυσκολίας. Οι Pearson και Johnson (1978) διακρίνουν τρεις τύπους ερωτήσεων που μπορεί να διαφέρουν ως προς το βαθμό δυσκολίας: τις κειμενικά σαφείς ερωτήσεις, για τις οποίες όλες οι πληροφορίες βρίσκονται στην ίδια πρόταση, τις κειμενικά ασαφείς ερωτήσεις, για τις οποίες οι πληροφορίες βρίσκονται διασκορπισμένες σε διάφορα σημεία στο κείμενο, και τις ερωτήσεις που απαιτούν από τους αναγνώστες να προσθέσουν δικές τους γνώσεις καθώς το σύνολο της πληροφορίας δεν βρίσκεται στο κείμενο.

2.3 Η παραγωγή του γραπτού λόγου

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια κοινωνική και πολιτισμική δραστηριότητα, με την έννοια ότι κάθε γραπτό κείμενο δεν είναι απομονωμένο αλλά ενταγμένο σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Έχοντας υπόψη ότι ο προσδιορισμός της φύσης μιας δεξιότητας αποτελεί την προϋπόθεση για την αξιολόγησή της, είναι εύκολο να αντιληφθεί

κανείς ότι ο κοινωνικός και πολιτισμικός χαρακτήρας της παραγωγής γραπτού λόγου επηρεάζει την επιλογή τόσο των δραστηριοτήτων όσο και των κειμενικών ειδών που εντάσσονται σε ένα τεστ παραγωγής γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τον Hayes (1996), ο οποίος, με βάση την μητρική γλώσσα, έχει διαμορφώσει ένα ενδιαφέρον μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου, η δεξιότητα αυτή αποτελείται από δύο βασικά μέρη: το περιβάλλον της δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου και το άτομο που παράγει το γραπτό κείμενο. Στο περιβάλλον της δραστηριότητας, το οποίο διακρίνεται σε κοινωνικό και φυσικό, εντάσσεται ο αποδέκτης του γραπτού κειμένου που παράγεται, το κείμενο που έχει παραχθεί σε μια δεδομένη στιγμή, το οποίο επηρεάζει και διαμορφώνει το υπόλοιπο κείμενο, καθώς και το μέσο της γραφής (γράψιμο με το χέρι ή στον υπολογιστή).

Όσον αφορά το άτομο που παράγει το γραπτό κείμενο, υπάρχουν τέσσερα συστατικά που αλληλεπιδρούν κατά την διαδικασία παραγωγής ενός γραπτού κειμένου: η 'εν ενεργεία' μνήμη, τα κίνητρα, οι γνωσιακές διεργασίες και η μακροχρόνια μνήμη. Η 'εν ενεργεία' μνήμη αποτελείται από τη φωνολογική μνήμη, η οποία αποθηκεύει ακουστικές πληροφορίες, την οπτική μνήμη, η οποία αποθηκεύει οπτικές πληροφορίες (π.χ. γραπτές λέξεις, εικόνες, γραφήματα) και τη σημασιακή μνήμη, η οποία αποθηκεύει εννοιολογικές πληροφορίες.

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην παραγωγή ενός γραπτού κειμένου παίζουν τα κίνητρα αυτού που το παράγει. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις ενός ατόμου επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει μια δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλει για την επιτέλεσή της.

Όσον αφορά τις γνωσιακές διεργασίες, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τον Hayes στον ρόλο της κατανόησης γραπτού λόγου κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνει τρία είδη ανάγνωσης που παρεμβάλλονται στην παραγωγή γραπτού κειμένου: την ανάγνωση για αξιολόγηση, όπου ο συγγραφέας ξαναδιαβάζει το κείμενο που έχει γράψει με στόχο τον εντοπισμό και τη διόρθωση λαθών (ορθογραφικών, γραμματικών, λογικών, λαθών οργάνωσης κειμένου κ.λπ.), την ανάγνωση των οδηγιών μιας δραστηριότητας καθώς και την ανάγνωση των κειμένων που αποτελούν μέρος των δεδομένων προς πρόσληψη για την επιτέλεση μιας δραστηριότητας.

Τέλος, στη μακροχρόνια μνήμη είναι αποθηκευμένες όλες οι γνώσεις και πληροφορίες που σχετίζονται με μια δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Ειδικότερα, η μακροχρόνια μνήμη περιλαμβάνει στοιχεία όπως το «σχήμα» της δραστηριότητας (task schema), τη γνώση του θέματος του κειμένου, τη γνώση του κειμενικού είδους καθώς και τη γνώση της γλώσσας.

Σύμφωνα με τους Grabe & Kaplan (1996), η γνώση της γλώσσας που απαιτείται για την παραγωγή γραπτού λόγου διακρίνεται σε γλωσσική γνώση, κειμενική γνώση και κοινωνιογλωσσική γνώση. Στη γλωσσική γνώση εντάσσεται η γνώση του γραπτού κώδικα (στίξη, ορθογραφία κ.λπ), η γνώση της φωνολογίας και της μορφολογίας, η γνώση του λεξιλογίου και η συντακτική γνώση, στην κειμενική γνώση εντάσσεται η γνώση των

μηχανισμών συνοχής, των οργανωτικών σχημάτων, των σημασιακών σχέσεων μεταξύ προτάσεων, των κειμενικών ειδών κ.λπ, ενώ στην κοινωνιογλωσσική γνώση εντάσσεται μεταξύ άλλων η επίγνωση του επιπέδου ύφους που πρέπει να υιοθετηθεί σ'ένα κείμενο ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας.

2.3.1 Η παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη / ξένη γλώσσα

Όπως έχει επισημανθεί από ερευνητές της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη / ξένη γλώσσα, οι διαφορετικές περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος από διαφορετικούς ανθρώπους είναι τόσο ποικίλες, ώστε είναι εξαιρετικά δύσκολο να καταλήξει κανείς σε έναν κοινό ορισμό της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου (White 1995, Camp 1993). Οι ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης δεξιότητας στη δεύτερη / ξένη γλώσσα είναι ίσως πιο εύκολο να προσδιοριστούν σε αντιπαράθεση με την πρώτη γλώσσα.

Σύμφωνα με τους Vaharassi (1982) και Leki (1992), η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου στην πρώτη γλώσσα είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την σχολική εκπαίδευση. Ενώ όλα τα παιδιά μπορούν να παραγάγουν προφορικό λόγο πριν ξεκινήσουν το σχολείο, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια δεξιότητα, την οποία πρέπει να διδαχτούν. Στο σχολείο οι μαθητές διδάσκονται από την αρχή μια εξειδικευμένη εκδοχή της γλώσσας που ήδη γνωρίζουν, η οποία έχει σημαντικές διαφορές από τον προφορικό λόγο τόσο στη μορφή όσο και στη χρήση, μολονότι βασίζεται στα γλωσσικά μέσα που οι ομιλητές της γλώσσας ήδη διαθέτουν. Καθώς οι μαθητές ανεβαίνουν τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η παραγωγή γραπτού λόγου σχετίζεται όλο και περισσότερο με την κριτική σκέψη και την πρωτοτυπία. Σε αυτό το στάδιο η έμφαση δίνεται κυρίως στη ρητορική οργάνωση και το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου και λιγότερο στα γλωσσικά μέσα, με τα οποία αυτά επιτυγχάνονται (Weigle, 2002).

Ωστόσο, η παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη / ξένη γλώσσα έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά, με βάση τα οποία ο Bernhardt (1991) διακρίνει πέντε βασικές κατηγορίες μαθητευομένων. Θα αναφερθούμε μόνο στις δύο πρώτες κατηγορίες, οι οποίες αφορούν παιδιά και όχι ενήλικες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν παιδιά μιας μειονοτικής ομάδας, τα οποία είναι ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της πλειονότητας. Τα παιδιά αυτά πρέπει να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν στη γλώσσα της πλειονότητας, η οποία δεν χρησιμοποιείται στο σπίτι, προκειμένου να πετύχουν τόσο στο σχολείο όσο και μακροπρόθεσμα στον εργασιακό χώρο. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά της πλειονότητας, τα οποία απλώς διδάσκονται μια ξένη γλώσσα. Στην περίπτωση αυτή, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αναβαθμίζει την εκπαίδευση των συγκεκριμένων παιδιών, αλλά δεν είναι ζωτικής σημασίας για την επιβίωσή τους ή την επιτυχία τους στο σχολείο, σε αντίθεση με τα παιδιά της πρώτης ομάδας. Κοινό χαρακτηριστικό των δύο ομάδων είναι ότι η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί, ενώ η παραγωγή γραπτού

λόγου αποτελεί μια δραστηριότητα ενταγμένη και βασισμένη στη διδασκαλία στο πλαίσιο του σχολείου.

Επιπλέον, εκτός από τις ανάγκες και τον σκοπό, για τους οποίους ο μαθητής μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας χρησιμοποιεί τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου, η φύση της δεξιότητας αυτής προσδιορίζεται από μία επιπλέον παράμετρο: το είδος των παραγόμενων γραπτών κειμένων και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγονται. Σύμφωνα με το γενικό μοντέλο γραπτού λόγου του Vaharassi (1982), οι τύποι των παραγόμενων γραπτών κειμένων στο πλαίσιο του σχολείου κατηγοριοποιούνται με βάση δύο βασικούς άξονες: την γνωσιακή επεξεργασία που απαιτούν και τον βασικό σκοπό για τον οποίο παράγονται.

Όσον αφορά την γνωσιακή επεξεργασία, διακρίνονται τρία βασικά επίπεδα, τα οποία προσδιορίζουν τρεις διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων γραπτού λόγου: η λιγότερο απαιτητική δραστηριότητα είναι η αναπαραγωγή καθορισμένων και δεδομένων γλωσσικών πληροφοριών. Παραδείγματα αυτής της δραστηριότητας είναι η συμπλήρωση μιας φόρμας ή η αντιγραφή. Το αμέσως επόμενο επίπεδο γνωσιακής επεξεργασίας περιλαμβάνει την ταξινόμηση και οργάνωση πληροφοριών γνωστών σε αυτόν που παράγει το κείμενο. Παραδείγματα τέτοιων ειδών κειμένου είναι η παραγωγή μιας προσωπικής αφήγησης ή ενός προσωπικού γράμματος. Τέλος, η πιο απαιτητική δραστηριότητα είναι η επινόηση και η παραγωγή νέων ιδεών, όπως η παραγωγή μιας έκθεσης ιδεών. Όσον αφορά τον σκοπό παραγωγής ενός γραπτού κειμένου ο Vaharassi διακρίνει έξι διαφορετικούς σκοπούς: τη μάθηση, την έκφραση συναισθημάτων, την πληροφόρηση, την πειθώ, την ψυχαγωγία ή διασκέδαση και τη διατήρηση της επαφής.

Λαμβάνοντας υπόψη τις κατηγορίες μαθητών μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας που προαναφέρθηκαν, και οι τρεις παραπάνω τύποι δραστηριοτήτων γραπτού λόγου ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών μικρής ηλικίας. Ειδικά ο τρίτος τύπος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τους μαθητές που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και σκοπεύουν να συνεχίσουν στην ανώτερη εκπαίδευση. Ο πρώτος τύπος κειμένων είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τους μαθητές που βρίσκονται στις πρώτες τάξεις του σχολείου, καθώς αποτελεί τη βασικότερη μορφή παραγωγής γραπτού λόγου και ανταποκρίνεται σε βασικές ανάγκες επιβίωσης (π.χ. συμπλήρωση προσωπικών στοιχείων σε μια φόρμα). Όσον αφορά τον σκοπό του παραγόμενου κειμένου, αυτός ποικίλει ανάλογα με τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος αλλά και τις προσωπικές ανάγκες του μαθητή.

Αναφορικά με τις διεργασίες που εμπλέκονται στην παραγωγή ενός γραπτού κειμένου στη δεύτερη / ξένη γλώσσα, έχει σημειωθεί από τους ερευνητές ότι όταν οι μαθητές μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας παράγουν ένα γραπτό κείμενο, χρησιμοποιούν τους ίδιους μηχανισμούς που χρησιμοποιούν και στην πρώτη γλώσσα και μεταφέρουν τις ικανότητές τους στην γραφή από την πρώτη στη δεύτερη / ξένη γλώσσα, με την προϋπόθεση ότι υπάρχει ένα ορισμένο επίπεδο γλωσσομάθειας (Cumming, 1989). Ωστόσο, η παραγωγή γραπτού λόγου στην δεύτερη / ξένη γλώσσα περιορίζεται από την ανάγκη τους να εστιάσουν στη γλώσσα

παρά στο περιεχόμενο του παραγόμενου κειμένου. Σύμφωνα με τον Silva (1993), η παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα είναι πιο περιορισμένη, πιο δύσκολη και λιγότερο αποτελεσματική, σε σχέση με την πρώτη γλώσσα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μεγάλο μέρος των γνωσιακών μέσων που διαθέτει ο μαθητής της δεύτερης γλώσσας πρέπει να αφιερωθεί στη γλωσσική πραγμάτωση παρά στο περιεχόμενο ή την οργάνωση του κειμένου που παράγει, λόγω της περιορισμένης γλωσσικής του επάρκειας. Έτσι, η αναζήτηση των κατάλληλων λεξικών ή γραμματικών επιλογών δυσχεραίνει την παραγωγή του κειμένου με αποτέλεσμα το τελικό κείμενο να μην ανταποκρίνεται σε αυτό που ο μαθητής είχε αρχικά την πρόθεση να παραγάγει. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου το κείμενο που έχει ήδη γραφτεί αποτελεί μια σημαντική πηγή δεδομένων προς πρόσληψη για τον γράφοντα, ο μαθητής της δεύτερης γλώσσας έχει ένα επιπλέον μειονέκτημα, καθώς το κείμενο που έχει παραγάγει μέχρι εκείνη τη στιγμή είναι ατελές και γεμάτο ανακρίβειες (Weigle, 2002).

2.3.2 Παράγοντες που καθορίζουν το σχεδιασμό δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου

Για την αξιολόγηση της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου θα πρέπει να προσδιοριστούν οι παράμετροι αυτής της δεξιότητας, καθώς και οι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να προσδιοριστούν α) οι ικανότητες και στρατηγικές που πρέπει να διαθέτουν οι εξεταζόμενοι για να μπορούν να επιτελούν δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου στην καθημερινή τους ζωή (π.χ. να εκφράζουν απόψεις, να περιγράφουν, να επιχειρηματολογούν κ.λπ.), β) οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες οι εξεταζόμενοι θα αναδείξουν τις παραπάνω ικανότητες και στρατηγικές καθώς και γ) τα κριτήρια αξιολόγησης των δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου (Ο' Sullivan & Weir, 2002).

Όσον αφορά τις προϋποθέσεις, λαμβάνονται υπόψη οι εξής παράγοντες: ο σκοπός του κειμένου, το είδος του (αφήγηση, γράμμα, σημείωμα, ομιλία, άρθρο, οδηγίες, περίληψη κ.λπ), το θέμα του, ο βαθμός εξοικείωσης του εξεταζόμενου με το θέμα, ο δέκτης, ο οποίος προσδιορίζει το γλωσσικό επίπεδο ύψους που θέλουμε να χρησιμοποιηθεί (επίσημος ή ανεπίσημος λόγος), τα δεδομένα προς πρόσληψη, τα οποία καθοδηγούν τον εξεταζόμενο (εικόνες, γραφήματα, στατιστικά στοιχεία κλπ), και τέλος τα κειμενικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου: το λεξιλόγιο (γενικό, τεχνικό κ.λπ.), οι γραμματικές δομές που απαιτεί, η συνοχή και η ρητορική του οργάνωση και οι λειτουργίες που περιέχει.

Οι ικανότητες και οι στρατηγικές στο πλαίσιο της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου προσαρμόζονται στους στόχους του κάθε τεστ και καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα: από την περιγραφή αντικειμένων, την έκφραση αναγκών, προτιμήσεων, παραπόνων, συγνώμης, γνώμης για ένα θέμα κ.λπ. ως την περιγραφή φαινομένων, ιδεών και διαδικασιών και την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας. Όσον αφορά το επίπεδο της γλωσσικής μικροδομής, στις

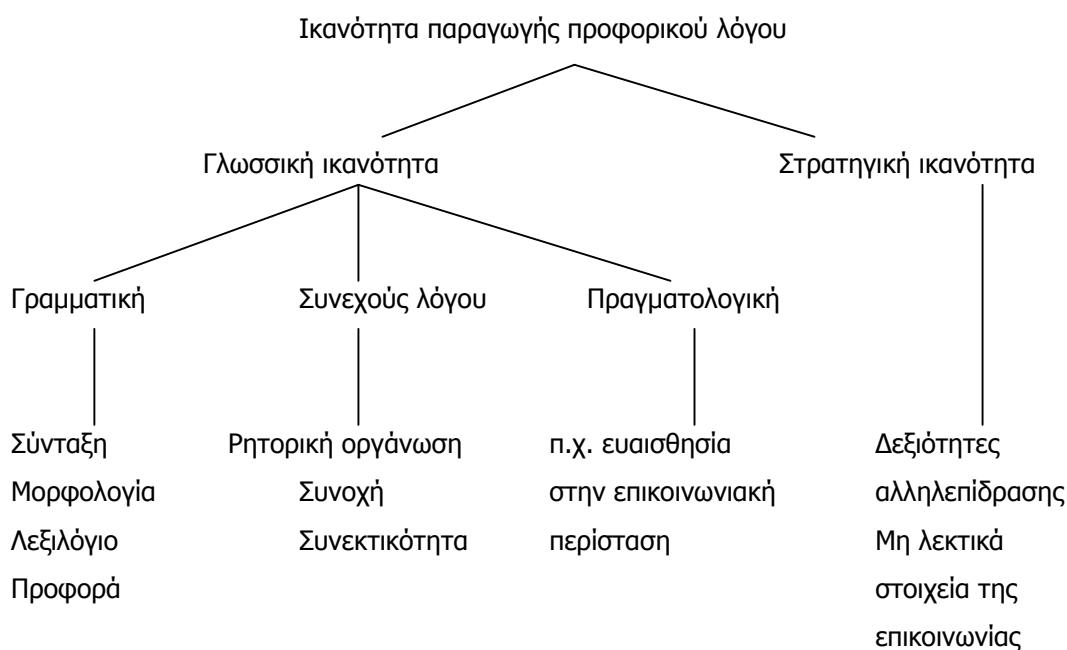
ικανότητες αυτής της δεξιότητας εντάσσονται γλωσσικές παράμετροι, όπως η ορθογραφία, η στίξη, η γραμματική, το λεξιλόγιο, η συνοχή του κειμένου και η ρητορική του οργάνωση.

Τέλος, η παραγωγή γραπτού λόγου αξιολογείται με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: α) την επάρκεια και τη συνάφεια του περιεχομένου, β) την οργάνωση, γ) τη συνοχή, δ) την καταλληλότητα του λεξιλογίου, ε) τη γραμματική, στ) τη στίξη, ζ) την ορθογραφία, και η) την πραγματολογική καταλληλότητα του παραγόμενου κειμένου. Η ιεράρχηση των παραπάνω κριτηρίων και η συνεισφορά τους στην συνολική βαθμολογία προσαρμόζεται κάθε φορά στους στόχους του τεστ.

2.4 Η παραγωγή προφορικού λόγου

Η αξιολόγηση της παραγωγής προφορικού λόγου στηρίζεται σε μια ορισμένη αντίληψη για τα χαρακτηριστικά αυτής της δεξιότητας. Επιπλέον, για τη δημιουργία συγκεκριμένων δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός παραμέτρων που καθορίζουν τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο ομιλητής για να ανταποκριθεί, και, κατά συνέπεια, καθορίζουν και το βαθμό δυσκολίας κάθε δραστηριότητας.

Όταν μιλάμε για την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου, ουσιαστικά εννοούμε την ικανότητα επικοινωνίας σε μια δεύτερη / ξένη γλώσσα. Η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου λοιπόν απαιτεί ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο ομιλητής προκειμένου να επικοινωνήσει επαρκώς. Σύμφωνα με τους Saville και Hargreaves (1999) η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου μπορεί να αναπαρασταθεί με το ακόλουθο σχήμα, το οποίο περιγράφει σχηματικά τις ικανότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία είτε στην πρώτη είτε στη δεύτερη γλώσσα:



Σχήμα 1: Η ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου (Saville & Hargreaves 1999)

Για να δημιουργηθεί ένα έγκυρο τεστ πρέπει να εξετάζονται όσο το δυνατό πληρέστερα οι επιμέρους ικανότητες που συναποτελούν την ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου. Με βάση λοιπόν το προηγούμενο θεωρητικό πλαίσιο μπορούν να οριστούν ορισμένες παράμετροι πάνω στις οποίες διαφοροποιούνται οι δραστηριότητες, έτσι ώστε να καλύπτουν μια πλούσια γκάμα θεμάτων και επικοινωνιακών καταστάσεων και έτσι να επιτρέψουν να αξιολογηθεί έγκυρα η δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, οι παράμετροι αυτές είναι:

- το είδος της δραστηριότητας, δηλαδή αν πρόκειται για συζήτηση μεταξύ δύο ομιλητών ή για παραγωγή εκτενέστερου συνεχούς λόγου,
- η επικοινωνιακή περίσταση, δηλαδή συζήτηση με τον ερευνητή ή παιχνίδια ρόλων που μιμούνται διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις,
- το είδος του παραγόμενου λόγου, αν ο εξεταζόμενος, δηλαδή, καλείται να περιγράψει, να αφηγηθεί ή να εκφράσει και να αιτιολογήσει τις απόψεις του για κάποιο θέμα.

3 Ζητήματα Μεθόδου

3.1 Τα τεστ

Τα τεστ που δημιουργήθηκαν για να αξιολογηθεί η γλωσσομάθεια των παιδιών αποτελούνται από δύο μέρη, το γραπτό τεστ και τη συνέντευξη. Οι δεξιότητες της κατανόησης προφορικού λόγου, της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και η γραμματική εξετάζονται στο γραπτό τεστ (βλ. παράγραφο 3.1.1). Η τέταρτη δεξιότητα, δηλαδή η παραγωγή προφορικού λόγου, αξιολογήθηκε με τη βοήθεια μιας δομημένης συνέντευξης αποτελούμενης από ερωτήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας (βλ. παράγραφο 3.1.2).⁶

Όσον αφορά το γραπτό τεστ, η δημιουργία ενός τεστ που θα περιλάμβανε και τα πέντε επίπεδα απορρίφθηκε, καθώς θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο και κουραστικό για τους μαθητές. Επιπλέον, οι μαθητές των χαμηλότερων επιπέδων θα αποθαρρύνονταν, καθώς θα είχαν να αντιμετωπίσουν δραστηριότητες πολύ δύσκολες γι' αυτούς, και οι μαθητές των υψηλότερων επιπέδων είναι πιθανόν να εγκατέλειπαν γρήγορα την προσπάθεια, καθώς θα είχαν να εκτελέσουν δραστηριότητες επιπέδου πολύ χαμηλότερου των δυνατοτήτων τους. Έτσι, η προσαρμοσμένη κλίμακα κατάταξης κατανεμήθηκε σε τρία τεστ, αυξανόμενης δυσκολίας, ένα για κάθε δύο τάξεις του δημοτικού. Η αντιστοιχία μεταξύ τεστ και επιπέδων περιγράφεται στον πίνακα 4.

Τεστ	Επίπεδο
Τεστ 1: Τάξεις Α' – Β'	Προκαταρκτικό Στάδιο – Α2
Τεστ 2: Τάξεις Γ' – Δ'	Α1 – Β1
Τεστ 3: Τάξεις Ε' – ΣΤ'	Α2 – Β2

Πίνακας 4: Αντιστοιχία τεστ και επιπέδων γλωσσομάθειας

Κάθε δραστηριότητα των τεστ ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της αντιστοιχεί σε ένα επίπεδο γλωσσομάθειας και σε συγκεκριμένους βαθμούς. Έτσι, διαμορφώθηκε για κάθε τεστ μια αντιστοιχία βαθμολογίας και επιπέδου γλωσσομάθειας, από την οποία προκύπτει η κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα. Στον πίνακα 5 δίνεται ενδεικτικά η αντιστοιχία βαθμολογίας και επιπέδου για το πρώτο τεστ.

Βαθμολογία	Επίπεδο
0 - 10	-
11 - 30	Προκαταρκτικό Στάδιο
31 - 50	Α1
51 - 60	Α2

Πίνακας 5: Αντιστοιχία βαθμών και επιπέδων στο πρώτο τεστ

3.1.1 Τα χαρακτηριστικά των γραπτών τεστ

Ο σχεδιασμός των γραπτών τεστ ήταν αποτέλεσμα των συγκεκριμένων επιλογών στις οποίες κατέληξε η ομάδα όσον αφορά την κάθε επιμέρους παράμετρο του πλαισίου εργασίας που παρουσιάστηκε στην παράγραφο 1.3.2.1. Οι επιλογές αυτές αφορούσαν τόσο το τεστ στο σύνολό του όσο και τις επιμέρους δραστηριότητες της κάθε δεξιότητας που το τεστ είχε ως στόχο να αξιολογήσει. Οι επιμέρους πραγματώσεις της κάθε παραμέτρου στις ποικίλες δραστηριότητες των τεστ θα παρουσιαστούν συνοπτικά στις επόμενες παραγράφους.

Μία από τις βασικότερες επιλογές έχει σχέση τη συνολική μορφή των τεστ. Λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των εξεταζόμενων, αλλά και την έλλειψη εξοικείωσής τους με τη διαδικασία της γλωσσικής αξιολόγησης κρίθηκε απαραίτητο τα τεστ να έχουν πλούσια εικονογράφηση, έτσι ώστε να είναι διασκεδαστικά, ελκυστικά και ενδιαφέροντα για τους μαθητές μικρής ηλικίας. Επιπλέον, μια άλλη σημαντική παράμετρος που ελήφθη υπόψη στην εικονογράφηση των τεστ, και πιο συγκεκριμένα στην απεικόνιση οικείων προσώπων σε καθημερινές δραστηριότητες, ήταν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται, έτσι ώστε τα τεστ να αντικατοπτρίζουν μια οικεία για τους μαθητές πολιτισμική πραγματικότητα, γεγονός που θα ευνοούσε τη θετική τους στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η επάρκεια του περιεχομένου των τεστ, από την οποία προκύπτει και η εγκυρότητά του (βλ. παράγραφο 1.3.2), έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθεί ένα όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα της γνώσης και των δεξιοτήτων που επρόκειτο να μετρηθούν. Όσον αφορά τις ασκήσεις των τεστ, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε σε παραμέτρους, όπως οι οδηγίες των ασκήσεων, οι τύποι των ασκήσεων, τα δεδομένα προς πρόσληψη που περιλαμβάνει κάθε άσκηση, καθώς και τις κειμενικές και γλωσσικές παραμέτρους των κειμένων της κάθε δραστηριότητας. Σχετικά με τις οδηγίες για την επίλυση των ασκήσεων, χρησιμοποιήθηκαν σύντομες, απλές προτάσεις με λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας. Οι οδηγίες συνοδεύονταν πάντα από παραδείγματα. Όσον αφορά τους τύπους ασκήσεων, στα τεστ χρησιμοποιήθηκαν τρεις βασικοί τύποι, οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, οι ασκήσεις αντιστοίχισης και τα διχοτομημένα ερωτήματα (σωστό / λάθος) καθώς και άλλοι τύποι ασκήσεων όπως, ερωτήσεις σύντομης απάντησης, ελλιπή κείμενα, συμπλήρωση κενών και απάντηση σε δεδομένες πληροφορίες.

Σχετικά με τα δεδομένα προς πρόσληψη που περιλαμβάνει η κάθε άσκηση σταθμίστηκε το 'ειδικό βάρος' της εικόνας και του κειμένου. Θεωρώντας ότι η συμβολή της εικόνας αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τον βαθμό δυσκολίας μιας άσκησης, κρίθηκε απαραίτητο για τις ασκήσεις που απευθύνονται στα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας να βασίζονται κυρίως στην εικόνα, ενώ, καθώς το επίπεδο ανεβαίνει, να βασίζονται κυρίως στο κείμενο και λιγότερο στην εικόνα. Επιπλέον, έγιναν συνολικές επιλογές

⁶ Για μια συνοπτική παρουσίαση των τεστ, βλ Τζεβελέκου κ.ά (υπό δημοσίευση, α).

για τις κειμενικές παραμέτρους των κειμένων των δραστηριοτήτων, δηλαδή σχετικά με την καταλληλότητα των κειμένων για την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, την γνωσιακή ωριμότητα και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών. Τα περισσότερα από τα κείμενα των ασκήσεων είναι αυθεντικά ή εν μέρει αυθεντικά. Άλλες παράμετροι που ελήφθησαν υπόψη ήταν οι τύποι και η έκταση των κειμένων.

Όσον αφορά τις γλωσσικές παραμέτρους, το λεξιλόγιο των κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν στα τεστ είναι αυτό που χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό στα σχολικά βιβλία που διδάσκονται στα μειονοτικά σχολεία. Τόσο η συχνότητα των λέξεων όσο και τα θεματικά πεδία αποτελούν συνάρτηση του επιπέδου γλωσσομάθειας. Κατά παρόμοιο τρόπο, και οι γραμματικές δομές των κειμένων που ενσωματώθηκαν στα τεστ έχουν ιεραρχηθεί και γίνονται πιο πολύπλοκες καθώς ανεβαίνει το επίπεδο γλωσσομάθειας. Η ιεράρχηση και η κατανομή των γραμματικών φαινομένων βασίστηκε αφενός στην προηγούμενη έρευνα για την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας των Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου (2003) με δεδομένα από αλλοδαπούς μαθητές της Αθήνας, και αφετέρου στις γραμματικές δομές που διδάσκονται στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του μειονοτικού δημοτικού σχολείου. Τέλος, όσον αφορά τις επικοινωνιακές λειτουργίες, αυτές κλιμακώνονται από την περιγραφή και αναγνώριση αντικειμένων, ανθρώπων και χρωμάτων στο πρώτο τεστ ως και την έκφραση προτιμήσεων, προσωπικών εμπειριών και απόψεων για ένα θέμα στο τρίτο τεστ.

3.1.1.1 Δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου

Η δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου είναι η πρώτη δεξιότητα που εξετάζεται σε όλα τα τεστ. Τα κείμενα των ασκήσεων κατανόησης προφορικού λόγου ήταν ηχογραφημένα σε κασέτα, ενώ η ηχογράφηση των ακουστικών κειμένων έγινε με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής. Η χρήση της κασέτας προτιμήθηκε για πρακτικούς λόγους, καθώς δεν ήταν δυνατή η χρήση του βίντεο λόγω έλλειψης της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία.

Οι οδηγίες για την επίλυση των ασκήσεων κατανόησης προφορικού λόγου ήταν και ακουστικές αλλά και γραπτές, έτσι ώστε να διευκολύνεται ο μαθητής να τις παρακολουθήσει, αλλά και να μπορεί να ανατρέχει σε αυτές κατά τη διάρκεια της επίλυσης της άσκησης. Στους μαθητές δόθηκε η δυνατότητα να ακούσουν δύο φορές το κείμενο της κάθε άσκησης.

Οι ασκήσεις κατανόησης προφορικού λόγου που εντάχθηκαν στα τεστ είναι διαβαθμισμένες με σειρά δυσκολίας. Η δυσκολία των ασκήσεων εξαρτάται παράγοντες, όπως οι γλωσσικές και κειμενικές παράμετροι των δραστηριοτήτων, ο τύπος και η έκταση του κειμένου, η γλωσσική ποικιλία, το θέμα, το λεξιλόγιο, η γραμματική και η κειμενική του οργάνωση, ο τύπος της άσκησης, τα δεδομένα προς πρόσληψη που δίνονται στους εξεταζόμενους και, τέλος, η δυσκολία των ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν.

Τέλος, οι βασικοί τύποι ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της δεξιότητας της κατανόησης προφορικού λόγου ήταν η πολλαπλή επιλογή, η αντιστοίχιση και οι ερωτήσεις τύπου «σωστό – λάθος».

3.1.1.2 Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου

Η δεύτερη δεξιότητα που εξετάζεται σε όλα τα τεστ είναι η κατανόηση γραπτού λόγου. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν για να αξιολογήσουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα σε κάθε τεστ παρουσιάζουν αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Η αύξηση του βαθμού δυσκολίας των κειμένων ορίζεται με βάση το περιεχόμενο, την έκταση και τη δυσκολία των ερωτημάτων, καθώς και όλες τις επιμέρους γλωσσικές και κειμενικές παραμέτρους που αναφέρονται στην παράγραφο 2.2.3.

Στο πρώτο τεστ η δεξιότητα της κατανόησης γραπτού λόγου αξιολογήθηκε κυρίως με τη βοήθεια της εικόνας, η οποία αποτέλεσε το μεγαλύτερο μέρος των δεδομένων προς πρόσληψη των αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Στο τρίτο τεστ ο ρόλος της εικόνας περιορίζεται και γίνεται περισσότερο συνοδευτικός του κειμένου.

Στα τρία τεστ χρησιμοποιήθηκαν τρεις βασικοί τύποι ασκήσεων / δραστηριοτήτων: οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, οι ασκήσεις αντιστοίχισης και τα διχοτομημένα ερωτήματα, ενώ ένα άλλο είδος τεχνικής που χρησιμοποιήθηκε είναι οι ερωτήσεις με ελεύθερες απαντήσεις (open-ended questions).

3.1.1.3 Δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου

Με βάση το πλαίσιο εργασίας που περιγράφεται στην παράγραφο 2.3.2 σχεδιάστηκαν δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, δύο για κάθε τεστ. Βασικές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου είναι η παραγωγή αφήγησης και η παραγωγή προσωπικού γράμματος. Η δραστηριότητα της παραγωγής αφήγησης με βάση μια σειρά εικόνων ήταν κοινή για όλα τα επίπεδα. Στο τεστ που απευθύνεται στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού ενσωματώθηκε μια δραστηριότητα παραγωγής μεμονωμένων λέξεων.

Η επιλογή του γράμματος ως κειμενικού είδους αποφασίστηκε λόγω της γνωσιακής και επικοινωνιακής καταλληλότητάς του για τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Η ικανότητα της παραγωγής ενός σύντομου γράμματος αποτελεί μία δραστηριότητα, στην οποία ένα παιδί της συγκεκριμένης ηλικίας είναι πολύ πιθανό να εμπλακεί στην καθημερινή του ζωή, συνεπώς, έπρεπε να αξιολογηθεί ο βαθμός επάρκειας των μαθητών στην επιτέλεσή της. Επιπλέον, η συγκεκριμένη δραστηριότητα κρίθηκε κατάλληλη λόγω της εξοικείωσης των μαθητών με αυτόν τον τύπο δραστηριότητας, καθώς συναντάται πολύ συχνά στα διδακτικά εγχειρίδια των μειονοτικών σχολείων.

3.1.1.4 Η γραμματική

Μια ιδιαίτερα σημαντική πτυχή στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι η εκμάθηση της γραμματικής της. Η γνώση της γραμματικής περιλαμβάνει τη γνώση των μορφολογικών κανόνων για τον σχηματισμό των λέξεων καθώς και των συντακτικών κανόνων για τον σχηματισμό φράσεων και προτάσεων. Η γραμματική ικανότητα αποτελεί κεντρικό συστατικό στα περισσότερα μοντέλα επικοινωνιακής ικανότητας, όπως για παράδειγμα εκείνο των Canale & Swain (1980), αφού χωρίς την επαρκή γνώση της γραμματικής οι ομιλητές μπορούν βέβαια να επικοινωνούν, τις περισσότερες όμως φορές ανταποκρίνονται σε έναν πολύ μικρό αριθμό επικοινωνιακών καταστάσεων που περιορίζονται σε καθημερινού τύπου ανταλλαγές ή συζητήσεις (βλ. Larsen-Freeman 1980, Wolfson & Judd 1983, Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003). Στο πλαίσιο του ΚΕΠΑ, η γραμματική ικανότητα αποτελεί συστατικό της ευρύτερης γλωσσικής ικανότητας του ομιλητή (βλ. ενότητα 1.1). Η περιορισμένη γραμματική ικανότητα έχει ως συνέπεια να μην μπορεί ο ομιλητής μιας δεύτερης γλώσσας να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις που δημιουργούν, για παράδειγμα, οι συνθήκες σχολείου, οι οποίες ουσιαστικά απαιτούν την ύπαρξη αυτού που ο Cummins (1996, 1999) αποκαλεί γνωσιακή/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (Cognitive/Academic Language Proficiency - CALP), δηλαδή ικανότητα για τη διατύπωση/κατανόηση αφηρημένης σκέψης και θεωρητικών ζητημάτων. Επομένως, η αξιολόγηση της γλωσσομάθειας του ομιλητή που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα καθιστά αναγκαία τη διαπίστωση της γραμματικής του ικανότητας. Ωστόσο, σε αντίθεση με άλλες δεξιότητες (κατανόηση προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), η γραμματική δεν αξιολογείται συνήθως (ή πάντοτε) ως μια ξεχωριστή ενότητα στα τεστ γλωσσομάθειας.

Αντίθετα από την παραπάνω πρακτική, τα γραπτά τεστ που σχεδιάστηκαν για την αξιολόγηση της γλωσσομάθειας των μαθητών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης περιλαμβάνουν και μία ενότητα στην οποία αξιολογείται αποκλειστικά η γραμματική ικανότητα των μαθητών. Οι λόγοι για τους οποίους εντάχθηκε και αυτή η δεξιότητα στα τεστ είναι οι εξής:

α) η γραμματική ικανότητα του ομιλητή αποτελεί σημαντικό στοιχείο της γλωσσομάθειας του και τα αποτελέσματα αυτής μπορούν να στηρίξουν την ίδια τη διδασκαλία της γραμματικής της δεύτερης γλώσσας. Τα πορίσματα της ανάλυσης της γραμματικής ικανότητας των συγκεκριμένων μαθητών μπορούν να συμβάλουν στον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται αρκετή έμφαση στις κατηγορίες ή τις δομές εκείνες που εμφανίζονται ως πιο προβληματικές με βάση τα αποτελέσματα του τεστ.

β) η ελληνική γλώσσα διαθέτει ένα πλούσιο και αρκετά περίπλοκο κλιτικό σύστημα, η κατάκτηση του οποίου παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, όπως είναι γνωστό από μελέτες που έχουν γίνει για την Ελληνική ως μητρική γλώσσα (Katis 1984, Marinis 2003, Stephany 1997,

Tsimpli 1992/6, Varlokosta, Vainikka & Rohrbacher 1998, μεταξύ πολλών άλλων) αλλά και από ορισμένες μελέτες για την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, Κάντζου 2000, Τσιμπλή 2003, Tsimpli 1997, Varlokosta 2001, 2002, μεταξύ άλλων). Παρά το γεγονός ότι η γραμματική ικανότητα του μαθητή μπορεί να αξιολογηθεί και μέσα από τη γραπτή παραγωγή ή και τον προφορικό λόγο, η αξιολόγηση της μέσα από ειδικές ασκήσεις στοχεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την κατάκτηση συγκεκριμένων μορφολογικών κατηγοριών και συντακτικών δομών, οι οποίες μπορεί να μην εμφανίζονται στα δεδομένα από τη γραπτή παραγωγή ή στα δεδομένα του προφορικού λόγου.

Η γραμματική εξετάζεται στο τέταρτο και τελευταίο τμήμα όλων των γραπτών τεστ. Οι βασικοί τύποι ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της γραμματικής ικανότητας των μαθητών ήταν η πολλαπλή επιλογή και η συμπλήρωση κενών με τον σωστό τύπο. Οι ασκήσεις της γραμματικής είναι κλιμακούμενης δυσκολίας ανά τεστ, όσο δηλαδή ανεβαίνει το επίπεδο γλωσσομάθειας. Η δυσκολία τους έγκειται στον βαθμό δυσκολίας των γραμματικών φαινομένων που εξετάζονται. Η ιεράρχηση και η κατανομή των γραμματικών φαινομένων βασίστηκε κυρίως σε προηγούμενη έρευνα για την εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας των Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου (2003) με δεδομένα από αλλοδαπούς – κυρίως αλβανόφωνους – μαθητές γυμνασίων της Αθήνας. Ελήφθησαν επίσης υπόψη και οι γραμματικές δομές που διδάσκονται στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του μειονοτικού δημοτικού σχολείου καθώς και η έρευνα των Σφυρόερα, Φτερινιάτη και Γαβριηλίδου (2002).

3.1.2 Η συνέντευξη

Ακολουθώντας το πλαίσιο εργασίας που περιγράφηκε στην παράγραφο 2.1.3, η δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου εξετάστηκε με βάση μια δομημένη συνέντευξη κλιμακούμενης δυσκολίας. Η συνέντευξη αυτή ήταν κοινή για όλα τα επίπεδα και δημιουργήθηκε με βάση τις γλωσσικές δραστηριότητες που προβλέπει για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας η προσαρμοσμένη κλίμακα κατάταξης (βλ παράγραφο 1.2). Έτσι, υπήρξε δυνατότητα άμεσης αξιολόγησης της γλωσσικής παραγωγής των παιδιών και κατηγοριοποίησής τους σε επίπεδα γλωσσομάθειας.

Πιο συγκεκριμένα, οι γλωσσικές δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν στη συνέντευξη ξεκινούσαν από αυτές που προβλέπονται για το επίπεδο A1, π.χ. «μπορεί να θέσει και να απαντήσει σε ερωτήσεις για τον εαυτό του και άλλους ανθρώπους, τον τόπο διαμονής του, τους ανθρώπους που γνωρίζει, τα πράγματα που έχει», και έφταναν ως το επίπεδο B2, π.χ. «μπορεί να αιτιολογήσει και να υποστηρίξει απόψεις με σαφήνεια δίνοντας σχετικές εξηγήσεις και επιχειρήματα». Για να συζητηθούν πιο αφηρημένα θέματα, χρησιμοποιήθηκε ως

έναυσμα η τεχνική της εικόνας, έτσι ώστε αυτά τα περίπλοκα θέματα να εισαχθούν στη συζήτηση ομαλά (Underhill 1987).

Όπως αναφέρθηκε, ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν η συλλογή συστηματικών δεδομένων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη μελέτη της διαδικασίας κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Για το λόγο αυτό η εκμείευση αφήγησης ενσωματώθηκε και στην προφορική συνέντευξη (βλ. παράγραφο 3.1.3).

Επιπλέον, στη συνέντευξη ενσωματώθηκαν παιχνίδια ρόλων, για να ελεγχθεί η γλωσσική παραγωγή των παιδιών σε επικοινωνιακές καταστάσεις διαφορετικές από αυτή του εξεταστή – εξεταζόμενου.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής προσπαθούσε να δημιουργήσει κλίμα φιλικής κουβέντας και όχι εξέτασης, έτσι ώστε τα παιδιά να αισθάνονται άνετα και να ενεργοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερο τις ικανότητές τους. Στην προσπάθεια αυτή συνέβαλε και η θεματολογία της συνέντευξης που δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μοιάζει με συζήτηση γνωριμίας με το παιδί.

Η διάρκεια της συνέντευξης δεν ήταν καθορισμένη αλλά εξαρτιόταν από το επίπεδο γλωσσομάθειας κάθε παιδιού. Τις συνεντεύξεις πήραν οι ερευνητές που κατασκεύασαν τα τεστ, την ίδια μέρα που τα παιδιά έδωσαν το γραπτό τεστ ή την επόμενη. Οι συνεντεύξεις δεν βαθμολογήθηκαν κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αλλά μαγνητοφωνήθηκαν, για να βαθμολογηθούν αργότερα. Η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων μάς έδωσε επιπλέον τη δυνατότητα της συστηματικής ανάλυσης του λόγου των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα μας. Έτσι, αποφασίστηκε οι συνεντεύξεις να απομαγνητοφωνηθούν και να μεταγραφούν στο πρόγραμμα CLAN του συστήματος Childes που παρέχει τη δυνατότητα κωδικοποίησης και ανάλυσης γλωσσικών δεδομένων (βλ. παράγραφο 4.2).

3.1.3 Η παραγωγή αφηγηματικού λόγου

Η παρότρυνση για την παραγωγή αφηγηματικού λόγου εκδηλώνεται στις δύο δεξιότητες που προσφέρονται για τέτοιου είδους δραστηριότητες: στην παραγωγή προφορικού λόγου (συνέντευξη) και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η αφήγηση ως κειμενικό είδος θεωρήθηκε γνωσιακά συμβατό με την ηλικία των παιδιών όλων των τάξεων του δημοτικού. Επιπλέον, πρόκειται για είδος, με το οποίο όλα τα παιδιά είναι εξοικειωμένα από πολύ νωρίς, ενώ η παραγωγή αφηγήσεων αποτελεί μια πολύ συνηθισμένη – και συνήθως ευχάριστη – δραστηριότητα στο σχολείο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τόσο στα τρία τεστ όσο και στην προφορική συνέντευξη εντάχθηκε μια κοινή δραστηριότητα παραγωγής αφήγησης μιας ιστορίας με έναυσμα δύο σειρές εικόνων, συγκεκριμένα τις δύο σειρές σκίτσων που χρησιμοποιήθηκαν από την Hickmann (2003). Κάθε σειρά απεικονίζει ένα συνεκτικό, απλό και σύντομο περιστατικό, όπου οι ήρωες, που είναι διάφορα ζώα, εμπλέκονται σε μια ακολουθία γεγονότων και καταστάσεων. Στις εικόνες αυτές μπορούν να ανταποκριθούν όλοι οι μαθητές

όλων των ηλικιών και όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας: προϋποθέτουν λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας, οικείο στα παιδιά, ενώ οι γραμματικές δομές που απαιτούνται για την αφήγηση των δύο ιστοριών είναι εξαιρετικά απλές. Είναι σαφές, ωστόσο, ότι ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε μαθητής θα χρησιμοποιήσει τις γραμματικές δομές και το λεξιλόγιο και θα συγκροτήσει τη κειμενική δομή εξαρτάται από το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και από τη γνωσιακή του ωριμότητα.

Η αφήγηση κινητοποιεί δύο ειδών μηχανισμούς: τους γλωσσικούς μηχανισμούς που εξασφαλίζουν τη συνοχή της ιστορίας (cohesion) και τους γνωσιακούς μηχανισμούς που εξασφαλίζουν τη συνεκτικότητά της (coherence). Οι γλωσσικοί μηχανισμοί σχετίζονται πρώτα από όλα με την αποτύπωση της ακολουθίας των γεγονότων που αποτελούν της ιστορία. Η διεργασία αυτή επιτελείται με βάση ορισμένους γραμματικούς (χρόνος και όψη), λεξικούς (επιρρήματα και κατηγορήματα) και κειμενικούς δείκτες (π.χ. σειρά εμφάνισης των κατηγορημάτων). Η αποτύπωση της χρονικής διάστασης της πλοκής συνιστά το βασικό ιστό της αφήγησης. Τα γεγονότα μεταξύ τους αναπτύσσουν ποικίλες χρονικές σχέσεις: απόλυτη ακολουθία, μερική επικάλυψη, χρονική σύμπτωση και συμπερίληψη. Οι σχέσεις αυτές δημιουργούν τα δύο βασικά επίπεδα του αφηγηματικού λόγου: το πρώτο πλάνο και το δεύτερο πλάνο. Επιπλέον, πολλές φορές στη χρονική διαδοχή προστίθεται η σχέση αίτιου και αιτιατού. Τέλος, στοιχεία όπως η εισαγωγή προσώπων (με τους κατάλληλους γραμματικούς δείκτες) και η σωστή σηματοδότηση της αναφοράς στα πρόσωπα αυτά (οριστικό άρθρο, εγκλιτικά, αντωνυμίες κ.λπ.) σε όλη την εκτύλιξη της ιστορίας αποτελεί σημαντικό στοιχείο της συνοχής της αφήγησης. Τέλος, με παρόμοιο τρόπο τίθεται το ζήτημα του χώρου, όπου ο αφηγητής καλείται να παρακολουθεί τις κινήσεις των ηρώων με τρόπο που να διασφαλίζει τις εγγενείς ιδιότητες του χώρου καθώς και την τοποθέτηση και τον προσανατολισμό των προσώπων. Κοντολογίς, ο αφηγητής ενεργοποιεί το δεικτικό σύστημα της γλώσσας μετατρέποντάς το από εξωκειμενικό σε ενδοκειμενικό.

Πέρα από τους γλωσσικούς δείκτες που εξασφαλίζουν τη συνοχή του κειμένου, στην αφήγηση ενεργοποιούνται μηχανισμοί με πιθανότητα ισχυρότερο γνωσιακό χαρακτήρα από ότι οι προηγούμενοι, και οι οποίοι εξασφαλίζουν τη συνεκτικότητα του περιεχομένου, (αίτιο – αιτιατό, απόδοση στους ήρωες προθέσεων, συναισθημάτων, ιδεών κ.λπ., χαρακτηρισμός των ηρώων με ιδιότητες μη ορατές, συμπερασματικός λογισμός κ.λπ.). Ας σημειωθεί ότι αυτοί οι μηχανισμοί στηρίζουν επίσης την εισαγωγή βιωματικών στοιχείων.

Οι δύο, κοινές για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, αφηγήσεις επιτρέπουν την συλλογή δεδομένων συνεχούς λόγου όπου αποτυπώνεται με σαφήνεια η εξελικτική πορεία της ελληνομάθειας. Κοντολογίς, ο λόγος για τον οποίο αποφασίστηκε η εισαγωγή αυτού του συστατικού είναι κυρίως για να αποτελέσει το υπόβαθρο για την ποιοτική μελέτη της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Υπενθυμίζουμε ότι η ποιοτική ανάλυση αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπλέον, η επιλογή σκίτσων που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί σε

έρευνες για την κατάκτηση της γλώσσας δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την διαγλωσσική προσέγγιση των φαινομένων.

3.2 Το ερωτηματολόγιο-προφίλ

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των ατομικών παραγόντων που επηρεάζουν την εκμάθηση της ελληνικής δόθηκε στους δασκάλους ένα ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την στάση και την επίδοση του μαθητή στο σχολείο, τη στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο, καθώς και ορισμένα δημογραφικά στοιχεία.

Πιο συγκεκριμένα, το προφίλ σχεδιάστηκε με στόχο τη συλλογή δεδομένων σχετικά με μη γλωσσικούς παράγοντες (π.χ. φοίτηση στο νηπιαγωγείο, μελλοντική φοίτηση στο γυμνάσιο και σε ποιο, σχέσεις σχολείου-σπιτιού). Μέσα από την μελέτη αυτών των παραγόντων μπορούμε να προσεγγίσουμε επιπλέον πτυχές της ελληνομάθειας των μαθητών των μειονοτικών σχολείων της Θράκης.

Τα ερωτηματολόγια-προφίλ δόθηκαν στους δασκάλους του ελληνόφωνου προγράμματος των οποίων οι μαθητές συμμετείχαν στο τεστ ελληνομάθειας. Τους ζητήθηκε να τα συμπληρώσουν και να τα επιστρέψουν την ίδια μέρα με την διεξαγωγή του τεστ.

Το ερωτηματολόγιο-προφίλ χωρίζεται σε τρία μέρη:

- Α' μέρος: βιογραφικά στοιχεία του μαθητή.

Το Α' μέρος, εκτός από το ονοματεπώνυμο, την ηλικία, το φύλο, την τάξη και το σχολείο, περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τον τόπο κατοικίας του μαθητή, την ύπαρξη μικρότερων ή μεγαλύτερων αδελφών, εάν ζει με τον παππού ή τη γιαγιά, την τακτικότητα φοίτησης του στο σχολείο, την προσχολική του εκπαίδευση, τη μελλοντική του φοίτηση στο γυμνάσιο, και το είδος του γυμνασίου. Αποφύγαμε για ευνόητους λόγους ερωτήσεις σχετικές με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων των μαθητών (π.χ. τι δουλειά κάνει ο μπαμπάς/η μαμά του μαθητή), την εκπαίδευση τους (π.χ. εάν ο μπαμπάς/η μαμά έχουν πάει σχολείο, στο δημοτικό/στο γυμνάσιο/στο Παν/μιο κ.λπ.) και τις πολιτισμικές τους συνήθειες (π.χ. εάν πηγαίνει ο μαθητής στο τζαμί, πόσο συχνά, κ.λπ.).

- Β' μέρος: γλώσσα και επικοινωνία στα ελληνικά

Στο Β' μέρος ο δάσκαλος καλείται να αξιολογήσει την ικανότητα επικοινωνίας του μαθητή με τους συμμαθητές του και τον ίδιο, το επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής και συντακτικού του μαθητή καθώς και το επίπεδο κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Η αξιολόγηση γίνεται μέσω μιας ποιοτικής κλίμακας που περιλαμβάνει τα ακόλουθα επίπεδα: (1) καθόλου, (2) λίγο, (3) μέτρια, (4) καλά και (5) πολύ καλά. Επίσης, ο δάσκαλος καλείται να καταγράψει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του μαθητή καθώς και ό,τι άλλα συμπληρωματικά σχόλια θεωρεί σημαντικά για την πληρέστερη αξιολόγηση του μαθητή.

- Γ' μέρος: σχολείο και σπίτι

Το Γ' μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τις σχέσεις σχολείου-σπιτιού. Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος καλείται να συμπληρώσει πληροφορίες για το ποιες γλώσσες χρησιμοποιούνται στο σπίτι, για το ποιος ενημερώνεται για την πρόοδο του μαθητή και πόσο συχνά, για το ποιος βοηθά το παιδί στο καθημερινό διάβασμα καθώς και ό,τι άλλα συμπληρωματικά σχόλια για τις σχέσεις σχολείου-σπιτιού θεωρεί σημαντικά.

Οι σχετικές μελέτες για το παραπάνω θέμα δείχνουν ότι η συστηματική επαφή μεταξύ σχολείου-σπιτιού παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και στην ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, η έλλειψη επαφής επιτείνει τα προβλήματα και τις μαθησιακές δυσκολίες, πολύ περισσότερο όταν οι μαθητές προέρχονται από δίγλωσσα ή τρίγλωσσα γλωσσικά περιβάλλοντα (όπως στην περίπτωση του μαθητικού πληθυσμού στην παρούσα έρευνα) και η γλώσσα σπιτιού είναι διαφορετική από την κυρίαρχη γλώσσα (όπως στην περίπτωση του μαθητικού πληθυσμού στην παρούσα έρευνα) (Kenner 2000; Miller 2003).

3.3 Η επιλογή του δείγματος

Κάθε έρευνα για να είναι αξιόπιστη θα πρέπει να πληροί την αρχή της εγκυρότητας με βάση εξωτερικά κριτήρια. Η εξωτερική εγκυρότητα σχετίζεται επιλογή του δείγματος: το δείγμα που επιλέγεται για να συμμετάσχει στην έρευνα θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό του υπό εξέταση πληθυσμού (πληθυσμός αναφοράς), προκειμένου τα αποτελέσματα της έρευνας να μπορούν να αναχθούν στο σύνολο του πληθυσμού αυτού και να οδηγήσουν σε γενικά συμπεράσματα (Hatch & Lazaraton 1992, Trochim 2002, Woods et al. 1986). Η έννοια του αντιπροσωπευτικού δείγματος συνδέεται με τον τρόπο επιλογής του δείγματος, με τη μέθοδο, δηλαδή, που χρησιμοποιείται προκειμένου να επιλεγούν οι μονάδες ή τα μέλη που συνιστούν το δείγμα. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η επιλογή του δείγματος θα πρέπει να είναι τυχαία, να διασφαλίζει δηλαδή ότι όλες οι μονάδες του υπό εξέταση πληθυσμού έχουν ίσες πιθανότητες να επιλεγούν. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η πόλωση (bias) και η υπεραντιπροσώπηση ή υποαντιπροσώπηση τμημάτων του πληθυσμού (Trochim 2002, Woods et al. 1986).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η δειγματοληψία με βάση τις πιθανότητες (probability sampling) θεωρείται η πιο αξιόπιστη μέθοδος καθώς ακολουθεί την αρχή της τυχαίας επιλογής του δείγματος. Η δειγματοληψία αυτή συνιστά μια γενική μέθοδο η οποία διακρίνεται σε επιμέρους μεθόδους τυχαίας δειγματοληψίας. Η επιλογή της κάθε μεθόδου εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του υπό εξέταση πληθυσμού και από τους στόχους της έρευνας (Trochim 2002).

Το απλό τυχαίο δείγμα αποτελεί την απλούστερη μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας και συνίσταται στην εντελώς τυχαία επιλογή δείγματος από έναν πληθυσμό. Η μέθοδος αυτή, αν και θεωρείται έγκυρη, μπορεί να αποδειχθεί προβληματική σε περιπτώσεις όπου η σύνθεση

του πληθυσμού είναι ανομοιογενής και μη ισορροπημένη, καθώς η αντιπροσώπευση υποομάδων του πληθυσμού δεν θα είναι πλήρης (Trochim 2002).

Το διαστρωματωμένο τυχαίο δείγμα συνίσταται στην κατανομή του υπό εξέταση πληθυσμού σε διάφορες υποομάδες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, π.χ. ηλικία, φύλο, καταγωγή, κλπ, και κατόπιν στην τυχαία επιλογή δείγματος μέσα από αυτές τις υποομάδες. Έτσι, δίνει τη δυνατότητα αντιπροσώπευσης όχι μόνο του συνόλου του πληθυσμού αλλά και υποκατηγοριών του πληθυσμού, που είναι πολύ σημαντικές για την εκάστοτε έρευνα, π.χ. μικρές μειονοτικές ομάδες. Αν, ωστόσο, η υποομάδα είναι εξαιρετικά μικρή, τότε η αντιπροσώπευση του δείγματος δεν θα είναι ίση ποσοτικά με την αντιπροσώπευση του υπόλοιπου πληθυσμού. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερη μερίδα από την αριθμητικά μικρότερη υποομάδα, αν και αυτό σημαίνει ότι θα υπάρξει μια υπερ-αντιπροσώπευση του πληθυσμού με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ωστόσο, αυτού του είδους η δειγματοληψία δεν παύει να διαθέτει μεγαλύτερη στατιστική εγκυρότητα από την απλή τυχαία δειγματοληψία, καθώς διασφαλίζει σε μεγαλύτερο βαθμό την ίση αντιπροσώπευση όλων των τμημάτων του πληθυσμού (Trochim 2002, Woods et al. 1986).

Άλλα είδη επιλογής δείγματος είναι η ομαδοποίηση τυχαίου δείγματος ανά περιοχές και η πολυεπίπεδη δειγματοληψία (Trochim 2002). Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται όταν ο υπό εξέταση πληθυσμός βρίσκεται διάσπαρτος σε διάφορες περιοχές και για λόγους οικονομίας χώρου και χρόνου χρειάζεται να ομαδοποιηθεί με βάση κριτήρια όπως η γεωγραφική περιοχή. Η πολυεπίπεδη δειγματοληψία, τέλος, αναφέρεται στο συνδυασμό όλων ή μερικών από τα προαναφερθέντα είδη δειγματοληψίας. Σε έρευνες όπου θα πρέπει να ληφθούν πολλοί παράγοντες υπόψη ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων δειγματοληψίας μπορεί να διασφαλίσει εγκυρότερη αντιπροσώπευση του υπό εξέταση πληθυσμού κι επομένως μεγαλύτερη στατιστική εγκυρότητα.

Η δειγματοληπτική μέθοδος που εφαρμόζεται κάθε φορά εξαρτάται από τα εγγενή χαρακτηριστικά του πληθυσμού που εξετάζεται και από τους στόχους της έρευνας. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στα ποικίλα χαρακτηριστικά της μειονότητας και το επίπεδο γλωσσομάθειας. Έτσι, χρησιμοποιήσαμε πολυεπίπεδες τεχνικές δειγματοληψίας. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η τεχνική του διαστρωματωμένου δείγματος σε συνδυασμό με την τεχνική ομαδοποίησης τυχαίου δείγματος ανά περιοχές. Εν μέρει επίσης εφαρμόστηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία κατά την επιλογή του πληθυσμού στα σχολεία.

Για την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος λήφθηκαν υπόψη τα εξής τέσσερα κριτήρια:

- (1) νομός (Ξάνθη – Ροδόπη)
- (2) περιοχή (αστική – αγροτική)
- (3) μητρική γλώσσα
- (4) φύλο

Τα παραπάνω κριτήρια επιλογής του δείγματος διαπλέκονται σε μεγάλο βαθμό. Έτσι, το σχολείο σε μια συγκεκριμένη περιοχή (π.χ. αγροτική) ενός συγκεκριμένου νομού (π.χ. Ροδόπης) θα μπορούσε να παρουσιάσει διαφορετικά αποτελέσματα σε σχέση με άλλα σχολεία (π.χ. σχολεία σε αγροτική περιοχή στο νομό Ξάνθης). Η κατανομή του πληθυσμού σε υποομάδες με βάση αυτά τα κριτήρια μάς έδωσε τη δυνατότητα συνδυασμού των αποτελεσμάτων και των παραγόντων που επηρεάζουν τη γλωσσική επίδοση του δείγματος μας, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα και τη μεμονωμένη εξέταση των ποικίλων μεταβλητών (κεφάλαιο 5).

Η μέθοδος της ομαδοποίησης του δείγματος ανά περιοχές εφαρμόστηκε στην επιλογή των σχολείων προκειμένου να συγκεντρώσουμε όσο το δυνατό περισσότερα μέλη του πληθυσμού από διάφορες περιοχές με ποικίλα χαρακτηριστικά. Έτσι, με βάση τα παραπάνω κριτήρια του νομού και της περιοχής επιλέξαμε τα αντίστοιχα σχολεία που πληρούσαν αυτές τις προϋποθέσεις. Σημειωτέον ότι σε πολλά από τα σχολεία που ομαδοποιήθηκαν με βάση τα παραπάνω γεωγραφικά κριτήρια, η μητρική γλώσσα αποτέλεσε έναν επιπλέον παράγοντα κατηγοριοποίησης, π.χ. το μειονοτικό δημοτικό σχολείο Εχίνου, όπου φοιτούν αρκετοί φυσικοί ομιλητές της πομακικής διαλέκτου και το 4^ο μειονοτικό Κομοτηνής (Ήφαιστος), όπου φοιτούν Ρομ.

Τα σχολεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα ήταν τα παρακάτω:

Νομός Ξάνθης	1 ^ο μειονοτικό δημοτικό Ξάνθης
	2 ^ο μειονοτικό δημοτικό Ξάνθης
	Μειονοτικό δημοτικό σχολείο Εχίνου
Νομός Κομοτηνής	1 ^ο μειονοτικό δημοτικό Κομοτηνής
	3 ^ο μειονοτικό δημοτικό Κομοτηνής
	4 ^ο μειονοτικό δημοτικό Κομοτηνής
	1 ^ο μειονοτικό δημοτικό Φιλύρας
	2 ^ο μειονοτικό δημοτικό Φιλύρας

Πίνακας 6: Τα σχολεία της έρευνας

Πέρα από την κατανομή του πληθυσμού σε υποομάδες με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά ακολούθησε περαιτέρω κατηγοριοποίηση των υποομάδων, καθώς ορισμένα σχολεία σε συγκεκριμένες περιοχές παρουσιάζουν ιδιαίτερη συμπεριφορά, οπότε και κρίθηκε αναγκαία η ξεχωριστή εξέτασή τους (π.χ. σχολεία σε αστικές περιοχές που συγκεντρώνουν μαθητικό πληθυσμό προερχόμενο από αγροτικές περιοχές).

Μετά την επιλογή του δείγματος με βάση τους παραπάνω παράγοντες, η επιλογή των μαθητών στα σχολεία έγινε ακολουθώντας την απλή τυχαία επιλογή, αν και σε αυτή την περίπτωση καταβλήθηκε προσπάθεια ίσης αντιπροσώπευσης των δύο φύλων. Ποσοστό του

τυχαίου αυτού δείγματος που επιλέχθηκε για να συμμετάσχει στη γραπτή εξέταση, συμμετείχε και στην προφορική συνέντευξη ακολουθώντας και πάλι την τυχαία επιλογή.

3.4 Η προετοιμασία των τεστ

Η προετοιμασία των τεστ έγινε σε δύο στάδια. Τον Νοέμβριο του 2002 μέλη της ερευνητικής ομάδας επισκέφτηκαν ορισμένα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και παρουσίασαν στους δασκάλους μια πρώτη μορφή των δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιαστεί. Στόχος της επαφής αυτής ήταν να έχουμε και τις εκτιμήσεις των δασκάλων για την καταλληλότητα των ασκήσεων και, επιπλέον, να παρουσιαστεί για πρώτη φορά η ερευνητική προσπάθεια στην εκεί εκπαιδευτική κοινότητα και να προετοιμαστεί το έδαφος για την ευρύτερης κλίμακας έρευνα που θα ακολουθούσε. Παράλληλα, ορισμένες από τις δραστηριότητες παρουσιάστηκαν σε λίγα παιδιά, από τα οποία ζητήθηκε να τις κάνουν και στη συνέχεια να τις σχολιάσουν. Οι προτάσεις των δασκάλων καθώς και τα προβλήματα που εντοπίστηκαν από την εφαρμογή των ασκήσεων οδήγησαν σε μια ευρείας κλίμακας αναθεώρηση του υλικού.

Στη συνέχεια, τον Ιανουάριο του 2003, πραγματοποιήθηκε μιας μικρής κλίμακας προκαταρκτική έρευνα στα μειονοτικά σχολεία, με δείγμα 24 παιδιών όλων των ηλικιών. Μια ομάδα ερευνητών επισκέφτηκε και δοκίμασε το υλικό της έρευνας σε τέσσερα σχολεία:

<i>Νομός Ξάνθης</i>	<i>Νομός Ροδόπης</i>
Μειονοτικό δημοτικό Εχίνου (27/01/03)	3 ^ο μειονοτικό δημοτικό Κομοτηνής (29/01/03)
2 ^ο μειονοτικό δημοτικό Ξάνθης (28/01/03)	1 ^ο μειονοτικό δημοτικό Λυκείου (31/01/03)

Πίνακας 7: Τα σχολεία της πιλοτικής έρευνας

Από την πιλοτική αυτή εφαρμογή των τεστ, εκτός από τις επιμέρους ειδικές παρατηρήσεις για τα χαρακτηριστικά κάθε δραστηριότητας, προέκυψε η ανάγκη για μεγάλη εσωτερική διαβάθμιση στα τεστ και ιδιαίτερα στο τεστ της Ε' και ΣΤ' δημοτικού, καθώς διαπιστώθηκαν μεγάλες αποκλίσεις στην ελληνομάθεια μεταξύ των παιδιών της ίδιας ηλικίας. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της πιλοτικής έρευνας δημιουργήθηκαν τα τελικά τεστ.

3.5 Η διεξαγωγή τις διαδικασίας αξιολόγησης

Η εξέταση πραγματοποιήθηκε από 7 ως 18 Απριλίου 2003, στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία κατά τις σχολικές ώρες, μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, έτσι ώστε να παιδιά να αισθάνονται ότι βρίσκονται σε οικείο περιβάλλον. Τη διαδικασία επέβλεψαν οι ίδιοι οι ερευνητές χωρίς την παρουσία των δασκάλων των παιδιών. Πριν την έναρξη κάθε δραστηριότητας, πέρα από τις γραπτές οδηγίες στα φυλλάδια, δίνονταν και προφορικές

οδηγίες (στα ελληνικά). Τυχόν διευκρινίσεις που ζητούσαν τα παιδιά, δίνονταν επίσης στα ελληνικά, μέσα σε προκαθορισμένο πλαίσιο, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Οι ενότητες των τεστ δόθηκαν με τη σειρά που βρίσκονται μέσα στα φυλλάδια.

Στα παιδιά της πρώτης δημοτικού δεν δόθηκαν όλες οι ασκήσεις του πρώτου τεστ: εξαιρέθηκαν αυτές που αφορούσαν την παραγωγή και κατανόηση εκτενούς κειμένου, για να μην αποθαρρυνθούν τα μικρά παιδιά από τη δυσκολία αυτών των δραστηριοτήτων.

3.6 Το ελληνόφωνο δείγμα

Για να ερμηνευτούν με σχετική ασφάλεια τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αναγκαία η σύγκρισή τους με στοιχεία που προέρχονται από ένα αντίστοιχο ελληνόφωνο δείγμα. Η χορήγηση των ίδιων τεστ σε παιδιά που διαφέρουν ως προς τη μητρική γλώσσα και το σχολείο φοίτησης (με ελληνικό ωρολόγιο πρόγραμμα σε σχέση με το μειονοτικό) βοηθά στο να σταθμίσουμε την εσωτερική εγκυρότητα (internal validity) του τεστ, δηλαδή ότι το τεστ όντως μετρά τη γλωσσική ικανότητα και όχι τη γνωσιακή ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι, διεξήχθη έρευνα μικρότερης κλίμακας με παιδιά δημοτικού με μητρική γλώσσα την Ελληνική, τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα ελέγχου (control sample). Η έρευνα διεξήχθη στο σχολείο της Νέας Χηλής στο Νομό Έβρου, έτσι ώστε το ελληνόφωνο και το μη ελληνόφωνο δείγμα να προέρχονται από συναφή γεωγραφική περιοχή. Επιλέχθηκαν πέντε παιδιά από κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου με βάση το φύλο. Τα τρία τεστ δόθηκαν και πάλι στις αντίστοιχες δύο τάξεις του Δημοτικού: το πρώτο τεστ «*Ας μιλήσουμε Ελληνικά*» στην Α' και Β' δημοτικού, το δεύτερο τεστ στην Γ' και Δ' και το τρίτο τεστ στην Ε' και Στ' δημοτικού. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 30.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα τεστ ήταν αξιόπιστα στο βαθμό που η επίδοση του ελληνόφωνου μαθητικού πληθυσμού είναι σαφώς υψηλότερη από την επίδοση του μη ελληνόφωνου πληθυσμού.⁷ Είναι χαρακτηριστικό το ότι ορισμένοι μαθητές δεν ολοκλήρωσαν τα τεστ γιατί τα θεώρησαν πολύ εύκολα.

3.7 Η διόρθωση και η βαθμολόγηση των τεστ

Τα τεστ βαθμολογήθηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές και τα αποτελέσματα εισήχθησαν σε μία βάση δεδομένων (βλ. παράγραφο 4.1). Για να διασφαλιστεί η εφαρμογή κοινών κριτηρίων βαθμολόγησης, δόθηκαν στους βαθμολογητές λεπτομερείς οδηγίες διόρθωσης. Επιπλέον, οι δραστηριότητες της παραγωγής εκτεταμένου γραπτού λόγου

⁷ Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να είναι αυτονόητο αν δεν ερμηνευτεί σε σχέση με τα συμφραζόμενα. Η ελληνομάθεια των ελληνόφωνων είναι αυτονόητη, αλλά δεν είναι αυτονόητο το ότι το τεστ μπορεί να αποτυπώσει την έμφυτη αυτή ικανότητα. Είναι πιθανόν, για παράδειγμα, οι ασκήσεις να είναι πολύ

(αφήγηση, γράμμα) βαθμολογήθηκαν δύο φορές, χωρίς ο δεύτερος διορθωτής να έχει υπόψη του τη βαθμολογία του πρώτου. Ο τελικός βαθμός αυτών των δραστηριοτήτων είναι ο μέσος όρος των βαθμών που έδωσαν οι δύο βαθμολογητές.

δύσκολες – γνωσιακά ή γλωσσικά -γι αυτή την ηλικία, και έτσι, τα αποτελέσματά τους να δείχνουν ένα πολύ χαμηλό επίπεδο επίδοσης, πράγμα που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

4 Η επεξεργασία και η καταχώριση των δεδομένων

4.1 Βάση Δεδομένων και λογισμικό για την εισαγωγή των στοιχείων και εξαγωγή των συνολικών βαθμολογιών και επιπέδων γλωσσομάθειας.

Για τη συλλογή των βαθμολογιών από κάθε διορθωτή και την εξαγωγή των συνολικών βαθμολογιών και επιπέδων γλωσσομάθειας για κάθε μαθητή σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ειδικό λογισμικό. Το λογισμικό καταχωρίζει τις βαθμολογίες των μαθητών ανά ερώτημα και ανά άσκηση μαζί με λοιπές πληροφορίες για το μαθητή (τάξη, δεξιότητα, σχολείο νομός, ονοματεπώνυμο κ.λπ.) σε μια κεντρική βάση δεδομένων, υπολογίζει συνολικές βαθμολογίες, κατατάσσει τους μαθητές σε επίπεδο γλωσσομάθειας και παρέχει μετά από επεξεργασία οποιαδήποτε στατιστική πληροφορία ζητηθεί συνδυασμένη με παραμέτρους (π.χ. αριθμός μαθητών με συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας, από συγκεκριμένο σχολείο και συγκεκριμένο νομό), διευκολύνοντας έτσι την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων για τη γλωσσομάθεια του συγκεκριμένου πληθυσμού.

4.1.1 Ο σχεδιασμός της βάσης δεδομένων (ΒΔ)

Ο σχεδιασμός της ΒΔ περιλαμβάνει δύο στάδια: τη διαμόρφωση του εννοιολογικού μοντέλου του προβλήματος και την υλοποίηση του σε περιβάλλον διαχείρισης ΒΔ.⁸ Η δημιουργία του λογικού μοντέλου περιλαμβάνει την απομόνωση των οντοτήτων και των χαρακτηριστικών τους και τη διατύπωση των σχέσεων μεταξύ τους. Τέλος, κατασκευάζεται το διάγραμμα οντοτήτων – σχέσεων του μοντέλου (Entity – Relationship diagram - ERD), το οποίο απεικονίζει τα παραπάνω στοιχεία.

Οι βασικές οντότητες του μοντέλου είναι οι εξής:

Τετράδιο Ασκήσεων, Άσκηση, Ερώτημα, Δεξιότητα, Τάξη, Φύλο, Γλώσσα, Σχολείο, Νομός, Βαθμός.

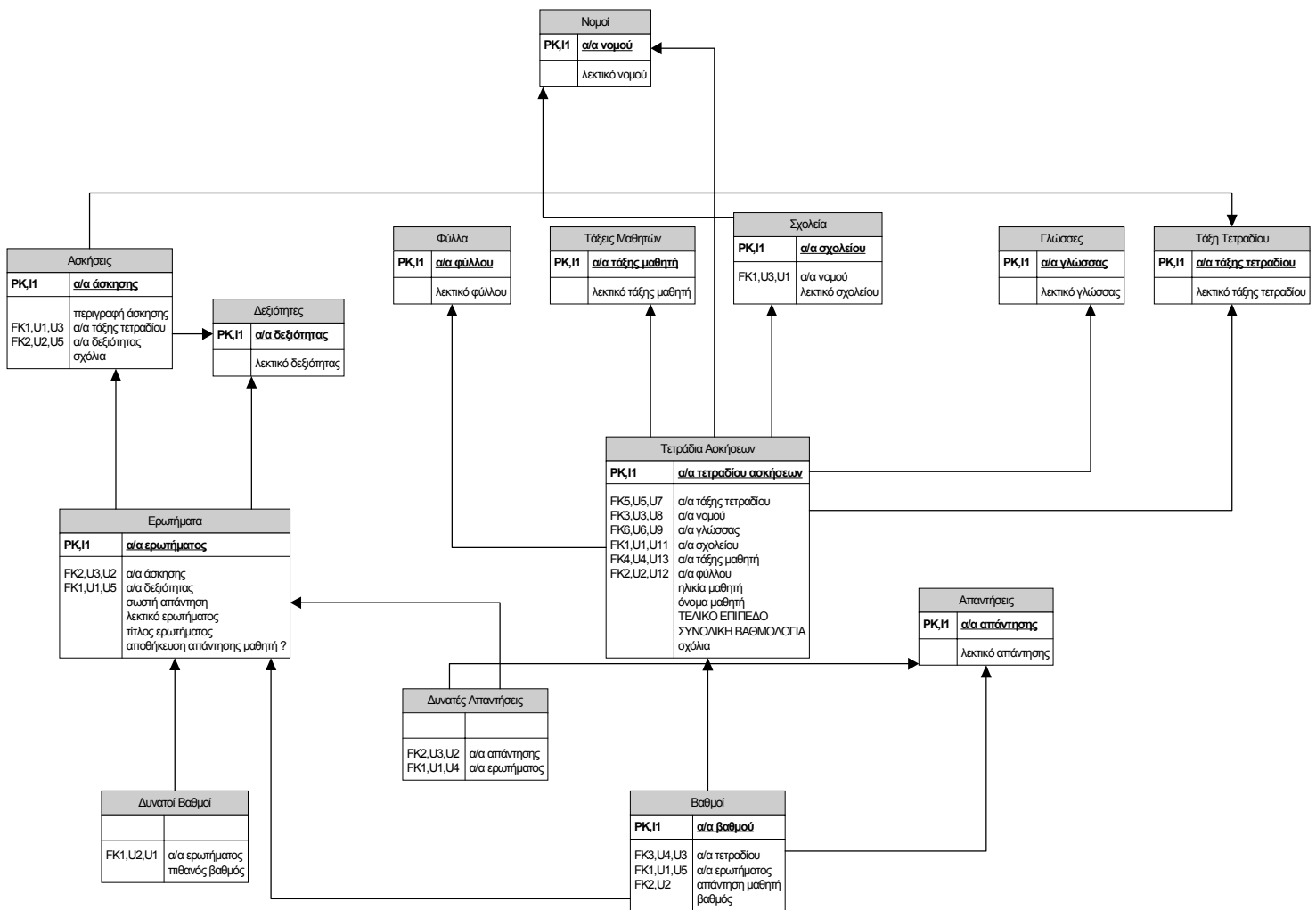
Οι οντότητες γράφονται με πλάγια γραμματοσειρά και οι ιδιότητες με έντονα. Οι ιδιότητες που είναι οντότητες γράφονται με έντονη και πλάγια γραμματοσειρά. Η οντότητα *Τετράδιο* αντιστοιχεί ουσιαστικά στον *Μαθητή* (αφαιρετική οντότητα). Όλες οι οντότητες έχουν ως βασική ιδιότητα τον **αύξοντα αριθμό** (ID), ο οποίος χαρακτηρίζει μοναδικά τις εγγραφές που θα ακολουθήσουν. Έτσι, για παράδειγμα, οι εγγραφές της οντότητας *Γλώσσα* (π.χ. Ελληνικά, Τουρκικά, Ελληνικά - Τουρκικά, Πομακικά, Ελληνικά – Πομακικά κ.λπ.) είναι μοναδικές αφού έχουν διαφορετικό αύξοντα αριθμό, χωρίς να έχει σημασία αν έχουν διαφορετική λεκτική περιγραφή ή όχι.

Οι σχέσεις μεταξύ των οντοτήτων του μοντέλου και οι ιδιότητες των οντοτήτων διαμορφώνονται ως εξής:

⁸ Τέτοια περιβάλλοντα είναι, για παράδειγμα, τα MS Access, SQL Server, Oracle κ.λπ..

Το *Τετράδιο* έχει **αύξοντα αριθμό**, **Γλώσσα**, ανήκει σε **Νομό** και **Τάξη**, αντιστοιχεί σε **Φύλο**, έχει **όνομα μαθητή**, **ηλικία** και **σχόλια διορθωτή**. Η *Γλώσσα* έχει **αύξοντα αριθμό** και **περιγραφή**. Η *Άσκηση* έχει αύξοντα αριθμό, υπάγεται σε συγκεκριμένη **Δεξιότητα**, αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη **Τάξη** και έχει **περιγραφή** και **σχόλια**.

Συνεχίζοντας με τον ίδιο τρόπο μπορεί να περιγράψει κανείς πλήρως το μοντέλο των δεδομένων. Όταν υπάρχουν συγκεκριμένες πληροφορίες για κάποια ιδιότητα και μπορεί να αναγνωριστεί ως ξεχωριστή οντότητα τότε πραγματοποιείται περαιτέρω κανονικοποίηση (normalization) του μοντέλου. Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι η περαιτέρω κανονικοποίηση είναι μεν καλή πρακτική στο βαθμό που διευκολύνει την ανάλυση και την κατανόηση του μοντέλου, επιβαρύνει όμως το μηχανισμό εξαγωγής αποτελεσμάτων του DBMS, καθώς απαιτούνται συνεχείς πράξεις (joins) μεταξύ των οντοτήτων για να εξαχθεί η ζητούμενη πληροφορία. Με αυτό το σκεπτικό, για παράδειγμα, η ιδιότητα **όνομα μαθητή** και η **ηλικία** δεν έγιναν ξεχωριστές οντότητες. Δεν υπάρχει σαφής κανόνας για το πόσο μπορεί να προχωρήσει η διαδικασία της κανονικοποίησης σε ένα μοντέλο δεδομένων. Πάντως, αν πάρει κανείς υπόψη του την υπολογιστική ισχύ, τις απαιτήσεις του χρήστη και ενδεχομένως κι άλλες παραμέτρους, ο σχεδιασμός μιας γρήγορης και αποτελεσματικής ΒΔ είναι εφικτός. Στο παρακάτω σχήμα φαίνονται όλες οι οντότητες, οι ιδιότητες και οι σχέσεις του λογικού μοντέλου δεδομένων.



Σχήμα 2: Λογικό μοντέλο δεδομένων

Το επόμενο βήμα είναι η κατασκευή του φυσικού μοντέλου στο DBMS που επιλέχθηκε. Στο στάδιο αυτό όλες οι οντότητες, οι ιδιότητες και οι σχέσεις υλοποιούνται με τη δημιουργία πινάκων και στηλών στους οποίους θα γίνουν οι εγγραφές των δεδομένων. Στη συνέχεια, επιλέγονται τα πεδία τιμών για κάθε στήλη και διατυπώνονται τυχόν περιορισμοί. Έτσι, για παράδειγμα, η στήλη που αντιστοιχεί στην ιδιότητα **ηλικία** μπορεί να δεχθεί τιμές μόνο αριθμητικές, ενώ η στήλη που αντιστοιχεί στην ιδιότητα **περιγραφή** μπορεί να δεχθεί αλφαριθμητικές τιμές. Για να γίνεται γρήγορα η ανεύρεση της ζητούμενης πληροφορίας και για να εξοικονομείται χρόνος από το λογισμικό δημιουργούνται διάφορες όψεις των δεδομένων, οι οποίες αντιστοιχούν στα πιο συχνά ερωτήματα που μπορεί να τεθούν. Π.χ. Συνολική Βαθμολογία ανά Σχολείο, Επίπεδο ανά Φύλο και ανά Νομό κ.λπ..

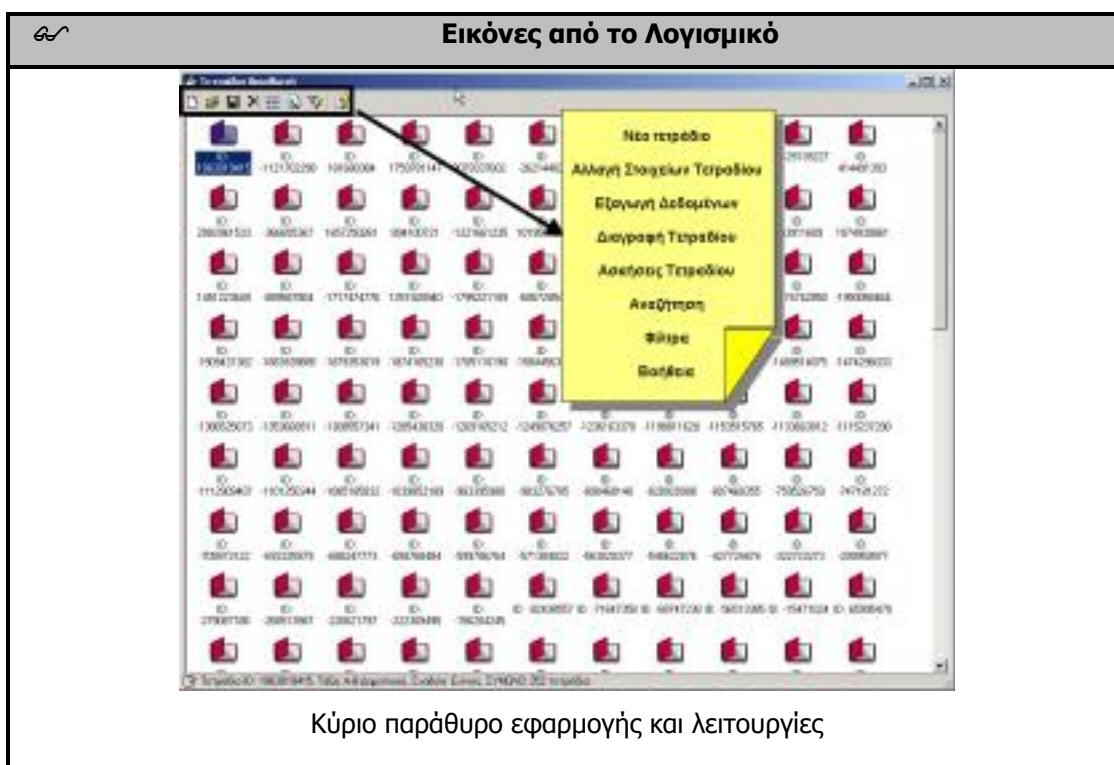
Για την επεξεργασία των δεδομένων επιλέχθηκε η MS Access ως σύστημα διαχείρισης ΒΔ.

4.1.2 Το περιβάλλον διεπαφής με τον χρήστη-διορθωτή

Το κυρίως λογισμικό 'είναι υπεύθυνο' για τη διαδικασία της επικοινωνίας με ΒΔ (καταχώριση, ανάκτηση δεδομένων), αλλά και για το περιβάλλον διεπαφής με το διορθωτή, ο οποίος καταχωρίζει τις βαθμολογίες των μαθητών στη ΒΔ. Το περιβάλλον είναι πλήρως 'παραθυρικό' και αξιοποιεί πολλά εργαλεία (καταλόγους, διαλογικά παράθυρα, κυλιόμενες μπάρες), με αποτέλεσμα τη σωστή διαχείριση της πληροφορίας.

Ο διορθωτής, ξεκινώντας την εφαρμογή, έρχεται σε επαφή με το κυρίως παράθυρο, στο οποίο φαίνονται όλα τα τετράδια που έχει καταχωρίσει. Στον κατάλογο των τετραδίων φαίνεται και ο αύξων αριθμός του τετραδίου, ο οποίος το χαρακτηρίζει μονοσήμαντα. Στο πάνω μέρος του παραθύρου υπάρχουν τα κουμπιά των βασικών λειτουργιών. Πατώντας τα, μπορεί κανείς να προσθέσει, να αλλάξει τα στοιχεία ή να διαγράψει κάποιο τετράδιο, να εφαρμόσει φίλτρα στα τετράδια που βλέπει (π.χ. να δει τα τετράδια συγκεκριμένου σχολείου), να αναζητήσει γρήγορα ένα τετράδιο με βάση τον αύξοντα αριθμό του, να καλέσει το σύστημα βοήθειας του λογισμικού, να εξαγάγει την πληροφορία που βλέπει σε αρχείο κειμένου ή αρχείο τύπου λογιστικού φύλλου, και, τέλος, να βάλει βαθμό στις ασκήσεις και στα ερωτήματα του κάθε τετραδίου.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται ενδεικτικά ορισμένες εικόνες (διαλογικά παράθυρα, παράθυρα εισαγωγής δεδομένων) που αποτυπώνουν τις προαναφερθείσες λειτουργίες του λογισμικού.





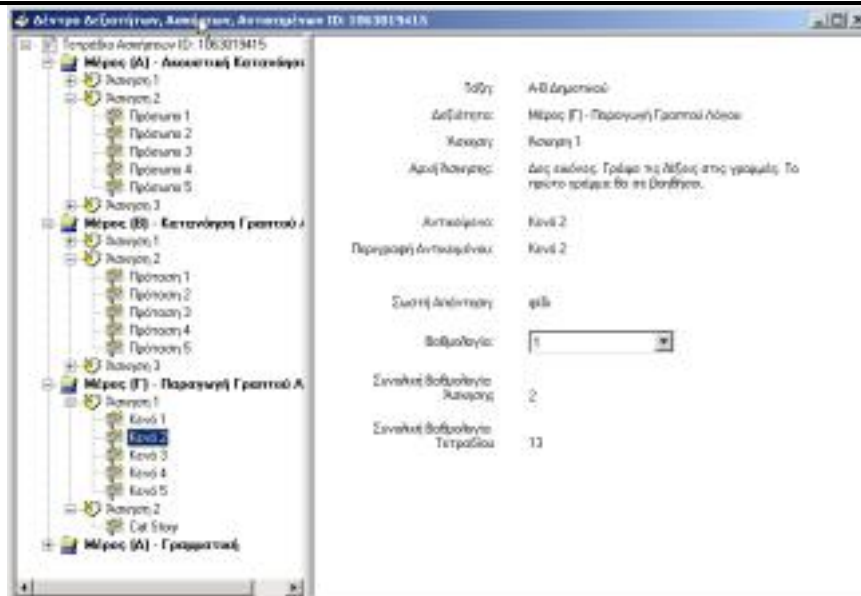
Εικόνες από το Λογισμικό



Διάλογος εισαγωγής/αλλαγής στοιχείων τετραδίου



Διάλογος εξαγωγής στοιχείων τετραδίου



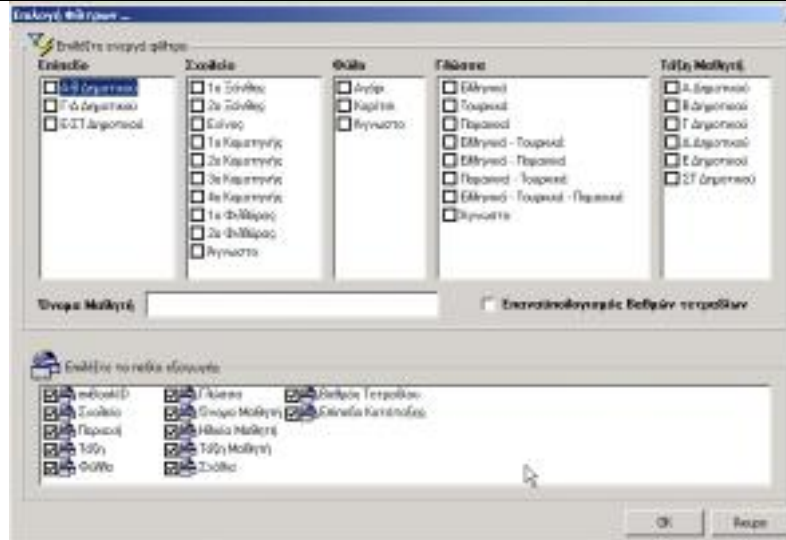
Ασκήσεις/Ερωτήματα και καταχώριση βαθμού



Εικόνες από το Λογισμικό



Αναζήτηση τετραδίου



Παράθυρο επιλογής φίλτρων και πεδίων εξαγωγής

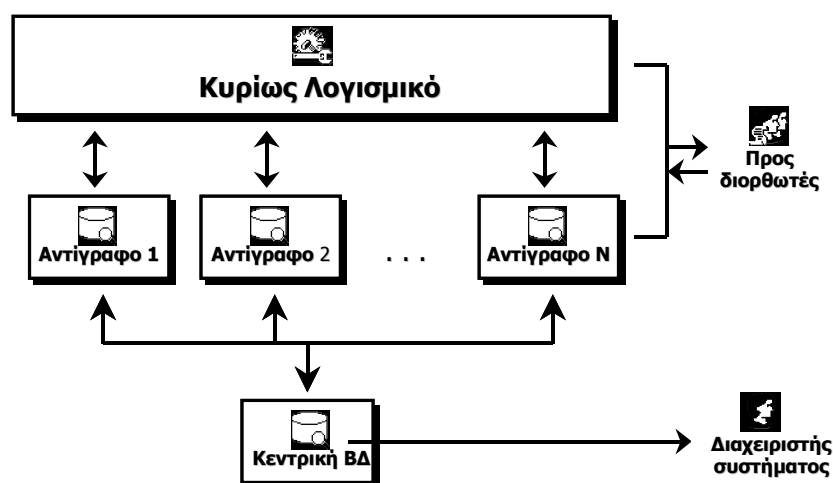


Σύστημα βοήθειας

4.1.3 Η διανομή της βάσης δεδομένων στους διορθωτές

Το λογισμικό και η ΒΔ διανεμήθηκαν στους διορθωτές για να καταχωρίσουν τις βαθμολογίες. Επειδή η δημιουργία της ΒΔ έγινε μία φορά, τίθεται το πρόβλημα της διανομής

της στους διορθωτές και της διασφάλισης της μοναδικότητας των εγγραφών του καθενός κατά τη συλλογή των δεδομένων. Για τον σκοπό αυτό τα σύγχρονα DBMS προσφέρουν τη μέθοδο της δημιουργίας αντιγράφων της ΒΔ. Δημιουργήθηκαν έτσι, με ειδικά εργαλεία, αντίγραφα της κύριας ΒΔ, τα οποία και διανεμήθηκαν στους διορθωτές. Τα εργαλεία αυτά εφαρμόζουν ειδικούς μηχανισμούς παραγωγής αυξόντων αριθμών, εξασφαλίζοντας έτσι τη μοναδικότητα των εγγραφών που θα κάνει ο κάθε διορθωτής. Σε δεύτερη φάση και μόλις ολοκληρώσει τις εγγραφές του, ο κάθε διορθωτής στέλνει το αντίγραφο του και με τη χρήση ειδικών μεθόδων συλλέγονται τα δεδομένα από όλα τα αντίγραφα στην κεντρική ΒΔ (design master). Τα παραπάνω φαίνονται διαγραμματικά στο ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 3: Διανομή λογισμικού και αντιγράφων στους διορθωτές

4.2 Η μεταγραφή των δεδομένων του προφορικού λόγου

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως (βλ παράγραφο 3.1.2), ο λόγος που παρήγαγαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της προφορικής συνέντευξης μαγνητοφωνήθηκε. Τα ηχητικά δεδομένα που βρίσκονται σε ηλεκτρονική μορφή αποτελούν πολύτιμη πηγή για τη μελέτη της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έτσι, αποφασίστηκε να απομαγνητοφωνηθούν με συστηματικό τρόπο, ώστε να είναι δυνατή η μελέτη τους. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε το Σύστημα Childes (Child Language Data Exchange System) (MacWhinney and Snow 1985) που χρησιμοποιείται ευρύτερα σήμερα για τη μεταγραφή, κωδικοποίηση και ανάλυση δεδομένων προφορικού αλλά και γραπτού λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, το Σύστημα Childes (Child Language Data Exchange System), δημιουργήθηκε για να δώσει στους ερευνητές εργαλεία για τη μελέτη της προφορικής επικοινωνίας των παιδιών. Με αυτό το σύστημα είναι πλέον δυνατό:

- να αυτοματοποιηθεί η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων
- να δημιουργηθεί ένα σταθερό σύστημα μεταγραφής

- να υπάρξουν περισσότερα δεδομένα από παιδιά από διάφορες γλώσσες και διάφορες ηλικίες.

Το σύστημα του Childes για να ανταποκριθεί σε αυτούς τους στόχους δημιούργησε τρία ξεχωριστά, αλλά συνδυαζόμενα εργαλεία. Το πρώτο είναι το πρόγραμμα μεταγραφής και κωδικοποίησης Chat, το οποίο δίνει τη δυνατότητα ομοιόμορφης μεταγραφής δεδομένων με τις συμβάσεις και τις αρχές που παρέχει. Το δεύτερο είναι τα προγράμματα Clan, που δίνουν τη δυνατότητα συστηματικής κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων που έχουν ήδη μεταγραφεί με τις συμβάσεις του Chat. Τέλος, το τρίτο εργαλείο είναι η βάση δεδομένων προφορικού και γραπτού λόγου.⁹ Όπως σημειώνεται στη βιβλιογραφία (Ochs 1979), η μεταγραφή ενός προφορικού κειμένου δεν είναι απλώς μια ουδέτερη γραπτή αναπαράστασή του, αλλά καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις θεωρητικές απόψεις του μελετητή των δεδομένων. Επιπλέον, η μεταγραφή καθορίζεται και από τα συγκεκριμένα ερευνητικά ενδιαφέροντα του μελετητή. Για παράδειγμα, τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα δεν μεταγράφηκαν φωνητικά, καθώς δεν τέθηκε ως στόχος της συγκεκριμένης μελέτης η εκμάθηση της φωνολογίας, αλλά ακολουθήθηκε το σύστημα μεταγραφής που περιγράφεται από τις Κατή και Κάντζου (2001) με μικρές τροποποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η μεταγραφή των δεδομένων έγινε με λατινικούς χαρακτήρες, χωρίς να σημειώνονται τόνοι παρά μόνο όταν αυτοί είναι λάθος, οπότε και γράφεται με κεφαλαίο το φωνήεν που τονίζεται (π.χ. thAlAsa). Για τα /ð/ και /θ/ χρησιμοποιήθηκαν τα «dh» και «th» αντίστοιχα. Επίσης, για λόγους ομοιομορφίας με προηγούμενες μεταγραφές σημειώνονται τα ουρανικά αλλόφωνα των /k/, /γ/, /x/, δεν σημειώνονται οι ηχηροποιήσεις (π.χ. ton cero) και ερρινοποιήσεις (π.χ. edaksi) και τα κύρια ονόματα σημειώνονται με μικρό γράμμα (π.χ. aleksandhrupoli). Έτσι, ένα κείμενο μεταγραμμένο σύμφωνα με τις συμβάσεις του Chat και τις πρόσθετες που προαναφέρθηκαν έχει την εξής μορφή:

@Begin
 @Participants: LEA Emre Subject, INV Vali Investigator
 @Age of LEA: 11;
 @Sex of LEA: female
 @Education of LEA: 5
 @Date: 15-APR-2003
 @Location: 1 Filira
 @Transcriber: Koutoumanou

*INV: pes mu tora &em +...
 *INV: pos pernas ti mera su.
 *LEA: proi proi ksipno, <pino> [>] ghala +...
 *INV: <ne> [<].
 *INV: ne.
 *LEA: xxx [=! he is saying something about eating].
 *LEA: pijeno to [?] [= sto] sxolio.

⁹ Το σύστημα αυτό είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο.

*INV: a xa!
*LEA: pijeno to [?] [= sto] sxolio # to parascevi ce ti [?] dheftera pijeno to # aglika +/.
*INV: a, pijenis aglika parascevi ce dheftera?
*LEA: <ne> [>].
*INV: <a> [<]!
*LEA: me [//] &e mete [?] to savato ce t(in) parascevi <ksipnao poli> [/] ksipnao to [= stis] ehta ce citao to [= tin] tileorasi.
*LEA: &e [?] kani pola # +/.
*INV: echi +/.
*LEA: mici.
*INV: mici maus,, &e ?
*LEA: <ne> [>].
*INV: <ne ne ne> [<].
@End

5 Αποτελέσματα της έρευνας

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την επίδοση των παιδιών στα τεστ. Πιο συγκεκριμένα, στις επόμενες παραγράφους θα αναφερθούμε στην κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα γλωσσομάθειας και πώς αυτή σχετίζεται με παραμέτρους, όπως η τάξη του μαθητή, το φύλο, ο τόπος διαμονής και ο νομός. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν ορισμένα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους δασκάλους στο ερωτηματολόγιο που συνόδευε τα τεστ και τα οποία σχετίζονται με θέματα, όπως η τακτικότητα φοίτησης των μαθητών στο σχολείο, η σχέση σπιτιού-σχολείου κ.λπ. Στην ενότητα αυτή δεν θα παρουσιαστούν αποτελέσματα που αφορούν θέματα πολύ ειδικού ενδιαφέροντος, όπως η επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ή ερωτήματα του τεστ.¹⁰

5.1 Οι γλωσσικές πραγματώσεις των πέντε επιπέδων

Για να έχει ο αναγνώστης μια πιο συγκεκριμένη εικόνα για το τι σημαίνουν αυτά τα επίπεδα όσον αφορά τις γλωσσικές πραγματώσεις στις οποίες αντιστοιχούν, είναι απαραίτητο να κάνουμε μια παρένθεση δίνοντας ορισμένα δείγματα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου από παιδιά που κατετάγησαν στο μέσο του κάθε επιπέδου.

Χαρακτηριστικό δείγμα λόγου παιδιού που κατετάγη στο Προκαταρκτικό Στάδιο είναι το ακόλουθο (σε μεταγραφή στο σύστημα Clan):

- *mja fora ce enan cero pulja ghata fasarias.*
- *dhendhiro pulja ce ghata.*
- *ce o ghata pulja.*
- *ghata pulja ce o fasarias.*
- *ce o pulja mama ce o fasarias ghata.*
(αφήγηση - Β΄ δημοτικού)

EP: *i mama su pos ine?*

EP: *boris na mas tin perighrapsis?*

ΠΔ: *0 .*

EP: *ine psili ?*

EP: *pos in(e) i mama su?*

ΠΔ: *ine psili.*

EP: *ine psili.*

EP: *ti alo?*

EP: *egho dhen tin ksero ti mama su.*

ΠΔ: *0 .*

EP: *e ?*

EP: *ja pes mu.*

EP: *pos ine?*

¹⁰ Αναλυτική παρουσίαση όλων των αποτελεσμάτων γίνεται στην τελική αναφορά της Δράσης «Προσδιορισμός των επιπέδων ελληνομάθειας», Τζεβελέκου, κ.ά (2004). Για μια συνοπτική παρουσίαση βλ. Τζεβελέκου, κ.ά (υπό δημοσίευση, β)

ΠΔ: 0 .
 ΕΡ: ta malja tis ti xroma exun ?
 ΠΔ: kocino.
 ΕΡ: kocino!
 ΕΡ: m !
 ΕΡ: ti alo?
 ΕΡ: ta matja tis?
 ΠΔ: kafe.
 ΕΡ: kafe +...
 ΕΡ: ti alo?
 ΕΡ: ti forai i mama?
 ΠΔ: 0 .
 ΕΡ: ti ruxa fora(i) i mama su?
 ΠΔ: ciria pant panteloni ...
 ΕΡ: ne .
 ΠΔ: ce bluza ?.
 ΕΡ: ce bluza
 ΕΡ: ci o babas su pos ine?
 ΠΔ: e ce mja mati ciria .
 ΠΔ: e
 ΠΔ: pantelo
 ΕΡ: ne.
 ΠΔ: mati kafe
 ΕΡ: ne.
 ΠΔ: ce bluza.
 ΕΡ: ce bluza.

(απόσπασμα προφορικής συνέντευξης - Β' δημοτικού)

Χαρακτηριστικό δείγμα λόγου παιδιού που κατετάγη στο Α1 είναι το ακόλουθο:

- mja fora ce enan cero dhedro to fili dhio mikro chelidhoni.
- to dhedro mama su xtera ghata.
- to dhedro i ghata su chelidhoni.
- to dhedro ghata aneveni.
- to dhedro ghata aneveni scilo.
- to dhedro mama su scilos ghata.

(αφήγηση - Β' δημοτικού)

ΕΡ: lipon, thelis na dhocimasume na pume mja istoria?
 ΕΡ: e ?
 ΕΡ: thelis na pume mja istoria?
 ΕΡ: edho exume mja fotoghrafia
 ΠΔ: ne.
 ΕΡ: etsi?
 ΕΡ: tha mu pis? tha pis edho stin ciria tin istoria?
 ΕΡ: ti vlepis stis fotoghrafies?
 ΕΡ: boris na pis tin istoria?
 ΠΔ: alogo ce alogo luludi.
 ΕΡ: hm hm .
 ΠΔ: 0 .
 ΕΡ: ce (e)dho?
 ΠΔ: alogo .
 ΕΡ: hm hm.
 ΠΔ: ce +...
 ΕΡ: ne.
 ΠΔ: 0 .

EP: ce?
 EP: to alo(gho), alogho, ce?
 ΠΔ: puli?
 EP: oriste ?
 ΠΔ: ochi.
 ΠΔ: puli ochi.
 EP: hm hm
 EP: edho pera ti jinete ?
 ΠΔ: edo pera .
 EP: hm hm .
 ΠΔ: mikro .
 EP: m.
 EP: puli.
 EP: hm hm .
 EP: ce (e)dho ti jinete ?
 EP: ti alo jinete s(e) aftin tin ikona?
 ΠΔ: alogho
 EP: ne.
 EP: ti kani to alogho?
 ΠΔ: alogo .
 EP: mmm
 EP: ce (e)dho?
 ΠΔ: agu, alogo, τουρκική λέξη.
 EP: mmmm .
 EP: malista.
 EP: malista.
 EP: pefti to alogho.
 ΠΔ: ne.
 EP: e ?
 EP: pefti kato.
 EP: ce stin teleftea ikona?
 ΠΔ: alogo
 EP: hm hm .
 ΠΔ: chelidhoni, pa(re) pare ciria, ciria pare , ghuruni.
 EP: mmm
 EP: to chelidhoni dhini tin tsada sto sto ghuruni dhiladhi.
 ΠΔ: ne.
 EP: aaa, malista!
 EP: ce to ghuruni ti kani?
 ΠΔ: pu ine?
 EP: hm hm .
 EP: to ghuruni ti kani sto alogho?
 ΠΔ: alogo , podi ci(ria), podi ciria .
 EP: hm hm .
 ΠΔ: balalak ne balalak ciria.
 EP: a, to dheni dhiladhi.
 ΠΔ: ne.
 EP: malista.
 EP: orea.

(απόσπασμα προφορικής συνέντευξης - Β' δημοτικού)

Χαρακτηριστικό δείγμα λόγου παιδιού που κατετάγη στο Α2 είναι το ακόλουθο:

- *mja fora ce enan cero echi dhio pulaci ce mia mama.*
- *i mama fevji sto spiti.*

- *i ghata vlepi ta pulacja.*
- *i ghata pijeni koda apo to dhedro.*
- *ce o scilos dhagkose sti ghata ce i ghata fevji.*
(αφήγηση - Δ' δημοτικού)

EP: *pos pernas tin imera su?*
 EP: *to proi pu sikonese ti kanis?*
 EP: *pu ksipnas.*
 ΠΔ: *e plenis ta dhontia mu*
 EP: *poli orea, ne*
 ΠΔ: *troo fagcito*
 EP: *ti tros to proi?*
 ΠΔ: *pino gala.*
 EP: *a !*
 EP: *pinis ghala ne, dhen tros fajito to proi.*
 ΠΔ: *γέλια*
 EP: *ce meta xx sto sxolio.*
 ΠΔ: *ne.*
 EP: *su aresi to sxolio?*
 ΠΔ: *ne.*
 EP: *pja mathimata su aresun pjo poli?*
 ΠΔ: *elinika.*
 EP: *a .*
 EP: *malista.*
 EP: *ce pja mathimata dhe su aresun?*
 ΠΔ: *e ola mathima, mu aresi, ce, elinika poli.*
 EP: *katalava ti les.*
 EP: *poli orea.*

EP: *tileorasi vle(pis)? otan lipon teljoni to sxolio to mesimeri ce pijenis sto spiti su, ti kanis to apojevma sto spiti su?*
 ΠΔ: *kano mathimata mu .*
 EP: *ta mathimata su*
 ΠΔ: *vlepo tileorasi*
 EP: *ti vlepis stin tileorasi?*
 ΠΔ: *e ola .*
 ΠΔ: *0 γέλια.*
 EP: *pes mu tin pjo aghapimeni su ekpompi stin tileorasi.*
 ΠΔ: *tragudhia .*
 EP: *traghudhja?*
 EP: *pjos traghudhistis su aresi?*
 ΠΔ: *ola ta tragudia m(u) aresun.*

EP: *thelo na se rotiso ti thelis na jinis otan meghalosis.*
 ΠΔ: *daskala [= dhaskala].*
 EP: *dhaskala ?*
 EP: *a malista !*
 EP: *poli orea !*
 ΠΔ: *me to pediko stathmo .*
 EP: *ston pedhiko stathmo?*
 ΠΔ: *ne.*
 EP: *jati ston pedhiko stathmo?*
 ΠΔ: *e agapao mikro pedi .*
 EP: *ta mikra pedhja aghapas.*
 ΠΔ: *ne.*

(αποσπάσματα προφορικής συνέντευξης - Δ' δημοτικού)

Χαρακτηριστικό δείγμα λόγου παιδιού που κατετάγη στο B1 είναι το ακόλουθο:

- *mja fora ce enan cero itan tria pulja pu ta dhio pulja itan mikra ce to alo puli itan mama tus.*
- *i mama tus pije na vri fajito ce mja ghata pije koda tus ce ithele na ta fai.*
- *meta enas scilos idhe ti ghata tin cinijise poli.*
(αφήγηση - Στ' δημοτικού)

EP: *tha thela na se rotiso tora ti tha thles na jinis otan meghalosis.*

ΠΔ: *tha thela na jino enas astronomos ciria.*

EP: *astronomos?*

ΠΔ: *ne ciria.*

EP: *ine dhiskolo.*

ΠΔ: *ne ksero ciria.*

EP: *prepi na dhjavazis omos ja na to kanis afto, e?*

EP: *jati tha theles na jinis astronomos?*

ΠΔ: *jati ciria mu aresi.*

EP: *ta astra, e?*

ΠΔ: *ne ciria.*

EP: *popo bravo!*

EP: *an isuna dhimarxos i prothipurghos ti tha itheles na ftjaxti stin poli?*

ΠΔ: *spitja.*

ΠΔ: *opjos dhen echi lefta tha tu edhosa spiti.*

EP: *poli orea.*

EP: *tora the thela na su dhikso afti ti fotoghrafia ce na mu tin perighrapsis.*

EP: *ine mja san istoria katalaves?*

EP: *na mou tin perighrapsis.*

ΠΔ: *na perighrapso ciria?*

EP: *na mu tin pis apo tin archi mexri to telos.*

ΠΔ: *mia alogho ine se perifraghmeno se ena meros ce eci echi lulidhja.*

EP: *para poli orea.*

ΠΔ: *ce echi xorta ja na fai.*

ΠΔ: *ce trechi.*

EP: *jati trechi?*

ΠΔ: *to dhio vlepo oti to alogho pije dhipla sti ajeladha.*

ΠΔ: *afto ine ajeldha ciria?*

EP: *ajeladha.*

ΠΔ: *pije stin ajeladha ce ton xtipai.*

ΠΔ: *i ajeladha san to alogho pu ine meros ce to alogho.*

ΠΔ: *ce ena puli iche edho ce tus citai.*

ΠΔ: *aftos theli na bi ja na milisi.*

ΠΔ: *ciria aftos trechi ciria ce pidhai mesa ja na mipos milisi me ti ajeladha.*

EP: *poli orea bravo.*

ΠΔ: *ce ipe ela mesa ce tha figho.*

ΠΔ: *tesera ine to pu pidhikse epese to alogho ce espase to podhi tu.*

ΠΔ: *ce i ajeladha ton citai.*

ΠΔ: *ce to puli citai ce tus dhio.*

ΠΔ: *ce pende ine i ajeladha esfikse to podhi tu ce to puli efere farmacio ja na eksetasi to podhi tu.*

EP: *telia.*

EP: *para poli orea.*

EP: *edho exo aftes tis fotografies na mu pis ti dhixni i pano ce ti dhixni i kato ce meta tha mu to perighrapsis.*

ΠΔ: *edho dhixni oti sto dhasos.*

EP: *afto ti ine?*

ΠΔ: *afto ine poli.*

EP: *pes to pali dhinata.*

ΠΔ: *poli.*

EP: *poli ne.*

EP: *ti vlepis sto xorjo ti vlepis?*

ΠΔ: *oti ta spitia dhen ine cenurja ine.*

ΠΔ: *ine dhipla ce ena ola ine prasinadha ce ine dhipla sta dhendra.*

EP: *mhm.*

ΠΔ: *ce exun xorafja ce potizun .*

EP: *mhm.*

ΠΔ: *ce fitevun .*

ΠΔ: *ce echi edhio kafenio ce oli ine eci ce edho ine sxoli ce afti ine eclisia.*

EP: *kato ti vlepis?*

ΠΔ: *kato vlepo poli spitia.*

EP: *ce echi afto mipos ine dhasos ciria.*

EP: *ne ine to dhasos ne.*

EP: *pu tha theles pu tha protimuses na zis se xorjo i se poli?*

EP: *se xorjo?*

EP: *jati?*

ΠΔ: *jati i poli dhe boris na kanis falaria ciria oli mera na xtipas eno sto xorjo oti thelis boris na kanis ciria.*

(αποσπάσματα προφορικής συνέντευξης - Δ' δημοτικού)

Χαρακτηριστικό δείγμα λόγου παιδιού που κατετάγη στο Β2 είναι το ακόλουθο:

- *mja fora ce enan cero zuse ena peristeri ce iche pola pedhja.*
- *ala mja ghata tin idhe ce apofasise na ta fai.*
- *otan efije i mitera afti i ghata pidhikse sto dhedro ja na ta fai*
- *ala otan pidhikse enas scilos tin dhagkose apo tin ura.*
- *tin epjase ala i ghata katorthose na fiji.*
- *ce ta pulja zusan kala emis kalitera.*

(αφήγηση - ΣΤ' δημοτικού)

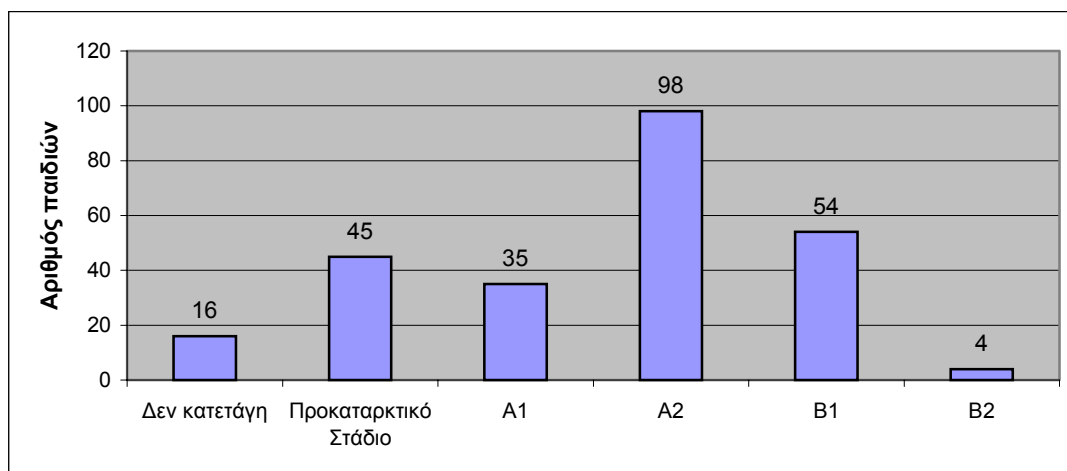
5.2 Σχέση επιπέδων γλωσσομάθειας και παραμέτρων του δείγματος

Ο κύριος στόχος του έργου είναι ο συνολικός προσδιορισμός των επιπέδων γλωσσομάθειας στα παιδιά του δημοτικού σε συνδυασμό με την ηλικία-τάξη στην οποία φοιτούν.

5.2.1 Συνολικά αποτελέσματα για τα επίπεδα ανά τεστ και ανά τάξη

Το διάγραμμα 1 δείχνει την κατανομή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, στα επίπεδα ελληνομάθειας. Παρόλο που η κατάταξη, τουλάχιστον στο συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα που μας απασχολεί, ανεξάρτητα από ηλικία δεν οδηγεί σε ερμηνευτικά 'εύρωστα' συμπεράσματα, είναι ωστόσο ενδεικτικό της γενικής κατάστασης ότι 61 παιδιά είτε τέθηκαν

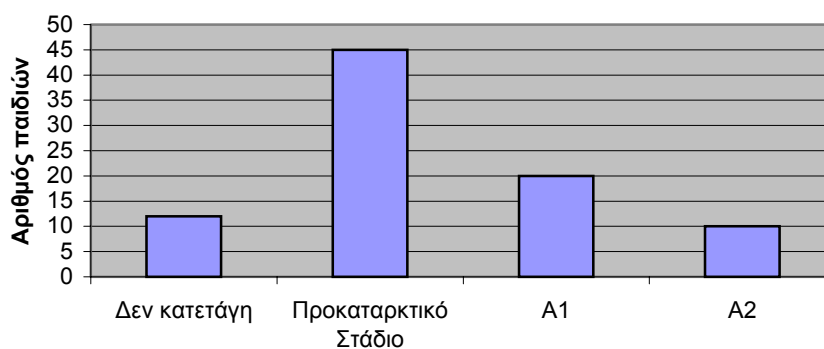
εκτός κατάταξης είτε τοποθετήθηκαν στο προκαταρκτικό στάδιο καθώς και ότι η μεγάλη πλειονότητα των παιδιών ανήκει στο επίπεδο A2.



Διάγραμμα 1: Κατάταξη σε επίπεδα ανεξαρτήτως ηλικίας

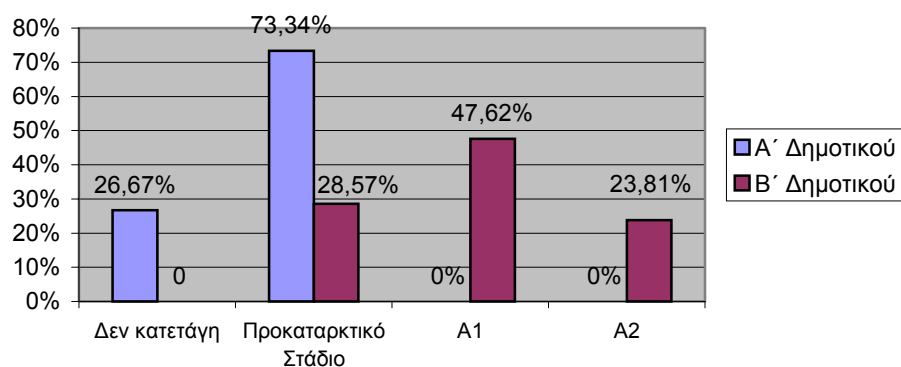
Το διάγραμμα 2 δείχνει την κατανομή των επιπέδων στο πρώτο τεστ. Τα περισσότερα παιδιά ανήκουν στο Προκαταρκτικό Στάδιο. Αναλύοντας τα δεδομένα του πρώτου τεστ (διάγραμμα 3) παρατηρούμε ότι στο Προκαταρκτικό Στάδιο τοποθετήθηκαν κυρίως παιδιά της Α' δημοτικού, που οι παραγωγικές τους δεξιότητες καθώς και η γνώση της γραμματικής της ελληνικής είναι πολύ περιορισμένες. Όσον αφορά τη Β' δημοτικού, οι μισοί μαθητές κατατάσσονται στο επίπεδο A1, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές κατανέμονται σχεδόν ισομερώς στο Προκαταρκτικό Στάδιο και στο A2, που αποτελούν αντίστοιχα το χαμηλότερο και υψηλότερο επίπεδο του πρώτου τεστ. Η κατάταξη αυτή δείχνει τη σημαντική διαβάθμιση της γλωσσομάθειας μεταξύ των μαθητών της ίδιας τάξης.

Πρώτο τεστ



Διάγραμμα 2: Κατάταξη σε επίπεδα στο πρώτο τεστ

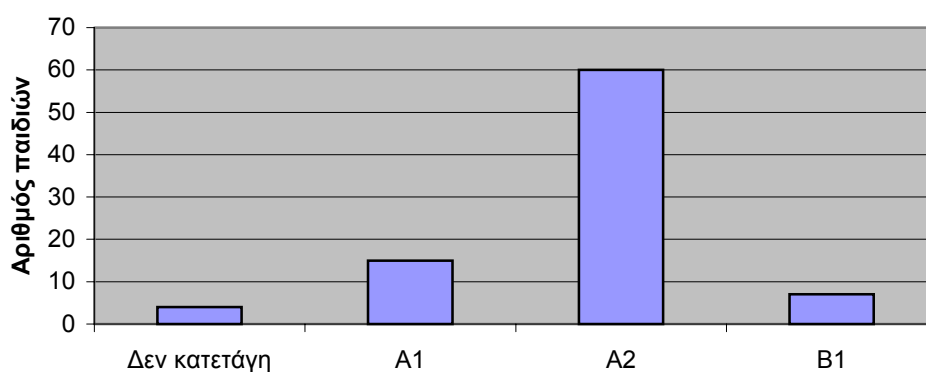
Α' - Β' Δημοτικού



Διάγραμμα 3: Κατάταξη σε επίπεδα στο πρώτο τεστ ανά τάξη

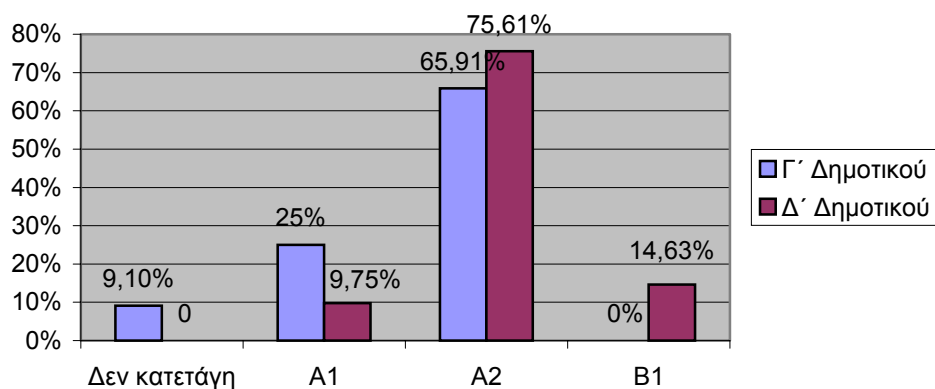
Στο διάγραμμα 4 φαίνεται η κατανομή των επιπέδων στο δεύτερο τεστ. Παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της Γ' και Δ' δημοτικού (διάγραμμα 5) τοποθετείται στο επίπεδο Α2. Όσον αφορά τους μαθητές της Γ' δημοτικού, παρατηρείται μια σαφής πρόοδος, καθώς το 65,91% των μαθητών φτάνει στο Α2. Εξετάζοντας την πρόοδο των μαθητών από την Γ' στην Δ' δημοτικού παρατηρούμε ότι αυτή δεν είναι τόσο εντυπωσιακή, καθώς ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό των μαθητών της Δ' δημοτικού παραμένει στο Α2 και δεν εξελίσσεται σημαντικά η ελληνομάθειά του.

Δεύτερο τεστ



Διάγραμμα 4: Κατάταξη σε επίπεδα στο δεύτερο τεστ

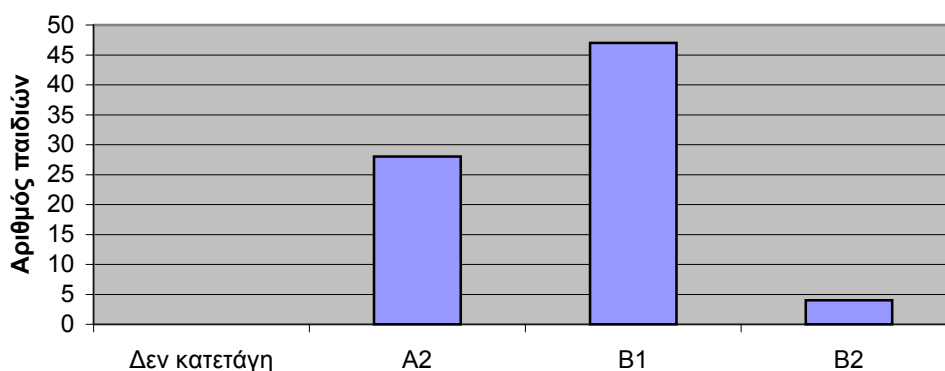
Γ' - Δ' Δημοτικού



Διάγραμμα 5: Κατάταξη σε επίπεδα στο δεύτερο τεστ ανά τάξη

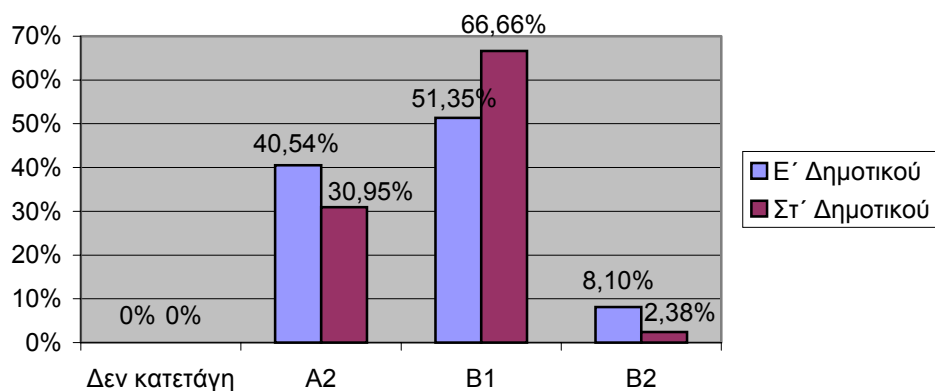
Στο τρίτο τεστ η πλειονότητα των παιδιών τοποθετείται στο επίπεδο B1 (διάγραμμα 6). Ωστόσο, για ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών, το 40,54% της Ε' και περίπου το ένα τρίτο της Στ' η γλωσσική ικανότητα στην ελληνική παρουσιάζει 'καθήλωση' (fossilization) (Ellis 1985, Selinker 1992) στο επίπεδο A2 (διάγραμμα 7). Τα αποτελέσματα ανά τάξη δείχνουν μια μικρή πρόοδο από την Ε' στην Στ' δημοτικού, καθώς το ποσοστό των μαθητών της Στ' δημοτικού που κατατάσσονται στο B1 είναι σχετικά μεγαλύτερο από εκείνο της Ε'. Ωστόσο, στο B1 η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών βαθμολογήθηκε με λιγότερο από 38,5 στα 60, δηλαδή η βαθμολογία τους ήταν ιδιαίτερα χαμηλή (διάγραμμα 8). Κατά συνέπεια, μπορούμε να μιλάμε για ένα «χαμηλό» B1, που φαίνεται άλλωστε και από το μικρό ποσοστό των μαθητών που κατατάχθηκαν στο επίπεδο B2.

Τρίτο τεστ

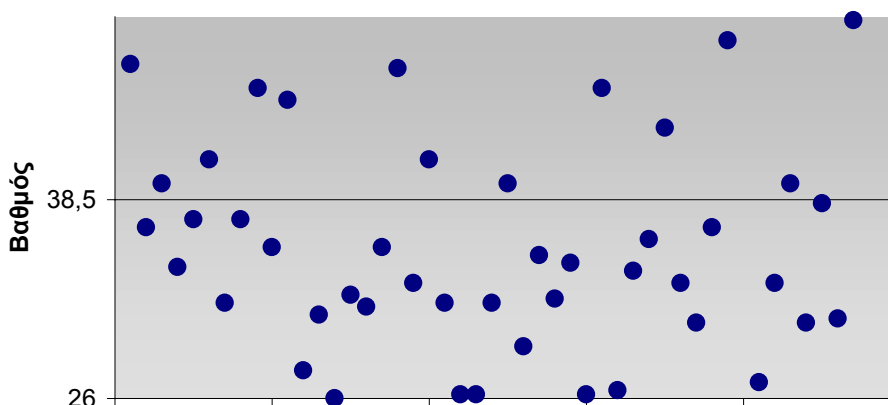


Διάγραμμα 6: Κατάταξη σε επίπεδα στο τρίτο τεστ ανά τάξη

Ε' - Στ' Δημοτικού



Διάγραμμα 7: Κατάταξη σε επίπεδα στο τρίτο τεστ ανά τάξη



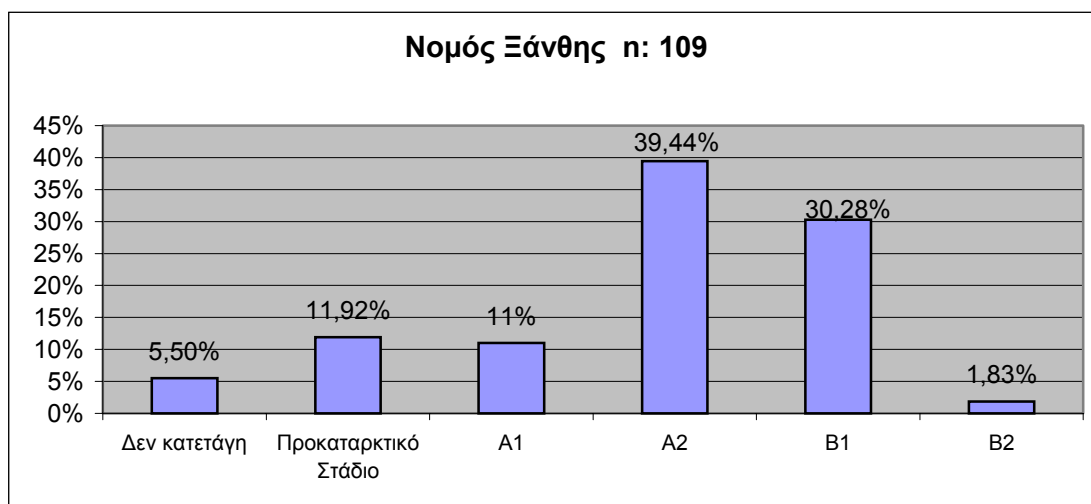
Διάγραμμα 8: Διασπορά των βαθμών εντός του επιπέδου B1 στο τρίτο τεστ

Συνολικά, η πρόοδος της πλειονότητας των μαθητών φαίνεται να είναι αξιοσημείωτη ως τη Δ' δημοτικού. Από αυτή την τάξη και μετά όμως παρατηρείται μια επιβράδυνση της διαδικασίας εκμάθησης της γλώσσας. Μάλιστα ορισμένα παιδιά φαίνεται να «καθλώνονται» στο επίπεδο A2 γύρω στην Δ' - Ε' δημοτικού και πλέον δεν εξελίσσεται, τουλάχιστον σε παρατηρήσιμο βαθμό, η ελληνομάθειά τους.

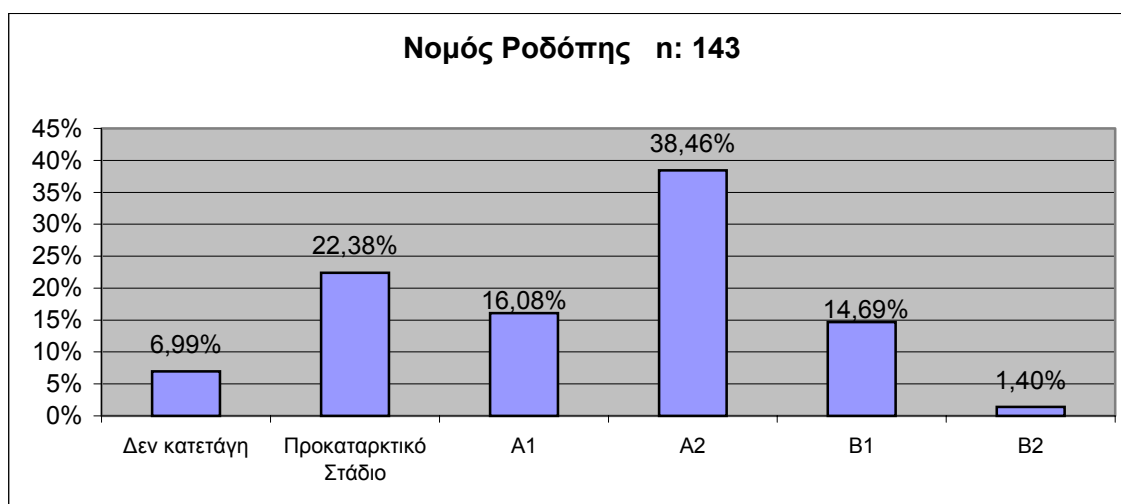
5.2.2 Σχέση κλίμακας και νομού

Στα διαγράμματα 9 και 10 παρουσιάζεται η κατανομή σε επίπεδα στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης αντίστοιχα. Αποφασίστηκε να γίνει η σύγκριση των δύο νομών, καθώς αποτελεί πεποίθηση των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρετήσει στην περιοχή ότι το επίπεδο γλωσσομάθειας καθώς και γενικότερα η σχολική επίδοση στο νομό Ροδόπης είναι χαμηλότερη. Παρατηρώντας τα δύο διαγράμματα βλέπουμε τα αποτελέσματα δικαιώνουν τη γενική αυτή

αντίληψη και πράγματι οι δύο νομοί παρουσιάζουν κάποιες διαφορές. Στο νομό Ξάνθης έχουμε μικρότερα ποσοστά μαθητών στα χαμηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας (Προκαταρκτικό Στάδιο 11,92% και A1, 11%) και αντίστοιχα μεγαλύτερα ποσοστά στα υψηλότερα επίπεδα (B1, 30,28%). Στο νομό Ροδόπης από την άλλη πλευρά, το 22,38% των παιδιών κατατάχθηκαν στο Προκαταρκτικό Στάδιο, ενώ μόλις το 14,69% στο επίπεδο B1.

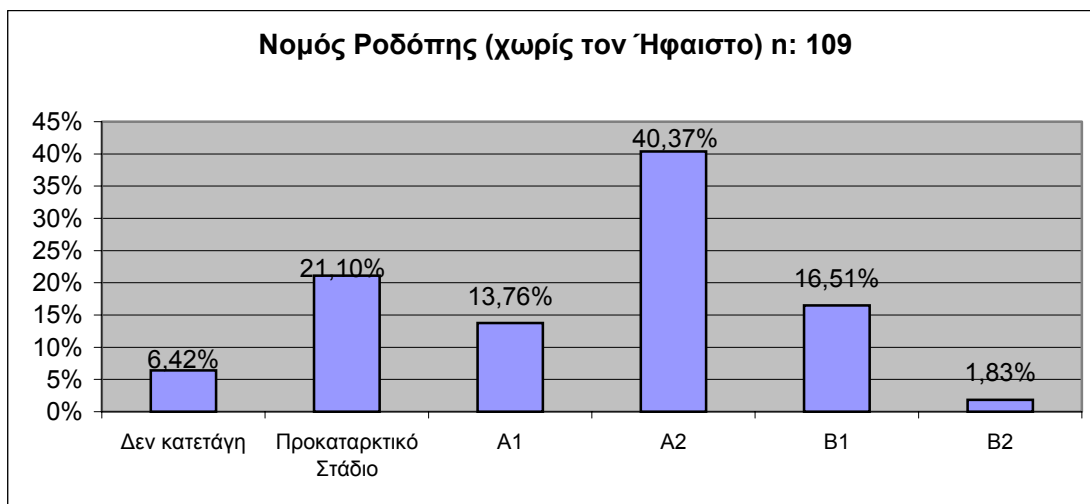


Διάγραμμα 9: Κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα στο νομό Ξάνθης



Διάγραμμα 10: Κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα στο νομό Ροδόπης

Για να διαπιστώσουμε αν η διαφορά μεταξύ των δύο νομών οφείλεται στο σχολείο του Ηφαιστού, το οποίο παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, θεωρούμε χρήσιμο να εξεταστεί η κατάταξη στα επίπεδα γλωσσομάθειας στο υπόλοιπο δείγμα του νομού Ροδόπης, εκτός του σχολείου του Ηφαιστού. Η εικόνα που εμφανίζουν τα υπόλοιπα παιδιά παρουσιάζεται στο διάγραμμα 11.

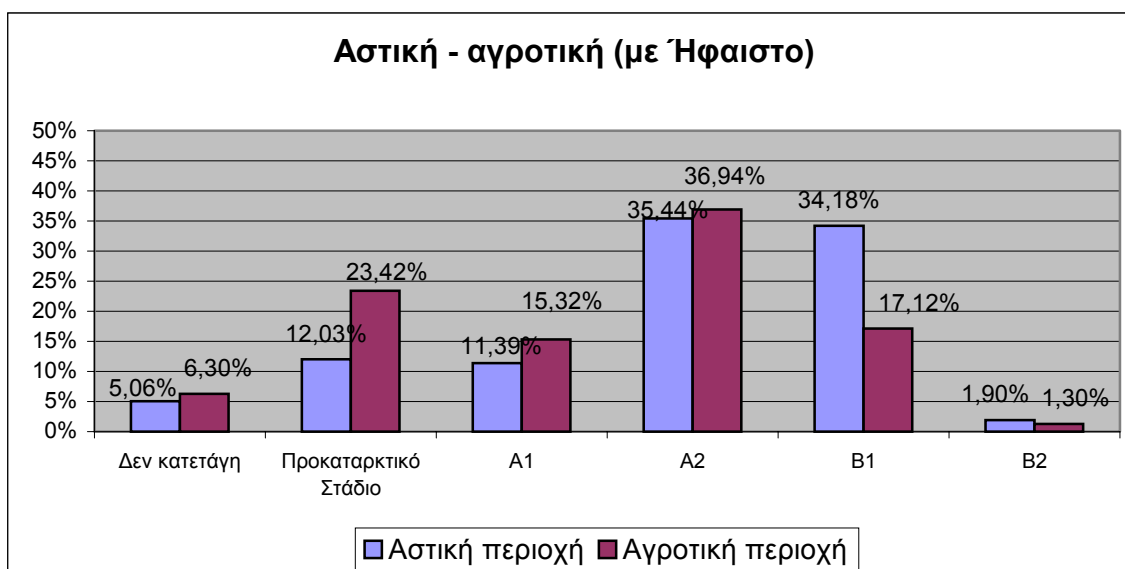


Διάγραμμα 11: Κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα στο νομό Ροδόπης (χωρίς το σχολείο του Ηφαιίστου)

Παρατηρούμε ότι ακόμα και αν εξαιρέσουμε το συγκεκριμένο σχολείο, ο νομός Ροδόπης εξακολουθεί να εμφανίζει υψηλότερα ποσοστά στα χαμηλά επίπεδα (Προκαταρκτικό Στάδιο 21,10% και A1 13,76%) και χαμηλότερα στα υψηλά (B1, 16,51%). Είναι πιθανόν η διαφορά αυτή να οφείλεται στο ότι ο νομός Ξάνθης έχει περισσότερα παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές και έχουν, κατά συνέπεια, μεγαλύτερη επαφή με τον ελληνόφωνο πληθυσμό.

5.2.3 Σχέση κλίμακας και περιοχής (αγροτική – αστική)

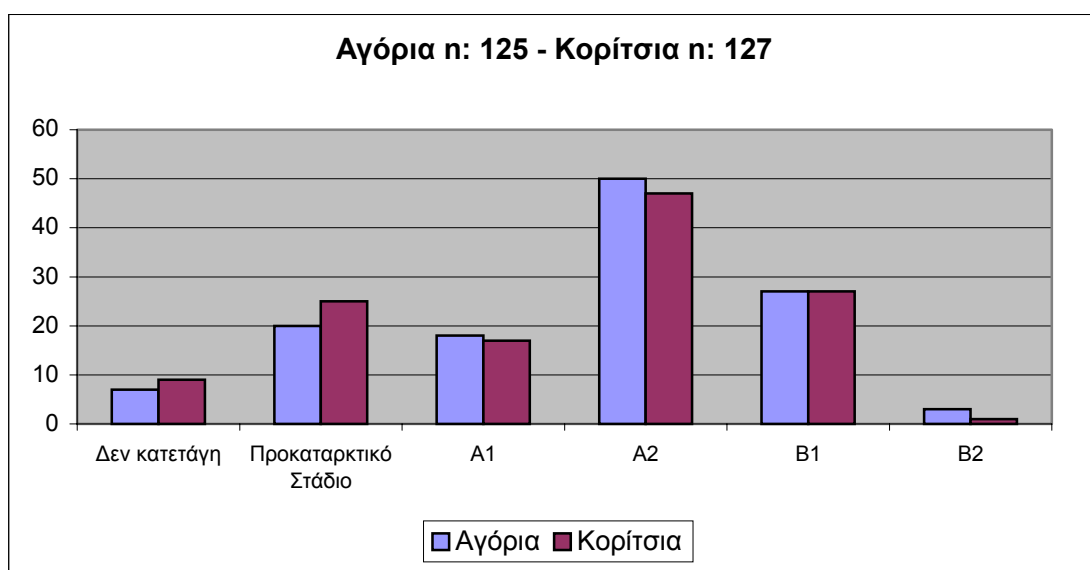
Στο διάγραμμα 12 παρουσιάζεται η κατανομή των επιπέδων στις αγροτικές και αστικές περιοχές. Οι διαφορές μεταξύ των δύο είναι σημαντικές. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές που κατατάχθηκαν στο Προκαταρκτικό Στάδιο ανήκουν κυρίως στον αγροτικό πληθυσμό (23,42% έναντι 12,03%), ενώ αντίθετα όσοι κατατάχθηκαν στο B1 ανήκουν κυρίως στον αστικό πληθυσμό (34,18 έναντι 17,12%).



Διάγραμμα 12: Κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα ανάλογα με το χαρακτήρα του τόπου διαμονής

5.2.4 Σχέση κλίμακας και φύλου

Στο διάγραμμα 13 παρουσιάζεται σχηματικά η επίδοση των κοριτσιών και αγοριών αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχει διαφορά που να αξιολογείται στην επίδοση των δύο φύλων. Αντίθετα με τη διάχυτη στην περιοχή της Θράκης πεποίθηση ότι τα κορίτσια υστερούν στη γλωσσομάθεια λόγω των περιορισμών που επιβάλλει στις γυναίκες η κουλτούρα του συγκεκριμένου πληθυσμού, παρατηρούμε ότι, τουλάχιστον σε αυτή την ηλικιακή ομάδα των 6 – 12 χρόνων, δεν διαπιστώνεται διαφορά στη γλωσσομάθεια των δύο φύλων.



Διάγραμμα 13: Κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα με βάση το φύλο.

5.3 Κλίμακα ελληνομάθειας και ερωτηματολόγιο-προφίλ

Παράλληλα με τη διεξαγωγή του τεστ δόθηκε στους δασκάλους ένα ερωτηματολόγιο - προφίλ το οποίο περιείχε ερωτήσεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού που συμμετείχε στο τεστ (βλ. παράρτημα ΙΙ). Κατά τη διεξαγωγή του τεστ, μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν 253 προφίλ¹¹. Μετά από μια προκαταρκτική αποτίμηση των απαντήσεων, αποφασίσαμε να εστιάσουμε τη μελέτη μας στις εξής παραμέτρους:

¹¹ Είναι απαραίτητο να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι τα προφίλ δεν συμπληρώθηκαν με την ίδια συνέπεια από όλους τους δασκάλους. Ορισμένοι δάσκαλοι δεν απάντησαν σε κάποια ερωτήματα, άλλοι λέγοντας ότι δεν γνώριζαν την απάντηση (π.χ. εάν ο Χ μαθητής σκοπεύει να φοιτήσει στο γυμνάσιο) και άλλοι μη προβάλλοντας κάποιο συγκεκριμένο λόγο. Η απροθυμία των δασκάλων να απαντήσουν σε ερωτήματα για θέματα σχετικά εύκολα, όπως η συχνότητα φοίτησης των μαθητών τους, η συχνότητα επαφής δασκάλων-γονέων ή η επίδοση των μαθητών τους, έχει παρατηρηθεί και σε προηγούμενες έρευνες (βλ. αδημοσίευτη έκθεση Φραγκουδάκη, Α & Ν. Ασκούνη). Θα πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε τα εξής: μολονότι τα προφίλ ήταν ανώνυμα σε σχέση με την ταυτότητα του δασκάλου, περιείχαν στοιχεία για την ταυτότητα του μαθητή. Έτσι, ίσως οι δάσκαλοι θεώρησαν ότι είναι σχετικά εύκολο να αποκαλυφθεί η ταυτότητα τους, και κατά συνέπεια, λογόκριναν τις απαντήσεις τους.

1. Στην τακτικότητα της φοίτησης
2. Στη φοίτηση σε νηπιαγωγείο
3. Στη μελλοντική φοίτηση σε γυμνάσιο
4. Στον τύπο του γυμνασίου (ελληνόφωνο / δίγλωσσο μειονοτικό / τουρκικό)
5. Στις σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι (ειδικότερα στη συχνότητα της επαφής μεταξύ γονέων-δασκάλων)

Οι παραπάνω παράμετροι εξετάστηκαν αφενός σε συνδυασμό με την επίδοση των παιδιών στο τεστ ελληνομάθειας, και αφετέρου συσχετίστηκαν με τις πληροφορίες που αφορούν στον τόπο κατοικίας (αστική ή αγροτική περιοχή) και το νομό στον οποίο κατοικεί ο μαθητής (Ν. Ροδόπης ή Ν. Ξάνθης).

Είναι σαφές, ωστόσο, ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν έχουν ως αφετηρία τους δευτερογενή δεδομένα – τη γνώμη του δασκάλου για τις προθέσεις, επιδόσεις, φοίτηση του παιδιού – και με αυτή την έννοια δεν μπορούν να ερμηνευτούν παρά σαν ενδείξεις της πρόσληψης της πραγματικότητας από το δάσκαλο. Κατά συνέπεια, η σύγκριση που γίνεται παρακάτω με έρευνες που βασίζονται σε πρωτογενή δεδομένα πρέπει να ερμηνευτεί σε αυτό το πλαίσιο.

5.3.1 Η τακτικότητα φοίτησης

Στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι δάσκαλοι χαρακτηρίζουν την τακτικότητα φοίτησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο 'συνεχή' (81,3% των προφίλ). Ένας μικρότερος αριθμός δασκάλων δεν απαντά στο ερώτημα αυτό (17,46% των προφίλ), ενώ ένας πολύ περιορισμένος αριθμός χαρακτηρίζει την τακτικότητα φοίτησης κάποιων μαθητών 'ελλιπή' (1,2% των προφίλ, μόλις 3 μαθητές). Ας σημειωθεί ότι δυο από αυτούς τους μαθητές φοιτούν στο 4^ο Κομοτηνής (περιοχή Ηφαίστου) και ο τρίτος στο 1^ο Φιλλύρας.

Από τις απαντήσεις των δασκάλων που δηλώνουν ότι η φοίτηση των μαθητών τους είναι 'συνεχής' δεν προκύπτει διαφορά στην τακτικότητα φοίτησης ανάμεσα στους μαθητές αστικών και αγροτικών περιοχών ή μεταξύ των δυο νομών. Επίσης, σύμφωνα και πάλι με τις απαντήσεις των δασκάλων, η τακτικότητα στη φοίτηση είναι γενικευμένη, ανεξάρτητα από το επίπεδο ελληνομάθειας ή την τάξη που ανήκει ο μαθητής. Με άλλα λόγια, δεν σημειώνονται στις απαντήσεις των δασκάλων τα φαινόμενα σχολικής διαρροής στις μεγαλύτερες, για παράδειγμα, τάξεις που καταγράφονται σε έρευνες για τη σχολική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Ασκούνη 2001).

Οι δάσκαλοι που δεν απαντούν στο ερώτημα αυτό δεν απαντούν και σε άλλα ερωτήματα του ερωτηματολογίου - προφίλ (π.χ. φοίτηση στο νηπιαγωγείο, φοίτηση στο γυμνάσιο και σε ποιο, σχέσεις σπιτιού-σχολείου κ.λπ.).

5.3.2 Η φοίτηση σε νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων, το 31% των μαθητών φοίτησαν σε νηπιαγωγείο ενώ το 42,9% δεν φοίτησαν. Για το 26,1% των μαθητών, οι δάσκαλοι δεν απάντησαν στο ερώτημα.

Εξετάζοντας πιο αναλυτικά τις απαντήσεις στο ερώτημα αυτό παρατηρούμε τα εξής:

(α) Περίπου οι μισοί μαθητές που δεν φοίτησαν σε νηπιαγωγείο πηγαίνουν στο μειονοτικό σχολείο του Εχίνου και στο 1^ο και 2^ο μειονοτικό σχολείο Φιλλύρας. Στα σχολεία αυτά εμφανίζεται και ένας αρκετά υψηλός αριθμός μαθητών για τους οποίους οι δάσκαλοι δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό (το 40% των προφίλ που δεν απαντήθηκαν). Η απουσία προσχολικής εκπαίδευσης στους μαθητές που φοιτούν σ' αυτά τα σχολεία πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη δικτύου νηπιαγωγείων στις δυο αυτές αγροτικές περιοχές, (βλ. δημοσίευτη έκθεση των Πλεξουσάκη, Ε., Ν. Καγκλάρ και Μ. Αγραλιώτη, για ανάλογα πορίσματα σχετικά με το περιορισμένο δίκτυο νηπιαγωγείων σε χωριά με αμιγώς μειονοτικό πληθυσμό κυρίως στο νομό Ροδόπης, όπως είναι η Φιλλύρα (αμιγώς Τουρκόφωνο χωριό του κάμπου στο νομό Ροδόπης).

(β) Στις αστικές περιοχές, ο μαθητικός πληθυσμός που έχει φοιτήσει σε νηπιαγωγείο σε σχέση με αυτόν που δεν έχει φοιτήσει παρουσιάζει κάποιες μικρές διαφορές ανάλογα με το νομό που βρίσκονται τα σχολεία. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων, ο αριθμός των μαθητών που έχουν φοιτήσει στο νηπιαγωγείο στα σχολεία της πόλης της Ξάνθης είναι περίπου ίσος (46,4% των μαθητών της Ξάνθης) με τον αριθμό των μαθητών στα σχολεία της Κομοτηνής (43,1% των μαθητών της Κομοτηνής). Τα δευτερογενή αυτά δεδομένα αυτά δείχνουν κάποιες διαφορές με πορίσματα άλλων ερευνών με πρωτογενή δεδομένα που παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στην προσχολική εκπαίδευση στους δυο νομούς - με την προσχολική εκπαίδευση να αναπτύσσεται κυρίως στις αστικές περιοχές του Ν. Ξάνθης και λιγότερο του Ν. Ροδόπης (βλ. δημοσίευτη έκθεση των Πλεξουσάκη, Ε., Ν. Καγκλάρ και Μ. Αγραλιώτη). Στα δικά μας δεδομένα, η αριθμητική διαφορά σχετικά με τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο μεταξύ των δυο νομών δεν είναι τόσο μεγάλη όσο αυτή που καταγράφεται στην παραπάνω έρευνα. Παρόλο που τα δύο δείγματα δεν είναι συγκρίσιμα, υπάρχει το ενδεχόμενο να έχουν σημειωθεί αλλαγές τα τελευταία χρόνια στη στάση των γονέων απέναντι στη προσχολική εκπαίδευση στις αστικές περιοχές της Κομοτηνής.¹²

(γ) Από τη συσχέτιση ανάμεσα στη φοίτηση στο νηπιαγωγείο και την επίδοση των μαθητών στο τεστ ελληνομάθειας δεν προκύπτει κάποιο αξιοσημείωτο συμπέρασμα. Ας σημειωθεί ότι τα στοιχεία μας για έναν τέτοιο συσχετισμό ήταν πολύ λίγα, δεδομένου ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό. Πάντως, ο συσχετισμός ανάμεσα στην φοίτηση

¹² Η προαναφερθείσα έκθεση των Πλεξουσάκη, Ε., Ν. Καγκλάρ και Μ. Αγραλιώτη στηρίχτηκε σε επιτόπια έρευνα που έγινε κατά τη περίοδο Σεπτέμβριος 1998-Φεβρουάριος 1999. Η συλλογή των προφίλ στο πλαίσιο της προκειμένης έρευνας έγινε την άνοιξη του 2002, περισσότερα από τρία χρόνια μετά.

στο νηπιαγωγείο και την επίδοση στη γλώσσα απαιτεί ένα πολύ μεγαλύτερο δείγμα από το δείγμα της παρούσας έρευνας, ώστε να περιλαμβάνεται ένας ικανός αριθμός παιδιών που έχει πάει στο νηπιαγωγείο.

5.3.3 Μελλοντική φοίτηση σε γυμνάσιο

Για το 49,6% των μαθητών οι δάσκαλοι δεν έδωσαν πληροφορίες σχετικά με την πρόθεσή τους να φοιτήσουν στο γυμνάσιο. Οι μαθητές αυτοί φοιτούν κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Δόθηκαν απαντήσεις μόνο για το 51,4% των μαθητών. Από αυτούς, το 93,7% θέλει να συνεχίσει τις σπουδές του στο γυμνάσιο. Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με τα αποτελέσματα παλαιότερων δημοσιεύτων εκθέσεων των Πλεξουσάκη, Ε., Ν. Καγκλάρ και Μ. Αγραλιώτη καθώς και της Ν. Ασκούνη 2001. Μόνο για έναν πολύ περιορισμένο αριθμό μαθητών (6,3%) οι δάσκαλοι απάντησαν ότι δεν θα συνεχίσουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο. Αξίζει να σημειωθεί αφενός ότι αυτοί οι μαθητές προέρχονταν από σχολεία των αστικών περιοχών της Ξάνθης (6 στους 8) και της Κομοτηνής (2 στους 8) και αφετέρου ότι τα σχολεία των αστικών περιοχών γενικά συγκέντρωσαν και το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που επιθυμούν, σύμφωνα με τους δασκάλους τους, να συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (82,4%). Στο ζήτημα αυτό, δεν παρατηρήσαμε διαφορές μεταξύ σχολείων στις αστικές περιοχές της Ξάνθης και της Κομοτηνής.

Η συσχέτιση της μελλοντικής φοίτησης στο γυμνάσιο και της επίδοσης των μαθητών στο τεστ ελληνομάθειας μάς οδηγεί σε ορισμένα προκαταρκτικά συμπεράσματα:

(α) στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μαθητές που κατατάχθηκαν στα υψηλά επίπεδα (B1-B2) (87,9%) θέλουν να συνεχίσουν, σύμφωνα με τους δασκάλους τους, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

(β) Από όσους μαθητές δεν κατατάχθηκαν καθόλου ή κατατάχθηκαν στο προκαταρκτικό επίπεδο, ένα πολύ μικρό ποσοστό φαίνεται να επιθυμεί να συνεχίσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1%), ενώ για την πλειονότητα των υπόλοιπων μαθητών οι δάσκαλοί τους δεν απαντούν (85%). Το υψηλό ποσοστό δασκάλων που δεν απαντούν πιθανότατα οφείλεται στο ότι οι μαθητές που δεν κατατάχθηκαν καθόλου ή κατατάχθηκαν στο προκαταρκτικό επίπεδο φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (κυρίως Α'-Β' δημοτικού).

5.3.4 Τύπος γυμνασίου

Για ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών οι δάσκαλοι δεν απάντησαν στο ερώτημα σχετικά με τον τύπο του γυμνασίου (71,8% των μαθητών). Από τους υπόλοιπους μαθητές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων, το 74,7% θα συνεχίσει τις σπουδές του σε ελληνόφωνα γυμνάσια. Για τους υπόλοιπους μαθητές, οι δάσκαλοί τους δήλωσαν ότι θα φοιτήσουν σε

δίγλωσσο μειονοτικό γυμνάσιο (21,13%) ενώ για δύο μαθητές δήλωσαν ότι θα συνεχίσουν τις γυμνασιακές τους σπουδές στο ιεροσπουδαστήριο (και οι δυο περιπτώσεις προέρχονται από το μειονοτικό σχολείο του Εχίνου, όπου λειτουργεί ιεροσπουδαστήριο). Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας δάσκαλος δεν ανέφερε ότι οι μαθητές του θα συνεχίσουν τις γυμνασιακές τους σπουδές στην Τουρκία. Τα δεδομένα αυτά ίσως δείχνουν μείωση του ρεύματος προς τα τουρκικά γυμνάσια.

Εξετάζοντας πιο προσεκτικά την ομάδα των μαθητών που θα ακολουθήσουν το δίγλωσσο μειονοτικό γυμνάσιο διαπιστώνουμε ότι σχεδόν οι μισοί προέρχονται από το μειονοτικό σχολείο του Εχίνου (6 στους 15 μαθητές), 5 από αστικές περιοχές της Κομοτηνής, 2 της Ξάνθης και 2 από την αγροτική περιοχή της Φιλλύρας. Εάν παρατηρήσουμε την ομάδα των μαθητών που θα ακολουθήσουν το ελληνόφωνο γυμνάσιο διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα προέρχεται από τις αστικές περιοχές της Ξάνθης (25 στους 53 μαθητές) και της Κομοτηνής (27 στους 53 μαθητές), με εξαίρεση ένα μαθητή μόνο από σχολείο της αγροτικής περιοχής της Φιλλύρας.

Παρατηρούμε, λοιπόν, τις εξής τάσεις – πάντα με την επιφύλαξη ότι προκύπτουν από τις απαντήσεις των δασκάλων: τα δίγλωσσα μειονοτικά γυμνάσια φαίνεται να προσελκύουν μαθητές από ορεινές αγροτικές περιοχές (όπως ο Εχίνος) ενώ τα ελληνόφωνα γυμνάσια φαίνεται να προσελκύουν μαθητές από αστικές κυρίως περιοχές (βλ. αντίστοιχα πορίσματα στην αδημοσίευτη έκθεση των Πλεξουσάκη, Ε, Ν. Καγκλάρ και Μ. Αγραλιώτη). Ωστόσο, αντίθετα με την προαναφερθείσα έκθεση, που αναφέρει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν σε ελληνόφωνα γυμνάσια προέρχεται από τις αστικές περιοχές της Ξάνθης, από τις απαντήσεις των δασκάλων δεν προκύπτει διαφορά μεταξύ των δυο νομών. Είναι πιθανόν αυτό να σηματοδοτεί κάποια αλλαγή- σε σχέση με τα πορίσματα της προγενέστερης έκθεσης Πλεξουσάκη, Ε., Ν. Καγκλάρ και Μ. Αγραλιώτη - στη στάση των μαθητών στις αστικές περιοχές της Κομοτηνής απέναντι στο ελληνόφωνο γυμνάσιο.

5.3.5 Οι σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι

Στα ερωτήματα αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι (μέρος Γ' του ερωτηματολογίου-προφίλ) λάβαμε ποικίλες απαντήσεις, άλλες μονολεκτικές και άλλες πιο εκτενείς. Για παράδειγμα στο ερώτημα *'άλλα σχόλια για τη σχέση σχολείου-οικογένειας'*, κάποιοι δάσκαλοι απάντησαν *'καμιά'*, κάποιοι άλλοι όμως έδωσαν πιο λεπτομερείς απαντήσεις όπως *'δεν είμαι ευχαριστημένη από τη σχέση μας, σταμάτησε στην πρώτη τάξη, ίσως γιατί το παιδί δεν έχει ελλείψεις κατά την άποψή τους'* [1ο Μειονοτικό Ξάνθης] ή *'ικανοποιητική και ενδιαφέρουσα, υπάρχει θείος που είναι γιατρός και βοηθάει πάρα πολύ στο να έχει το παιδί μια σταθερή ανοδική πορεία'* [1ο Μειονοτικό Ξάνθης].

Από τα ερωτήματα που θέσαμε σχετικά με τις σχέσεις σχολείου-σπιτιού επιλέξαμε να εστιάσουμε στη συχνότητα της επαφής μεταξύ γονέων και δασκάλων - ερώτημα που

απαντήθηκε από τους περισσότερους δασκάλους (234 στα 252 ερωτηματολόγια). Οι απαντήσεις των δασκάλων σχετικά με την συχνότητα της επαφής μπορεί να χαρακτηριστεί ως εξής: (1) ανύπαρκτη, (2) σπάνια, (3) κάθε τρίμηνο (όταν παραδίδονται οι έλεγχοι) και (4) συνεχής (από μια φορά το μήνα μέχρι κάθε μέρα). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων, με βάση αυτές τις τέσσερις κατηγορίες παρατηρούμε τα εξής:

(α) Οι γονείς για το 27,4% των μαθητών δεν έχουν καμία επαφή με τους δασκάλους (δηλαδή οι γονείς αυτοί δεν έχουν έρθει ποτέ στο σχολείο ακόμα και όταν τους έχουν καλέσει προσωπικά),

(β) Οι γονείς για το 23,1% των μαθητών έρχονται σπάνια να ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους,

(γ) Οι γονείς για το 22,2% των μαθητών έχουν επαφή με τους δασκάλους κάθε τρίμηνο (κυρίως όταν δίνονται οι έλεγχοι),

(δ) Οι γονείς για το 27,3% των μαθητών έχουν συνεχή επαφή με τους δασκάλους.

Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι το ποσοστό των γονέων που έχει μια συστηματική επαφή με το σχολείο (είτε κάθε τρίμηνο είτε πιο συχνά) είναι περίπου ίσο με το ποσοστό των γονέων που δεν έχουν καμιά ή πολύ αραιή επαφή με το σχολείο και το δάσκαλο. Αυτά τα ποσοστά δείχνουν ότι ένας σημαντικός αριθμός γονέων φαίνεται να έχει «επενδύσει» και να ενδιαφέρεται ενεργά για την εκπαίδευση των παιδιών του.

Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύεται και από αναφορές δασκάλων στο ερώτημα «ποιοι βοηθούν το παιδί στο καθημερινό διάβασμα». Στην πλειονότητά τους οι δάσκαλοι που απαντούν στο ερώτημα αυτό αναφέρονται στους γονείς (μητέρα-πατέρα) και στα αδέρφια (αδελφή-αδελφός), αλλά και σπανιότερα σε μέλη της ευρύτερης οικογένειας (θείος, παππούς), όπως και σε δασκάλους ελληνικών που κάνουν φροντιστηριακά μαθήματα στο παιδί στο σπίτι. Επίσης, σχετικά με το ερώτημα «ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του παιδιού», οι δάσκαλοι που απαντούν σ' αυτό αναφέρονται σε μαθήματα Αγγλικών σε φροντιστήρια εκτός σχολείου, στη συμμετοχή των μαθητών τους σε σπορ (κολύμβηση, ποδόσφαιρο), στον οδηγισμό αλλά και στο διάβασμα παραμυθιών και στην ενασχόληση με τους υπολογιστές. Οι απαντήσεις των δασκάλων δείχνουν ότι οι γονείς αυτοί έχουν επενδύσει στην εκπαίδευση των παιδιών τους τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ακολουθώντας τα πρότυπα τις ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας (βλ. επίσης Δραγώνα 2004 για μια εκτενή συζήτηση πάνω στη σημασία των σχέσεων σχολείου-σπιτιού για το μαθητή).

Από την άλλη πλευρά ένας εξίσου σημαντικός αριθμός γονέων φαίνεται να μην ενδιαφέρεται ενεργά για την εκπαίδευση των παιδιών του. Σύμφωνα με προγενέστερη έρευνα (βλ. Φραγκουδάκη Α. & Ν. Ασκούνη), η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων είναι ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο οι δάσκαλοι του ελληνόφωνου όσο και του τουρκόφωνου προγράμματος.

Αν συσχετίσουμε το βαθμό επαφής γονέων και σχολείου με τον τόπο διαμονής των μαθητών διαπιστώνουμε τα εξής: στην πλειονότητά τους τα παιδιά των οποίων οι γονείς

έχουν συχνές επαφές ή επαφές με τους δασκάλους κάθε τρίμηνο, προέρχονται από σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές της Ξάνθης και της Κομοτηνής (1^ο και 3^ο Κομοτηνής) και την αγροτική περιοχή του Εχίνου. Αντίθετα, στην πλειονότητά τους τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν έχουν καμιά ή σπάνια επαφή με τους δασκάλους, προέρχονται από το 4^ο Κομοτηνής (περιοχή Ηφαίστου) και τα σχολεία στην αγροτική περιοχή της Φιλλύρας. Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο στο 4^ο Κομοτηνής όσο και στα σχολεία στην αγροτική περιοχή της Φιλλύρας καταγράψαμε ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με χαμηλά επίπεδα ελληνομάθειας.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι πιθανό να υποδηλώνουν μια σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επειδή όμως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων δεν μελετήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου-προφίλ είναι δύσκολο να βγάλουμε τελικά συμπεράσματα.¹³ Ωστόσο, προγενέστερες έρευνες που έχουν γίνει στο 4^ο Κομοτηνής και στην ευρύτερη περιοχή του Ηφαίστου έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι κάτοικοι του Ηφαίστου ανήκουν στα πολύ ασθενή κοινωνικοοικονομικά στρώματα (βλ. Μαρατζίδης & Μαυρομάτης 1999). Δεν είναι τυχαίο ότι για πολλούς από τους γονείς αυτούς το σχολείο και η εκπαίδευση γενικότερα αποτελεί μάλλον πολυτέλεια καθώς έχουν πιο άμεσες βιοποριστικές ανάγκες να καλύψουν. Μολονότι δεν έχουμε προγενέστερες έρευνες για την αγροτική περιοχή της Φιλλύρας, από την επιτόπια έρευνά μας στα σχολεία μπορούμε να υποθέσουμε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των κατοίκων που ασχολούνται κατ' αποκλειστικότητα με αγροτικά επαγγέλματα δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό. Αντίθετα στα αστικά κέντρα και στην αγροτική περιοχή του Εχίνου παρατηρείται μεγαλύτερη κοινωνικοοικονομική κινητικότητα και ευρωστία, που πιθανόν επηρεάζει θετικά τη συχνότητα των σχέσεων δασκάλων-σχολείου αλλά και των στάσεων γενικότερα των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους (βλ. αντίστοιχα πορίσματα από την αδημοσίευτη έκθεση Πλεξουσάκη, ε., Ν. Καγκκάρ και Μ. Αγραλιώτη).

¹³ Βεβαίως δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε αυτές τις διαφορές αποκλειστικά και μόνο με βάση το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων. Μολονότι έρευνες έχουν δείξει τη σχέση μεταξύ των μη προνομιούχων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων και τη χαμηλή σχολική επίδοση, τις χαμηλές προσδοκίες για το σχολικό μέλλον, την έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση κ.λπ., αυτή η προσέγγιση δεν λαμβάνει υπόψη της και άλλους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις σχέσεις δασκάλων-γονέων, όπως οι στάσεις και οι προσδοκίες των ίδιων των δασκάλων και του σχολείου γενικότερα απέναντι στους γονείς που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (βλ. Δραγώνα 2004).

6 Προκαταρκτικά συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στην συναγωγή κάποιων συμπερασμάτων σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας των παιδιών της μειονότητας καθώς και των παραγόντων που φαίνεται να συμβάλλουν στα αποτελέσματα που κατέγραψε η έρευνα αυτή. Στα κεφάλαια 6.1 και 6.2 θα συνοψιστούν τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν νωρίτερα και θα γίνει μια προσπάθεια να ερμηνευτούν. Στο επόμενο κεφάλαιο, 6.3, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια σύντομη περιγραφή των δεξιοτήτων που επιδεικνύουν τα παιδιά σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας. Οι περιγραφές αυτές δεν είναι πλήρεις, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τα δεδομένα που μέχρι στιγμής δεν έχουν αναλυθεί, ωστόσο θα μπορούσαν να είναι χρήσιμες, έστω και σε αυτή την πρώιμη μορφή, τόσο στους δασκάλους των μειονοτικών σχολείων, όσο και στους σχεδιαστές εκπαιδευτικού υλικού για τα σχολεία της μειονότητας στη Θράκη.

6.1 Το επίπεδο γλωσσομάθειας των παιδιών της μειονότητας

Το επίπεδο που διαγνώστηκε είναι σχετικά χαμηλό, κάτι που επιβεβαιώνει τη διάχυτη αντίληψη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και γενικότερα της εκεί κοινότητας για την ελληνομάθεια των συγκεκριμένων παιδιών. Είναι χαρακτηριστικό ότι η γλωσσική ποικιλία του ενός τρίτου των παιδιών της Ε' και ΣΤ' δημοτικού «καθλώνεται» στο ονομαζόμενο «Εισαγωγικό επίπεδο» στην κλίμακα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς, το επίπεδο A2, και δεν εξελίσσεται περαιτέρω. Το επίπεδο αυτό δεν είναι επαρκές για τη φοίτηση στο ελληνόφωνο γυμνάσιο, που, όπως διαπιστώθηκε, είναι και ο βασικός στόχος αυτών των παιδιών. Αυτός ίσως είναι και ένας από τους παράγοντες που εξηγεί τη μεγάλη διαρροή που παρατηρείται κατά την μετάβαση αλλά και τη φοίτηση στο ελληνόφωνο γυμνάσιο. Τα υπόλοιπα παιδιά προχωρούν και στο επόμενο επίπεδο, το B1, αλλά και πάλι η μεγάλη πλειοψηφία τους φτάνει ως ένα χαμηλό B1.

Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε ότι στην πρώτη τάξη του δημοτικού, όπου τα παιδιά παρουσιάζουν κυρίως προσληπτικές και πολύ περιορισμένες παραγωγικές δεξιότητες, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών κατατάσσεται στο Προκαταρκτικό Στάδιο. Στη δεύτερα τα περισσότερα παιδιά προχωρούν στο επίπεδο A1, ενώ κάποια από αυτά φτάνουν στο A2. Αυτή η πορεία προς το A2 συνεχίζεται στην τρίτη και την τετάρτη δημοτικού· στην τετάρτη μάλιστα ένα ποσοστό παιδιών, μικρό βέβαια, φτάνει ως το B1. Μετά την τάξη αυτή όμως, και κυρίως στην έκτη δημοτικού, παρατηρείται, όπως αναφέρθηκε, επιβράδυνση στο ρυθμό προόδου των παιδιών, πολλά από τα οποία δεν βελτιώνουν περαιτέρω την ελληνομάθειά τους.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η διαφορά στη γλωσσομάθεια που καταγράφηκε μεταξύ παιδιών που βρίσκονται στην ίδια τάξη. Για παράδειγμα, στο επίπεδο A2 κατατάχτηκαν παιδιά που φοιτούσαν από τη δεύτερα ως και την έκτη δημοτικού των μειονοτικών σχολείων. Η

μεγάλη αυτή διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών της ίδιας ηλικίας καθιστά αναγκαία την προσαρμογή της διδασκαλίας αλλά και του εκπαιδευτικού υλικού σε αυτές τις συνθήκες.

Ποιοι όμως είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κατάστασης που διαγνώστηκε στην παρούσα έρευνα; Η γλωσσομάθεια είναι ένα σύνθετο φαινόμενο και γι' αυτό το λόγο είναι δύσκολο να απομονωθούν και να αξιολογηθούν αντικειμενικά όλοι οι επιμέρους παράγοντες που οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, είναι γενικά αποδεκτό ότι ο ρόλος των κινήτρων είναι σημαντικός σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, τα κίνητρα είναι δύσκολο να αξιολογηθούν. Επίσης, στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σημαντικό ρόλο παίζει η αλληλεπίδραση με τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα, καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο του οποίου διδάσκεται η δεύτερη γλώσσα. Όσον αφορά τον δεύτερο παράγοντα, πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά που βρίσκονταν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας δεν είχαν διδαχτεί τα ελληνικά με βάση τα καινούρια εγχειρίδια που απευθύνονται σε μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής. Ίσως η χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειά τους να σχετίζεται με τις ελλείψεις αυτές στο εκπαιδευτικό υλικό κατά τα πρώτα χρόνια του δημοτικού. Στη συνέχεια (ενότητα 6.2) θα επιχειρήσουμε να διατυπώσουμε μερικά πρώτα συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που φαίνεται να σχετίζονται με τη γλωσσομάθεια των παιδιών και μελετήθηκαν στην έρευνα αυτή.

6.2 Παράγοντες που σχετίζονται με τη γλωσσομάθεια των παιδιών

Στη μελέτη αυτή ερευνήθηκαν μια σειρά από παραμέτρους που θεωρούνται γενικά ότι σχετίζονται με την ελληνομάθεια των συγκεκριμένων παιδιών. Οι παράμετροι αυτές είναι η περιοχή, το αν πρόκειται δηλαδή για αγροτική ή αστική περιοχή, ο νομός, Ξάνθης ή Ροδόπης, και τέλος το φύλο.

Όσον αφορά την πρώτη παράμετρο, η γλωσσομάθεια φαίνεται να σχετίζεται με την περιοχή (αγροτική – αστική). Έτσι, στις αγροτικές περιοχές παρατηρήθηκε χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας σε σχέση με τις αστικές περιοχές. Μια πρώτη εξήγηση για τη διαπίστωση αυτή αφορά την επαφή των δύο γλωσσικών κοινοτήτων. Στις αστικές περιοχές οι δύο γλωσσικές κοινότητες συμβιώνουν και τα παιδιά της μειονότητας έχουν περισσότερα δεδομένα προς πρόσληψη. Αντίθετα, στις αγροτικές περιοχές οι δύο κοινότητες ζουν πιο απομονωμένες και έτσι τα παιδιά της μειονότητας έχουν λιγότερα δεδομένα προς πρόσληψη αλλά και κίνητρα για να μάθουν την ελληνική.

Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά των αστικών περιοχών, σύμφωνα με δήλωση των δασκάλων τους, επιθυμούν σε μεγαλύτερα ποσοστά να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε ελληνόφωνα γυμνάσια. Αυτή η επιθυμία των παιδιών να ενταχθούν στην αμιγώς ελληνόφωνη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετίζεται πιθανόν με την πιο κοντινή συμβίωση των δύο

κοινοτήτων στα αστικά κέντρα, αλλά και με το πιο ανεπτυγμένο επίπεδο γλωσσομάθειας που παρατηρήθηκε σε αυτά.

Όσον αφορά την δεύτερη παράμετρο, στο νομό Ροδόπης διαγνώστηκε χαμηλότερο επίπεδο γλωσσομάθειας σε σχέση με το νομό Ξάνθης. Αυτό ίσως να σχετίζεται με το γεγονός ότι στο νομό Ροδόπης έχουμε μεγαλύτερο αγροτικό πληθυσμό, και κατά συνέπεια η διαφορά που διαγνώστηκε σχετίζεται έμμεσα με τον πρώτο παράγοντα, δηλαδή τη διαφορά μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών.

Τέλος, όσον αφορά την παράμετρο του φύλου, αξίζει να αναφερθεί ότι η γλωσσομάθεια δεν φαίνεται να εμφανίζει σημαντικές διαφορές στα δύο φύλα, τουλάχιστον στο δημοτικό από όπου προερχόταν το δείγμα μας. Αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με την πεποίθηση που υπάρχει στη Θράκη (και μεταξύ των εκπαιδευτικών της περιοχής) ότι τα κορίτσια της μειονότητας υστερούν στη γλωσσική ικανότητα σε σχέση με τα αγόρια, λόγω των περιορισμών που επιβάλλει η κουλτούρα της μειονότητας στις γυναίκες και οι οποίοι θέτουν συγκεκριμένα όρια την συναναστροφή των γυναικών με την ευρύτερη κοινότητα.

6.3 Τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Γενική περιγραφή των επιπέδων με βάση τα αποτελέσματα του τεστ

Στο τελευταίο κομμάτι της παρουσίασής μας δίνεται μια πληρέστερη εικόνα του τρόπου με τον οποίο πραγματώνεται το κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας στην περίπτωση μικρών μαθητών της Ελληνικής. Για την καταγραφή των δεδομένων και την κατασκευή μιας τελικής κλίμακας η οποία να περιγράφει τις γλωσσικές επιδόσεις των παιδιών ακολουθήθηκε μια σχέση αμφίδρομης ανατροφοδότησης: από την τροποποιημένη κλίμακα του ΚΕΠΑ για παιδιά στα δεδομένα με την κατασκευή τεστ αξιολόγησης της γλωσσικής τους επίδοσης και από τα δεδομένα στην επαναξιολόγηση της κλίμακας.

Πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή αυτή, ωστόσο, πρέπει να διευκρινιστεί ότι στόχος μας είναι να συγκεκριμενοποιήσουμε την κλίμακα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς και να περιγράψουμε τα επίπεδα με τρόπο που να αρμόζει σε μικρά παιδιά. Η περιγραφή που ακολουθεί δεν είναι εξαντλητική των δεξιοτήτων που έχουν τα παιδιά σε κάθε επίπεδο, αλλά περιορίζεται αφενός μεν από τις δεξιότητες και επιμέρους δεξιότητες που εξετάζονταν στα τεστ καθώς και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, που μέχρι στιγμής δεν περιλαμβάνει τις προφορικές συνεντεύξεις. Για να επιβεβαιωθούν και να επεκταθούν οι συγκεκριμένες περιγραφές απαιτείται περαιτέρω έρευνα. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι οι γλωσσικές δραστηριότητες που περιγράφονται στη συνέχεια για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας εξαρτώνται και από την ηλικία και, κατά συνέπεια, τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Για παράδειγμα, τα παιδιά επιπέδου A2 ηλικίας 7 χρόνων μπορεί να κατανοήσουν ένα πολύ σύντομο και απλό αφηγηματικό κείμενο, ενώ ένα παιδί ηλικίας 10 χρόνων του ίδιου επιπέδου

μπορεί ίσως να κατανοήσει ένα ευρύτερο αφηγηματικό κείμενο με πιο σύνθετες χρονικές σχέσεις.

6.3.1 Προκαταρκτικό Στάδιο

Τα παιδιά που κατατάσσονται στο Προκαταρκτικό Στάδιο, όπως έχει λεχθεί, δεν διαθέτουν ακόμα αρκετά αναπτυγμένες παραγωγικές δεξιότητες. Στο γραπτό λόγο μπορούν να παραγάγουν ένα πολύ περιορισμένο αριθμό λέξεων που έχουν διδαχτεί. Όσον αφορά τις προσληπτικές δεξιότητες, μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν τη σημασία μεμονωμένων λέξεων που έχουν διδαχθεί και μπορούν να ακολουθήσουν απλές προφορικές οδηγίες που σχετίζονται με δραστηριότητες με τις οποίες είναι εξοικειωμένο

6.3.2 A1

Τα παιδιά που κατατάσσονται στο επίπεδο A1 μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν μεμονωμένες απλές προτάσεις με βασικό, πολύ υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο, ιδιαίτερα αν αυτές υποστηρίζονται από εικόνες. Σε επίπεδο κειμένου μπορούν να διαβάσουν μικρά, απλά αφηγηματικά κείμενα και να εντοπίσουν συγκεκριμένες πληροφορίες, αν το κείμενο υποστηρίζεται από εικόνες. Όσον αφορά την πρόσληψη προφορικού λόγου, τα παιδιά αυτού του επιπέδου μπορούν να κατανοήσουν μεμονωμένες προτάσεις που εκφέρονται με καθαρή άρθρωση και αργό ρυθμό, αν το περιεχόμενό τους μπορεί να συσχετιστεί με συγκεκριμένα οπτικά ερεθίσματα. Μπορούν, επίσης, να κατανοήσουν σύντομους διαλόγους μεταξύ δύο συνομιλητών, με υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο και με θέματα που αφορούν οικείες περιστάσεις της καθημερινής ζωής, και πάλι αν το περιεχόμενο των διαλόγων μπορεί να συσχετιστεί με συγκεκριμένα οπτικά ερεθίσματα. Τέλος, μπορούν να εντοπίσουν συγκεκριμένες πληροφορίες μέσα σε έναν ευρύτερο διάλογο μεταξύ δύο συνομιλητών σε ανεπίσημο ύφος, αν οι πληροφορίες αυτές μπορούν να συσχετιστούν με συγκεκριμένα οπτικά ερεθίσματα. Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου μπορούν να γράψουν μεμονωμένες λέξεις χρησιμοποιώντας ως ερέθισμα εικόνες. Επιπλέον, μπορούν να παραγάγουν γραπτό κείμενο με τη βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων, ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις τα οπτικά ερεθίσματα οδηγούν στην παραγωγή περισσότερο περιγραφικού παρά αφηγηματικού κειμένου. Η παραγωγή στο επίπεδο του κειμένου ποικίλλει από την παράθεση μεμονωμένων λέξεων ως την παραγωγή κειμένων πολύ μικρής έκτασης, χαρακτηριστικά των οποίων είναι η απουσία κειμενικών δεικτών, η γραμμική παράθεση των γεγονότων με τη μορφή απλών ασύνδετων προτάσεων ή προτάσεων συνδεδεμένων με το «και» και η έλλειψη δήλωσης των χρονικών σχέσεων του κειμένου με λεξικούς ή γραμματικούς δείκτες καθώς και άλλων ρητορικών σχέσεων, όπως αιτιακών, αντιθετικών κ.λπ.

6.3.3 A2

Τα παιδιά που κατατάσσονται στο επίπεδο A2 είναι σε θέση να εντοπίσουν συγκεκριμένες πληροφορίες σε ένα αφηγηματικό κείμενο καθώς και σε ένα πληροφοριακό κείμενο με απλό

λεξιλόγιο και απλές γραμματικές δομές. Μπορούν επίσης να διαβάσουν ένα αφηγηματικό κείμενο περιορισμένης έκτασης και να βγάλουν συμπεράσματα, ακόμα και να συναγάγουν κάποιες αιτιακές σχέσεις, με βάση τις πληροφορίες που περιέχονται σε περισσότερες από μία προτάσεις. Όσον αφορά την πρόσληψη προφορικού λόγου, μπορούν να ακούσουν ένα απλό διάλογο και να συνάγουν απλά συμπεράσματα συνδυάζοντας τις πληροφορίες που δίνουν δύο ή τρεις προτάσεις. Όσον αφορά τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου, τα παιδιά επιπέδου A2 μπορούν να παραγάγουν μικρής έκτασης αφηγηματικό κείμενο, το οποίο αποτελείται από απλές προτάσεις με παρατακτική, αλλά και, σε μικρότερη κλίμακα, με υποτακτική σύνδεση. Χρησιμοποιείται βασικό λεξιλόγιο και περισσότεροι δείκτες κειμενικής δομής («μια μέρα», «όμως», «αλλά»), ωστόσο η παράθεση των γεγονότων εξακολουθεί να είναι γραμμική.

6.3.4 B1

Στο επίπεδο B1 τα παιδιά στο γραπτό λόγο μπορούν να κατανοήσουν το γενικό νόημα ενός κειμένου και να διαβάσουν προσεκτικά και να κατανοήσουν τη σημασία που προκύπτει από τη σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων προτάσεων. Μπορούν, τέλος, να διαβάσουν προσεκτικά για να συναγάγουν τη σημασία άγνωστων λέξεων του κειμένου από το ευρύτερο περιεχόμενο. Στην πρόσληψη προφορικού λόγου, τα παιδιά επιπέδου B1 μπορούν να κατανοήσουν σε γενικό επίπεδο ένα διάλογο σε ανεπίσημο ύφος που αφορά ένα θέμα με το οποίο είναι εξοικειωμένα, καθώς επίσης να ακούσουν ένα διάλογο για ένα οικείο θέμα σε σχετικά επίσημο λόγο (π.χ. από την τηλεόραση) και να κατανοήσουν τις βασικές του ιδέες. Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, τα παιδιά επιπέδου B1 μπορούν να παραγάγουν αφηγηματικό κείμενο με επεξεργασμένη κειμενική δομή, δείκτες συνοχής, κειμενικούς δείκτες, εκτεταμένη χρήση υποτακτικής σύνδεσης και πιο επεξεργασμένο λεξιλόγιο. Επίσης, μπορούν να γράψουν ένα σύντομο, φιλικό γράμμα, όπου περιγράφουν τον εαυτό τους, τις καθημερινές τους συνήθειες και πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντος.

6.3.5 B2

Τα παιδιά επιπέδου B2 μπορούν να διαβάσουν επιλεκτικά ένα κείμενο με στόχο την κατανόηση του γενικού νοήματός του. Επιπλέον, μπορούν να συναγάγουν το νόημα που προκύπτει από τη σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων προτάσεων διαβάζοντας προσεκτικά ένα κείμενο. Τέλος, μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία συγκεκριμένων λέξεων του κειμένου από το ευρύτερο περιεχόμενό τους. Όσον αφορά την πρόσληψη προφορικού λόγου μπορούν να ακούσουν αρκετά επίσημο προφορικό λόγο (π.χ. ένα δελτίο ειδήσεων) και να εντοπίσουν συγκεκριμένες πληροφορίες αλλά και να κατανοήσουν το νόημα μιας ή περισσότερων προτάσεων. Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, τα παιδιά επιπέδου B2 μπορούν να παραγάγουν ένα μεγάλης έκτασης συνεκτικό αφηγηματικό κείμενο καθώς και ένα προσωπικό γράμμα στο οποίο περιγράφουν τις προσωπικές τους εμπειρίες.

*

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο ορισμός της αναθεωρημένης κλίμακας όπως περιγράφεται παραπάνω προέρχεται από την αμφίδρομη διάδραση των αποτελεσμάτων της γλωσσικής αξιολόγησης στην αρχική κλίμακα. Η καινούρια πλέον κλίμακα μπορεί να χρησιμεύσει με πιο αξιόπιστο τρόπο για την κατασκευή μελλοντικών τεστ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press
- Bae, J. & Bachman, L. (1998) "A latent variable approach to listening and reading: testing factorial invariance across two groups of children in the Korean/English two-way immersion program". *Language Testing*, 15, 380 - 414.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading development in a second language*. Norwood, NJ: Ablex
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camp, R., (1993). Changing the model for the direct assessment in writing. In M. M. Williamson and B. A. Huot (eds.), *Validating holistic scoring for writing assessment* (pp. 45-78). Creskill, NJ: Hampton
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning* 39, 81-141.
- Cummins, J. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 1999. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ellis R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Grabe, W. & Kaplan, R.B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Longman.
- Hatch, E. & Lazaraton A. (1991) *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*, Rowley, MA: Newbury House.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy and S. Ransdell (eds), *The science of writing*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (1989) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Katis, D. 1984. *The Acquisition of the Modern Greek Verb*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Reading.
- Kenner, Charmian (2000) *Home Pages: Literacy Links for Bilingual Children*. London: Trentham Books.
- Larsen-Freeman, D. 1980. Introduction. In D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research* (pp. v-xi). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers*. NH: Heinemann Educational Books.
- MacWhinney, B. and Snow, C. (1985). The child language data exchange system. *Journal of Child Language*, 12,271-96.
- Marinis, Th. (2003). *The Acquisition of the Dp in Modern Greek*. John Benjamins.
- McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman
- Miller, Jennifer (2003) *Audible Difference. ESL and Social Identity in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- O' Sullivan, B. & Weir, C. (2002). *Notes from the Language Testing and Test Development Course [LTTD]*. University of Reading.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental*

- pragmatics. New York: Academic.
- Pearson, P.D. & Johnson, D. D. (1978) *Teaching reading comprehension*. New York, NJ: Holt, Rinehart and Winston.
- Saville & Hargeaves (1999). "Assessing speaking in the revised FCE", *English Language Teaching Journal*, 53, 42–51.
- Selinker L. (1992). *Language transfer and fossilization: The multiple effect principle*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sella. E. (1986a). *Le Grec parlé par les turcophones du Nord-Est de la Grèce*, thèse de doctorat, Paris V.
- Shohamy, E. & Inbar, O. (1991). "Validation of listening comprehension tests. The effect of text and question-type". *Language testing*, 8, 23 – 40.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly* 27, 657-77.
- Stephany, U. 1997. "The acquisition of Greek." In *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, D.I. Slobin (ed.), Volume 4, 183-333. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Tannen, D. (1982). "The oral/ literate continuum in discourse". In Tannen (ed), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Trochim, W. M. K. (2002) *Research Methods Knowledge Base* [electronic version: <http://trochim.human.cornell.edu/kb/sampling.htm>].
- Tsimpli, I.-M. 1992. *The Acquisition of Functional Categories*. Ph.D. dissertation, UCL. Published in 1996 as *The Prefunctional Stage of First Language Acquisition: A Crosslinguistic Study*. New York and London: Garland Publishing.
- Tsimpli, I. M. 1997. Resumptive features and L2A: A minimalist account. *Boston University Conference on Language Development* 21, 639-655. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Underhill N. (1987). *Testing spoken language*. Cambridge: CUP.
- Vähäpääsi, A. (1982). On the specification of the domain of school writing. In A. C. Purves and S. Takala (eds.), *An international perspective on the evaluation of written composition* (pp.265-289). Oxford: Pergamon.
- Varlokosta, S. 2001. Functional categories in child L2 acquisition: Evidence from Greek. *Reading Working Papers in Linguistics*, 5, 337-354.
- Varlokosta, S. 2002. Functional categories in Greek as a second language: Evidence for the full transfer/full access hypothesis. *Glossologia*, 14, 59-82.
- Varlokosta, S., Vainikka, A. and Rohrbacher, B. 1998. Functional projections, markedness, and 'root infinitives' in early child Greek. *The Linguistic Review* 15: 187-207.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. Prentice Hall
- Weir, C. J. (2004). *Language Testing and Validation: an evidence based approach*. Palgrave McMillan
- White, E. M. (1995). An apologia for the timed impromptu essay test. *College Composition and Communication* 46, 30-45.
- Wolfson, N. & Judd, E. (eds) 1983. *Sociolinguistics and Language Acquisition*. New York: Newbury House Publishers.
- Woods, A., P. Fletcher, A. Hughes (1986) *Statistics in Language Studies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, Y. (1998). "What do tests of listening comprehension test? –A retrospection study of EFL test takers performing a multiple-choice task". *Language Testing* 15, 21 – 44.
- Ασκούνη, Νέλλη (2001) Στοιχεία για τη Φοίτηση των Μειονοτικών Μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τη Σχολική Διαρροή. Αδημοσίευτο κείμενο.

- Βαρλοκώστα, Σ. & Λ. Τριανταφυλλίδου (2003). *Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας σε Αλλοδαπούς Μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Λ. Τριανταφυλλίδου. (2003). *Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κε.Δ.Α., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δραγώνα, Θάλεια (2004) Οικογένεια και Σχολείο. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Φάκελος 22. ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Αθηνών. URL: www.kleidiakaiantikleidia.net
- Κάντζου, Β. 2000. *Οι Συντελικές Δομές στην Ομιλία Παιδιών που Μαθαίνουν τα Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα*. Διπλωματική εργασία για τον Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κατή, Δ. & Κάντζου, Β. (2001). «Προβλήματα υπολογιστικής μεταγραφής και κωδικοποίησης της ελληνικής παιδικής ομιλίας». *Πρακτικά της 22^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τόμος II, Υπολογιστική γλωσσολογία, 72 – 80.*
- Π. Κοντός, Μ. Ιακώβου, Σ. Μπέλλα, Α. Μόζερ, Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (2002) *Αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε ενηλίκους : επίπεδο επάρκειας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Μαρατζίδης, Ν. & Γ. Μαυρομάτης (1999) Εθνοτική Ταυτότητα και Πολιτική Συμπεριφορά: Η Εκλογική Συμπεριφορά μιας Ομάδας Μουσουλμάνων Τσιγγάνων της Θράκης. *Φύλλα Εργασίας στην Πολιτική Επιστήμη*. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 1-22.
- Πλεξουσάκη, Ε., Ν. Καλγκάρ, & Ν. Αγραλιώτης Η Φοίτηση στην Προσχολική και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Προσανατολισμοί και Στάσεις της Μειονότητας. Αδημοσίευτη έκθεση που εντάσσεται στη ΔΡΑΣΗ 2 του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.
- Τζεβελέκου Μ., Κάντζου Β., Σταμούλη Σ., Χονδρογιάννη Β., Βαρλοκώστα Σ., Ιακώβου Μ., Λύτρα Β., Σιούπη Α. & Τερζή Α. (υπό δημοσίευση, α) «Μελέτη της ελληνομάθειας στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης». *Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, 11-13 Δεκεμβρίου 2003, Θεσσαλονίκη.
- Τζεβελέκου Μ., Β. Κάντζου, Σ. Σταμούλη, Β. Λύτρα, Β. Χονδρογιάννη, Γ. Παπαγεωργακόπουλος, Σ. Βαρλοκώστα & Μ. Ιακώβου (υπό δημοσίευση, β) «Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: ευρωπαϊκή κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσών και κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας, συνέδριο με θέμα Εκπαίδευση Μειονοτήτων: Θεωρητικές προκλήσεις και παιδαγωγικές παρεμβάσεις». Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
- Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., Σταμούλη, Σ., Βαρλοκώστα, Σ., Χονδρογιάννη, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Ι., Λύτρα, Β. & Μ. Ιακώβου (2004). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. Τελική έκθεση στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004».
- Σελλά, Ε (1994). Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής Ελληνικής –Τουρκικής. Η Ελληνική στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, ΟΕΔΒ.
- Σφυρόερα, Μ., Α. Φτερνιάτη & Ζ. Γαβρηλίδου. 2002. *Εξέταση του γλωσσικού επιπέδου μαθητών της Α' δημοτικού μειονοτικών σχολείων της Θράκης*. Εσωτερική έκθεση στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».
- Τσιμπλή, Ι. Μ. (2003) Η κατάρτιση του γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη, Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.) *Το γένος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Πρόγραμμα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*.

Φραγκουδάκη, Άννα & Νέλλη Ασκούνη. Οι Δάσκαλοι των Μειονοτικών Σχολείων.
Αδημοσίευτη έκθεση που εντάσσεται στη ΔΡΑΣΗ 2 του Προγράμματος Εκπαίδευσης
Μουσουλμανοπαίδων

Παράρτημα I

Η κλίμακα αξιολόγησης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες

Επίπεδα A1 έως B1

	A1	A2	B1
Πρόσληψη προφορικού λόγου	Μπορεί να αναγνωρίσει οικείες λέξεις και πολύ βασικές προτάσεις που αφορούν τον εαυτό του, την οικογένειά του και το άμεσο περιβάλλον, όταν κάποιος μιλάει αργά και καθαρά	Μπορεί να κατανοήσει προτάσεις και λέξεις πολύ υψηλής συχνότητας, που σχετίζονται με περιοχές άμεσου προσωπικού ενδιαφέροντος (πολύ βασικές πληροφορίες για τον εαυτό του και την οικογένειά του, ψώνια κ.λπ). Μπορεί να καταλάβει το βασικό νόημα σε σύντομα και απλά μηνύματα και ανακοινώσεις)	Μπορεί να κατανοήσει τα βασικά σημεία ενός προφορικού κειμένου που εκφωνείται με την κοινή προφορά και με καθαρή άρθρωση για οικεία θέματα, όπως σχολείο, δουλειά, ελεύθερος χρόνος κ.λπ. Μπορεί να καταλάβει το βασικό θέμα μιας τηλεοπτικής ή ραδιοφωνικής εκπομπής για θέματα που τον ενδιαφέρουν, αν ο ρυθμός εκφοράς είναι αργός και η άρθρωση καθαρή.
Πρόσληψη γραπτού λόγου	Μπορεί να κατανοήσει οικεία ονόματα, λέξεις και πολύ απλές προτάσεις.	Μπορεί να διαβάσει πολύ σύντομα και απλά κείμενα.. Μπορεί να εντοπίσει συγκεκριμένες, προβλέψιμες πληροφορίες σε καθημερινό έντυπο υλικό, όπως διαφημίσεις, αγγελίες, προσπέκτους, μενού και ωρολόγιους πίνακες και μπορεί να κατανοήσει απλά, προσωπικά γράμματα.	Μπορεί να καταλάβει κείμενα που αποτελούνται κυρίως από υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο. Μπορεί να καταλάβει την περιγραφή συμβάντων, συναισθημάτων και επιθυμιών σε προσωπικά γράμματα.
Προφορική αλληλεπί - δραση	Μπορεί να επικοινωνήσει προφορικά με πολύ απλό τρόπο, με την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής είναι προετοιμασμένος να επαναλαμβάνει ή να επαναδιατυπώνει αυτά που λέει, να μιλάει με αργό ρυθμό και να τον βοηθάει να διατυπώσει αυτό που θέλει να πει. Μπορεί να κάνει και να απαντήσει σε ερωτήσεις για άμεσες ανάγκες ή για πολύ οικεία θέματα.	Μπορεί να επικοινωνήσει σε απλές καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν απλή και άμεση ανταλλαγή πληροφοριών για οικεία θέματα και δραστηριότητες. Μπορεί να ανταποκριθεί σε μικρής διάρκειας κοινωνικές συναναστροφές, παρά το γεγονός ότι συνήθως δεν μπορεί να καταλάβει αρκετά, έτσι ώστε να μπορεί να συνεχίσει την συζήτηση με δική του πρωτοβουλία.	Μπορεί να χειριστεί τις πιο πολλές από τις καταστάσεις που μπορεί να συναντήσει σε ταξίδια. Μπορεί σε συμμετέχει απροετοίμαστος σε μια συζήτηση για ένα οικείο θέμα, για ένα προσωπικό θέμα, για ένα θέμα που τον ενδιαφέρει προσωπικά ή για ένα θέμα που αναφέρεται στην καθημερινή ζωή (οικογένεια, χόμπι, τρέχοντα γεγονότα, ταξίδια)

Παραγωγή προφορικού λόγου	Μπορεί να χρησιμοποιήσει πολύ απλές φράσεις και προτάσεις για να περιγράψει πού μένει και ανθρώπους που γνωρίζει.	Μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σειρά από φράσεις και προτάσεις για να περιγράψει με απλό τρόπο την οικογένειά του και άλλους ανθρώπους, καθώς και τις συνθήκες ζωής του (εκπαίδευση, επάγγελμα κ.λπ).	Μπορεί να συνδέσει φράσεις και προτάσεις με απλό τρόπο για να περιγράψει γεγονότα και εμπειρίες, όνειρα, ελπίδες και φιλοδοξίες. Μπορεί με συντομία να αιτιολογήσει και να εξηγήσει τις απόψεις του και τα σχέδιά του. Μπορεί να αφηγηθεί μια ιστορία ή να μεταφέρει την υπόθεση ενός βιβλίου ή μιας ταινίας και να περιγράψει τις αντιδράσεις του.
Παραγωγή γραπτού λόγου	Μπορεί να γράψει μια σύντομη, απλή κάρτα. Μπορεί να συμπληρώσει τα στοιχεία του σε μία φόρμα.	Μπορεί να γράψει σύντομα, απλά μηνύματα που σχετίζονται με άμεσες ανάγκες του. Μπορεί να γράψει πολύ σύντομα προσωπικά γράμματα.	Μπορεί να γράψει ένα σύντομο, συνεκτικό κείμενο για ένα οικείο θέμα ή ένα θέμα που τον ενδιαφέρει προσωπικά. Μπορεί να γράψει προσωπικά γράμματα περιγράφοντας τις εμπειρίες και τις εντυπώσεις του.

Επίπεδα B2 έως Γ2

	B2	Γ1	Γ2
Πρόσληψη προφορικού λόγου	Μπορεί να κατανοήσει εκτεταμένο λόγο και διαλέξεις. Μπορεί να παρακολουθήσει και σύνθετα επιχειρήματα αν το θέμα είναι αρκετά οικείο. Μπορεί να κατανοήσει τα περισσότερα νέα στην τηλεόραση και εκπομπές με θέματα της επικαιρότητας. Μπορεί να καταλάβει τις περισσότερες ταινίες στην κοινή διάλεκτο.	Μπορεί να κατανοήσει εκτεταμένο λόγο ακόμα και αν δεν είναι σαφώς δομημένος και οι συσχετίσεις δεν δίνονται έμμεσα και δεν είναι σαφώς εκπεφρασμένες. Μπορεί χωρίς μεγάλη προσπάθεια να καταλάβει τις περισσότερες ταινίες και τηλεοπτικά προγράμματα.	Δεν έχει καμία δυσκολία να καταλάβει κάθε είδος προφορικού λόγου, είτε ζωντανού είτε μαγνητοφωνημένου, ακόμα και όταν εκφωνείται γρήγορα, με την προϋπόθεση ότι του δίνεται αρκετός χρόνος να εξοικειωθεί με την προφορά.
Πρόσληψη γραπτού λόγου	Μπορεί να διαβάσει άρθρα, και εκθέσεις που αφορούν σε σύγχρονα προβλήματα, στα οποία οι συγγραφείς παίρνουν συγκεκριμένες θέσεις. Μπορεί να καταλάβει σύγχρονη λογοτεχνία σε πεζό λόγο.	Μπορεί να κατανοήσει εκτεταμένα λογοτεχνικά και μη κείμενα, κατανοώντας τις διαφορές του ύφους. Μπορεί να κατανοήσει άρθρα ειδικού περιεχομένου και εκτεταμένες τεχνικές οδηγίες, ακόμα και αν δεν σχετίζονται με το πεδίο των ενδιαφερόντων του.	Μπορεί να διαβάσει με ευκολία σχεδόν όλα τα είδη του γραπτού λόγου, ακόμα και αφηρημένα και δομικά και γλωσσικά περίπλοκα κείμενα, όπως οδηγίες, άρθρα ειδικού περιεχομένου και λογοτεχνικά έργα.
Προφορική αλληλεπί - δραση	Μπορεί να επικοινωνήσει με τέτοιο βαθμό άνεσης και αυθορμητισμού που καθιστά δυνατή την αλληλεπίδραση με τους φυσικού ομιλητές. Μπορεί να λάβει ενεργό μέρος σε μια συζήτηση σε οικείο περιβάλλον, εξηγώντας και υποστηρίζοντας τις απόψεις του.	Μπορεί να εκφραστεί άνετα και αυθόρμητα χωρίς εμφανή αναζήτηση για εκφράσεις. Μπορεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τη γλώσσα για κοινωνικούς και επαγγελματικούς σκοπούς. Μπορεί να διατυπώσει ιδέες και απόψεις με ακρίβεια και να τις συσχετίσει με αυτές άλλων ομιλητών.	Μπορεί να λάβει μέρος σε κάθε συζήτηση χωρίς προσπάθεια και είναι αρκετά εξοικειωμένος με ιδιωματικές και καθημερινές εκφράσεις. Μπορεί να εκφραστεί με άνεση αποδίδοντας λεπτές αποχρώσεις του νοήματος με ακρίβεια. Αν υπάρξει κάποιο πρόβλημα μπορεί να αναδιατυπώσει το σημείο που παρουσιάστηκε η δυσκολία με τέτοιο τρόπο που οι άλλοι σχεδόν δεν το αντιλαμβάνονται.

Παραγωγή προφορικού λόγου	Μπορεί να κάνει σαφείς και λεπτομερείς περιγραφές πολλών θεμάτων που σχετίζονται με το πεδίο των ενδιαφερόντων του. Μπορεί να αναπτύξει τις απόψεις του πάνω σε επίκαιρα θέματα, δίνοντας πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα διαφόρων εναλλακτικών δυνατοτήτων.	Μπορεί να κάνει σαφείς και λεπτομερείς περιγραφές περίπλοκων ζητημάτων, αναλύοντας επιμέρους θέματα, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες ιδέες και ολοκληρώνοντας με το κατάλληλο συμπέρασμα	Μπορεί να κάνει σαφείς, ρέουσες περιγραφές και να αναπτύξει επιχειρήματα με τρόπο κατάλληλο για το περιβάλλον και με αποτελεσματική λογική δομή, που βοηθά το δέκτη να ξεχωρίσει και να διατηρήσει στη μνήμη του τα σημαντικά σημεία.
Παραγωγή γραπτού λόγου	Μπορεί να γράψει σαφή και λεπτομερή κείμενα πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά του. Μπορεί να γράψει εκθέσεις και αναφορές που δίνουν πληροφορίες ή παρουσιάζουν επιχειρήματα υπέρ ή κατά κάποιας άποψης. Μπορεί να γράψει γράμματα που αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα που έχουν για τον ίδιο κάποια γεγονότα ή εμπειρίες.	Μπορεί να εκφραστεί με σαφή και καλά δομημένα κείμενα, που εκφράζουν απόψεις σε αρκετή έκταση. Μπορεί να γράψει ένα γράμμα, μια έκθεση ή μια αναφορά για περίπλοκα θέματα, υπογραμμίζοντας αυτά που νομίζει ότι αποτελούν τα βασικά θέματα. Μπορεί να επιλέξει το ύφος που αρμόζει στην περίπτωση.	Μπορεί να γράψει σαφές, ρέον κείμενο σε κατάλληλο ύφος. Μπορεί να γράψει σύνθετα γράμματα εκθέσεις και άρθρα, που παρουσιάζουν μια άποψη με λογική δομή, η οποία βοηθά τον δέκτη να ξεχωρίσει και να διατηρήσει στη μνήμη του τα σημαντικά σημεία. Μπορεί να γράψει περιλήψεις και κριτικές για επαγγελματικές εργασίες και λογοτεχνικά έργα.

Παράρτημα ΙΙ

Το προφίλ του/της μαθητή/τριας (Κυκλώστε ή συμπληρώστε ανάλογα)

A. Βιογραφικά στοιχεία

1. Όνομα: 2. Επώνυμο: 3. Ηλικία:
4. Σχολείο: 4. Τάξη: 5. Φύλο:
6. Τόπος κατοικίας:
7. Αριθμός μικρότερων αδελφών: 8. Αριθμός μεγαλύτερων αδελφών:
9. Ζουν μαζί με τον παππού: 10. Ζουν μαζί με τη γιαγιά:
11. Τακτικότητα φοίτησης: 12. Φοίτηση σε νηπιαγωγείο:
13. Θέλει να πάει στο γυμνάσιο; 14. Σε ποιο;
15. Πού βρίσκεται το γυμνάσιο που θέλει να πάει;

B. Γλώσσα και επικοινωνία στα Ελληνικά

	καθόλου	λίγο	μέτρια	καλά	πολύ καλά
1. Ικανότητα επικοινωνίας α. με συμμαθητές					
β. με το δάσκαλο/ τη δασκάλα					
2. Λεξιλόγιο					
3. Γραμματική- συντακτικό					
4. Κατανόηση γραπτού λόγου					
5. Παραγωγή γραπτού λόγου					

6. Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του παιδιού:
7. Άλλα σχόλια για το παιδί:
.....

Γ. Σχολείο και σπίτι

1. Γλώσσες που μιλιούνται στο σπίτι:
2. Ο πατέρας ή η μητέρα έρχεται συνήθως να ρωτήσει για την πρόοδο του παιδιού;
3. Πόσο συχνά;
4. Ποιος/οι βοηθούν το παιδί στο καθημερινό διάβασμα;
5. Άλλα σχόλια για τη σχέση σχολείου- οικογένειας:
.....

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία