

*Κατάρτιση κριτηρίου ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων* [\[2\]](#)

Ιωάννινα 2004

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b>	5
<b>1. Εισαγωγή</b>	9
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ</b>	9
<b>2. Επιδιώξεις του Κριτηρίου Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων</b>	9
<b>3. Το περιεχόμενο του Κριτηρίου Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων</b>	12
3.1. Η ομάδα-στόχος του Κριτηρίου	13
3.2. Αποκλίσεις της ελληνικής των Τσιγγάνων από την επικρατούσα ποικιλία	13
3.2.1. Διαλεκτικές αποκλίσεις	14
3.2.2. Διγλωσσικές αποκλίσεις	14
3.2.2.1. Ποιόν ενεργείας	14
3.2.2.2. Υποθετικοί ρηματικοί τύποι	15

3.2.2.3. Ονοματικές φράσεις σε θέση συμπληρώματος	15
3.2.3. Στρατηγικές κειμενικού και επικοινωνιακού σχεδιασμού	16
3.2.3.1. Ελάσσονες δομές	16
3.2.3.2. Ψυχολογικό υποκείμενο	19
3.2.4. Η διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας: Θεωρητικές παραδοχές	21
3.2.4.1. Ελληνομάθεια ή γενικότερη γλωσσομάθεια;	21
3.2.4.2. Μορφικός γλωσσικός οργανισμός ή επικοινωνιακή λειτουργικότητα;	23
3.2.4.3. Γενική γλωσσική θεωρία ή Αναλυτικό Πρόγραμμα;	26
3.2.4.4. Διδακτικά εγχειρίδια: ιερά και απαραβίαστα ή προσωρινής χρησιμότητας;	27

#### **4. Η μεθοδολογία του Κριτηρίου Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων**

4.1. Οι επιθυμητές ιδιότητες ενός κριτηρίου γλωσσομάθειας	28
4.1.1. Αξιοπιστία	29
4.1.2. Εγκυρότητα	29
4.1.3. Αυθεντικότητα	29
4.1.4. Διαδραστικότητα	30
4.1.5. Απήχηση	30
4.1.6. Πρακτικότητα	31
4.2. Οι τύποι δοκιμασιών ενός Κριτηρίου Ελληνομάθειας	31
4.2.1. Συνέντευξη	32
4.2.2. Υπαγόρευση κειμένου	33
4.2.3. Δοκιμασία Cloze	34
4.2.4. Διόρθωση κειμένου	36
4.2.5. Δοκιμασία πολλαπλών επιλογών	37
4.2.6. Συμπλήρωση απαντήσεων	37
4.2.7. Επανάληψη	37
4.2.8. Ανάκληση	38
4.2.9. Αποκατάσταση σειράς	38
4.2.10. Μετατροπή γραφικής σε γλωσσική μορφή	38
4.2.11. Υπόδυση ρόλου	39
4.3. Η δομή του Κριτηρίου Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων	39
4.3.1. Τα μέρη του Κριτηρίου	39
4.3.2. Κλιμακωτή διάρθρωση των Εξετάσεων	42
4.3.3. Η Διάρκεια του Κριτηρίου	42
4.3.4. Η Γραπτή Εξέταση και η παράσταση του Καραγκιόζη	42

#### **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΟΙ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ**

#### **5. Εισαγωγή: Η διάρθρωση του Κριτηρίου**

<b>6. Η Προκριματική Συνάντηση</b>	50
6.1. Εισαγωγή	50
6.2. Η Συνάντηση	50
6.3. Το θέμα της κουβέντας	51

6.3.1. Υποδοχή, συστάσεις	52
6.3.2. Ο σκοπός της συγκέντρωσης	52
6.4. Το τέλος της συνάντησης	52
<b>7. Η Γραπτή Εξέταση</b>	<b>53</b>
7.1. Εισαγωγή	53
7.2. Η διεξαγωγή της παράστασης και της εξέτασης	53
<b>8. Η Προφορική Εξέταση</b>	<b>61</b>
8.1. Η δοκιμασία της Συνέντευξης	61
8.1.1. Εισαγωγή	61
8.1.2. Ο κατάλογος των ερωτημάτων της Συνέντευξης	62
8.1.3. Συμπληρωματικές παρατηρήσεις	64
8.2. Η Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο	66
8.2.1. Εισαγωγή	66
8.2.2. Η Υποδοκιμασία Ορθογραφίας	69
8.2.3. Η Υποδοκιμασία Κατανόησης του Προφορικού Λόγου	71
8.2.4. Βαθμολόγηση	73
8.2.5. Το περιεχόμενο της Δοκιμασίας	73
8.2.5.1. Α΄ ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της Α΄ Τάξης για εισαγωγή στη Β΄ Τάξη	73
8.2.5.2. Β΄ ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της Β΄ Τάξης για εισαγωγή στη Γ΄ Τάξη	76
8.2.5.3. Γ΄ ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της Γ΄ Τάξης για εισαγωγή στη Δ΄ Τάξη	79
8.2.5.4. Δ΄ ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της Δ΄ Τάξης για εισαγωγή στη Ε΄ Τάξη	81
8.2.5.5. Ε΄ ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της Ε΄ Τάξης για εισαγωγή στην ΣΤ΄ Τάξη	83
8.2.5.6. ΣΤ΄ ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού για εισαγωγή στην Α΄ Τάξη Γυμνασίου	86
8.2.6. Η πειραματική εφαρμογή της Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο	88
<b>9. Τελικές παρατηρήσεις</b>	<b>96</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>99</b>

[1] Για τις επιστημονικές θέσεις και απόψεις που διατυπώνονται στο κείμενο αυτό υπεύθυνοι είναι οι συγγραφείς. Οι θέσεις και οι απόψεις τους δεν δεσμεύουν τον επιστημονικό υπεύθυνο του Προγράμματος «Ενταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» ή το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

[2] Το παρόν κείμενο αποτελεί επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ενταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», το οποίο υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η παρουσία του κειμένου στο διαδίκτυο εξυπηρετεί επιμορφωτικές ανάγκες και ανάγκες ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά απευθύνεται και στο ευρύ κοινό. Κάθε αθέμιτη χρήση του κειμένου υπόκειται στις διατάξεις του νόμου περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

Φιλολογική επιμέλεια: Ειρήνη-Σοφία Κιαπίδου.

Επιστημονική επιμέλεια και εποπτεία: Καθ. Αθανάσιος Ε. Γκότοβος.

## Πρόλογος

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

Αν και την ευθύνη για το τελικό προϊόν του ερευνητικού αυτού έργου έχουν εξ αδιαίρετου και τα τρία μέλη της ερευνητικής ομάδας, ο μεν κ. Αλεξάκης είναι υπεύθυνος για ό,τι αφορά την Προκριματική Συνάντηση, τη Γραπτή Εξέταση, καθώς και για το έργο του Θεάτρου Σκιών στο οποίο αυτή εντάσσεται, ο δε κ. Ντάλτας για την έκθεση των θεωρητικών αρχών του Κριτηρίου, καθώς και την Προφορική Εξέταση (Συνέντευξη και Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο), ενώ στον κ. Καψωμένο ανήκει η ευθύνη για το συντονισμό των επιμέρους εργασιών και την εξασφάλιση του ενιαίου χαρακτήρα του Κριτηρίου σε επίπεδο τόσο θεωρίας όσο και εφαρμογής.

Το κείμενο αυτό συνοδεύεται από το εξής υλικό:

1. Τα Παραρτήματα, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του Κριτηρίου:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Το έργο του Θεάτρου Σκιών *Ο Καραγκιόζης Δημοδιδάσκαλος*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Η Γραπτή Εξέταση: Το φυλλάδιο του εξεταζομένου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: Η Γραπτή Εξέταση σε συμβατική μορφή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄: Το έντυπο της Συνέντευξης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε΄: Το φυλλάδιο της Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο.

2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση Π.Δ. 583/31-8-82 (Α΄ & Β΄ Τάξη), Π.Δ. 449/18-11-83 (Γ΄ & Δ΄ Τάξη), Π.Δ. 528/26-11-84 (Ε΄ & ΣΤ΄ Τάξη).
3. Τη μελέτη Ντάλτας 1998.
4. Την κασέτα της Υποδοκιμασίας Ορθογραφίας και την κασέτα της Υποδοκιμασίας Κατανόησης του Προφορικού Λόγου.

Κατά την πορεία της έρευνας, τα μέλη της Ερευνητικής Ομάδας χρειάστηκε να προσφύγουμε στα φώτα ενός εντυπωσιακά μεγάλου αριθμού ανθρώπων. Αισθανόμαστε δε ευτυχείς, επειδή η ανταπόκριση που βρήκαμε υπήρξε πάντοτε ολοπρόθυμη και άμεση. Επιθυμούμε να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες προς τους εξής:

Τον Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Κώστα Μπαλάσκα για το πολύτιμο θεσμικό, διδακτικό και διαγνωστικό υλικό που έθεσε στη διάθεσή μας.

Τη Δασκάλα του Δημοτικού Σχολείου του Κολλεγίου Αθηνών κ. Πηγή Μπομπέτση-Σαμπαζιώτη για το άφθονο και

ποικίλο διδακτικό και διαγνωστικό υλικό, εν χρήσει στο Κολλέγιο Αθηνών, που μας απέστειλε.

Τη Θεολόγο Καθηγήτρια κ. Λιάνα Κατσούρη-Σκούληκα για τις πολύτιμες συμβουλές της και την εξίσου πολύτιμη μεσολάβησή της προκειμένου να διεξαχθεί η Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο στο Γυμνάσιο Αγρού.

Το ζωγράφο και αρχιτέκτονα Γιάννη Μιχαήλ για την εικονογράφηση του φυλλαδίου της Γραπτής Εξέτασης (Παράρτημα Β').

Το γραφίστα Πάνο Λαμπίρη για τη σχεδίαση της έγχρωμης φιγούρας της Τσιγγανοπούλας Μίρκας (βλ. Παράρτημα Α').

Τη Μαρία και τον Θωμά Ντάλτα που ενσαρκώνουν τους ρόλους, αντίστοιχα, της γιαγιάς και του εγγονού στον μαγνητοφωνημένο διάλογο της Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο. Τον δεύτερο, όπως και τον Γιάννη Αλεξάκη, τους ευχαριστούμε, επίσης, επειδή δέχτηκαν να γίνουν δοκιμαστές των προσωρινών μορφών του Κριτηρίου.

Τους Διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό των σχολείων των Ιωαννίνων στα οποία διεξήχθη δοκιμαστικά η Γραπτή Εξέταση, ήτοι: το Διευθυντή του Πειραματικού Γυμνασίου της Ζωσιμαίας Σχολής κ. Άγγελο Τσελίγκα, επειδή επέτρεψε τη δοκιμαστική διεξαγωγή της Γραπτής Εξέτασης στα τέσσερα τμήματα της Α' Τάξης, και τους καθηγητές / καθηγήτριες κ.κ. Μαρία Εξάρχου, Ευαγγελία Δενδρινού, Φωτεινή Σταλικά και Κωνσταντίνο Τσοκάνη, επειδή δέχτηκαν να διεξαχθεί η εξέταση στην ώρα του μαθήματός τους - τη Διευθύντρια του 1<sup>ου</sup> Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων κ. Νταΐζη Δανηλίδου, επειδή επέτρεψε τη δοκιμαστική διεξαγωγή της εξέτασης στην Ε' και Στ' Τάξη, επιπλέον δε παραχώρησε την τάξη της, και το Δάσκαλο κ. Μιχάλη Χουλιάρη, επειδή δέχτηκε να διεξαχθεί η εξέταση στην τάξη του - τη Διευθύντρια του 1<sup>ου</sup> Ελισαβέτειου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων κ. Αδαμαντία Μάντζιου και το Δάσκαλο κ. Γεώργιο Μπαξεβάνη, επειδή επέτρεψαν τη διεξαγωγή της εξέτασης στη Δ' Τάξη - το Διευθυντή του 2<sup>ου</sup> Καπλάνειου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων κ. Δημήτριο Ζώη και το Δάσκαλο κ. Κωνσταντίνο Ντάγκα, επειδή επέτρεψαν τη διεξαγωγή της εξέτασης στη Δ' Τάξη - το Διευθυντή του 19<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Πεντέλης Ιωαννίνων κ. Χρήστο Πρέντζα, επειδή επέτρεψε τη διεξαγωγή της εξέτασης στο σχολείο του και τις Δασκάλες κ.κ. Χρυσούλα Φάφαλη της Α' Τάξης και Φανή Αναγνώστου-Κουμπλομάτη της Β' Τάξης, επειδή επέτρεψαν οι ίδιες τη διεξαγωγή της εξέτασης στις τάξεις τους - την κ. Αναγνώστου-Κουμπλομάτη ευχαριστούμε, επίσης, για την εμπεριστατωμένη κριτική που άσκησε σε διάφορες πρώιμες φάσεις του Κριτηρίου Ελληνομάθειας.

Για όλα τα σχολεία των Ιωαννίνων (πλην του τελευταίου) τις επαφές και την οργάνωση της δοκιμαστικής εξέτασης πραγματοποίησε ο Φιλολόγος Καθηγητής κ. Χρήστος Σιόντης, ο οποίος βοήθησε και στη διεξαγωγή της εξέτασης.

Ευχαριστούμε, επίσης, τους Διευθυντές και τους Δασκάλους των σχολείων της Κέρκυρας στα οποία διεξήχθη η Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο, ήτοι: το Διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου Σκριπερού κ. Ιωάννη Μεταλληνό, επειδή έθεσε πρόθυμα στη διάθεσή μας το σχολείο του (Β' έως Στ' Τάξη) για τη δοκιμαστική διεξαγωγή της εξέτασης - τη Διευθύντρια του Γυμνασίου Αγρού κ. Κωνσταντία Σφίγγα, επειδή δέχτηκε με ενθουσιασμό να συμβάλει στη βελτίωση της μορφωτικής κατάστασης των Τσιγγανοπαίδων, επιτρέποντας να διεξαχθεί η δοκιμαστική εξέταση στα δύο Τμήματα της Α' Τάξης - τις υπεύθυνες του Προπαρασκευαστικού Τμήματος Τσιγγανοπαίδων Κέρκυρας κ.κ. Πόπη Κουρκούλου (παιδαγωγός) και Ιωάννα Αθανασοπούλου (ιστορικός), επειδή δέχτηκαν να διεξαχθεί η δοκιμαστική εξέταση στο ανωτέρω Τμήμα και βοήθησαν στην επιτυχία του εγχειρήματος

ενθαρρύνοντας τα παιδιά και λύνοντας τις απορίες τους.

Άξιοι συγχαρητηρίων και βέβαια, της ευγνωμοσύνης μας, είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες των σχολείων της Κέρκυρας και των Ιωαννίνων που συνεργάστηκαν μαζί μας ολοπρόθυμα και επί ώρες για τη δοκιμαστική εφαρμογή του Κριτηρίου.

Ιδιαίτερα θερμές είναι οι ευχαριστίες μας προς τον επιστημονικό υπεύθυνο του Προγράμματος *Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων* καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Αθανάσιο Γκότοβο για την εμπιστοσύνη με την οποία περιέβαλε τα μέλη της Ερευνητικής Ομάδας, για τις άμεσες ενέργειές του κάθε φορά που χρειαζόταν η παρέμβασή του και για την απέραντη μακροθυμία του κάθε φορά που του ζητούσαμε νέα παράταση για την ολοκλήρωση του έργου μας.

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από δύο μέρη.

Στο Πρώτο Μέρος εκτίθενται οι αρχές στις οποίες στηρίζεται το Κριτήριο Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων, ήτοι οι *επιδιώξεις, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία* του.

Στο Δεύτερο Μέρος παρουσιάζονται οι Δοκιμασίες του Κριτηρίου, ήτοι η *Γραπτή Εξέταση*, η *Συνέντευξη* και η *Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο*.

Τα ανωτέρω μέρη συνοδεύονται από οδηγίες προς τους εξεταστές.

### Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

#### 2. Οι επιδιώξεις του Κριτηρίου Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ευθύς εξαρχής ότι οι επιδιώξεις του Κριτηρίου Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων αποτελούν υποσύνολο αυτών στις οποίες φαίνεται να παραπέμπει ο τίτλος του ανειλημμένου έργου “Ανάπτυξη Επιπέδων Γλωσσομάθειας για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα”. Οι μερικότερες αυτές επιδιώξεις συνάγονται από το ότι το Κριτήριο εντάσσεται στο ευρύτερο έργο “Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων”, όπως άλλωστε συμφωνήθηκε κατά τις προκαταρκτικές συζητήσεις της ερευνητικής ομάδας με τον επιστημονικό υπεύθυνο του ευρύτερου έργου, καθηγητή κ. Α. Γκότοβο. Ως εκ τούτου, στο εξής ως πραγματικός στόχος του ανειλημμένου έργου θεωρείται η *Κατάρτιση Κριτηρίου Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων*, πράγμα που δηλώνεται και με τον τίτλο της παρούσας εισαγωγικής μελέτης.

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

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

Ο ανωτέρω φαύλος κύκλος στον οποίο εγκλωβίζονται πολλά Τσιγγανόπαιδα ενισχύεται περαιτέρω από τους εξής δύο παράγοντες: αφ’ ενός πολλές τσιγγανικές οικογένειες δεν είναι μόνιμα εγκατεστημένες σε έναν τόπο, αλλά μετακινούνται σε αναζήτηση απασχόλησης · αφ’ ετέρου η τσιγγανική κοινωνία είναι κυρίοτατα προφορική και η

συνακόλουθη έλλειψη εξοικείωσής της με τον γραπτό λόγο και τα νοήματά του έχει ως αποτέλεσμα να τρέφει αυτή μειωμένες προσδοκίες σχετικά με την εκπαίδευση των βλαστών της, αλλά και να αδυνατεί ουσιαστικά να τους βοηθήσει να αντεπεξέλθουν στις καθημερινές απαιτήσεις του σχολείου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το Τσιγγανόπουλο που αρχίζει τη σχολική του σταδιοδρομία κινδυνεύει να τη διακόψει πολύ σύντομα, αν η οικογένειά του πρέπει να μετακινηθεί αλλού σε αναζήτηση εργασίας. Αλλά και στην περίπτωση μόνιμα εγκατεστημένης τσιγγανικής οικογένειας, το Τσιγγανόπουλο, μη έχοντας κάποιον εγγράμματο συγγενή να το βοηθήσει, αδυνατεί να προετοιμάσει τα μαθήματά του στο σπίτι, οπότε δεν αργεί να “μείνει πίσω” σε σχέση με τους συμμαθητές του, να περιθωριοποιηθεί περαιτέρω και να εγκαταλείψει ένα σχολείο που δεν φαίνεται ικανό να του προσφέρει τα αναμενόμενα.

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

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

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

Από τα ανωτέρω καθίσταται φανερό ότι το Κριτήριο δεν αποτελεί πανάκεια για το εκπαιδευτικό πρόβλημα των Τσιγγανοπαίδων. Έστω και αν, χάρη στην εφαρμογή του, ένα Τσιγγανόπαιδο ενταχθεί στη σωστή εκπαιδευτική βαθμίδα, ο κίνδυνος να εγκαταλείψει και πάλι τις σπουδές του θα παραμείνει ορατός εάν οι κοινωνικοί παράγοντες που



εκθέτουμε ανωτέρω εξακολουθήσουν να το ωθούν στο περιθώριο. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που οι κοινωνικοί παράγοντες είναι ευνοϊκοί, τα Τσιγγανόπουλα παρακολουθούν κανονικά και ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου. Παράδειγμα, η εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγανοπαίδων της Κέρκυρας, η οποία άλλαξε άρδην προς το καλύτερο κατά το σχολικό έτος 1998-9 χάρη στη βελτίωση των αντικειμενικών συνθηκών (ευνοϊκά διακείμενοι δάσκαλοι, δρομολόγηση λεωφορείου που μεταφέρει τα παιδιά από τον καταυλισμό στο σχολείο του πλησιέστερου χωριού, καθαριότητα και καλή εμφάνιση των παιδιών, απογευματινά μαθήματα για τους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας σε ειδικό χώρο του καταυλισμού, κ.ά.).

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

#### 3. Το περιεχόμενο του Κριτηρίου Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων

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

##### 3.1. Η ομάδα-στόχος του Κριτηρίου

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

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

##### 3.2. Αποκλίσεις της ελληνικής των Τσιγγάνων από την επικρατούσα ποικιλία

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

### 3.2.1. Διαλεκτικές αποκλίσεις

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

### 3.2.2. Διγλωσσικές αποκλίσεις

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

#### 3.2.2.1. Ποιόν ενεργείας

Στα επόμενα δύο παραδείγματα, τα οποία προέρχονται από τη μελέτη Ντάλτας 1998: 55-57, τα Τσιγγανόπουλα-πληροφορητές δεν φαίνεται να μπορούν να συσχετίσουν με βεβαιότητα την ορθή μορφή ρηματικού τύπου με το κατάλληλο για την περίπτωση *ποιόν ενεργείας* (ή *όψη*), στιγμιαίο ή εξακολουθητικό, με αποτέλεσμα να εναλλάσσονται στο λόγο οι ορθά και οι λανθασμένα χρησιμοποιούμενοι τύποι (οι πρώτοι γράφονται εδώ με έντονα στοιχεία και οι δεύτεροι υπογραμμίζονται):

*Ερευνήτρια:* Και πάτε και παίζετε εκεί μετά.

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

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

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

#### 3.2.2.2. Υποθετικοί ρηματικοί τύποι

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

*Ερευνήτρια:* Τσακόνεσαι με παιδιά, διάφορα;

Γιώργος: Ναι.

Ερευνήτρια: Για ποιο λόγο;

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

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

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

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

### 3.2.2.3. Ονοματικές φράσεις σε θέση συμπληρώματος

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

Ερευνήτρια: Δε μου λες, πότε θα παντρευτείς;

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

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

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

Θα πρέπει, όμως, να τονιστεί ότι, όπως διαπιστώνεται στη μελέτη Ντάλτας 1998, (α) κανενός παιδιού ο λόγος δεν περιέχει μόνο λανθασμένα χρησιμοποιούμενους τύπους, αλλά λανθασμένα και ορθά χρησιμοποιούμενοι τύποι εναλλάσσονται στα εκφωνήματά τους, και ότι (β) με την έναρξη της εφηβείας ο έλεγχος και αυτών των υποσυστημάτων ολοκληρώνεται, ακόμη και αν το παιδί παραμένει (ημι)αναλφάβητο.

### 3.2.3. Στρατηγικές κειμενικού και επικοινωνιακού σχεδιασμού

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

#### 3.2.3.1. Ελάσσονες δομές

Στις αφηγήσεις πολλών παιδιών της τσιγγανικής κοινωνίας η διατύπωση συχνά καθίσταται *ελάσσων*, ήτοι υπόρρητη και παραπεμπτική, προκειμένου να συμπληρωθούν οι ελλείπουσες λεπτομέρειες, σε στοιχεία του παρελθόντος

περιστατικού για το οποίο γίνεται λόγος. Κατά το μέτρο που η παραπομπή στην παρελθοντική περίπτωση πραγματοποιείται με την απουσία μάλλον παρά με την παρουσία διαφόρων λογικά απαραίτητων συστατικών του εκφώνηματος του αφηγητή, ο ακροατής καλείται να συμπληρώσει τα κενά της διατύπωσης ωσάν να υπήρξε και αυτός παρών στο περιστατικό. Εάν, όμως, δεν μοιράστηκε με τον αφηγητή την εν λόγω εμπειρία, η διήγηση παραμένει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανεμνήνευτη και το περιστατικό ατελώς αναπλασμένο. Στο τελευταίο εκφώνημα του επόμενου διαλόγου, οι ελάχιστονες δομές που χρησιμοποιεί ο Κώστας, 13 ετών, απαιτούν εκ μέρους του συνομιλητή του την καταβολή ιδιαίτερα μεγάλης προσπάθειας προκειμένου να επιτευχθεί η εκκωδίκευση:

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

*Κώστας:* Με μπαλαμό, ναι, αμή!

*Ερευνήτρια:* Γιατί;

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

Το εκφώνημα αυτό είναι σχεδόν ακατανόητο σε πρώτη προσέγγιση και είναι πολύ εύκολο να υποθέσει κανείς ότι ο Κώστας είναι 'άγλωσσος' καθότι Τσιγγάνος. Ωστόσο, εάν προσπαθήσουμε να εκκωδικεύσουμε το κείμενο με κλείδα την έννοια της ελασσιότητας, τα συμπεράσματά μας θα είναι τελείως διαφορετικά. Και πρώτα-πρώτα, θα πρέπει να επισημάνουμε τις δομικές θέσεις από τις οποίες απουσιάζουν συστατικά απαραίτητα για την ολοκλήρωση του νοήματος. Κατωτέρω, επαναλαμβάνεται το τελευταίο εκφώνημα του Κώστα εμπλουτισμένο με διευκρινιστικές ερωτήσεις που θα μπορούσε να παρεμβάλει ο ακροατής / αναγνώστης στα σημεία του κειμένου όπου ο αφηγητής χρησιμοποιεί ελάχιστονες δομές:

*Κώστας:* Γιατί δεν μας (ποιους;) θέλουν (ποιοι;) στα μαγαζιά τους. Τελευταία, μας (ποιους;) αφήνουν (ποιοι; να κάνετε τι;) εκεί (πού;), κάτι (τι) πήρανε εκεί (πού;) τα παιδιά (ποια παιδιά;), πιάνει αυτός (ποιος;) το παιδί (ποιο παιδί;) και το χτύπησε, ενώ ο Αλβανός (ποιος Αλβανός;) το πήρε (ποιο;).

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

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

Και μόνο το γεγονός ότι η διήγηση του Κώστα μάς έδωσε αρκετές πληροφορίες για να αποκαταστήσουμε ως ένα βαθμό τα στοιχεία του περιστατικού που δηλώνονται με ελάχιστονα δομή αποτελεί ένδειξη ότι ο αδέξιος επικοινωνιακός σχεδιασμός του Κώστα δεν είναι, από επικοινωνιακή άποψη, προς θάνατον. Άλλωστε, στη δια ζώσης επικοινωνία ο ακροατής έχει πάντοτε τη δυνατότητα να ζητήσει από τον ομιλητή να διευκρινίσει ένα ασαφές σημείο του εκφώνημάτος του. Αυτό το γνωρίζει διαισθητικά ο εκάστοτε ομιλητής, για τούτο και ο σχεδιασμός των λεγομένων δεν είναι πάντοτε άψογος, ιδιαίτερα εάν το περιστατικό που αναθυμάται του ξυπνάει έντονα συναισθήματα. Στην

περίπτωση του Κώστα, το αίσθημα αδικίας που αναδύεται από τη διήγηση φαίνεται ότι είναι τόσο ισχυρό, ώστε τον κάνει να μη λάβει επαρκώς υπ' όψιν ότι η συνομιλήτριά του δεν ήταν παρούσα στο περιστατικό. Άλλωστε, σε άλλα, συναισθηματικώς ουδέτερα, σημεία της συνέντευξής του το ίδιο παιδί αποδεικνύεται πολύ σαφέστερος ομιλητής (Ντάλτας 1998: 45-6).

Ανάλογα φαινόμενα ελασσιονότητας παρατηρούνται και στις συζητήσεις των μελών της ευρύτερης κοινωνίας, και βέβαια και των Τσιγγάνων κάθε ηλικίας. Πράγματι, κάθε φορά που μας ρωτάει κάποιος “Μήπως έχετε ώρα;” και εμείς του απαντάμε με εκφωνήματα του τύπου “Τρεις και τέταρτο.”, παραλείπουμε λογικώς απαραίτητα στοιχεία, όπως “Υποθέτοντας ότι δεν θέλετε να μάθετε αν έχω ώρα στη διάθεσή μου, αλλά επειδή ίσως δεν έχετε ρολόι, αυτό που θέλετε είναι να σας πω τι ώρα είναι, σας πληροφορώ ότι, σύμφωνα με το ρολόι μου, η ώρα είναι...”. Μια δομή όπως η ανωτέρω ερώτηση του συνομιλητή μας είναι απόλυτα λειτουργική σε μια κοινωνία τα μέλη της οποίας μοιράζονται το ίδιο σύστημα αυτονόητων πληροφοριών. Στην περίπτωση της διήγησης ενός περιστατικού, όμως, δεν δικαιούται να απαιτήσει ο ομιλητής, που έζησε το περιστατικό, από τον συνομιλητή του, που δεν ήταν παρών σε αυτό, να αναχθεί σε κρίσιμες μεν υπόρρητες δε πληροφορίες, αλλά πρέπει να φροντίσει να δηλώνονται αυτές ρητά στο εκφώνημα. Στις περιπτώσεις αυτές, η αδέξια χρήση ελασσόνων δομών θέτει εμπόδια στην επικοινωνία.

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

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

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

### 3.2.3.2. Ψυχολογικό υποκείμενο

Στα κατωτέρω εκφωνήματα οι υπογραμμισμένες ονομαστικές φράσεις ή αντωνυμίες αποτελούν όχι το συντακτικό, αλλά το *ψυχολογικό υποκείμενο* (ή *Θέμα*) περί του οποίου γίνεται λόγος στο *Σχόλιο* (ή *Ρήμα*) που τις ακολουθεί:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Βλασσία:* Άλλη μια λέξη: Τα μέλη της φυλής του άντρα μου λένε 'γαντζουβέλα' πίσω όταν χτενίζονται,

εγώ ‘γραντελαπές’.

*Βλασσία:* Λίγο-λίγο ελαττώνεται η γλώσσα (...). Όπως εγώ και ο άντρας μου τώρα, φερ’ ειπείν, είμαστε από διαφορετικές φυλές.

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

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

#### 3.2.4. Η διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας: Θεωρητικές παραδοχές

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

##### 3.2.4.1. Ελληνομάθεια ή γενικότερη γλωσσομάθεια;

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

Στόχος της Πολιτείας είναι να ενταχθούν τα Τσιγγανόπουλα ομαλά στο ελληνικό σχολείο, ώστε στη συνέχεια να ενταχθούν και στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία προκειμένου να παύσει η περιθωριοποίησή τους. Επειδή ίσως ο στόχος αυτός προέχει στο παρόν στάδιο, προωθείται από την Πολιτεία η ελληνομάθεια των παιδιών αυτών χωρίς να εκδηλώνεται ανάλογο ενδιαφέρον για τη διατήρηση και την καλλιέργεια της μητρικής τους γλώσσας. Η Ερευνητική Ομάδα δεν έχει την εντολή, αλλά ούτε τις απαιτούμενες γνώσεις, να ασχοληθεί με τη γενικότερη γλωσσομάθεια των Τσιγγανόπουλων, τα μέλη της όμως θεωρούν χρέος της ευρύτερης κοινωνίας να συμβάλει στην αναβάθμιση του κύρους της ρομάνι ως μητρικής γλώσσας μιας μερίδας Ελλήνων πολιτών.

Πέρα από τους ανθρωπιστικούς και δημοκρατικούς λόγους για τους οποίους, κατά τη γνώμη της Ερευνητικής Ομάδας, θα πρέπει να υπάρξει ενδιαφέρον εκ μέρους της Πολιτείας για την αναγνώριση και προαγωγή της γενικότερης γλωσσομάθειας των Τσιγγανοπαίδων και όχι μόνο της ελληνομάθειάς τους, υπάρχει και η επιστημονική πλευρά του



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

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

Το επιχείρημα αυτό είναι ισχυρό, αρκεί να ληφθούν υπ' όψιν τα εξής τρία τινά: Πρώτον, για να σταθεί στην ευρύτερη κοινωνία το Τσιγγανόπουλο ως ίσος μεταξύ ίσων δεν πρέπει, όπως προαναφέραμε, να υποτιμάται ένα τόσο σημαντικό στοιχείο της ταυτότητάς του όπως είναι η μητρική του γλώσσα × δεύτερον, εάν αποτέλεσμα μιας ετεροβαρούς γλωσσικής αξιολόγησης είναι να εμφανίζεται το Τσιγγανόπουλο στα μάτια των άλλων, αλλά και στα δικά του, ως ανίκανο να επιτελέσει βασικές επικοινωνιακές λειτουργίες, χωρίς να λαμβάνεται υπ' όψιν ότι ενδέχεται να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες αυτές με όργανο όχι την ελληνική αλλά τη μητρική του γλώσσα, τότε το παιδί αυτό αδικείται από την αξιολόγηση αυτή, με αποτέλεσμα την περαιτέρω περιθωριοποίησή του × τρίτον, εάν καθήκον του σχολείου είναι ακριβώς να εισάγει όλα τα ελληνόπουλα, ανεξαρτήτως κοινωνικής, γεωγραφικής ή εθνοτικής προέλευσης, στις επικοινωνιακές δυνατότητες της ευρύτερης κοινωνίας, εφοδιάζοντάς τα με ένα επαρκώς ανεπτυγμένο γλωσσικό όργανο, δεν νοείται να αποδιώχνει το παιδί εκείνο που για διάφορους λόγους δεν έχει ακόμη εξοικειωθεί με τις προβλεπόμενες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που (θεωρείται εν είδει αξιώματος, όπως θα δούμε σε λίγο, ότι) αντιστοιχούν στην ηλικία του.

Είναι, επομένως, φανερό ότι ένα μονογλωσσικό Κριτήριο όπως είναι το συνημμένο διατρέχει σοβαρό κίνδυνο να αποβεί άδικο για μερικά τουλάχιστον Τσιγγανόπουλα. Για να περιοριστεί όσο το δυνατόν περισσότερο το απευκταίο αυτό ενδεχόμενο, η Ερευνητική Ομάδα έλαβε υπ' όψιν της τις ακόλουθες παραμέτρους του προβλήματος το οποίο εκλήθη να αντιμετωπίσει.

#### 3.2.4.2. Μορφικός γλωσσικός οργανισμός ή επικοινωνιακή λειτουργικότητα;

Πρώτο μέλημα της Ερευνητικής Ομάδας ήταν να διακρίνει, στο θεωρητικό επίπεδο, κατά το δυνατόν σαφέστερα

ανάμεσα στον μορφικό γλωσσικό οργανισμό που έχει εσωτερικεύσει ο εξεταζόμενος και στις επικοινωνιακές λειτουργίες που έχει μάθει να επιτελεί με αυτόν. Όπως ήδη υποστηρίξαμε σε προηγούμενα σημεία της εισαγωγικής αυτής μελέτης, από τη βιβλιογραφία που έχουμε υπ' όψιν μας και από τη δική μας έρευνα δεν προκύπτει ούτε υποψία 'υστέρησης' των Τσιγγανόπουλων ως προς την ελληνομάθειά τους, ήτοι ως προς τη γνώση του μορφικού οργανισμού. Ελπίζουμε δε να καταδείξαμε ότι οι διάφορες αποκλίσεις που παρουσιάζει η ελληνική των Τσιγγάνων από τις νόρμες της κυρίαρχης γλωσσικής ποικιλίας είναι τελείως φυσικές πραγματώσεις διαφόρων δομικών δυνατοτήτων της ποικιλίας αυτής και δεν θέτουν από μόνες τους το παραμικρό εμπόδιο στην ομαλή φοίτηση του παιδιού στο σχολείο. Από επικοινωνιακή άποψη, όμως, τα Τσιγγανόπουλα, τα οποία στην πλειονότητά τους κοινωνικοποιούνται στους κόλπους μιας αναλφάβητης, περιθωριοποιημένης κοινότητας με γλωσσικό όργανο τη μητρική τους ρόμανι, ενδέχεται να μην έχουν εξοικειωθεί επαρκώς με τις απαιτητικότερες περιστάσεις που απαντούν στους κόλπους της ευρύτερης κοινωνίας και εξυπηρετούνται μέσω της ελληνικής.

Ως εκ τούτου, έγινε αντιληπτό ότι το Κριτήριο πρέπει να περιέχει περιστάσεις που να εντάσσονται στην κοινή εμπειρία τόσο των Τσιγγανόπουλων όσο και των συνομηλίκων τους άλλης προέλευσης. Αν δεν συνέβαινε αυτό, αν δηλαδή το Κριτήριο σχεδιαζόταν για άτομα εξοικειωμένα με συνθετότερες καταστάσεις, δεν θα μπορούσε να αποκλειστεί το ενδεχόμενο να έπαιρναν τα Τσιγγανόπουλα κακή βαθμολογία, όχι επειδή δεν γνωρίζουν τάχα ελληνικά, αλλά επειδή είναι Τσιγγανόπουλα.

Με βάση το ανωτέρω σκεπτικό, η Ερευνητική Ομάδα επεδίωξε να προσδώσει επικοινωνιακή λειτουργικότητα στο Κριτήριο. Αυτό συνεπάγεται δύο τινά. Αφ' ενός, η καθαρά γλωσσική ικανότητα των εξεταζομένων θεωρήθηκε λειτουργικό μέρος της γενικότερης επικοινωνιακής ικανότητάς τους και όχι ξένο ή ανταγωνιστικό προς αυτή στοιχείο, και επομένως η αξιολόγηση της μιας και της άλλης εντάχθηκε σε ενιαίο διαπιστωτικό πλαίσιο.

Αφ' ετέρου, χρειάστηκε να διευκρινιστεί τι ακριβώς εννοούμε όταν λέμε ότι το Κριτήριο Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων (πρέπει να) έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα. Η βιβλιογραφία της τελευταίας τριακονταετίας η σχετική με την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας των γλωσσών και του διαπιστωτικού ελέγχου της γλωσσομάθειας είναι πλουσιότατη. Βασικό χαρακτηριστικό της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η αντίδραση στην έμφαση που δόθηκε παλαιότερα στην κατάκτηση της καθαρά μορφικής πλευράς του γλωσσικού συστήματος, χωρίς να εκδηλώνεται τότε ανάλογο ενδιαφέρον και για τη λειτουργικότητα αυτού του μορφικού μηχανισμού σε συνθήκες κοινωνικής χρήσης. Ωστόσο, ο χώρος βρίσκεται ακόμη υπό διαμόρφωση και επιστήμονες τους οποίους ενώνει η προσήλωσή τους στην επικοινωνιακή προσέγγιση ενδέχεται να υιοθετούν δισταύουσες απόψεις (όχι μόνο ως προς τα προσφορότερα μέσα που μπορούν να τεθούν στην υπηρεσία της επικοινωνιακής προσέγγισης, αλλά και) ως προς τη θέση που κατέχει ο μορφικός γλωσσικός οργανισμός στο πλαίσιο της επικοινωνίας.

Μια τάση είναι να θεωρηθεί η καθαρά γλωσσική ικανότητα ως απλό εξάρτημα της γενικότερης επικοινωνιακής ικανότητας, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η πρώτη με την ελπίδα ότι θα αναπτυχθεί αυτομάτως, αρκεί να δοθεί η έμφαση στη δεύτερη. Στην ακραία της έκφανση, η τάση αυτή έχει θεωρηθεί υπεύθυνη για την υποβάθμιση κατά την εκπαιδευτική πρακτική της σημασίας που έχει για την κοινωνία η υψηλή ευκρίνεια των γλωσσικών μορφών που είναι σε θέση να χειρίζεται ο κοινωνικός άνθρωπος: Δεδομένης της συνθετότητας του σύγχρονου κοινωνικού βίου και για τους ίδιους λόγους που οποιαδήποτε σύνθετη εργασία απαιτεί και την ανάπτυξη ανάλογα εξειληγμένων εργαλείων, δεν αρκεί να τα 'κουτσοκαταφέρνει' κανείς κατά τις καθημερινές του δοσοληψίες σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, αλλά απαιτείται, με την κατάλληλη παρέμβαση του σχολείου, να αναπτύξει σε υψηλό βαθμό και την καθαρά μορφική γλωσσική πλευρά της γενικότερης επικοινωνιακής του ικανότητας. Διαφορετικά, κινδυνεύει να περιθωριοποιηθεί, αφού

δεν φαίνεται πρόθυμος ή ικανός να καταβάλει το τίμημα της πλήρους κοινωνικοποίησης του, δηλαδή να κατακτήσει τον γλωσσικό κώδικα που αποτελεί ‘σήμα κατατεθέν’ της ιδιότητας του ισότιμου μέλους της κοινωνίας.

Η αντίθετη τάση, η λεγόμενη (στη νεότερή της εκδοχή) *Εστίαση στη Μορφή* (Focus on Form), πρεσβεύει την ανάγκη να δώσουμε τη δέουσα προσοχή και στη γλωσσική μορφή, στο πλαίσιο πάντοτε της επικοινωνιακής προσέγγισης. Με άλλα λόγια, η τάση αυτή δεν κηρύσσει την επιστροφή στην παλαιότερη τακτική σύμφωνα με την οποία, όπως προαναφέραμε, η μορφική πλευρά της γλώσσας μονοπωλούσε το ενδιαφέρον του σχολείου. Παρά τη θεωρητική διαφοροποίηση που εκδηλώνεται στους κόλπους της επιστημονικής αυτής τάσης, θα μπορούσαμε, απλουστεύοντας κάπως τα πράγματα, να πούμε ότι κοινό μέλημα των υποστηρικτών της *Εστίασης στη Μορφή* είναι η εξασφάλιση της υψηλής ποιότητας του μορφικού μέρους της γλωσσικής ικανότητας και της λειτουργικότητάς της κατά την επικοινωνία και μέσα από τον επιτυχή χειρισμό του κοινωνικού νοήματος από τους μετέχοντες σε μια δοσοληψία: “...σύμφωνα με την *Εστίαση στη Μορφή*, προαπαιτείται η ενασχόληση με το νόημα, προκειμένου στη συνέχεια να είναι αποτελεσματική η στροφή της προσοχής στα γλωσσικά χαρακτηριστικά” (Doughty & Williams 1998: 3).

Λαμβάνοντας υπ’ όψιν την ανωτέρω κίνηση των ιδεών στο χώρο της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας και της διαπίστωσης της γλωσσομάθειας, η Ερευνητική Ομάδα έκρινε, συντασσόμενη στο σημείο αυτό με τον Davies (1985: 31-32), ότι “ένα επικοινωνιακό γλωσσικό κριτήριο αφορά την κρίση της επικοινωνιακής γλώσσας και όχι την επικοινωνιακή κρίση της γλώσσας” και ότι “οιοδήποτε κριτήριο θέτει το μαθητή ενώπιον ενός προβλήματος που δεν είναι αφ’ εαυτού γλωσσικό, αλλά για την επίλυσή του απαιτείται η χρήση της γλώσσας, είναι επικοινωνιακό γλωσσικό κριτήριο”.

Για την πραγμάτωση της ανωτέρω θεωρητικής παραδοχής, σε συνδυασμό με τους υπόλοιπους (θεωρητικούς και πρακτικούς) περιορισμούς που έπρεπε να τηρηθούν κατά τη διαμόρφωση του Κριτηρίου, η Ερευνητική Ομάδα προσέδωσε στο Κριτήριο τη συγκεκριμένη (κλιμακωτή) διάρθρωση και το εφοδίασε με τις επιμέρους δοκιμασίες που περιγράφουμε αναλυτικά κατωτέρω.

### 3.2.4.3. Γενική γλωσσική θεωρία ή Αναλυτικό Πρόγραμμα;

Δεύτερον, για τους σκοπούς ενός Κριτηρίου της ελληνομάθειας (ενός ευρύτερου τμήματος) του γενικότερου (μονόγλωσσου ή δίγλωσσου) πληθυσμού, το περιεχόμενο της έννοιας της ελληνομάθειας θα πρέπει να καθοριστεί βάσει μιας γενικής (κοινωνιο)γλωσσικής θεωρίας (βλ., π.χ., Ellis 1997 · Fasold 1990 · Hymes 1974 · Preston 1989 · Romaine 1989 · Spolsky 1989 · Wardhaugh 1992 · Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1998). Με αυτόν το γνώμονα διαμορφώθηκε το περιεχόμενο του τόμου “Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας” του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Ευσταθιάδης, Μανάβη & Τρύφωνα-Αντωνοπούλου 1997). Πράγματι, εάν επιθυμούμε να εξετάσουμε την ελληνομάθεια, φερ’ ειπείν, των αποφοίτων του ελληνικού Λυκείου ή των ελληνομαθών αλλοδαπών που επιθυμούν να διδάξουν την ελληνική ως ξένη γλώσσα στους συμπατριώτες τους, είμαστε υποχρεωμένοι να ελέγξουμε εάν οι εξεταζόμενοι διαθέτουν τις κατάλληλες γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για να ανταποκριθούν σε μεγάλη ποικιλία χαρακτηριστικών περιστάσεων του νεοελληνικού βίου.

Το προκείμενο Κριτήριο, όμως, αφορά μια πολύ πιο περιορισμένη ομάδα-στόχο, τους Τσιγγανόπαιδες που θέλουν ή που πρέπει να ενταχθούν στην κατάλληλη τάξη του Δημοτικού προκειμένου να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Για το σκοπό αυτό, η περιγραφή της νεοελληνικής επικοινωνιακής πραγματικότητας με προσφυγή σε μια γενική θεωρία περί γλώσσας προκειμένου να καταρτιστεί το Κριτήριο δεν θα έβλαπτε μεν, αλλά ούτε και ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν. Ο

λόγος για τούτο είναι ότι οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου καλούνται να κατακτήσουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που περιγράφονται λεπτομερώς στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, επενδύονται στο συγκεκριμένο διδακτικό υλικό των διδακτικών βιβλίων για το μαθητή και αναλύονται περαιτέρω στο βιβλίο του δασκάλου.

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

#### 3.2.4.4. Διδακτικά εγχειρίδια: ιερά και απαραβίαστα ή προσωρινής χρησιμότητας;

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

Άλλωστε, την ανάγκη να παρέχεται στα σχολεία δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε περισσότερες της μιας

διδασκτικές σειρές αναγνωρίζει πλέον και το Υπουργείο Παιδείας στην περίπτωση των ξένων γλωσσών που διδάσκονται στο Λύκειο, για τούτο και πρόσφατα ανακοίνωσε τα κριτήρια που πρέπει να πληρούν τα ελεύθερα βοηθήματα ξένων γλωσσών (αγγλικής, γαλλικής, γερμανικής) για τις τρεις τάξεις του Λυκείου, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικά από το σχολικό έτος 1999-2000. Πεποίθηση των μελών της Ερευνητικής Ομάδας είναι ότι παρόμοια αντιμετώπιση πρέπει να τύχουν και τα βοηθήματα για τα μαθήματα της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας.

Κατά συνέπεια των ανωτέρω παρατηρήσεων, η Ερευνητική Ομάδα θεωρεί μεν υποχρέωσή της να καταρτίσει το Κριτήριο Ελληνομάθειας βάσει του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος, η άντληση όμως στοιχείων από τα εγκεκριμένα διδακτικά βοηθήματα του Δημοτικού, όπου πραγματοποιείται αυτή, στόχο έχει απλώς και μόνο να μην ξενίζει η εμφάνιση του Κριτηρίου το εξεταζόμενο Τσιγγανόπουλο, αλλά να του είναι κατά το δυνατόν οικεία.

#### 4. Η μεθοδολογία του Κριτηρίου Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων

##### 4.1. Οι επιθυμητές ιδιότητες ενός κριτηρίου γλωσσομάθειας

Σύμφωνα με τις επικρατέστερες θεωρίες στο χώρο της εκπόνησης κριτηρίων γλωσσομάθειας (βλ. Bachman 1990 Bachman & Palmer 1996), ένα τέτοιο κριτήριο δεν μπορεί να είναι απλώς συμπίλημα ασκήσεων από ένα διδακτικό βιβλίο, αλλά πρέπει να αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένων κάθε φορά εξεταστικών αναγκών μέσω του προσεκτικού συγκερασμού των εξής ιδιοτήτων: αξιοπιστίας, εγκυρότητας, αυθεντικότητας, διαδραστικότητας, απήχησης, και πρακτικότητας.

##### 4.1.1. Αξιοπιστία

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

##### 4.1.2. Εγκυρότητα

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

##### 4.1.3. Αυθεντικότητα

Η *αυθεντικότητα* ενός κριτηρίου αναφέρεται στην αντιστοιχία των χαρακτηριστικών του προς τα χαρακτηριστικά της

πραγματικής περίπτωσης την οποία αυτό αναπαριστά. Όσο μεγαλύτερη η αυθεντικότητα του κριτηρίου, τόσο στενότερη η σχέση της επίδοσης του εξεταζομένου προς τις απαιτήσεις της κοινωνιογλωσσικής επικράτειας στην οποία επιχειρούμε να αναθούμε. Ένα κριτήριο δεν αρκεί να είναι αυθεντικό, πρέπει να γίνεται και αντιληπτό ως τέτοιο εκ μέρους των εξεταζομένων, οι οποίοι θα έχουν τότε αυξημένη δυνατότητα να αποδώσουν τα μέγιστα.

#### 4.1.4. Διαδραστικότητα

Η *διαδραστικότητα* ενός κριτηρίου εξαρτάται από το κατά πόσον επιτρέπει στους εξεταζομένους να αξιοποιήσουν στον ύψιστο βαθμό τη γλωσσική και επικοινωνιακή τους ικανότητα, τη γνώση τους περί του κόσμου και τις συγκινησιακές τους προσλαμβάνουσες παραστάσεις. Για παράδειγμα, εάν ζητηθεί από παιδιά δέκα ετών να συμμετάσχουν σε συζήτηση με τον εξεταστή με θέμα άσχετο προς τα ενδιαφέροντά τους ή την ηλικία τους (π.χ. αναζήτηση απωλεσθέντος αντικειμένου σε διεθνές αεροδρόμιο ή σύναψη τραπεζικού δανείου), είναι μάλλον απίθανο ότι τα περισσότερα θα ανταποκριθούν ικανοποιητικά. Επίσης, ένα κριτήριο το οποίο παρουσιάζει τα κορίτσια, τους Τσιγγάνους ή τους αγρότες υπό δυσμενή οπτική γωνία, ενδέχεται να έχει ως αποτέλεσμα να μη αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους οι τυχόν εκπρόσωποι των κοινωνικών αυτών ομάδων. Αντίθετα, αν το κριτήριο επιδιώξει την αξιολόγηση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών μέσα από την αναπαράσταση οικείων προς αυτά περιστάσεων, ρόλων με τους οποίους ευχαρίστως ταυτίζονται και συνθηκών που εξασφαλίζουν τη θετική στάση τους, μπορεί κανείς να ευελπιστεί ότι θα αποδώσουν όσο γίνεται καλύτερα. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ένα κριτήριο, όσο εξωραϊσμένο και αν είναι, δεν παύει να συνιστά ως ένα βαθμό απειλητική κατάσταση για τον εξεταζόμενο.

#### 4.1.5. Απήχηση

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

#### 4.1.6. Πρακτικότητα

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

#### 4.2. Οι τύποι δοκιμασιών ενός Κριτηρίου Ελληνομάθειας

Κατωτέρω παρατίθενται οι τύποι δοκιμασιών από τους οποίους άντλησε η Ερευνητική Ομάδα για τη διαμόρφωση των Εξετάσεων του Κριτηρίου. Η επιλογή τους στηρίχτηκε στη δυνατότητά τους να ενσωματωθούν λειτουργικά στις διάφορες Εξετάσεις ως εργαλεία για τη διαπίστωση του επιπέδου ελληνομάθειας των μελών της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, των Τσιγγανοπαίδων, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Κριτηρίου όπως αυτό περιγράφεται ανωτέρω. Τόσο η επιλογή κάθε τύπου δοκιμασίας όσο και η διαμόρφωση των επί μέρους συστατικών του πραγματοποιήθηκε βάσει των πορισμάτων της σχετικής έρευνας που αναφέρονται στην πρόσφατη βιβλιογραφία (π.χ. Bachman 1990 · Bachman & Palmer 1996 · Seliger & Shohamy 1989 · Τοκατλίδου 1986). Η διαμόρφωση του περιεχομένου κάθε δοκιμασίας πραγματοποιήθηκε με επιλογή υλικού από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της αντίστοιχης τάξης.

Όπως ήδη διαφαίνεται από τα ανωτέρω και όπως, άλλωστε, θα διαπιστώσει ο αναγνώστης, δεν περιλαμβάνονται στο Κριτήριο όλοι οι τύποι δοκιμασίας που περιγράφονται στη συνέχεια. Η εξαίρεση μερικών τύπων δεν σημαίνει ότι η Ερευνητική Ομάδα τους θεωρεί 'δευτέρας διαλογής' σε σχέση με αυτούς που πράγματι περιελήφθησαν. Απλώς, τα στενά χρονικά όρια του Κριτηρίου επέβαλαν την οικονομικότερη δυνατή διάρθρωσή του. Επιπλέον, ένα σωστό Κριτήριο γλωσσομάθειας πρέπει να εξελίσσεται και να διαφοροποιείται μέσα στο χρόνο: εάν, λοιπόν, δοθεί στο μέλλον η δυνατότητα στην Ερευνητική Ομάδα να επεξεργαστεί περαιτέρω το Κριτήριο, θα υπάρξουν εναλλακτικές μορφές του, η εκπόνηση των οποίων θα στηρίζεται στην πείρα από την εφαρμογή της πρώτης μορφής του και οι οποίες θα επιτρέψουν την καλύτερη στατιστική αξιολόγηση των δυνατοτήτων των επί μέρους δοκιμασιών.

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

##### 4.2.1. Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι δοκιμασία αρκετά χαλαρής δόμησης κατά το ότι ο εξεταστής έχει μεν έναν έτοιμο κατάλογο ερωτημάτων για να τα υποβάλει στον εξεταζόμενο, αλλά το κυρίως ζητούμενο είναι να μιλήσει το παιδί όσο το δυνατόν



πιο αβίαστα. Σκοπός των ερωτημάτων, πέρα από την προφανή ανάγκη να μην ‘κάνει κοιλιά’ η συνέντευξη από έλλειψη θεμάτων προς συζήτηση, είναι να εξασφαλιστεί στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η ομοιομορφία των συνθηκών της συνέντευξης από εξέταση σε εξέταση και επομένως, το συγκρίσιμο των αξιολογήσεων. Εάν, όμως, η συζήτηση παίρνει τροπή διαφορετική από την προβλεπόμενη με βάση τον έτοιμο κατάλογο ερωτημάτων, ο εξεταστής δεν διακόπτει το παιδί, αλλά του επιτρέπει να μιλήσει αβίαστα για ό,τι το ενδιαφέρει και συντηρεί τη συζήτηση με ad hoc ερωτήματα. Εάν οι εξεταζόμενοι είναι πολλοί, ο εξεταστής μπορεί να τους καλεί ανά ζεύγη ή τριάδες (μεγαλύτερες ομάδες θα δυσχέραιναν το έργο της κατ' άτομον αξιολόγησης), φροντίζοντας μάλιστα να αντλήσει από τις τυχόν ήδη διαμορφωμένες ομάδες αλληλέγγων, ώστε κατά τη συνέντευξη να επιτευχθεί ο μέγιστος δυνατός βαθμός ανεπισημότητας (Ντάλτας 1987: 104-118). Εξάλλου, η προσωπικότητα του εξεταστή, ο οποίος πρέπει να φροντίσει να υπάρχει θετική ατμόσφαιρα κατά τη συνέντευξη, έχει πρωταρχική σημασία προκειμένου να μη μείνει ‘κουμπωμένο’ το παιδί, αλλά να μιλήσει ελεύθερα. Καλό είναι, τέλος, να μαγνητοφωνείται η συνέντευξη προκειμένου να είναι δυνατή η επαναξιολόγηση των παιδιών από τον ίδιο ή από άλλον εξεταστή, αλλά επίσης και για τους σκοπούς της έρευνας και, ειδικότερα, της σταδιακής βελτίωσης του Κριτηρίου Ελληνομάθειας τόσο από την άποψη των συστατικών του όσο και της διαμόρφωσης κοινής προσέγγισης εκ μέρους των εξεταστών.

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

#### 4.2.2. Υπαγόρευση κειμένου

Η δοκιμασία αυτή είναι περισσότερο κατάλληλη για τις μικρότερες τάξεις. Ωστόσο, το ζητούμενο κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου Κριτηρίου είναι κυρίως η εκμείωση όσο το δυνατόν περισσότερων και ισχυρότερων τεκμηρίων ελληνομάθειας από τους μικρούς εκπροσώπους της περιθωριοποιημένης αυτής κοινωνικής ομάδας και όχι ο εντοπισμός των αρίστων μεταξύ αυτών (αν και το Κριτήριο διαθέτει πράγματι αυτή τη δυνατότητα). Ως εκ τούτου, η Υπαγόρευση Κειμένου μπορεί να χρησιμοποιείται στο Κριτήριο και για τις ανώτερες τάξεις.

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

βαθμολογούν, βάσει υποκειμενικότερων κριτηρίων, το σύνολο του υπαγορευμένου κειμένου.

#### 4.2.3. Δοκιμασία Cloze

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

Η μέθοδος που ακολουθείται για την αφαίρεση λέξεων μπορεί να είναι είτε περισσότερο ‘αντικειμενική’ είτε περισσότερο ‘παιδαγωγική’: Εάν ακολουθείται μία αντικειμενικότερη, δηλαδή στατιστικά εγκυρότερη, μέθοδος, επιλέγεται ένας τυχαίος αριθμός μεταξύ 1 και 10 (π.χ. με κλήρωση) προκειμένου να αποφασιστεί η πρώτη λέξη του κειμένου που θα αφαιρεθεί. Στη συνέχεια, αφαιρείται, ως υποθέσουμε, κάθε 10η λέξη έως ότου σχηματιστούν (έστω) 5 κενά στο κείμενο της Β΄ Τάξης, κάθε 9η λέξη για την Γ΄ Τάξη, κάθε 8η λέξη για την Δ΄ Τάξη, κάθε 7η λέξη για την Ε΄ Τάξη και τέλος, κάθε 6η λέξη για το κείμενο της Στ΄ Τάξης. Χάρη στην αντικειμενική αυτή προσέγγιση, αποφεύγεται η μεροληψία υπέρ ορισμένων γλωσσικών φαινομένων και εξασφαλίζεται ότι ο εξεταζόμενος θα επιχειρήσει την αποκατάσταση του κειμένου κινητοποιώντας όλες του τις ικανότητες και αντιμετωπίζοντας το κείμενο σφαιρικά.

Εάν υιοθετηθεί μια παιδαγωγικότερη μέθοδος, δημιουργούνται κενά στο κείμενο από την αφαίρεση γλωσσικών στοιχείων τα οποία περιλαμβάνονται στην ύλη της αντίστοιχης τάξης σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Για την εκπόνηση ενός Κριτηρίου Γλωσσομάθειας σύμφωνα με μια γενική θεωρία περί γλώσσας, θα ήταν εύλογο να επιλεγεί μια αντικειμενική προσέγγιση κατά τη διαμόρφωση μιας δοκιμασίας Cloze. Όταν, όμως, το Κριτήριο στηρίζεται σε δεδομένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως συμβαίνει στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι προσφορότερη η χρησιμοποίηση μιας παιδαγωγικής μεθόδου, ιδιαίτερα εφόσον οι χρονικοί περιορισμοί του Κριτηρίου επιβάλλουν την επικέντρωση της προσοχής στα πλέον χαρακτηριστικά για τη συγκεκριμένη τάξη γλωσσικά φαινόμενα. Ωστόσο, η παιδαγωγική μέθοδος δεν μπορεί να εφαρμοστεί ατόφια, αλλά θα πρέπει να εμπλουτίζεται με χαρακτηριστικά της αντικειμενικής μεθόδου, προκειμένου να αποφευχθεί η υπερβολικά μικρή ή μεγάλη απόσταση ανάμεσα σε δύο διαδοχικά κενά.

Στόχος του αξιολογούμενου είναι η επιτυχής συμπλήρωση όλων των κενών. Ωστόσο, δεν είναι τελείως προφανές τι αποτελεί ‘επιτυχή’ συμπλήρωση κενού. Σύμφωνα με μια ‘στενή’ ερμηνεία, ένα κενό συμπληρώνεται επιτυχώς μόνο εάν ο αξιολογούμενος βρει τη λέξη που περιέχει το πρωτότυπο κείμενο στο σημείο αυτό. Σύμφωνα, όμως, με μια ‘ευρεία’ ερμηνεία, επιτυχής είναι οποιαδήποτε λύση που ταιριάζει στο συγκεκριμένο κενό και εναρμονίζεται με το υπόλοιπο κείμενο εξίσου αποδεκτά με την αρχική λέξη. Για τους σκοπούς του Κριτηρίου, υιοθετείται η δεύτερη, ευρεία ερμηνεία, αφού θα ήταν απαράδεκτο να απορριφθεί ένα καθ’ όλα αποδεκτό συνώνυμο που προτείνει ένα παιδί μόνο και μόνο επειδή η ακολουθούμενη διαδικασία δεν δέχεται αυτό που είναι αποδεκτό στην πραγματική ζωή. Η ερμηνεία αυτή, όμως, οδηγεί ενδεχομένως σε ανόμοιες αξιολογήσεις από εξεταστή σε εξεταστή. Επειδή το πρόβλημα των διαφορετικών κριτηρίων αξιολόγησης δεν περιορίζεται στις δοκιμασίες Cloze, αλλά αφορά το μεγαλύτερο μέρος, αν όχι το σύνολο, του Κριτηρίου, απαιτείται η εφαρμογή διεργασιών που μειώνουν τον κίνδυνο της υποκειμενικής

βαθμολόγησης όλων των μερών του Κριτηρίου (βλ. κατωτέρω).

Στις τρεις κατώτερες βαθμίδες του Κριτηρίου, η δοκιμασία Cloze μπορεί να είναι ακόμη ευρύτερη: Στην πρώτη βαθμίδα οι (έστω) 5 λέξεις που λείπουν από το κείμενο δίδονται σε αλφαβητική σειρά και το παιδί οφείλει να βρει σε ποιο κενό ταιριάζει η κάθε μία. Στη δεύτερη και στην τρίτη βαθμίδα δίδονται 7 και 10 λέξεις αντίστοιχα, ενώ τα κενά παραμένουν 5, και οι περισσευούμενες 2 και 5 λέξεις αντίστοιχα είναι τυχαία επιλεγμένες από το λεξιλόγιο του Αναλυτικού Προγράμματος. Στην τέταρτη και την πέμπτη βαθμίδα, όπως είπαμε, δεν δίδονται οι λέξεις που λείπουν.

#### 4.2.4. Διόρθωση κειμένου

Στη δοκιμασία αυτή ο αξιολογούμενος πρέπει να ακούσει ένα προφορικό κείμενο ή να διαβάσει ένα γραπτό, να επισημάνει τις αδυναμίες του (οι οποίες μπορεί να εντοπίζονται σε οποιοδήποτε γλωσσικό ή κειμενικό επίπεδο) και να προτείνει βελτιώσεις. Και αυτή η δοκιμασία μπορεί να θεωρηθεί εντατικής δόμησης, αφού όλες οι αποφάσεις για τις ‘λανθασμένες’ μορφές που περιέχει το κείμενο είναι προειλημμένες. Ωστόσο, ο αξιολογούμενος αντιμετωπίζει και πάλι το κείμενο στο σύνολό του, αξιοποιώντας τη συνολική γλωσσική πείρα του, και δεν αποκλείεται να ‘βελτιώσει’ όχι μόνο τα ‘λάθη’, αλλά και άλλα σημεία του αρχικού κειμένου. Για τη βαθμολόγηση ισχύουν και εδώ όσα είπαμε ανωτέρω περί ‘αυστηρής’ και ‘επεικούς’ ερμηνείας του τι θα θεωρηθεί ορθή απόκριση. Και όπως παραπάνω, έτσι και εδώ θα υιοθετήσουμε τη δεύτερη ερμηνεία: Εάν ο μαθητής προτείνει μια οποιαδήποτε αποδεκτή μεταβολή, γίνεται αυτή δεκτή είτε εντάσσεται στις προβλεπόμενες λύσεις είτε όχι. Εάν, όμως, ο μαθητής αφήσει αδιόρθωτη μια λανθασμένη μορφή, μειώνεται αντίστοιχα η βαθμολογία του και το ίδιο ισχύει εάν μεταβάλει μια ορθή δομή προς το χειρότερο. Καλό θα είναι οι εκπονητές της δοκιμασίας αυτής να μην κατασκευάζουν οι ίδιοι τις λανθασμένες μορφές, αλλά να τις αναζητούν σε εκθέσεις ή άλλο υλικό από τη σχολική πραγματικότητα. Σε μια ακόμη εντατικότερα δομημένη εκδοχή της δοκιμασίας αυτής, ο εξεταζόμενος ερωτάται εάν καθένα από διάφορα σημεία του κειμένου είναι ‘Σωστό’ ή ‘Λάθος’. Ανάλογη απάντηση μπορεί να κληθεί να δώσει σε ερωτήματα που να αφορούν μεταγλωσσικές κρίσεις για το κείμενο (ποιο είναι το υποκείμενο σε μια πρόταση, αν το ‘έκλαιγε’ είναι άοριστος, αν το επίρρημα του ‘καλός’ είναι ‘καλά’, κ.ά.).

#### 4.2.5. Δοκιμασία πολλαπλών επιλογών

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

#### 4.2.6. Συμπλήρωση απαντήσεων

Στον αξιολογούμενο δίδεται μια σειρά ερωτήσεων σχετικών με ένα προφορικό ή γραπτό ερέθισμα, καθώς και το αρχικό

μέρος της απάντησης. Του ζητείται δε να ολοκληρώσει τις ‘ανοικτές’ αυτές απαντήσεις, προφορικά ή γραπτά, αντίστοιχα. Η δοκιμασία είναι αρκετά εντατικά δομημένη, η συμπλήρωση όμως της κάθε απάντησης μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και ποικίλη έκταση, χωρίς βέβαια να μπορεί να ξεφύγει από ένα περιορισμένο σημασιακό πεδίο. Για το είδος των γλωσσικών στοιχείων που μπορούν να ελεγχθούν ισχύει ό,τι και για τις δύο προηγούμενες δοκιμασίες.

#### 4.2.7. Επανάληψη

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

#### 4.2.8. Ανάκληση

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

#### 4.2.9. Αποκατάσταση σειράς

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

#### 4.2.10. Μετατροπή γραφικής σε γλωσσική μορφή

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

#### 4.2.11. Υπόδυση ρόλου

Το παιδί υποδύεται το ρόλο ενός από τους συμμετέχοντες σε μια επικοινωνιακή δοσοληψία. Για παράδειγμα, δίνει οδηγίες σε έναν τουρίστα, επιστρέφει στο μπακάλη το χαλασμένο τυρί που αγόρασε νωρίτερα, εξηγεί στη δασκάλα γιατί άργησε να έλθει στο σχολείο, βοηθάει την ηλικιωμένη γειτόνισσα να βρει τα γυαλιά της, κ.ά. Αυτή η δοκιμασία μπορεί να ενταχθεί στη Συνέντευξη. Εάν δεν επαρκούν τα εξεταζόμενα παιδιά για όλους τους ρόλους μιας δοσοληψίας, μπορεί να αναλάβει ένα ρόλο ο εξεταστής.

#### 4.3. Η δομή του Κριτηρίου Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ανωτέρω αρχές που πρέπει να διέπουν την κατάρτιση ενός κριτηρίου γλωσσομάθειας, η Ερευνητική Ομάδα θεώρησε απαραίτητο να προσδώσει τα εξής δομικά χαρακτηριστικά στο υπό εκπόνηση Κριτήριο:

##### 4.3.1. Τα μέρη του Κριτηρίου

Το Κριτήριο αποτελείται από δύο Εξετάσεις, τη Γραπτή και την Προφορική. Η *Γραπτή Εξέταση* έχει ομαδικό χαρακτήρα. Προηγείται μια *Προκριματική Συνάντηση* κατά την οποία ο Εξεταστής διαπιστώνει, με τη μορφή κουβέντας και όχι επίσημης εξέτασης, αν ανάμεσα στα παιδιά που έχουν συγκεντρωθεί για να υποβληθούν στην εξέταση υπάρχουν κάποια που δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά ή που μιλάνε μεν ελληνικά, αλλά δηλώνουν ότι δεν ξέρουν να γράφουν και δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο. Αυτά τα παιδιά δεν υπάρχει λόγος να υποβληθούν σε περαιτέρω εξέταση, αλλά θα πρέπει να προωθηθούν τα πρώτα σε τμήμα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και τα υπόλοιπα στην Α΄ Τάξη του Δημοτικού.

Η κυρίως *Γραπτή Εξέταση* περιλαμβάνει υποδοκιμασίες η μορφή των οποίων (πρέπει να) είναι οικεία σε όσα παιδιά έχουν παρακολουθήσει μαθήματα στο Δημοτικό, αφού θυμίζει ασκήσεις των διδακτικών βιβλίων. Το νέο στοιχείο είναι ότι οι υποδοκιμασίες αυτές εντάσσονται σε μια παράσταση Καραγκιόζη: κάθε τόσο διακόπτεται το έργο και τα παιδιά καλούνται από τον Καραγκιόζη ή το Κολλητήρι να γράψουν ορισμένα πράγματα στο φυλλάδιο που τους έχει διανεμηθεί προκειμένου να συνεχιστεί η παράσταση. Έτσι, για τον έλεγχο της ύλης της Α΄ Τάξης, τα παιδιά καλούνται να γράψουν το όνομα και το επώνυμό τους, το όνομα του πατέρα τους και της μητέρας τους, και να γράψουν καθ' υπαγόρευση ένα σύντομο κείμενο που έχει ήδη ακουστεί κατά την παράσταση (ένας πλανόδιος μανάβης διαλαλεί το εμπόρευσμά του). Τέλος, τους ζητείται να εκτελέσουν μια άσκηση μεταφοράς πληροφοριών από γραφική σε γραπτή μορφή και ημιελεγχόμενης διατύπωσης γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ο Καραγκιόζης παρακαλεί τους εξεταζόμενους να τον βοηθήσουν να διαλέξει δώρα για τα τρία του παιδιά. Για το σκοπό αυτό, τους δίδεται μια εικόνα που παρουσιάζει δέκα αντικείμενα (καραβάκι, μπάλα, κτλ.) από τα οποία πρέπει να διαλέξουν και να προτείνουν στον Καραγκιόζη ποια να πάρει για δώρα στα τρία παιδιά του.

Είναι φανερό ότι οι πρώτες τρεις υποδοκιμασίες είναι μεν τυπικά ενταγμένες στην παράσταση, έχουν όμως μάλλον παραδοσιακό 'σχολικό' και επομένως γλωσσοκεντρικό χαρακτήρα, αντίθετα από την τέταρτη η οποία είναι πολύ περισσότερο λειτουργικά ενσωματωμένη στην παράσταση, επιπλέον δε ελέγχει την ικανότητα του εξεταζομένου (α) να 'μεταφράζει' νοήματα από γραφική σε γραπτή μορφή και (β) να διατυπώνει γραπτά τις σκέψεις του ανταποκρινόμενος σε ανάγκη που αναφέρεται στη δεδομένη επικοινωνιακή κατάσταση. Ανάλογες παρατηρήσεις

μπορούν να γίνουν για τις υποδοκιμασίες της ύλης της Β΄ Τάξης, όπου το παιδί συμπληρώνει τα κενά ενός σύντομου κειμένου, κατατάσσει λέξεις ανάλογα με το γένος τους προσθέτοντας το ανάλογο άρθρο, μετατρέπει λέξεις από τον ενικό στον πληθυντικό, επισημαίνει τα ζεύγη αντιθέτων σε δύο σύντομους καταλόγους λέξεων, διατάσσει μερικές λέξεις σε αλφαβητική σειρά και τέλος, περιγράφει τι βλέπει γύρω από το σπίτι του όταν βγαίνει έξω. Παρόμοια ισχύουν για τις υπόλοιπες τέσσερις τάξεις. Τα παιδιά (αυτά τα οποία έχουν περάσει επιτυχώς τις δοκιμασίες των προηγούμενων δύο τάξεων) καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά μιας διήγησης (δοκιμασία cloze). Το κείμενο κλιμακώνεται σε τέσσερις ενότητες αυξανόμενων απαιτήσεων τόσο σε γλωσσικό επίπεδο όσο και σε γραφητικό (το μέγεθος των γραμμάτων βαίνει μειούμενο, πράγμα που επιβαρύνει την εκκωδικευτική διεργασία). Για τη συμπλήρωση των κενών, απαιτείται η γνώση της καθαρά γλωσσικής ύλης της αντίστοιχης τάξης, καθώς και η ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων σχετικών με τη συντακτική, κειμενική και λογική διάρθρωση του κειμένου.

Η *Προφορική Εξέταση*, η οποία έχει ατομικό χαρακτήρα, περιλαμβάνει τη Δοκιμασία της Συνέντευξης και τη Δοκιμασία του Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο. Η *Συνέντευξη* ακολουθεί το πρότυπο που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια στο χώρο της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας, προκειμένου να εκμαιευθεί όσο το δυνατόν πιο αβίαστος λόγος από τον εξεταζόμενο.

Η *Δοκιμασία του Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο* κλιμακώνεται σε έξι επίπεδα αντίστοιχα προς τις έξι τάξεις του Δημοτικού, κάθε δε επίπεδο περιλαμβάνει δύο υποδοκιμασίες, την Υποδοκιμασία Ορθογραφίας και την Υποδοκιμασία Κατανόησης του Προφορικού Λόγου. Ολόκληρη η Δοκιμασία, ήτοι τα έξι επίπεδα και οι δύο Υποδοκιμασίες ανά επίπεδο, στηρίζονται σε έναν μαγνητοφωνημένο διάλογο. Το παιδί ακούει μια τηλεφωνική συνομιλία ανάμεσα σε μια γιαγιά και τον εγγονό της. Η γιαγιά πληροφορεί το εγγονάκι της ότι ο παππούς είχε ένα ατύχημα και βρίσκεται στο νοσοκομείο, του διηγείται τις διάφορες φάσεις του περιστατικού και το παρακαλεί να ενημερώσει τους γονείς του, όταν επιστρέψουν από τη δουλειά. Ο ενιαίος διάλογος κλιμακώνεται έτσι ώστε κάθε επίπεδο να περιλαμβάνει γλωσσικό υλικό από αυτό που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την αντίστοιχη τάξη.

Σε κάθε *Υποδοκιμασία Ορθογραφίας*, ο εξεταζόμενος ακούει να επαναλαμβάνονται από το μαγνητόφωνο εκφωνήματα από το διάλογο και καλείται να συμπληρώσει μερικά κενά στη γραπτή απόδοση των εκφωνημάτων αυτών η οποία του έχει δοθεί σε ένα έντυπο. Στόχος της επιλεκτικής αυτής Υποδοκιμασίας Ορθογραφίας είναι να διαπιστωθεί η ικανότητα του εξεταζόμενου να συσχετίζει προφορικό υλικό με τη γραπτή του μορφή, να επισημαίνει ελλείψεις και να τις αποκαθιστά αντλώντας από τη γνώση της καθαρά γλωσσικής ύλης της αντίστοιχης τάξης και δευτερευόντως από την ικανότητά του να συσχετίζει μορφοσυντακτικές λειτουργίες με τα ορθογραφικά τους γνωρίσματα, καθώς και να εξάγει λογικά συμπεράσματα από τα συμφραζόμενα και από τη γνώση του περί του κόσμου.

Στο πλαίσιο κάθε *Υποδοκιμασίας Κατανόησης του Προφορικού Λόγου*, δίδεται στον εξεταζόμενο ένας μικρός αριθμός προτάσεων που έχουν σχέση με το απόσπασμα του διαλόγου του αντίστοιχου επιπέδου και του ζητείται να κρίνει εάν κάθε πρόταση είναι σωστή ή λάθος. Για να αντεπεξέλθει στην Υποδοκιμασία αυτή, το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να συνάγει συμπεράσματα βάσει της κοινής λογικής, του συνδυασμού των αντικειμενικών πληροφοριών που περιέχει ο διάλογος σε διάφορα σημεία του, και της γνώσης του περί του κόσμου, καθώς και να μπορεί να ερμηνεύει κειμενικό υλικό με υφική και κοινωνική φόρτιση, όπως προθέσεις των συνομιλητών, σχέσεις οικειότητας / απόστασης και διαφορετικής κοινωνικής ισχύος, χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους όπως τάση προς την πολυλογία, κ.ά.

#### 4.3.2. Κλιμακωτή διάρθρωση των Εξετάσεων

Όπως είδαμε ανωτέρω, κάθε μία από τις Εξετάσεις του Κριτηρίου κλιμακώνεται, με διάφορους τρόπους, σε έξι επίπεδα, σε αντιστοιχία προς τις έξι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, μέσα σε ενιαίο πλαίσιο. Η κλιμακωτή αυτή διάταξη των Εξετάσεων του ενιαίου Κριτηρίου επιτρέπει τη διάγνωση του επιπέδου ελληνομάθειας ενός Τσιγγανόπουλου με τα λιτότερα και οικονομικότερα μέσα προκειμένου να αποφευχθεί το τεστ-μαμούθ. Εάν ένα παιδί ανταποκριθεί επιτυχώς στις δοκιμασίες του πρώτου επιπέδου, θεωρείται ότι διαθέτει τη γλωσσομάθεια που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την αντίστοιχη τάξη και μπορεί να παρακολουθήσει την επόμενη. Ωστόσο, του επιτρέπεται να επιχειρήσει τις δοκιμασίες του επομένου επιπέδου. Εάν ανταποκριθεί ικανοποιητικά, προχωράει στο τρίτο επίπεδο κοκ. Εάν η επίδοσή του σε ένα επίπεδο δεν είναι ικανοποιητική, εγγράφεται στην τάξη που αντιστοιχεί σε αυτό το επίπεδο.

#### 4.3.3. Διάρκεια του Κριτηρίου

Δεδομένης της παιδικής ηλικίας των περισσότερων τουλάχιστον εξεταζομένων και του περιορισμένου χρόνου που διαθέτει ο δάσκαλος για δραστηριότητες επιπλέον του καθημερινού προγράμματος, το χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο θα πρέπει να επιχειρηθούν από τα παιδιά όλες οι δοκιμασίες όλων των επιπέδων του Κριτηρίου είναι κατά μέγιστο όριο: έως δύο ώρες για την Προκριματική Συνάντηση και τη Γραπτή Εξέταση, έως ένα δεκαπεντάλεπτο για τη συνέντευξη και έως δύο ώρες για τη δοκιμασία συσχετισμού του προφορικού προς τον γραπτό λόγο. Οι τρεις δοκιμασίες μπορούν να κατανέμονται σε ισάριθμες ημέρες για να αποφευχθεί η κόπωση των εξεταζομένων.

Η διάρκεια κάθε δοκιμασίας καθορίζεται κατά μέγιστο όριο αφού, όπως εξηγήσαμε ανωτέρω, δεν προβλέπεται να είναι η ίδια για όλους τους εξεταζομένους λόγω της κλιμακωτής διάρθρωσης των δοκιμασιών: άλλα παιδιά θα επιχειρήσουν μόνο το πρώτο επίπεδο, άλλα θα φτάσουν ως το δεύτερο, άλλα θα προχωρήσουν και ως το τρίτο κοκ.

#### 4.3.4. Η Γραπτή Εξέταση και η παράσταση του Καραγκιόζη

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να εκτεθεί λεπτομερέστερα το σκεπτικό σχετικά με την ένταξη της Γραπτής Εξέτασης σε μια παράσταση *Καραγκιόζη*.

Η επιλογή του Θεάτρου Σκιών ως πλαισίου για την εφαρμογή της Γραπτής Εξέτασης του Κριτηρίου αποσκοπεί στην επίτευξη των εξής γενικών στόχων: πρώτον, να μειωθεί το άγχος των εξεταζομένων παιδιών, δεύτερον, να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατόν προθυμότερη και περισσότερο αβίαστη ανταπόκρισή τους στις επιμέρους δοκιμασίες, και τρίτον, να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη ποικιλία επικοινωνιακών περιστάσεων (η επιλογή του *Καραγκιόζη* εξασφαλίζει την επίτευξη αρκετών ακόμη ειδικότερων στόχων, για τους οποίους θα γίνει λόγος στη συνέχεια).

Στην ιδεώδη περίπτωση (αλλά βλ. κατωτέρω) τα παιδιά θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν μια ζωντανή παράσταση *Καραγκιόζη*. Κατά την εξέλιξη της παράστασης, η οποία όπως είπαμε έχει διαδραστική οργάνωση, διάφοροι ήρωες του έργου απευθύνουν το λόγο στα αξιολογούμενα παιδιά-θεατές και ζητούν τη συνδρομή τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που για τη διευθέτησή τους απαιτούν γλωσσικά μέσα τα οποία οι ίδιοι δεν διαθέτουν (για παράδειγμα, ο αγράμματος Καραγκιόζης παρακαλεί το εξεταζόμενο παιδί να αποκαταστήσει ένα κείμενο γραμμένο στο χόμα, συμπληρώνοντας τις λέξεις που σβήστηκαν όταν τα Κολλητήρια πάτησαν το κείμενο κατά λάθος). Κατά την εξέλιξη της παράστασης-γλωσσικής αξιολόγησης, ο δάσκαλος είναι παρών για να διευκολύνει τη ροή των δραστηριοτήτων, φροντίζοντας να κατανοήσει το παιδί τι του ζητείται κάθε φορά και να ανταποκριθεί στις δοκιμασίες-απαιτήσεις της παράστασης μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια.

Προφανώς, όμως, δεν είναι εύκολο να στήνεται ζωντανή παράσταση Θεάτρου Σκιών κάθε φορά που απαιτείται η εφαρμογή του Κριτηρίου Ελληνομάθειας σε κάποιο σχολείο της επικράτειας. Αλλά ούτε να απαιτήσει μπορεί κανείς από τον Καραγκιοζοπαίκτη να συμπεριφέρεται και ως Δάσκαλος-εξεταστής. Για το λόγο αυτό, πρόταση της Ερευνητικής Ομάδας είναι να μαγνητοσκοπηθεί η παράσταση σε επόμενο στάδιο του ευρύτερου προγράμματος, προκειμένου να μπορεί η Γραπτή Εξέταση του Κριτηρίου να χρησιμοποιείται όπου και όποτε χρειάζεται στο πλαίσιο προβολής της σχετικής βιντεοταινίας. Δεν θα πρέπει πάντως να αποσιωπηθεί ότι η μαγνητοσκοπημένη παράσταση (θα) είναι κατ' ανάγκη φτωχότερη από τη ζωντανή.

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

Η Γραπτή Εξέταση του Κριτηρίου διατίθεται, επίσης, σε συμβατική, έντυπη μορφή, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία εκείνα που δεν είναι ακόμη εξοπλισμένα με τις κατάλληλες συσκευές [μαγνητοσκόπησης (video) και τηλεόρασης] για την προβολή της βιντεοταινίας του Κριτηρίου (όταν αυτή υπάρξει). Το έντυπο Κριτήριο θα πρέπει να συνοδεύεται (πράγμα το οποίο ελπίζουμε να πραγματοποιηθεί σε επόμενη φάση του προγράμματος) από ταινία ήχου, στην οποία θα είναι μαγνητοφωνημένη ολόκληρη η παράσταση. Χρειάζεται, ωστόσο, να τονιστεί ότι αν η μαγνητοσκοπημένη παράσταση υστερεί έναντι της ζωντανής, η έντυπη / μαγνητοφωνική μορφή υστερεί με τη σειρά της έναντι της μαγνητοσκοπικής, αφού στην πρώτη περιορίζεται δραστικά η λειτουργικότητα του εικαστικού μέρους τόσο ποσοτικά (κατ' ανάγκην, υπάρχουν μόνο λίγες στατικές εικόνες στο έντυπο) όσο και ποιοτικά (η εικόνα δεν συλλειτουργεί δυναμικά με τα λεγόμενα και τα δρώμενα, αλλά συσχετίζεται απλώς μαζί τους στατικά και κατά σύμβαση). Δεν πρέπει, όμως, να παραγνωρίζεται ότι διεθνούς κύρους κριτήρια γλωσσομάθειας όπως το First Certificate in English και το Certificate of Proficiency in English του Πανεπιστημίου του Cambridge είναι αποτέλεσμα παρόμοιων συμβιβασμών ανάμεσα στο μεθοδολογικώς επιθυμητό και το πρακτικώς εφικτό, αφού χορηγούνται και αυτά σε έντυπη μορφή τη συνοδεία μαγνητοφωνικών προφορικών δοκιμασιών.

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



ηχητικών σκηνοθετικών στοιχείων.

Θα μπορούσε, βέβαια, να υποστηρίξει κανείς ότι τα σημερινά παιδιά δεν βλέπουν πια *Καραγκιόζη*, αλλά είναι περισσότερο εξοικειωμένα με ‘εισαγόμενες’ τηλεοπτικές εκπομπές κινούμενων σχεδίων τύπου *Πάουερ Ρέιντζερς*, *Γάτες Σαμουράι*, *Χελώνες Νίντζα* και κάθε είδους μεταλλαγμένου τέρατος ή γλυκερής Ντισνεϊκής ηρωίδας, παρά με τις ‘χαμηλής τεχνολογίας’ φιγούρες του ελληνικού *Καραγκιόζη*· επομένως, αυτά και όχι το Θέατρο Σκιών θα έπρεπε να χρησιμεύσουν ως πρότυπο για την εκπόνηση της γραπτής δοκιμασίας του Κριτηρίου.

Ωστόσο, έχουμε κάθε λόγο να διατηρούμε σοβαρές επιφυλάξεις όχι μόνο για την καλαισθησία αυτών των ‘παιδικών’ σειρών, αλλά και για την παιδαγωγική τους αξία: ο μεγάλος αριθμός σκηνών στις οποίες γίνεται χρήση όπλων ή καταναλώνονται τσιγάρα και πούρα (ο ‘καλός’ Λούκυ Λουκ έχει μονίμως ένα τσιγάρο κρεμασμένο στα χείλια του) μόνο τυχαίος ή αθώος δεν μπορεί να είναι. Αν κριθούν από την οπτική των τεχνικών απαιτήσεων του Κριτηρίου, πολλά από αυτά τα προϊόντα εμφανίζονται μεν πλούσια σε δράση, αλλά χαρακτηρίζονται από πενία ως προς την ποικιλία των περιστάσεων στις οποίες εμπλέκεται ο ήρωας ή και ως προς τη σχέση τους με την καθημερινότητα των παιδιών. Πράγματι, η ίδια συνήθως αρχετυπική ιστορία εκτυλίσσεται από το ένα επεισόδιο στο άλλο: κάθε φορά, ένας φαινομενικά αήττητος ‘κακός’ απειλεί τους ‘αδύνατους’ της ιστορίας, αλλά ο ‘καλός ήρωας’ επεμβαίνει και μετά από αμφίρροπο αγώνα κατисχύει. Επιπλέον, ως εισαγόμενες, οι τηλεοπτικές αυτές σειρές ουδεμία σχέση έχουν με την ελληνική πραγματικότητα, πράγμα που μειώνει δραστικά τις ευκαιρίες για χρήση αβίαστου και περιστασιακά (δηλαδή κοινωνιογλωσσικά) εδρασμένου ελληνικού λόγου. Αυτό ισχύει ακόμη και για παιδικές σειρές αυξημένης καλαισθησίας όπως είναι οι ‘ηρωικές’ σειρές τύπου *Λούκυ Λουκ* και *Αστερίξ*, και οι παιδικές σειρές κωμικών καταστάσεων τύπου *Μίκυ Μάους* και *ΣΙΑ*, *Μικρή Λουλού* και *Στρομφάκια*.

Αντίθετα, ο Καραγκιόζης, όντας δημοφιλέστατο μέρος της νεοελληνικής λαϊκής παράδοσης, διαθέτει πλουσιότατο ρεπερτόριο ποικίλων υποθέσεων, εκτενή πινακοθήκη (τυποποιημένων πάντως) χαρακτήρων και ανεξάντλητη παρακαταθήκη ευφώνων και ευτράπελων ευρημάτων, γλωσσικών και μη. Διαθέτει ακόμη μακρά παράδοση προσαρμογής στην επικαιρότητα αφού το ρεπερτόριό του και οι χαρακτήρες του δεν αποτελούν κλειστά σύνολα αλλά ανέκαθεν εμπλουτίζονταν ακολουθώντας τις εξελίξεις του δημόσιου βίου της χώρας. Αυτά τα χαρακτηριστικά προσφέρονται, όπως ελπίζουμε να φανεί κατά την εφαρμογή του κριτηρίου, για το στήσιμο πειστικών επεισοδίων με περιστασιακή έδραση στον ελληνικό βίο, τόσο τον σύγχρονο όσο και τον παλαιότερο, και επομένως τέτοιων που να παρέχουν άφθονα ερεθίσματα για την παραγωγή αυθεντικού ελληνικού λόγου, και μάλιστα παιδικού.

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

Θα πρέπει, εξάλλου, να επισημανθεί ότι στα περισσότερα ξενόφερτα ‘παιδικά’ προγράμματα η καταγιγιστική δράση έχει προτεραιότητα έναντι του λόγου και της πλοκής (η οποία, όπως είπαμε, δεν ποικίλλει ουσιαστικά). Αντίθετα, ο σκιώδης χαρακτήρας των ηρώων και η στοιχειώδης τεχνική βάση του Θεάτρου Σκιών (όπου ο καραγκιοζοπαίχτης κινεί τις φιγούρες, τους δανείζει τη φωνή του και επιλαμβάνεται των λοιπών πλευρών της παράστασης, αναθέτοντας ενδεχομένως στο βοηθό του, αν υπάρχει, ορισμένες από αυτές) καθιστά αναπόφευκτο τον

περιορισμό της δράσης και τη μετατόπιση της έμφασης στον σπαρταριστό (διά)λογο και την ευρηματική πλοκή. Χάρη ακριβώς στην προτεραιότητα που κατ' ανάγκην έχει ο (διά)λογος και η πλοκή στον *Καραγκιόζη*, καθίσταται δυνατή, για τους σκοπούς της Γραπτής Εξέτασης του Κριτηρίου, η διάδραση μεταξύ των ηρώων του έργου και των αξιολογούμενων παιδιών-θεατών. Επιπλέον, μπορεί έτσι να αποκτά αυτός, αν βέβαια τύχει ταλαντούχου ερμηνευτή, τα χαρακτηριστικά λογοτεχνικού είδους (βλ. επόμενη παράγραφο).

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

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

Η δημοτικότητα αυτού του είδους των κοινωνικά αναποτελεσματικών και αστείων ηρώων κάθε άλλο παρά απροσδόκητη είναι, δεδομένου του ότι στον κοινωνικό βίο εκτός από το εμφανές κοινωνικό κύρος υπάρχει και το αφανές (Ντάλτας 1997: 62). Το πρώτο το διαθέτουν όσοι άνθρωποι και θεσμοί συντηρούν τον άξονα της κοινωνικής ανισότητας έχοντας εξασφαλίσει την ακρίστησή τους στον πόλο της κοινωνικής ισχύος. Με το δεύτερο επενδύονται τα σύμβολα της επικοινωνίας μεταξύ οικείων και αλληλέγγυων. Και τους ισχυρούς μεν μπορεί να τους θαυμάζουμε, αλλά

οι περισσότεροι από εμάς γνωρίζουμε ότι δεν συγκαταλεγόμαστε στους ίσους κι όμοιους τους. Τους αντιήρωες, όμως, τύπου Καραγκιόζη μπορούμε να τους θεωρούμε ‘δικούς μας ανθρώπους’, αφού όχι μόνο δεν μας απειλούν ή δεν μας κάνουν να νιώθουμε ανεπαρκείς, αλλά εκτός από την ιλαρότητα που μας χαρίζουν με τα καμώματά τους, μας κάνουν να αισθανόμαστε προστατευτικοί απέναντί τους χάρη ακριβώς στην κοινωνική ανημπόρια τους.

Ωστόσο, ο Καραγκιόζης δεν είναι απλώς ένας διασκεδαστικός φτωχοδιάβολος, αλλά είναι ικανός να αίρεται υπεράνω των ίδιων του των αδυναμιών. Όπως είπαμε παραπάνω, ο εξελληνισμένος *Καραγκιόζης* υπερβαίνει βαθμηδόν τις άξεστες απαρχές του και ολοκληρώνεται ως πολύπλευρη προσωπικότητα: “μ’ ένα πνεύμα αυτοσαρκασμού, αγαπά να παρουσιάζεται δειλός, ανόητος ή ανήθικος × κι όμως, στις στιγμές όπου κρίνεται αληθινά ο άνθρωπος, βλέπουμε άξαφνα τον Καραγκιόζη να εξαιρείται, πλούσιος σε συναισθήματα, γενναίος, με ετοιμότητα και με θάρρος” (Δημαράς ό.π.). Είναι ακριβώς αυτές οι εξάρσεις του Καραγκιόζη υπεράνω των αδυναμιών του (στις οποίες πάντως επιστρέφει μετά τη λήξη της έκτακτης κατάστασης) που, κατά την κρίση της Επιτροπής, καθιστούν τον Καραγκιόζη λογοτεχνικό είδος ‘κατάλληλο δι’ ανηλίκους’ (για μια εις βάθος μελέτη του ελληνικού *Καραγκιόζη*, βλ. Κιουρτσάκης 1983· 1985).

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

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

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΟΙ ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ

#### 5. Εισαγωγή: Η διάρθρωση του Κριτηρίου

Στο Δεύτερο Μέρος αυτής της μελέτης παρουσιάζουμε την τελική μορφή των Δοκιμασιών του Κριτηρίου συμπεριλαμβανομένων των οδηγιών προς τον Διδάσκοντα-Εξεταστή.

Το Κριτήριο έχει προβλεφθεί για μεγάλη ομάδα παιδιών, έστω για όλα μαζί τα παιδιά μιας κοινότητας. Επομένως, θα πρέπει να υπάρχει ένας εξεταστής για κάθε δέκα άτομα περίπου. Αυτό θα βοηθήσει και στην επαρκή πλαισίωση των παιδιών, στην προσεκτική παρακολούθηση και καθοδήγησή τους κατά τις ομαδικές φάσεις της εξέτασης, καθώς και στη γοργή διεξαγωγή της φάσης όπου τα παιδιά εξετάζονται ατομικά. Το ίδιο Κριτήριο μπορεί, βεβαίως, να χρησιμοποιηθεί και σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Η όλη διαδικασία θα είναι τότε πολύ απλούστερη και συντομότερη.

Εξάλλου, όπως θα διαπιστωθεί παρακάτω, το Κριτήριο είναι αρκετά διεξοδικό, επιδιώκει, δηλαδή, να δώσει μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα της γλωσσομάθειας του κάθε παιδιού, υποβάλλοντάς το σε πολλαπλές και ενίοτε συμπληρωματικές δοκιμασίες. Ωστόσο, αν κάποια στιγμή ο Εξεταστής κρίνει ότι η εικόνα που έχει σχηματίσει για την ελληνομάθεια κάποιου εξεταζομένου είναι αρκετά ευκρινής, μπορεί να σταματήσει εκεί και να μην υποβάλει το παιδί στο σύνολο των δοκιμασιών.

Το Κριτήριο περιλαμβάνει τρεις διαδοχικές φάσεις.

Πρώτη φάση: Προκριματική Συνάντηση (προφορική και ομαδική).

Δεύτερη φάση: Γραπτή Εξέταση (ομαδική).

Τρίτη φάση: Προφορική εξέταση (ατομική ή σε πολύ μικρές ομάδες), υποδιαιρούμενη σε δύο Δοκιμασίες, τη Δοκιμασία της Συνέντευξης και τη Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο.

Η Ερευνητική Ομάδα διενήργησε δοκιμαστική εφαρμογή της Γραπτής Εξέτασης και της Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο σε σχολεία, αντίστοιχα, των Ιωαννίνων και της Κέρκυρας. (Όπως θα καταστεί προφανές κατά την παρουσίασή τους κατωτέρω, η Προκριματική Συνάντηση και η Συνέντευξη δεν υπήρχε λόγος να υποβληθούν σε δοκιμασία). Στη δοκιμαστική αυτή εφαρμογή τμημάτων του Κριτηρίου θα αναφερθούμε στο 7.2. και 8.2.6. κατωτέρω.

## 6. Η Προκριματική Συνάντηση

### 6.1. Εισαγωγή

Σκοπός της φάσης αυτής είναι με τη βοήθεια μιας πολύ γενικού περιεχομένου κουβέντας:

(α) να απαλλαγούν από τη διαδικασία της εξέτασης όσα παιδιά δεν ξέρουν να μιλούν ελληνικά. Αυτά δεν προορίζονται για το ελληνικό σχολείο. Δεν μπορούν παρά να είναι αρχάριοι ενός ενδεχόμενου προγράμματος ελληνικής ως ξένης γλώσσας, για την ηλικία τους×

(β) να απαλλαγούν από τη διαδικασία της εξέτασης όσοι μιλούν μεν ελληνικά, αλλά δηλώνουν ότι:

- δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο ή
- δεν ξέρουν καθόλου να διαβάζουν και να γράφουν,

οπότε κατατάσσονται χωρίς άλλη διαδικασία είτε στην Α΄ Δημοτικού είτε, πολύ καλύτερα, σε ειδικό τμήμα, κατάλληλο για την περίπτωση τους×

(γ) να επιβεβαιωθεί, για όλα τα υπόλοιπα παιδιά, η ικανότητά τους να επικοινωνούν ως ένα βαθμό προφορικά μέσω της ελληνικής γλώσσας (κατανόηση, παραγωγή προφορικού λόγου).

## 6.2. Η Συνάντηση

Τα παιδιά θα συγκεντρωθούν σε μια αίθουσα με καρέκλες, χωρίς θρανία κατά προτίμηση: σε αίθουσα υποδοχής και όχι σε χώρο εργασίας, θα τα υποδεχτούν οι δάσκαλοι-εξεταστές τους (ένας για κάθε δέκα παιδιά) θερμά και φιλικά. Όσο πιο φιλόξενη είναι η ατμόσφαιρα του σχολείου τόσο πιο άνετα θα νιώσουν τα παιδιά.

Η πρώτη αυτή συνάντηση των παιδιών με τους (μελλοντικούς) δασκάλους τους θα γίνει αφορμή μιας κουβέντας. Η γνώση που έχουν τα παιδιά της (προφορικής) ελληνικής γλώσσας θα διαπιστωθεί από την κατανόηση και εκτέλεση των οδηγιών των δασκάλων, ακόμη και από τις σιωπηρές τους αντιδράσεις στα λεγόμενά τους, αλλά κυρίως από τις απαντήσεις που θα δώσουν στις διάφορες ερωτήσεις. Επομένως, η κουβέντα θα περιλαμβάνει και ερωτήσεις ομαδικές και ατομικές. Σημαντικό είναι να παρακολουθεί ο δάσκαλος όση ώρα μιλάει (και φυσικά οι βοηθοί του) αν κάποιο παιδί φαίνεται να μην καταλαβαίνει τίποτα από τα λεγόμενα, αν περιμένει να δει τι κάνουν τα άλλα παιδιά για να το κάνει κι αυτό.

## 6.3. Το θέμα της κουβέντας

### 6.3.1. Υποδοχή - συστάσεις:

"Καλώς ορίσατε...", "Το σχολείο σας υποδέχεται με χαρά", "Οι δάσκαλοί σας, εγώ, χαιρόμαστε που σας βλέπουμε εδώ", κτλ.

- ΕΡ.: "Εσείς είστε ευχαριστημένοι που είστε εδώ; Έχετε ξαναπάει σε σχολείο; Ποιο παιδί έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο;"

[Γίνεται έτσι ένας πρώτος εντοπισμός των παιδιών που ενδέχεται να μην ξέρουν καθόλου γράμματα και που προορίζονται για την Α΄ Δημοτικού.]

Συστάσεις: "Εμένα με λένε... Είμαι Δάσκαλος σ' αυτό το σχολείο... Να μου πείτε τώρα κι εσείς πώς σας λένε, να σας γνωρίσω κι εγώ".

Ο Δάσκαλος απευθύνεται σε κάθε παιδί χωριστά, και το ρωτάει:

- το όνομά του,
- την ηλικία του,
- αν έχει ξαναπάει σχολείο.

Σε περίπτωση αρνητικής απάντησης στην τελευταία ερώτηση, ο Δάσκαλος επιμένει για να βεβαιωθεί ότι το παιδί είναι τελείως αναλφάβητο και προορίζεται επομένως για την Α΄ Τάξη: "Δηλαδή, δεν ξέρεις καθόλου ούτε να διαβάζεις ούτε να γράφεις;"

Οι απαντήσεις των παιδιών, ονοματεπώνυμα, ηλικίες, και λοιπές πληροφορίες, σημειώνονται σε μια κατάσταση, αφού εξηγηθεί στα παιδιά ότι αυτό γίνεται για να μην ξεχάσει ο Δάσκαλος όλα αυτά τα ονόματα... Αν, τέλος, τα παιδιά είναι περισσότερα από 10, τις ερωτήσεις αυτές υποβάλλουν ταυτόχρονα όλοι οι εξεταστές, ο καθένας στη δεκάδα του.

### 6.3.2. Ο σκοπός της συγκέντρωσης

Ο Δάσκαλος κατατοπίζει τα παιδιά για το σκοπό της συγκέντρωσής τους: "Μαζευτήκαμε εδώ για να δούμε σε ποια τάξη του σχολείου θα πρέπει να πάει το κάθε παιδί, σύμφωνα με αυτά που ξέρει. Χρειαζόμαστε, όμως, τη βοήθειά σας. Χρειαζόμαστε εσείς να μας πείτε τι ξέρετε. Θα μας το πείτε παίζοντας και βλέποντας ένα έργο του Καραγκιόζη. Σύμφωνοι; Θα δείτε τι ωραία που θα περάσουμε." Αυτή είναι η 'ραχοκοκαλιά' των πληροφοριών που θα δώσει ο Δάσκαλος, αποφεύγοντας τις λέξεις 'εξέταση', 'τεστ' και οτιδήποτε άλλο μπορεί να φοβίσει ή να ξενίσει τα παιδιά.

Θα ακολουθήσουν ερωτήσεις ομαδικές και ατομικές, με στόχο να μιλήσει τουλάχιστον μία φορά το κάθε παιδί: "Τον ξέρετε τον 'Καραγκιόζη'; Έχετε ξαναδεί 'Καραγκιόζη'; Πού; Πότε; Εσύ; Εσύ; Εσύ; Ποιοι είναι οι ήρωες του 'Καραγκιόζη'; Τι ρούχα φοράει ο Καραγκιόζης; Πού μένει; Τι δουλειά κάνει; Πλούσιος; Φτωχός; Έχει γυναίκα; Πώς τη λένε; Παιδιά; Πόσα; Ποια; Έχει φίλους; Ποιους; Ο Χατζηαβάτης; Τι δουλειά κάνει; Ο Μπαρμπαγιώργος; Τι φοράει; Τι δουλειά κάνει; Γιατί ο Καραγκιόζης τον φωνάζει "Μπάρμπα"; Ο Νιόνιος; Τι φοράει; Από πού είναι; Πώς μιλάει; Ο Πασάς; Πού μένει; Πλούσιος; Φτωχός; Ποιο παιδί ξέρει τον Βεληγκέκα; Τι κάνει ο Βεληγκέκας;" κτλ., κτλ.

Όλες αυτές οι ερωτήσεις σκοπό έχουν, όπως είπαμε, να εντοπίσουμε τα παιδιά που δεν ξέρουν ούτε να μιλούν ελληνικά (και που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το ελληνικό σχολείο) και τα παιδιά που δεν ξέρουν καθόλου να γράφουν (και προορίζονται για την Α' Δημοτικού) ή για ειδικά ταχύρρυθμα τμήματα.

### 6.4. Το τέλος της συνάντησης

Ο Δάσκαλος θα πληροφορήσει τα παιδιά ότι "Θα πάμε τώρα να δούμε το έργο του Καραγκιόζη." Και θα τα οδηγήσει στην αίθουσα προβολής. Λογικά, κανένα παιδί δεν θα πρέπει να έχει αντιληφθεί ότι έχει ήδη περάσει μια εξέταση.

Επειδή το δεύτερο μέρος του Κριτηρίου, η παράσταση, είναι και πολύ διασκεδαστικό, μπορούν να κληθούν να την παρακολουθήσουν όλα τα παιδιά, ακόμη και εκείνα για τα οποία η εξέταση έχει τελειώσει. Θα ήταν, άλλωστε, σφάλμα να έχουν τα παιδιά αυτά διαφορετική αντιμετώπιση.

**Σημείωση:** Είναι ευνόητο ότι σε μεμονωμένες περιπτώσεις το Σχολείο μπορεί να αντλήσει τις παραπάνω πληροφορίες και από τους γονείς των παιδιών κατά την πρώτη τους συνάντηση. Οπότε τα παιδιά αυτά θα αρχίσουν από τη γραπτή εξέταση. Καλό θα είναι ωστόσο, να τα προετοιμάσει γι' αυτήν ο Εξεταστής τους όπως γίνεται και με τα παιδιά της παραπάνω ομαδικής Προκριματικής Συνάντησης.

## 7. Η Γραπτή Εξέταση

### 7.1. Εισαγωγή

Για τους λόγους που έχουν αναπτυχθεί στη θεωρητική παρουσίαση του τεστ, η γραπτή εξέταση έχει τη μορφή προβολής

μιας παράστασης του Θεάτρου Σκιών. Τίτλος του έργου: *Ο Καραγκιόζης Δημοδιδάσκαλος*. Κατά τη διάρκεια της παράστασης, ο Καραγκιόζης και η παρέα του ζητούν από τα παιδιά να γράψουν ορισμένα πράγματα –τις διάφορες δοκιμασίες της εξέτασης– για λόγους που επιβάλλονται από την πλοκή. Έτσι τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στα δρώμενα και η εξέτασή τους είναι οργανικά δεμένη με την υπόθεση του έργου.

Πριν από την έναρξη της προβολής έχει διανεμηθεί στα παιδιά ένα φυλλάδιο με σελίδες διαφορετικού χρώματος (βλέπε Παράρτημα Β΄) και εκεί θα γράψουν ό,τι τους ζητηθεί κάθε φορά, όσο εξελίσσεται το έργο. Οι σελίδες, ανάλογα με το χρώμα τους, αντιστοιχούν στις διάφορες φάσεις της εξέτασης.

Αυτά τα φυλλάδια θα διορθώσει ο Εξεταστής σύμφωνα με τις οδηγίες που ακολουθούν. Κάθε σελίδα θα καταλήξει σε ένα αποτέλεσμα εκπεφρασμένο με (+) ή (-) για κάθε Τάξη του δημοτικού ή για την Α΄ Γυμνασίου. Οι Εξεταζόμενοι κατατάσσονται –ως προς τη Γραπτή Εξέταση– στη μεγαλύτερη τάξη για την οποία έχουν επιτύχει την ένδειξη (+). Το αποτέλεσμα αυτό θα αναγραφεί στο φυλλάδιό τους (εσώφυλλο του φυλλαδίου) στη θέση που προβλέπεται για αυτόν το σκοπό.

## 7.2. Η διεξαγωγή της παράστασης και της εξέτασης

Αφού εγκατασταθούν τα παιδιά στην αίθουσα προβολής, θα τους διανεμηθεί το φυλλάδιο των απαντήσεων και ένα μολύβι, με την οδηγία ότι θα τα χρησιμοποιήσουν όταν τους ζητηθεί.

Και η παράσταση αρχίζει... Οδηγίες για τη διεξαγωγή της και για το τι πρέπει να ζητηθεί από τα παιδιά να κάνουν παράλληλα περιέχονται στο έντυπο με το κείμενο του έργου (Παράρτημα Α΄). Σ' αυτό λοιπόν παραπέμπουμε από 'δω και πέρα τον Εξεταστή, αφού πρώτα διαβάσει τα παρακάτω κατατοπιστικά σχόλια για το περιεχόμενο της εξέτασης και για τη βαθμολόγησή της.

### Πρώτη ή Δευτέρα Τάξη;

Οι δοκιμασίες που θα μας δείξουν αν ένα παιδί είναι σε θέση να παρακολουθήσει τη Β΄ Τάξη του Δημοτικού σχολείου περιέχονται στο παραδοσιακό προοίμιο του έργου, όπου πρωταγωνιστούν ο Καραγκιόζης και το Κολλητήρι (Σκηνή Πρώτη, σελ. 3-19). Κάθε τόσο, το έργο διακόπτεται, και τα παιδιά καλούνται από τον Καραγκιόζη ή το Κολλητήρι να γράψουν ορισμένα πράγματα στο φυλλάδιό τους. Ασφαλώς οι οδηγίες που δίνει μία φορά ο Καραγκιόζης δεν είναι αρκετές. Και μάλιστα, όταν πρόκειται για παιδιά που δεν έχουν καμιά πείρα του σχολείου και των διάφορων κωδίκων της διδακτικής πρακτικής. Γι' αυτό, οι δάσκαλοι θα επαναλαμβάνουν τις οδηγίες όσες φορές χρειάζεται και θα βεβαιώνονται ότι τα παιδιά όντως κατάλαβαν τι πρέπει να κάνουν και πώς.

Τα ζητούμενα από τα παιδιά είναι τα εξής:

1. Να γράψουν στην κίτρινη σελίδα του φυλλαδίου το όνομα και το επώνυμό τους (σ. 7 του έργου, αρ.1 του φυλλαδίου).
2. Να γράψουν το μικρό όνομα του πατέρα και της μητέρας τους (σ. 8, αρ. 2).
3. Να γράψουν το ακόλουθο κείμενο, που θα τους υπαγορευτεί: “Καρπούζια, πεπόνια, ντομάτες, αγγούρια [τελεία].

Ελάτε να πάρετε”[τελεία] (σ. 9, αρ.3).

4. Να εκτελέσουν μια άσκηση ελεύθερης διατύπωσης γραπτού λόγου, του τύπου “Σκέφτομαι και Γράφω” (σ. 11, αρ. 4). Συγκεκριμένα, τους δίδεται μια εικόνα που παρουσιάζει δέκα αντικείμενα (καραβάκι, μπάλα, σοκολάτα, ρολόι, κούκλα, αυτοκινητάκι, γάιδαρρος, βιβλίο, πύργος, σάκα – όλες λέξεις που προέρχονται από το βασικό λεξιλόγιο της Α΄ Τάξης) και τους ζητείται να διαλέξουν και να προτείνουν στον Καραγκιόζη ποια από αυτά τα αντικείμενα να πάρει για δώρα στα τρία παιδιά του (βλ. και φυλλάδιο γραπτής εξέτασης των παιδιών, κίτρινο φύλλο). Καλό θα είναι να γραφούν και στον πίνακα τα ονόματα των παιδιών του Καραγκιόζη. Εξάλλου, ο Εξεταστής θα πρέπει να κάνει τα παιδιά να καταλάβουν ότι δεν αρκούν μονολεκτικές ή “τηλεγραφικές” απαντήσεις, ότι το ζητούμενο είναι να γράψουν απλές, αλλά πλήρεις προτάσεις.

5. Σχετικά με το χρόνο της εξέτασης: Για ό,τι αφορά τις δοκιμασίες 1, 2 και 3, δεν είναι δυνατόν να οριστεί συγκεκριμένος χρόνος. Τα παιδιά γράφουν με το ρυθμό τους. Έτσι, μόνο αν κάποιος απ’ αυτά καθυστερεί εμφανώς, ο Εξεταστής θα συνεχίσει την παράσταση, αφού προηγουμένως φροντίσει να το καθησυχάσει. Προκειμένου για το “Σκέφτομαι και Γράφω” καλό θα είναι ο πραγματικός χρόνος που θα έχουν στη διάθεσή τους τα παιδιά για να γράψουν να μην ξεπερνάει τα 10’.

### **Σχετικά με τη βαθμολόγηση:**

Οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει τα παιδιά στην Α΄ Τάξη είναι ακόμη αναφομοιώτες. Τα γραπτά τους, λοιπόν, ενδέχεται να παρουσιάσουν εξαιρετικά ποικίλη εικόνα και να βρithουν ατελειών, οι οποίες ωστόσο δεν πρέπει να μας απασχολήσουν εδώ. Γι’ αυτό δεν είναι σκόπιμο, σ’ αυτό το επίπεδο, να αξιολογηθούν τα γραπτά με μια απρόσωπη αριθμητική βαθμολογία. Καλύτερα να προσπαθήσει ο Εξεταστής να διαγνώσει το επίπεδο του κάθε παιδιού –να δει, δηλαδή, αν είναι σε θέση να παρακολουθήσει τη Β΄ Τάξη ή αν, παρά τις κάποιες γνώσεις του, θα πρέπει να κάνει απ’ την αρχή την Α΄ Τάξη ή να παρακολουθήσει κάποιο ειδικό προπαρασκευαστικό τμήμα– διαβάζοντας τα γραπτά με την έννοια που ο ακτινολόγος “διαβάζει” μια ακτινογραφία, βασιζόμενος στην πείρα του και με γνώμονα τις πολύ γενικές αρχές που ακολουθούν:

Οι **τρεις πρώτες δοκιμασίες** έχουν σκοπό να δείξουν κατά πόσο το παιδί είναι σε θέση να αποτυπώσει γραπτά λέξεις που έχει στο μυαλό του (αρ. 1 και 2) ή που ακούει (αρ. 3). Στόχος είναι το ορθό πέρασμα από τον προφορικό στον γραπτό λόγο και όχι η ορθή γραφή των λέξεων. Έτσι, αν ο γιος του Σπύρου και της Βάσως, λόγου χάρη, γράψει στον αρ. 2 : “Σπύρος, Δάσο”, το μόνο αρνητικό στοιχείο είναι το “Δ” στο όνομα της μητέρας του και δευτερευόντως, η έλλειψη τόνου στο όνομα του πατέρα του (“δευτερευόντως”, γιατί η χρήση των τόνων δεν έχει ακόμη σταθεροποιηθεί στο επίπεδο αυτό). Οι άλλες ανορθογραφίες δεν μας απασχολούν.

Το ίδιο και στον αρ. 3: μας ενδιαφέρει να έχει γράψει το παιδί ό,τι άκουσε, έστω και αν τα “ελάτε” και “πάρετε”, π.χ., λήγουν στο γραπτό του με “αι”. Εδώ, σημαντικά είναι το “ζ”, το “-νια”, το “ντ”, το “γκ” κ.τ.λ.

Ας σημειωθεί τέλος, ότι στον αρ. 1, όπου ζητείται από το παιδί να γράψει το όνομά του, αυτό γίνεται περισσότερο για λόγους εξοικείωσης του Τσιγγανόπουλου με τη διαδικασία του τεστ, δεδομένου ότι πολλά παιδιά γράφουν ήδη το όνομά τους και πριν πάνε στο σχολείο. Ωστόσο, αν κάποιος παιδί δεν είναι σε θέση να γράψει ούτε το όνομά του, η διαπίστωση είναι ήδη, περίπου, καθοριστική.

Η **τέταρτη δοκιμασία** επιδιώκει να ελέγξει την ικανότητα των παιδιών να διατυπώσουν γραπτό λόγο με στοιχειώδεις προτάσεις. Με δεδομένο το θέμα που έχουν να πραγματευτούν,



— ικανοποιητικές απαντήσεις είναι όσες περιλαμβάνουν Ρήμα και δύο Αντικείμενα, άμεσο και έμμεσο, και (ενδεχομένως αλλά όχι απαραίτητως) Υποκείμενο, π.χ.

«(ο καταγκιόζις) Στο σκορπιό να αγοράσι ένα ρολόι»

— ανεπαρκής είναι η απάντηση που δεν έχει Ρήμα, π.χ.

«Στο Σκορπιό ρολόι»

— πολύ ικανοποιητική, αντίθετα, είναι η πλήρης και αιτιολογημένη απάντηση, π.χ.

«Στον Κοπρίτη θα αγοράσι το αυτοκινητο για να πηγενη βόλτες»

— τέλος, ενδέχεται να εμφανιστούν πρωτότυπες και γοητευτικές απαντήσεις όπως:

«Ο καταγκιόζις θα αγοράσι στο κολλητήρι ένα καράβι για να μι του κολάι».

Οποσδήποτε, πέρα από αυτά, ο Εξεταστής θα συνεκτιμήσει και άλλα, λιγότερο αναμενόμενα, στοιχεία του κάθε γραπτού: τον πλούτο του λεξιλογίου («Ο ΚΑΡ. θα πάρει..., θα αγοράσει..., θα φέρει...»), την ενδεχομένως άψογη ορθογραφία, έστω και σε ανεπαρκείς απαντήσεις, ή αντίθετα, κάποια κραυγαλέα ασυνταξία: «...θα πάρει ένα γάιδαρος / ένα πύργος».

Το ζητούμενο, τελικά, σε αυτό το επίπεδο είναι να διαπιστωθεί αν το παιδί είναι σε θέση να σχηματίζει και να χρησιμοποιεί τα γράμματα, να σχηματίζει λέξεις, να διατυπώνει στοιχειώδεις προτάσεις. Ο Εξεταστής μπορεί να εκφράσει την κρίση του περί αυτού με ένα (+) ή με ένα (-), βάζοντας σε κύκλο το οικείο παραλληλόγραμμο στο επάνω μέρος του γραπτού κάθε παιδιού.

**Σημείωση:** Όλα τα παραδείγματα που παρατίθενται πιο πάνω είναι αυθεντικά: προέρχονται από τη δοκιμασία στην οποία υποβλήθηκε το τεστ με παιδιά Α΄ Τάξης ενός συνήθους δημοσίου Δημοτικού Σχολείου, στο τέλος της χρονιάς.

### Δευτέρα Τάξη ή Τρίτη;

Από 'δω και πέρα, τα δεδομένα της εξέτασης αλλάζουν ως προς δύο παραμέτρους:

1. Αρχίζει να απαιτείται (εμπειρική) γνώση και εφαρμογή κανόνων της γλώσσας (βλέπε το κείμενο της ορθογραφίας: **γαλάζια σελίδα, δοκιμασία 1**).

2. Η ύπαρξη τέτοιου είδους γνώσεων προϋποθέτει θητεία σε κάποιο σχολείο, επομένως και σχετική εξοικείωση του κατόχου τους με τις στρατηγικές της μάθησης και του ελέγχου των γνώσεων που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Κατά συνέπεια, αρχίζουν να ζητούνται από τον Εξεταζόμενο συγκεκριμένες γνώσεις (και όχι μόνο δεξιότητες), οι οποίες βαθμολογούνται πια αριθμητικά. Εξάλλου, η διατύπωση των ερωτημάτων γίνεται τώρα με ευθύτερο τρόπο.

Η εξέταση για το επίπεδο αυτό γίνεται σε δύο φάσεις: πρώτα ένα «Σκέφτομαι και γράφω» (σ. 23 του έργου, πράσινη σελ. του φυλλαδίου) και λίγο αργότερα μια σειρά από 5 συνηθισμένες ασκήσεις της Β΄ Τάξης (σ. 25, γαλάζιες σελ. του φυλλαδίου). Τις σχετικές οδηγίες δίνει ο ίδιος ο Καταγκιόζις από τον μπερντέ. Ωστόσο, χρειάζεται να τις

επαναλάβει και ο Δάσκαλος και να βεβαιωθεί ότι τα παιδιά τις κατάλαβαν.

Προκειμένου για τη δοκιμασία 1, καλό θα είναι να τους διαβάσει και το πλήρες κείμενο που έχουν να συμπληρώσουν.

Στο τέλος των οδηγιών, ας θυμίσει ο εξεταστής στα παιδιά ότι πρέπει να βάζουν και τόνους...

Ο συνολικός χρόνος της εξέτασης δεν πρέπει να ξεπεράσει τα 20': 7- 8 λεπτά για το «Σκέφτομαι και γράφω» και ο υπόλοιπος χρόνος για τις άλλες ασκήσεις.

### **Σχετικά με τη βαθμολόγηση:**

1. Η πρώτη δοκιμασία («Σκέφτομαι και γράφω») βαθμολογείται με 5 μονάδες. Ο Εξεταστής θα την αξιολογήσει με κριτήρια τον πλούτο των ιδεών, την ποικιλία της διατύπωσης, το σύνθετο της έκφρασης και την ορθότητα της γραφής, χωρίς, βεβαίως, να λησμονεί και όλες τις ατέλειες που είναι ακόμη ανεκτές στο επίπεδο αυτό.

2. Η δοκιμασία 1 (γαλάζιες σελίδες) βαθμολογείται με 5 μονάδες. Για κάθε εσφαλμένη απάντηση αφαιρείται μία μονάδα. Επομένως, η δοκιμασία μηδενίζεται έστω και αν έχει τρεις σωστές απαντήσεις. Για κάθε τόνο που λείπει αφαιρείται  $\frac{1}{2}$  μονάδα.

3. Η δοκιμασία 2 βαθμολογείται με 3 μονάδες. Για κάθε εσφαλμένη απάντηση αφαιρείται 1 μονάδα. Για κάθε τόνο που λείπει ή για λάθος αντιγραφής αφαιρείται  $\frac{1}{2}$  μονάδα.

4. Η δοκιμασία 3 βαθμολογείται με 2 μονάδες. Για κάθε εσφαλμένη απάντηση (οι καταλήξεις πρέπει να είναι ορθογραφημένες) αφαιρείται 1 μονάδα. Για κάθε τόνο που λείπει ή για λάθος αντιγραφής αφαιρείται  $\frac{1}{2}$  μονάδα.

5. Η δοκιμασία 4 βαθμολογείται με 2 μονάδες. Επειδή μια εσφαλμένη απάντηση, στη δοκιμασία αυτή, συνεπάγεται εκ των πραγμάτων και δεύτερη εσφαλμένη απάντηση, αναγκαστικά για ένα λάθος θα αφαιρεθούν μονομιάς και οι δύο μονάδες.

6. Η δοκιμασία 5 βαθμολογείται με 2 μονάδες οι οποίες αφαιρούνται έστω και για ένα λάθος στην αλφαβητική σειρά, αφού αυτό ανατρέπει τα πάντα. Αν η σειρά είναι σωστή, για τους τόνους ή για τα λάθη αντιγραφής θα αφαιρεθούν συνολικά από  $\frac{1}{2}$  ως 1  $\frac{1}{2}$  μονάδα.

7. Το σύνολο της εξέτασης βαθμολογείται με 20 μονάδες. Θεωρείται ότι μπορεί να παρακολουθήσει την Γ' Τάξη όποιος έχει επιτύχει τουλάχιστον 10. Ο Εξεταστής ας μεταφέρει το αποτέλεσμα στην πράσινη σελίδα του φυλλαδίου, επάνω αριστερά, βάζοντας σε κύκλο το οικείο παραλληλόγραμμο: (+) ή (-).

**Για τις άλλες τάξεις...**

Η τελευταία εξέταση στην οποία υποβάλλονται τα παιδιά (σ. 34 του έργου, ροζ σελίδες του φυλλαδίου) σκοπό έχει να διαγνώσει εάν είναι ικανά να παρακολουθήσουν την Δ', την Ε', την ΣΤ' του Δημοτικού ή την Α' Γυμνασίου.

### **Περιγραφή της εξέτασης**

Τώρα προτείνεται στους Εξεταζομένους μια ιστορία –απόσπασμα από τον *Τρελαντώνη* της Π. Σ. Δέλτα, πρώτο κεφάλαιο, διασκευασμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες της εξέτασης–, στο κείμενο της οποίας υπάρχουν διάφορα κενά. Τα παιδιά καλούνται να τα συμπληρώσουν με βάση τα συμφραζόμενα.

Το κείμενο είναι χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες, αριθμημένες από 1 ως 4, με προοδευτικά αυξανόμενες απαιτήσεις –βασισμένες κατά το μέγιστο ποσοστό τους στην ύλη της κάθε τάξης, όπως αυτή περιγράφεται στα αναλυτικά προγράμματα, αρχίζοντας από την Γ΄ Δημοτικού– και με κριτήρια αξιολόγησης που ποικίλλουν από ενότητα σε ενότητα.

Έτσι, η **πρώτη ενότητα** περιλαμβάνει 13 κενά και βαθμολογείται με 13 μονάδες. Για κάθε εσφαλμένη απάντηση αφαιρούνται 2 μονάδες (επομένως, με 6 λάθη ο βαθμός είναι  $1 \times$  με επτά λάθη η ενότητα μηδενίζεται). Για παράλειψη τόνου, αφαιρείται 1 μονάδα, ενώ τα άλλα ορθογραφικά λάθη δεν υπολογίζονται.

Η **δεύτερη ενότητα** περιλαμβάνει 20 κενά και βαθμολογείται με 20 μονάδες. Για κάθε εσφαλμένη απάντηση αφαιρούνται 2 μονάδες. Για παράλειψη τόνου ή για άλλα ορθογραφικά λάθη αφαιρείται 1 μονάδα.

Η **τρίτη ενότητα** περιλαμβάνει 18 κενά και βαθμολογείται με 18 μονάδες. Για κάθε εσφαλμένη απάντηση αφαιρούνται 2 μονάδες. Εδώ ως εσφαλμένες απαντήσεις υπολογίζονται και τα ορθογραφικά λάθη και τα λάθη στον τονισμό.

Η **τέταρτη ενότητα** περιλαμβάνει 38 κενά και βαθμολογείται με 38 μονάδες. Για κάθε εσφαλμένη απάντηση αφαιρείται 1 μονάδα. Και πάλι, ως εσφαλμένες απαντήσεις υπολογίζονται και τα ορθογραφικά λάθη και τα λάθη στον τονισμό.

Έτσι, συνολικά, η εξέταση περιλαμβάνει 89 κενά και βαθμολογείται με 89 μονάδες. Όσοι Εξεταζόμενοι επιτύχουν:

- από 16 ως 35 μ. κρίνονται ικανά για την Δ΄ Τάξη ·
- από 36 ως 50 μ. κρίνονται ικανά για την Ε΄ Τάξη ·
- από 51 ως 65 μ. κρίνονται ικανά για την ΣΤ΄ Τάξη ·
- από 66 ως 89 μ. κρίνονται ικανά για την Α΄ Γυμνασίου.

Οι παραπάνω δείκτες για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων προέκυψαν από τη δοκιμασία στην οποία υποβλήθηκε η γραπτή εξέταση του Κριτηρίου σε διάφορες τάξεις του ελληνικού σχολείου. Με τον προτεινόμενο τρόπο βαθμολόγησης οι επιδόσεις των μαθητών κάθε τάξης συγκεντρώνονταν στη βαθμολογική περιοχή που προτείνεται εδώ ως ενδεικτική για κάθε επίπεδο. Βεβαίως, δεν έλειψαν και οι αποκλίσεις  $\times$  εντυπωσιακές καμιά φορά, όσο και σποραδικές.

Οποσδήποτε, ενδέχεται κάποια παιδιά να μην επιτύχουν ούτε 15 μονάδες σε αυτή την εξέταση. Αυτό θα πει ότι δεν είναι ικανά για την Δ΄ Τάξη και θα πρέπει να παρακολουθήσουν την Τρίτη, σύμφωνα με το αποτέλεσμα της προηγούμενης εξέτασής τους.

Τέλος, είναι σαφές ότι στις οριακές περιπτώσεις (γύρω από 15-16, 35-36, 50-51, 65-66 μονάδες) είναι απαραίτητα και συμπληρωματικά στοιχεία για να γίνει σαφέστερη η εικόνα του Εξεταζομένου. Τα στοιχεία αυτά θα αντληθούν από την προφορική του εξέταση.

Ο χρόνος της εξέτασης είναι 20΄ και υπολογίζεται αφού δοθούν στα παιδιά οι απαραίτητες οδηγίες.

### **Οδηγίες προς τους Εξεταζομένους**

1. Οι οδηγίες προς τους εξεταζομένους είναι ήδη γραμμένες στο φυλλάδιό τους. Ο Εξεταστής θα πρέπει, ωστόσο,

να τις διαβάσει στα παιδιά και να βεβαιωθεί ότι τις κατανόησαν.

2. Επίσης, ο Εξεταστής θα επιμείνει πολύ στο θέμα του τονισμού των λέξεων, επισημαίνοντας ότι μπορεί να λείπουν τόνοι ακόμη και σε τμήματα λέξεων που είναι τυπωμένα: τα παιδιά συνήθως ξεχνούν τους τόνους ή / και δεν τολμούν να επέμβουν σε ό,τι είναι τυπωμένο.

3. Ακόμη, ο Εξεταστής θα τονίσει στα παιδιά: α) ότι σε κάθε κενό αντιστοιχεί μία μόνο λέξη και β) ότι θα πρέπει να προχωρούν σε κάθε ενότητα της εξέτασής τους, αφού ολοκληρώσουν την προηγούμενη.

### **Και προς τον Εξεταστή**

1. Σε ορισμένα κενά του κειμένου ενδέχεται να ταιριάζουν περισσότερες από μία λέξεις, με τρόπο απολύτως φυσιολογικό. Είναι ευνόητο ότι όλες οι λύσεις είναι δεκτές με την προϋπόθεση ότι ενσωματώνονται στο κείμενο χωρίς να βιάζουν καθόλου το νόημα ή τη σύνταξή του.

2. Ο χρόνος της εξέτασης πρέπει να τηρηθεί αυστηρά. Για να δώσει το Κριτήριο σαφή εικόνα, θα πρέπει οι κανόνες του παιχνιδιού να τηρηθούν αυστηρά, όπως τηρήθηκαν και για τα 218 παιδιά με τα οποία δοκιμάστηκε η γραπτή εξέταση.

**Σημείωση:** Στο **Παράρτημα Γ'** θα βρει ο αναγνώστης το περιεχόμενο της γραπτής εξέτασης σε συμβατική μορφή, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί τελείως ανεξάρτητα από την παράσταση του Καραγκιόζη. Ωστόσο (βλ. και 4.3.4. 6<sup>η</sup> παράγραφος), αν δεν υπάρχει κανένα τεχνικό μέσο σε ένα σχολείο, ένας κεφάτος δάσκαλος θα μπορούσε να διαβάσει το κείμενο της παράστασης στα παιδιά.

Στο ίδιο παράρτημα υπάρχει και το κείμενο της τελευταίας δοκιμασίας (*Τρελαντώνης*) συμπληρωμένο ενδεικτικά.

### 8. Η Προφορική Εξέταση

#### 8.1. Η δοκιμασία της Συνέντευξης

##### 8.1.1. Εισαγωγή

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει στο 4.3.1., η Συνέντευξη είναι δοκιμασία αρκετά χαλαρής δόμησης κατά το ότι ο εξεταστής έχει μεν έναν έτοιμο κατάλογο ερωτημάτων για να τα υποβάλει στον εξεταζόμενο, αλλά το κυρίως ζητούμενο είναι να μιλήσει το παιδί όσο το δυνατόν πιο αβίαστα. Σκοπός των ερωτημάτων, πέρα από την προφανή ανάγκη να μην ‘κάνει κουλιά’ η συνέντευξη από έλλειψη θεμάτων προς συζήτηση, είναι να εξασφαλιστεί, στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, η ομοιομορφία των συνθηκών της συνέντευξης από εξέταση σε εξέταση, και επομένως το συγκρίσιμο των αξιολογήσεων. Εάν, όμως, η συζήτηση παίρνει τροπή άλλη από την προβλεπόμενη με βάση τον έτοιμο κατάλογο ερωτημάτων, ο εξεταστής δεν διακόπτει το παιδί, αλλά του επιτρέπει να μιλήσει αβίαστα για ό,τι το ενδιαφέρει και συντηρεί τη συζήτηση, αν χρειαστεί, με ad hoc ερωτήματα.

Η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του εξεταστή έχουν πρωταρχική σημασία προκειμένου να μη μείνει ‘κουμπωμένο’ το παιδί, αλλά να μιλήσει ελεύθερα. Πρόκειται εδώ για την ανάγκη να αντιμετωπιστεί το *Παράδοξο του Παρατηρητή*, δηλαδή το πρόβλημα που, όπως τονίζει ο Labov και οι άλλοι κοινωνιογλωσσολόγοι (για μια λεπτομερέστερη ανάλυση του φαινομένου βλ. Ντάλτας 1987: 104-18), υπονομεύει την αξιοπιστία κάθε κοινωνιογλωσσικής συνέντευξης: ο εξεταστής επιθυμεί να αντλήσει όσο το δυνατόν πιο αβίαστη γλωσσική συμπεριφορά από τον εξεταζόμενο, αλλά η παρουσία και μόνο του επιστήμονα και του κασετοφώνου του αυξάνουν το βαθμό επισημότητας της περίπτωσης, με αποτέλεσμα να μετατοπίζει ο εξεταζόμενος τη γλωσσική και τη γενικότερη συμπεριφορά του προς την κατεύθυνση του μεγαλύτερου ελέγχου και του συνειδητού σχεδιασμού. Για τους λόγους αυτούς, ο εξεταστής πρέπει να ευαισθητοποιηθεί έναντι των εμποδίων που η ίδια η περίπτωση της συνέντευξης υψώνει στην επίτευξη των ίδιων της των σκοπών (δηλαδή την εκμείωση, όπως είπαμε, της πλέον αβίαστης επικοινωνιακής συμπεριφοράς εκ μέρους του εξεταζόμενου) και να φροντίζει για την εξασφάλιση της ευνοϊκότερης δυνατής ατμόσφαιρας κατά τη συνέντευξη. Έτσι, εάν οι εξεταζόμενοι είναι πολλοί, ο εξεταστής μπορεί να τους καλεί ανά ζεύγη ή τριάδες (μεγαλύτερες ομάδες θα δυσχέραιναν το έργο της κατ' άτομον αξιολόγησης), φροντίζοντας μάλιστα να αντλήσει από τις τυχόν ήδη διαμορφωμένες *ομάδες αλληλέγγυων*, ώστε κατά τη συνέντευξη να επιτευχθεί ο μέγιστος δυνατός βαθμός ανεπισημότητας. Επίσης, η αίσθηση τάξης και ο διάκοσμος της αίθουσας (μερικοί χαρούμενοι πίνακες, ένα ανθοδοχείο με φρέσκα λουλούδια) μπορούν να συμβάλουν στην εξασφάλιση της κατάλληλης ατμόσφαιρας, ώστε να μειωθεί κατά το δυνατόν η δράση του Παραδόξου του Παρατηρητή.

Καλό είναι, τέλος, να μαγνητοφωνείται η συνέντευξη προκειμένου να είναι δυνατή η επαναξιολόγηση των παιδιών από τον ίδιο ή από άλλον εξεταστή, καθώς και για τους σκοπούς της έρευνας και ειδικότερα, της σταδιακής βελτίωσης του Κριτηρίου Ελληνομάθειας τόσο από την άποψη των συστατικών του όσο και της διαμόρφωσης κοινής προσέγγισης εκ μέρους των εξεταστών.

### 8.1.2. Ο κατάλογος των ερωτημάτων της Συνέντευξης

1. Πώς σε λένε;
2. Πόσων χρονών είσαι;
3. Πού μένεις;
4. Πού γεννήθηκες;
5. Έχεις αδέρφια (φύλο, ηλικία, ονόματα); Άλλους συγγενείς; Πού μένουν;
6. Με ποιους κάνεις παρέα στη γειτονιά;
7. Έχεις πάει ποτέ σχολείο; Γιατί όχι; / Πόσο καιρό πήγαινες; Γιατί σταμάτησες;
8. Κάνεις παρέα με Μπαλαμούς (δηλαδή, με μη Τσιγγάνους, “Έλληνες”); Γιατί / Γιατί όχι;
9. Κάνετε παρέα τα αγόρια με τα κορίτσια; Γιατί; / Γιατί όχι;
10. Τι θέλεις να κάνεις όταν μεγαλώσεις;
11. Θέλεις να παντρευτείς Τσιγγάνα / ο ή Ελληνίδα / Έλληνα; Γιατί; Γιατί όχι;
12. Ερωτήματα, σε συνδυασμό με 5 έως 9 ανωτέρω, σχετικά με τις εμπειρίες και τις συνήθειες δραστηριότητες του παιδιού ανάλογα με την ηλικία και το φύλο του (αποφεύγονται, χωρίς να αποκλείονται, ευαίσθητα θέματα όπως συνθήκες υγιεινής, επαιτεία και κλοπές):
  - 12.1. Τι παιχνίδια παίζετε στον καταυλισμό;
  - 12.2. Χτύπησες ποτέ όταν έπαιζες; Πώς έγινε; Τρέχανε αίματα; Πήγες στο γιατρό;
  - 12.3. Πώς / Πού διασκεδάζεις / ετε; Τί γιορτές έχετε; Πώς γλεντάτε εδώ στον καταυλισμό;
  - 12.4. Πώς τα πήγαινες στο σχολείο (με τα μαθήματα / τους δασκάλους / τα άλλα παιδιά);
  - 12.5. Τσακώνεσαι με τα άλλα παιδιά; Ποιος είναι ο χειρότερος καβγάς που θυμάσαι;
  - 12.6. Βοηθάς τους γονείς / τη γιαγιά / τα αδελφάκια σου; Τι δουλειές κάνεις;
  - 12.7. Έχετε ζώα εκεί που μένεις; Τι τρώνε; Τα φροντίζεις;
  - 12.8. Έχεις ποδήλατο / μοτοσυκλέτα; Ξέρεις από μαστορέματα;
  - 12.9. Ποιες γλώσσες μιλάς στο σπίτι / στον καταυλισμό; Με ποιούς; Πώς έμαθες ελληνικά;
  - 12.10. Ξέρεις τσιγγάνικες ιστορίες; Ποιες; Διαβάζεις βιβλία; Ποια; Βλέπεις τηλεόραση; Ποιες εκπομπές;

Ο εξεταστής επιλέγει από τα ανωτέρω ερωτήματα για να τα υποβάλει στο παιδί λαμβάνοντας υπ' όψιν την ηλικία, το φύλο και τη σχολική εμπειρία του, σημειώνει δε στο έντυπο της συνέντευξης τα ερωτήματα που υπέβαλε στο παιδί και αυτά τα οποία απαντήθηκαν ικανοποιητικά. Η ειδικότερη αξιολόγηση των απαντήσεων του παιδιού γίνεται βάσει της ακόλουθης σύνθετης κλίμακας:

## ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΗ

## ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	Μηδενική (0 - 1)	Περιορισμένη (2 - 4)	Μέτρια (5 - 7)	Μεγάλη (8 - 10)
------------------------------	---------------------	-------------------------	-------------------	--------------------

Προφορά<sup>1</sup>

Γραμματική<sup>2</sup>

Λεξιλόγιο<sup>3</sup>

Ευχέρεια λόγου<sup>4</sup>

Υφικές επιλογές<sup>5</sup>

Λεκτικές πράξεις<sup>6</sup>

Συνομιλιακή στρατηγική<sup>7</sup>

**ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ** (0-10): [    ]<sup>8</sup>

### Σημειώσεις

<sup>1</sup> Προφέρει ορθά τους φθόγγους της ελληνικής και τα μεταξύ τους φαινόμενα γειτνίασης (πάθη); Τονίζει τις λέξεις ορθά; Επιτονίζει τις προτάσεις ορθά;

<sup>2</sup> Σχηματίζει ορθά τους γραμματικούς τύπους των λέξεων; Τηρεί τους συντακτικούς κανόνες της ελληνικής;

<sup>3</sup> Χρησιμοποιεί το κατάλληλο για το δεδομένο θέμα λεξιλόγιο;

<sup>4</sup> Εκφράζεται με άνεση ή 'κομπιάζει';

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

<sup>6</sup> Γνωρίζει να επιτελεί με το λόγο επικοινωνιακές πράξεις όπως υπόσχεση, απειλή, άρνηση, έκφραση αγανάκτησης, πρόκληση θυμηδίας, παράκληση, κ.ά.;

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

<sup>8</sup> Ο Βαθμός της Επικοινωνιακής Συμπεριφοράς δεν προκύπτει μηχανικά από τον Μ.Ο. των επιμέρους βαθμών, αλλά είναι αποτέλεσμα της σφαιρικής αξιολόγησης των ικανοτήτων αυτών εκ μέρους του εξεταστή με τη βοήθεια και των

συμπληρωματικών παρατηρήσεων που ακολουθούν.

### 8.1.3. Συμπληρωματικές παρατηρήσεις

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

(β) Η συνέντευξη διαρκεί από 5 έως 15 λεπτά. Ωστόσο, εάν τα λεγόμενα του παιδιού παρουσιάζουν μεγάλο ανθρωπολογικό ενδιαφέρον, ο εξεταστής μπορεί φυσικά να συνεχίσει τη συνέντευξη και, βέβαια, τη μαγνητοφώνησή της. Η Ερευνητική Ομάδα θα ήταν ευγνώμων στους εξεταστές οι οποίοι θα της απέστειλαν τις μαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεών τους (στη διεύθυνση Περικλής Ντάλτας, Σκριπερό 49083, Κέρκυρα).

(γ) Στόχος της Συνέντευξης είναι να συμπληρωθεί η σκιαγραφία του εξεταζομένου, η οποία προκύπτει από την υποβολή του στη Γραπτή Εξέταση και στη Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο με στοιχεία της ικανότητάς του να επικοινωνεί προφορικά. Αν, για παράδειγμα, προκύπτει από τα αποτελέσματα της Γραπτής Εξέτασης ότι ένα Τσιγγανόπουλο 14 ετών πρέπει να εγγραφεί στη Β΄ Δημοτικού, θα είναι χρήσιμο να διαπιστωθεί κατά τη συνέντευξη μήπως η προφορική του ελληνομάθεια είναι κατά πολύ ανώτερη, οπότε θα πρέπει να παραπεμφθεί σε ταχύρρυθμο τμήμα ελληνικής γλώσσας, όπου θα μπορέσει να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στην προφορική και τη γραπτή πλευρά της ελληνομάθειάς του το ταχύτερο δυνατόν. Για το σκοπό αυτό, όλες οι ενδείξεις της Συνέντευξης πρέπει να αντιπαραβάλλονται με τα αποτελέσματα των άλλων Δοκιμασιών του Κριτηρίου και οι τυχόν παρατηρήσεις να αναγράφονται στον οικείο χώρο.

Έτσι, εάν ο αξιολογούμενος δεν απαντήσει σε κανένα ερώτημα, είναι προφανές ότι πρέπει να παραπεμφθεί σε τάξη διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και όχι στο Δημοτικό Σχολείο. Ο εξεταστής ελέγχει εάν είναι ανάλογο το συμπέρασμα και από την Προκριματική Εξέταση που προηγείται της Γραπτής Εξέτασης (βλ. 6. ανωτέρω).

Εάν ο εξεταζόμενος απαντήσει σχετικά ικανοποιητικά στα πρώτα πέντε ερωτήματα και επιδειξεί ελάχιστη ή μηδενική ικανότητα στα επόμενα δύο ή τρία, δεν υπάρχει λόγος να συνεχιστεί η συνέντευξη και ο μαθητής εντάσσεται στην Α΄ Τάξη. Όπως και παραπάνω, ο εξεταστής ελέγχει εάν συμπίπτουν τα αποτελέσματα της Συνέντευξης με αυτά της προκαταρκτικής εξέτασης που προηγείται της Γραπτής Εξέτασης.

Για τα υπόλοιπα παιδιά, λαμβάνεται υπ' όψιν (α) ο αριθμός των ερωτημάτων στα οποία απάντησαν σε σχέση με τον αριθμό αυτών που τους υποβλήθηκαν και (β) η βαθμολογία που συγκέντρωσαν ως προς τους ανωτέρω επτά τύπους επικοινωνιακής συμπεριφοράς και ιδιαίτερα ως προς τους τύπους 4 έως 7. Ο εξεταστής στηρίζεται στη διαίσθησή του και στην εκπαιδευτική του πείρα για να κρίνει εάν η ελληνομάθεια και η γενικότερη επικοινωνιακή ικανότητα που παρουσιάζει ο εξεταζόμενος στη Συνέντευξη επιβεβαιώνουν ή όχι την επίδοσή του στη Γραπτή Εξέταση, προκειμένου να καθοριστεί η τάξη στην οποία θα ενταχθεί το παιδί καθώς και αν έχει ανάγκη συμπληρωματικής διδασκαλίας για ένα διάστημα.



## 8.2. Η Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο

### 8.2.1. Εισαγωγή

Στόχος της Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο είναι να διαπιστωθεί η ικανότητα του εξεταζομένου να κατανοεί τον προφορικό λόγο και να τον συσχετίζει με τη γραπτή του μορφή. Η δοκιμασία αυτή αποτελεί το δεύτερο στάδιο της Προφορικής Εξέτασης, η οποία με τη σειρά της έπεται της Γραπτής Εξέτασης στο πλαίσιο της παράστασης Καραγκιόζη. Αυτό σημαίνει ότι υποβάλλεται σε αυτήν ο εξεταζόμενος όταν έχει ήδη υποβληθεί στην ομαδική Γραπτή Εξέταση και αφού στη συνέχεια αξιολογηθεί από τον εξεταστή ως προς την ικανότητά του να συμμετέχει σε διάλογο με θεματική σταδιακά αυξανόμενων απαιτήσεων (βλ. περιγραφή της Συνέντευξης στο 8.1. ανωτέρω). Δεδομένων των κοινωνικών χαρακτηριστικών της ομάδας-στόχου του Κριτηρίου (Τσιγγανόπαιδα με συνήθως ικανοποιητική γνώση της ελληνικής σε προφορικό επίπεδο, αλλά ενδεχομένως λιγότερο εξοικειωμένα με τον γραπτό λόγο από ό,τι οι περισσότεροι μη Τσιγγάνοι συνομήλικοί τους), η συγκεκριμένη Δοκιμασία αποσκοπεί να αξιολογήσει σε ποιο βαθμό ο εκ μέρους του παιδιού έλεγχος του γραπτού λόγου συγκλίνει προς τον έλεγχο του προφορικού ή αφίσταται από αυτόν.

Για παράδειγμα, έστω ένα Τσιγγανόπουλο το οποίο επιδεικνύει κατά το προφορικό μέρος της συνέντευξης ελληνομάθεια αποφοίτου του Δημοτικού σχολείου. Η Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο σκοπό έχει να επιτρέψει στον εξεταστή να διαπιστώσει εάν και κατά πόσον ο εξεταζόμενος μπορεί να συσχετίσει εκφωνήματα που ακούει προς τη γραπτή τους μορφή τόσο σε επίπεδο αναγνώρισης όσο και παραγωγής. Πιθανές εκβάσεις της εξέτασης είναι, ανάμεσα σε άλλες, οι εξής: Πρώτον, ο εξεταζόμενος αδυνατεί να πραγματοποιήσει αυτόν το συσχετισμό έστω και στο ελάχιστο, είναι δηλαδή αναλφάβητος – αλλά αυτό θα έχει ήδη διαγνωστεί στην Προκριματική Συνέντευξη ή, το αργότερο, στη Γραπτή Εξέταση, οπότε η περίπτωση αυτή είναι μάλλον θεωρητική. Δεύτερον, ο εξεταζόμενος επιτυγχάνει το συσχετισμό σε επίπεδο αναγνώρισης μόνο, δηλαδή διαβάζει αλλά δεν γράφει, πράγμα που και αυτό θα πρέπει κανονικά να έχει ήδη διαγνωσθεί σε προηγούμενα στάδια του Κριτηρίου. Τρίτον, μπορεί επιπλέον να γράφει, χωρίς όμως να τηρεί τις κρατούσες ορθογραφικές συμβάσεις. Τέλος, τόσο σε επίπεδο αναγνώρισης όσο και παραγωγής γραπτού λόγου η ελληνομάθειά του ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στα προβλεπόμενα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τους αποφοίτους της Έκτης Δημοτικού.

Πρέπει να δηλωθεί ρητά αυτό που ήδη διαφαίνεται από τα παραπάνω, ότι δηλαδή η εξέταση αυτή πρέπει να γίνει σε ατομική βάση ή έστω σε ομάδες έως πέντε ατόμων. Ο λόγος για τούτο είναι ότι κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει ο εξεταστής να διαμορφώσει προσωπική αντίληψη για το γλωσσικό προφίλ του εξεταζομένου και να κρίνει εάν μπορεί άφοβα να εγγραφεί σε κάποια τάξη του Δημοτικού ή αν πρέπει (προηγουμένως ή ταυτόχρονα) να τύχει ενισχυτικής διδασκαλίας κατάλληλης για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων ελλείψεων που παρουσιάζει. Οπότε, αν πρόκειται για πολλά παιδιά, θα πρέπει να υπάρχουν πολλοί εξεταστές ή τουλάχιστον ένας εξεταστής και ένας Δάσκαλος που να απασχολεί τους υπόλοιπους.

Επειδή η Γραπτή Εξέταση στο πλαίσιο της παράστασης Καραγκιόζη καταλαμβάνει μεγάλο χρονικό διάστημα, ιδιαίτερα για τα παιδιά υψηλής γλωσσομάθειας, τα οποία θα υποβληθούν σε όλα τα στάδια της εξέτασης, καλό είναι η ατομική Συνέντευξη και η Δοκιμασία Συσχετισμού του προφορικού προς τον γραπτό λόγο να πραγματοποιηθούν τις επόμενες ημέρες. Πράγματι, επειδή οι μαρτυρίες πολλών δασκάλων που έχουν στο σχολείο τους Τσιγγανόπουλα συγκλίνουν στο ότι τα παιδιά αυτά, όντας μέλη ενός προφορικού πολιτισμού, παρουσιάζουν αξιοσημείωτη δυσανεξία στην ακινησία που επιβάλλει το παραδοσιακό σχολείο στους μαθητές του, ενδέχεται να απαιτηθεί η κατανομή των μερών του Κριτηρίου σε μεγαλύτερο αριθμό ημερών, κατά την κρίση των κατά τόπους εξεταστών: εάν υπάρχει

κίνδυνος η κόπωση από τη συμμετοχή σε μια εξέταση μακράς διάρκειας να επηρεάσει δυσμενώς την επίδοση του εξεταζομένου Τσιγγανόπουλου, θα πρέπει να διακόψει τη διαδικασία ο εξεταστής και να την επαναλάβει σε ευθετότερο χρόνο, την ίδια ή μια από τις επόμενες ημέρες.

Σε σχέση με την ομαδική Γραπτή Εξέταση της πρώτης ημέρας, η ατομική Συνέντευξη και η Δοκιμασία που πραγματοποιείται τις επόμενες δύο ημέρες έχουν ως σκοπό (α) να διερευνηθεί η προφορική ικανότητα του εξεταζομένου, τόσο η προσληπτική όσο και η παραγωγική, και (β) να εντοπιστούν πλευρές της ικανότητάς του να συσχετίζει τον προφορικό με τον γραπτό λόγο οι οποίες μπορεί να παρέμειναν στην αφάνεια κατά την ομαδική Γραπτή Εξέταση. Ως εκ τούτου, οι δύο εξετάσεις ενδέχεται να συγκλίνουν στο αυτό συμπέρασμα, φερ' ειπείν ότι ένα Τσιγγανόπουλο διαθέτει ελληνομάθεια αποφοίτου της Β΄ Τάξης και επομένως μπορεί να εγγραφεί στην Γ΄ Τάξη, οπότε λειτουργούν επιβεβαιωτικά η μία για την άλλη. Ακόμη, όμως, και αν ένα Τσιγγανόπουλο παρουσιάσει μηδενική επίδοση σε κάθε μία από τις βαθμίδες της ομαδικής Γραπτής Εξέτασης, ενδέχεται στο πλαίσιο της προφορικής Δοκιμασίας να επιδείξει περιορισμένο μεν αλλά ανιχνεύσιμο βαθμό εξοικείωσης με τον γραπτό λόγο. Στην περίπτωση αυτή η Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο λειτουργεί συμπληρωματικά προς τη Γραπτή Εξέταση και ο εξεταστής γνωρίζει πλέον ποιες ακριβώς ανάγκες ενισχυτικής διδασκαλίας έχει το συγκεκριμένο παιδί.

Η Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο αποτελείται από έξι βαθμίδες, κάθε μία από τις οποίες επιτρέπει να διαπιστωθεί εάν ένα παιδί διαθέτει τις γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για μια συγκεκριμένη τάξη. Έτσι, εάν ένα παιδί συγκεντρώσει τουλάχιστον το 50 τοις εκατό της βαθμολογίας στη βαθμίδα της Δοκιμασίας για την ύλη της Α΄ Τάξης του Δημοτικού, θεωρείται ότι μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα της Β΄ Τάξης, κοκ. Είναι αναμενόμενο ότι ένας αριθμός των εξεταζομένων παιδιών δεν θα έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν σε όλα τα στάδια της Δοκιμασίας και δεν θα φτάσουν ως το τέλος της.

Οι έξι βαθμίδες της Δοκιμασίας εντάσσονται σε κοινό περιστασιακό πλαίσιο, ήτοι στη (μαγνητοφωνημένη) τηλεφωνική συνομιλία μιας γιαγιάς με τον εγγονό της, στον οποίο ανακοινώνει ότι ο παππούς είχε ένα ατύχημα, του παρέχει πληροφορίες για τα πραγματικά γεγονότα και του ζητάει να ενημερώσει τους γονείς του όταν επιστρέψουν στο σπίτι.

Ο διάλογος αποτελείται από γλωσσικό υλικό που προβλέπεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις τάξεις Α΄ έως και ΣΤ΄ Δημοτικού. Ο διάλογος, μαζί με το σχετικό υλικό της εξέτασης, ακούγεται από μαγνητόφωνο. Εάν ο εξεταστής κρίνει ότι οι συνθήκες του χώρου της εξέτασης δεν επιτρέπουν να ακουστεί καθαρά η μαγνητοφωνημένη μορφή, διαβάζει ο ίδιος το διάλογο και το υλικό της εξέτασης στους εξεταζομένους δυνατά μεν και καθαρά, αλλά και με κανονικό ρυθμό και φυσικότητα. Η ακρόαση του διαλόγου γίνεται κατά στάδια: πρώτο ακούγεται το τμήμα για την Α΄ Τάξη και ολοκληρώνεται η αντίστοιχη βαθμίδα της Δοκιμασίας, κατόπιν το τμήμα της Β΄ Τάξης ακολουθούμενο από την αντίστοιχη βαθμίδα της Δοκιμασίας, κοκ. (βλ. κατωτέρω).

Εάν ο εξεταστής κρίνει, με βάση τα αποτελέσματα από τη Γραπτή Εξέταση της πρώτης ημέρας και τη Συνέντευξη, ότι δεν χρειάζεται να υποβάλει το παιδί σε μερικές από τις κατώτερες βαθμίδες της Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο, μπορεί να προχωρήσει κατ' ευθείαν στην κατά τη γνώμη του κατάλληλη βαθμίδα. Για παράδειγμα, εάν είναι πεπεισμένος ότι ο εξεταζόμενος κατέχει την ύλη των δύο πρώτων τάξεων, μπορεί να τον υποβάλει στην Υποδοκιμασία για την ύλη της Γ΄ Τάξης και εάν το αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό, θα προχωρήσει στις επόμενες βαθμίδες. Για το σκοπό αυτό ζητάει από το παιδί να ακούσει τα δύο πρώτα αποσπάσματα του διαλόγου (της Α΄ και Β΄ Τάξης) από την κασέτα "Υποδοκιμασία Κατανόησης του Προφορικού Λόγου" (βλ. επόμενη παράγραφο), αλλά μεταβαίνει στην κασέτα "Υποδοκιμασία Ορθογραφίας" για να συνεχίσει με την εξέταση της ύλης της Γ΄ Τάξης.

Για τη Δοκιμασία επί της ύλης κάθε τάξης προβλέπονται δύο Υποδοκιμασίες συσχετισμού του προφορικού λόγου προς τον γραπτό, ήτοι μία Υποδοκιμασία *Ορθογραφίας* (με αριθμό 1 σε κάθε στάδιο, ήτοι A1, B1, κτλ.) και μία Κατανόησης του Προφορικού Λόγου (με αριθμό 2 σε κάθε στάδιο, ήτοι A2, B2, κτλ.). Το υλικό των σταδίων των δύο Υποδοκιμασιών είναι εγγεγραμμένο σε δύο κασέτες που φέρουν την ανάλογη ένδειξη: η μία "Υποδοκιμασία Ορθογραφίας" και η δεύτερη "Υποδοκιμασία Κατανόησης του Προφορικού Λόγου". Ο εξεταστής φροντίζει να εξοικειωθεί με τη χρήση των κασετών, όπως άλλωστε και του υπόλοιπου εξεταστικού υλικού, πριν από την εξέταση.

Στην αρχή της εξέτασης διανέμεται στους εξεταζόμενους ένα φυλλάδιο με τα 12 έντυπα των Υποδοκιμασιών σε σειρά ως εξής: A1, A2, B1, B2, κτλ. και τους ζητείται να γράψουν το όνομα και το επώνυμό τους στο εξώφυλλο. Τα έντυπα με αριθμό 1 (A1, B1, κτλ.) έχουν διαφορετικό χρώμα το καθένα, ενώ τα (παρεμβλλόμενα) έντυπα με αριθμό 2 (A1, B1, κτλ.) είναι λευκά (βλ. Παράρτημα Ε'). Επομένως, κάθε έγχρωμο έντυπο του φυλλαδίου ακολουθείται από ένα λευκό έντυπο. Ο διαφορετικός χρωματισμός σκοπό έχει να μπορεί ο εξεταστής να ελέγχει ότι όλοι οι εξεταζόμενοι έχουν κάθε φορά ανοίξει το φυλλάδιο στη σελίδα που τους έχει ζητηθεί. Ο εξεταστής, συνεπικουρούμενος από τους συνεξεταστές αν είναι μεγάλος ο αριθμός των εξεταζομένων, φροντίζει να τηρούνται οι οδηγίες οι σχετικές με το φυλλάδιο, καθώς και τα χρονικά όρια μέσα στα οποία καλείται ο εξεταζόμενος να απαντήσει.

### 8.2.2. Η Υποδοκιμασία Ορθογραφίας

Για τον έλεγχο της ορθογραφίας ο εξεταστής χρησιμοποιεί την ανάλογη κασέτα. Ακούγεται από το μαγνητόφωνο το σχετικό για κάθε τάξη απόσπασμα από τον μαγνητοφωνημένο διάλογο μία φορά. Το απόσπασμα συνοδεύεται από σύντομα, και ενίοτε ελαφρώς τροποποιημένα, εκφωνήματα από το διάλογο, κάθε ένα από τα οποία ακολουθείται από παύση συγκεκριμένης διάρκειας για κάθε τάξη, ώστε να δίδεται χρόνος στους εξεταζόμενους να συμπληρώσουν στο έντυπό τους (το οποίο φέρει την ένδειξη A1, B1, κτλ.) τα αντίστοιχα κενά. Η διάρκεια των παύσεων κατά τη μαγνητοφωνημένη υπαγόρευση είναι ανά τάξη η ακόλουθη:

A' & B' Τάξη: 30"

Γ' & Δ' Τάξη: 25"

Ε' & ΣΤ' Τάξη: 20"

Αφού επιχειρήσει ο εξεταζόμενος τη συμπλήρωση της γραπτής μορφής όλων των υπαγορευμένων εκφωνημάτων που αντιστοιχούν κάθε φορά στο επίπεδο για το οποίο εξετάζεται, του παρέχεται, πριν αρχίσει η εκφώνηση του αποσπάσματος και λοιπού υλικού της επόμενης τάξης, ένα επιπλέον λεπτό για να την ελέγξει ως ενιαίο κείμενο.

Τα κενά κάθε σταδίου της Υποδοκιμασίας αντιστοιχούν, στην πλειονότητά τους, σε γλωσσικά φαινόμενα της αντίστοιχης τάξης. Ένα μικρό ποσοστό κενών αφορούν κυρίως την ύλη προηγούμενων τάξεων, καθώς και, σε ελάχιστες περιπτώσεις, κοινόχρηστο υλικό το οποίο είτε δεν περιλαμβάνεται ρητά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (π.χ. *εντάξει, κιάλας*) είτε ανήκει στην ύλη ανωτέρων τάξεων (π.χ. το *για σου* χρησιμοποιείται στην Υποδοκιμασία επί της ύλης της Α' Τάξης, αν και περιλαμβάνεται στην ύλη της Γ' και Δ' Τάξης). Από τα κενά, άλλα αφορούν σημεία στίξης ( **Στ**), άλλα την ορθή γραφή ( **Ορ**) φθόγγων, δίψηφων, συνδυασμών, διφθόγγων, συμπλεγμάτων και της αποστρόφου, και τέλος, άλλα την ορθογραφία στοιχείων που επαναλαμβάνονται ( **Επ**) και αλλού μέσα στο κείμενο με την πλήρη τους γραπτή μορφή.

### Παρατηρήσεις:

α. Οι λόγοι για τους οποίους ζητείται από τους εξεταζομένους όχι να ορθογραφήσουν ολόκληρο το εκφώνημα που τους υπαγορεύεται, αλλά να συμπληρώσουν τα υπάρχοντα κενά, είναι ότι με τον τρόπο αυτό, πρώτον, εξασφαλίζεται η μεγαλύτερη δυνατή ομοιομορφία ως προς τα κριτήρια βαθμολόγησης της ορθογραφίας από τους διάφορους εξεταστές, και δεύτερον, διαπιστώνεται η εκ μέρους των εξεταζομένων δυνατότητα εντοπισμού δομικών στοιχείων μικρότερων της λέξης και συσχετισμού τους με τη γραπτή τους μορφή σε συνάρτηση με τις συνταγματικές και παραδειγματικές τους σχέσεις στο πλαίσιο του συνολικού κειμένου.

β. Όπως είπαμε, στην Υποδοκιμασία περιλαμβάνονται στοιχεία **Επ**, τα οποία υπάρχουν ήδη γραμμένα πλήρως σε άλλα σημεία του κειμένου. Στόχος των κενών **Επ** είναι να διαπιστωθεί η ικανότητα του εξεταζομένου να υπερβαίνει τους περιορισμούς της γραμμικής ανάγνωσης / ακρόασης και να συσχετίζει διάφορα σημεία του αυτού κειμένου, διαμορφώνοντας έτσι την πληρέστερη δυνατή εικόνα για το κείμενο και βάσει στοιχείων που το ίδιο το κείμενο παρέχει στον αναγνώστη / ακροατή.

γ. Κάθε σωστά συμπληρωμένο κενό βαθμολογείται με μία μονάδα. Σε ορισμένες περιπτώσεις για την ορθή συμπλήρωση ενός κενού πρέπει να ληφθούν δύο, ανεξάρτητες μεταξύ τους, αποφάσεις και επομένως, υπάρχουν τρεις δυνατότητες βαθμολόγησης: 0 (δύο λανθασμένες αποφάσεις), 1/2 (μία λανθασμένη και μία ορθή απόφαση) και 1 (δύο ορθές αποφάσεις). Σε άλλες, τέλος, περιπτώσεις υπάρχουν περισσότερες της μιας ορθές λύσεις, οπότε οποιαδήποτε και αν επιλεγεί βαθμολογείται με τη μονάδα.

δ. Στις περιπτώσεις όπου δεν τηρείται η παραδοσιακή ορθογραφία ο εξεταστής θα ελέγξει εάν και κατά πόσον ο εξεταζόμενος κατόρθωσε τουλάχιστον να αποδώσει τους φθόγγους της γλώσσας με συνεπή φωνητική γραφή ( ι αντί για η, υ, οι, ει, υι, ο αντί για ω, κτλ.) ή εάν οι συμβάσεις της γραφής του είναι ουσιαστικά άγνωστες. Στην πρώτη περίπτωση, ο εξεταζόμενος χρειάζεται συμπληρωματική διδασκαλία, ενώ στη δεύτερη πρέπει να αρχίσει τη μαθητεία του από την Α΄ Τάξη, πράγμα όμως που κανονικά θα πρέπει να έχει ήδη διαπιστωθεί σε προηγούμενες φάσεις του Κριτηρίου.

### 8.2.3. Η Υποδοκιμασία Κατανόησης του Προφορικού Λόγου

Η Υποδοκιμασία Κατανόησης του Προφορικού Λόγου έχει αριθμό 2 σε κάθε στάδιο της συνολικής Δοκιμασίας, είναι τυπωμένη σε λευκή σελίδα του φυλλαδίου και ακολουθεί την Υποδοκιμασία της Ορθογραφίας του ίδιου σταδίου. Για το σκοπό αυτό, ο εξεταστής λέει στον εξεταζόμενο να πάει στην επόμενη (λευκή) σελίδα από εκείνη (έγχρωμη) στην οποία μόλις προηγουμένως έγραψε την ορθογραφία του, και του ζητάει να διαβάσει προσεκτικά τις προτάσεις τις οποίες περιέχει αυτό, πρώτα σιωπηλά και κατόπιν φωναχτά. Στη συνέχεια, κάνοντας χρήση της κασέτας που φέρει την επιγραφή "Υποδοκιμασία Κατανόησης του Προφορικού Λόγου", του ζητάει να ακούσει ξανά το ίδιο απόσπασμα βάσει του οποίου διεξήχθη η Υποδοκιμασία της Ορθογραφίας. Κατόπιν, του ζητάει να σκεφτεί αν κάθε μία από τις προτάσεις είναι σωστή ή λάθος, και να βάλει ένα σταυρό μετά από αυτήν στη στήλη που επιγράφεται Σωστό ή σε αυτή που επιγράφεται Λάθος.

Σκοπός της Υποδοκιμασίας αυτής είναι να διαπιστωθεί εάν ο εξεταζόμενος έχει γενική εποπτεία του συγκεκριμένου ακούσματος και εάν μπορεί να εξαγάγει συμπεράσματα αφού συσχετίσει διάφορα σημεία του ακούσματος (α) μεταξύ τους, (β) προς γραπτές προτάσεις σχετικές με το προφορικό κείμενο και (γ) προς την

εξωκειμενική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό ο εξεταστής διαμορφώνει, επίσης, γνώμη για την ικανότητα του παιδιού να διαβάζει φωναχτά, την οποία συνυπολογίζει στην προσωπική του αξιολόγηση του εξεταζομένου.

Κατά τη διαμόρφωση της Υποδοκιμασίας αυτής, κατεβλήθη προσπάθεια ώστε, αφ' ενός οι περιοχές του επιστητού προς τις οποίες συνάπτεται ο διάλογος να μην αφίστανται από την καθημερινότητα που βιώνουν τα παιδιά του Δημοτικού και οι οικογένειές τους, αφ' ετέρου να ικανοποιούνται οι βασικές απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, οι σχετικές με τον μορφικό και εννοιολογικό γλωσσικό πλούτο που πρέπει να διαθέτει ο απόφοιτος της κάθε τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Στις Υποδοκιμασίες A2, B2, κτλ. το παιδί καλείται, όπως είπαμε, να συναγάγει συμπεράσματα σχετικά με την ορθότητα ή μη μιας σειράς προτάσεων βάσει του αντίστοιχου αποσπάσματος του διαλόγου. Λόγω των χρονικών και άλλων περιορισμών της εξεταστικής περίπτωσης (τα παιδιά καλούνται να καλύψουν τόσα διαδοχικά επίπεδα της Υποδοκιμασίας όσα τους επιτρέπουν οι ικανότητές τους και αυτή η διαδικασία είναι χρονοβόρα), υπάρχουν μόνο πέντε προτάσεις σε κάθε επίπεδο που κάθε μια τους πρέπει να κριθεί είτε 'σωστή' είτε 'λανθασμένη'. Ως εκ τούτου, (α) υπάρχει για κάθε πρόταση 50 % πιθανότητα να δοθεί η σωστή απάντηση κατά τύχη και (β) ο μικρός αριθμός των προτάσεων μειώνει την αξιοπιστία της τελικής βαθμολογίας, αφού, όπως είπαμε, αυτή ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα τύχης ή, στην περίπτωση χαμηλής βαθμολογίας, ίσως οφείλεται όχι σε περιορισμένη γλωσσομάθεια, αλλά σε στιγμιαία έλλειψη προσοχής ή και σε άλλες πηγές 'θορύβου' από αυτές που είναι συνήθως παρούσες στην εξεταστική περίπτωση. Για τους λόγους αυτούς, ο εξεταστής πρέπει να ελέγξει το γραπτό του παιδιού αμέσως μετά τη συμπλήρωση κάθε μιας από τις Υποδοκιμασίες A2, B2, κτλ. και να του ζητήσει να δικαιολογήσει κάθε μια από τις απαντήσεις του, είτε σωστή είναι αυτή είτε λανθασμένη.

#### 8.2.4. Βαθμολόγηση

Για τη βαθμολόγηση κάθε σταδίου της Δοκιμασίας, ανάγεται στην κλίμακα του 10 η βαθμολογία κάθε μιας από τις δύο Υποδοκιμασίες, προστίθενται οι δύο βαθμοί και διαιρούνται δια 2. Για παράδειγμα, στην Δοκιμασία της Α' Τάξης, η Υποδοκιμασία A1 περιέχει 20 κενά. Εάν ένα παιδί συμπληρώσει σωστά τα 14 από αυτά, θα βαθμολογηθεί ως εξής:  $14 \times 2 = 7$ . Η Υποδοκιμασία A2 αποτελείται από 5 προτάσεις, την ορθότητα των οποίων καλείται ο εξεταζόμενος να κρίνει. Εάν το παιδί κρίνει επιτυχώς την ορθότητα των 3 από τις 5 προτάσεις, θα βαθμολογηθεί ως εξής:  $3 \times 2 = 6$ . Η τελική βαθμολογία έχει ως εξής:  $7 + 6 = 13 \times 2 = 6,5$ . Εφ' όσον το παιδί επιτύχει βαθμολογία ανώτερη του 5, μπορεί να θεωρηθεί ότι θα είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της Β' Τάξης.

Στο κάτω μέρος κάθε σελίδας του φυλλαδίου που διανέμεται στους εξεταζομένους προβλέπεται ειδικός χώρος για να αναγραφούν οι βαθμοί της κάθε Υποδοκιμασίας. Οι επιδόσεις των εξεταζομένων στα διάφορα στάδια θα μεταφερθούν τελικά στη σελίδα της Γενικής Βαθμολογίας, που βρίσκεται στο φυλλάδιο της Γραπτής Εξέτασης (Παράρτημα Β').

#### 8.2.5. Το περιεχόμενο της Δοκιμασίας

##### 8.2.5.1. Α' ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της Α' Τάξης για εισαγωγή στη Β' Τάξη

Ο εξεταστής δίνει στο παιδί το φυλλάδιο, του ζητάει να συμπληρώσει το όνομα και το επώνυμό του και έπειτα να το ανοίξει στην πρώτη, κίτρινη σελίδα. Στη συνέχεια, του λέει: "Θ' ακούσεις ένα παιδί, τον Δημητράκη, να μιλάει με τη γιαγιά του στο τηλέφωνο. Μετά θα σου ζητήσω να γράψεις λίγα πράγματα στη σελίδα που έχεις μπροστά σου. Άκουσε

τώρα προσεκτικά”. Ακολουθεί η ακρόαση του σχετικού αποσπάσματος:

[Χτυπάει το τηλέφωνο] Ντρίίννν, ντρίίννν!

-- Εμπρός! Ποιος είναι παρακαλώ;

-- Δημητράκη μου, γεια σου! Η γιαγιά σου είμαι !

-- Καλημέρα, γιαγιά! Τι κάνεις;

-- Εγώ καλά είμαι, παιδάκι μου, σ' ευχαριστώ. Αλλά τον παππού σου παρά λίγο να τον χάσουμε!

#### A1. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΟΔΗΓΙΕΣ

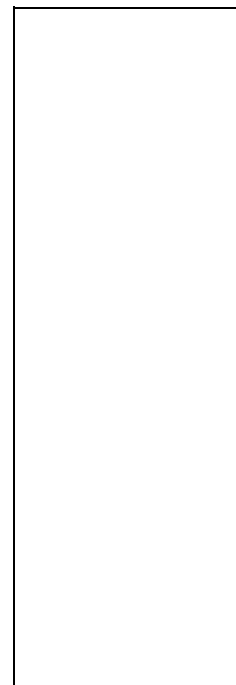
Στη συνέχεια, λέει ο εξεταστής: “Τώρα θα ξανακούσεις τον Δημητράκη να μιλάει στη γιαγιά του. Άκουσε τι θα της πει, κοίταξε στη σελίδα σου τη σειρά που έχει αριθμό 1 και συμπλήρωσε τα κενά”.

Ο εξεταστής βάζει το κασετόφωνο να παίζει χρησιμοποιώντας την κασέτα που έχει τον τίτλο "Υποδοκιμασία Ορθογραφίας". Μετά την υπαγόρευση του πρώτου εκφωνήματος ακολουθεί παύση 30", μέσα στην οποία το παιδί πρέπει να συμπληρώσει τα κενά. Ωστόσο, αν ο εξεταστής διαπιστώσει ότι δεν έχει καταλάβει τι πρέπει να κάνει, θα παρατείνει την παύση σταματώντας το κασετόφωνο και θα δώσει συμπληρωματικές οδηγίες στο παιδί. Στη συνέχεια, λέει: “Τώρα θα μιλήσει η γιαγιά. Θα την ακούσεις και μετά θα συμπληρώσεις τα κενά της σειράς 2”. (Στο υπόλοιπο του πρώτου σταδίου της Υποδοκιμασίας, καθώς και στα επόμενα στάδια, ο εξεταστής δεν επεμβαίνει στην εξέλιξη της μαγνητοφωνημένης εξέτασης). Ακολουθεί η υπαγόρευση των υπολοίπων εκφωνημάτων και η συμπλήρωσή τους από τον εξεταζόμενο.

Για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας, ο εξεταστής λέει στο παιδί: “Κοίταξε πάλι το γραπτό σου. Μήπως θέλεις να διορθώσεις κάτι;”. Για τον τελικό αυτό έλεγχο ο εξεταστής παραχωρεί έως ένα επιπλέον λεπτό.

Για τους συμβολισμούς **Στ**, **Ορ** και **Επ**, βλ. τις εισαγωγικές παρατηρήσεις στο μέρος *Υποδοκιμασία Ορθογραφίας* ανωτέρω.

Ακολουθεί το κείμενο της ορθογραφίας:



[Χτυπάει το τηλέφωνο] Ντρίίννν, ντρίίννν!

1. Εμπρός\_\_ \_\_οιος είν\_\_, παρακαλ\_\_;  
1 3
2. Δημητράκη μ\_\_, γεια σου! \_\_ γιαγ\_\_ σ\_\_ \_\_μαι.  
4 1
3. Καλ\_\_μέρα, γιαγιά! Τι κάν\_\_ς\_\_  
1 2
4. Εγ\_\_ κα\_\_ά είμαι, π\_\_δάκι μου, σ\_\_ ε\_\_χαριστώ.  
4 1
5. Α\_\_ά τον πα\_\_ού σου παρά λίγο να τ\_\_ν χάσουμε.  
2 1

Σύνολο κενών: 2 15 3

## A2. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο εξεταστής ζητάει από τον εξεταζόμενο να πάει στην επόμενη, λευκή σελίδα του φυλλαδίου του, και λέει: “Στη σελίδα αυτή βλέπεις μερικές προτάσεις. Πόσες προτάσεις είναι; Για μέτρησέ τες! Έξι. Σωστά. Διάβασέ τες από μέσα σου προσεκτικά”.

Στη συνέχεια, του ζητάει να διαβάσει φωναχτά τις προτάσεις. Κατόπιν, λέει: “Τώρα θα ξανακούσεις τη γιαγιά και τον Δημητράκη να μιλάνε”. Ο εξεταστής βάζει σε λειτουργία το κασετόφωνο χρησιμοποιώντας την κασέτα που έχει τον τίτλο "Υποδοκιμασία Κατανόησης του Προφορικού Λόγου". Όταν τελειώσει η ακρόαση, λέει: “Για σκέψου τώρα, σύμφωνα με αυτά που άκουσες, είναι η πρόταση 0 σωστή ή λάθος;”. Περιμένει την (όποια) απάντηση του παιδιού, και λέει: “Η πρόταση 0 είναι λάθος. Η γιαγιά δεν είχε ατύχημα. Ο παππούς είχε ατύχημα. Γι' αυτό, δίπλα στην πρόταση 0 βάλουμε έναν σταυρό κάτω από τη λέξη Λάθος. Τώρα κοίταξε την πρόταση 1. Είναι σωστή ή λάθος; Βάλε ένα σταυρό εκεί που πρέπει.

Ο εξεταστής φροντίζει να έχει στη διάθεσή του ο εξεταζόμενος το πολύ 30" για κάθε ένα από τα πέντε εκφωνήματα. Μετά την ολοκλήρωση της προσπάθειας του παιδιού, ο εξεταστής του ζητάει να δικαιολογήσει προφορικά την κρίση του. Λέει, φερ' ειπείν: “Εδώ λες ότι δεν είναι νύχτα την ώρα που μιλάει η γιαγιά με τον Δημητράκη στο τηλέφωνο. Γιατί; Πού το κατάλαβες;”

Σωστό	Λάθος

0. Η γιαγιά έπαθε ατύχημα.

1. Είναι νύχτα.

2. Ο Δημητράκης πήρε τηλέφωνο τη γιαγιά του.

3. Κάτι έπαθε ο παππούς.

4. Ο Δημητράκης δεν έχει τηλέφωνο στο σπίτι του.

5. Η γιαγιά έχασε τον παππού.

	+

#### 8.2.5.2. Β' ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της Β' Τάξης για εισαγωγή στη Γ' Τάξη

Ο εξεταστής ζητάει από το παιδί να γυρίσει σελίδα ώστε να πάει στην επόμενη, πράσινη σελίδα, και του λέει : “Θ' ακούσεις πάλι τη γιαγιά και τον Δημήτρη να κουβεντιάζουν για λίγο. Μετά θα σου ζητήσω να γράψεις λίγα πράγματα στη σελίδα που είναι εμπρός σου, όπως έκανες και προηγουμένως. Άκουσε τώρα προσεκτικά”. Ακολουθεί η ακρόαση του 2ου αποσπάσματος του διαλόγου από την κασέτα "Υποδοκιμασία Ορθογραφίας".

-- ΝΑ ΤΟΝ ΧΑΣΟΥΜΕ ΤΟΝ ΠΑΠΠΟΥ!!

-- Ποπό δυνατή φωνή! Πάει, μου το τρύπησες τ' αυτάκι μου!

-- Θ' αφήσεις τ' αστεία, γιαγιά; Μη με κρατάς σε αγωνία! Λέγε τι έπαθε ο παππούλης μου!

-- Όλα θες να τα μαθαίνεις εσύ! Περίμενε, όμως. Θα σου τα πω ένα-ένα με τη σειρά. Πρώτα-πρώτα, δεν έχει ο παππούς σου τίποτε σοβαρό.

-- Α, ευτυχώς! Πολύ χαίρομαι!

-- Τον αγαπάς τον παππού, ε; Μπράβο, αγοράκι μου. Άκουσε τώρα. Σε παίρνω απ' το νοσοκομείο. Γράψε το τηλέφωνό του, πριν κοπεί η γραμμή. Είσαι έτοιμος; Να λέω;

-- Πες το, γιαγιά! Το θυμάμαι!

-- Γράψε το, γιατί θα το ξεχάσεις!

-- Καλά, λέγε!

-- Είναι 45 16 23. Το 'γραψες, έτσι;

-- Το 'γραφα! 45 16 23.



-- Ωραία! Λοιπόν! Το απόγευμα που θα γυρίσουν ο μπαμπάς κι η μαμά απ' τη δουλειά, να τους πεις ότι ο παππούς έπεσε και χτύπησε, και τον έχω τώρα εδώ, στο νοσοκομείο. Να τους δώσεις και το τηλέφωνο.

-- Εντάξει, γιαγιά, να μείνεις ήσυχη! Λέγε τώρα τι έγινε.

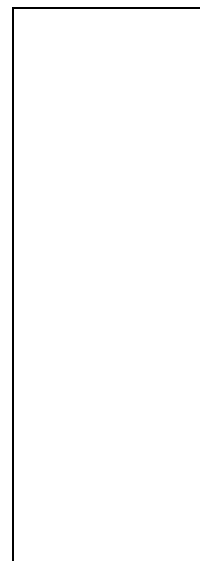
## B1. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΟΔΗΓΙΕΣ

Στη συνέχεια, ο εξεταστής σταματάει το κασετόφωνο και λέει: “Τώρα θα μιλήσει πάλι η γιαγιά. Άκουσε τι θα πει, κοίταξε στη σελίδα σου τη σειρά που έχει αριθμό 1 και συμπλήρωσε τα κενά.”

Ο εξεταστής θέτει ξανά σε λειτουργία το κασετόφωνο. Ακούγονται τα εκφωνήματα της Ορθογραφίας με κενά 30" ανάμεσά τους και το παιδί συμπληρώνει τις προτάσεις στο φυλλάδιό του, όπως έκανε και στο Α1.

Για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας ο εξεταστής λέει στο παιδί: “Κοίταξε πάλι το γραπτό σου. Μήπως θέλεις να διορθώσεις κάτι;”. Για τον τελικό αυτό έλεγχο, ο εξεταστής αφήνει στο παιδί ένα επιπλέον λεπτό. Για τους συμβολισμούς **Ορ** και **Επ**, βλ. τις εισαγωγικές παρατηρήσεις στο μέρος *Υποδοκιμασία Ορθογραφίας* ανωτέρω.

Ακολουθεί το κείμενο της Ορθογραφίας.



**Ορ Επ**

1. Ποπό δ\_νατή φων\_! Πάει τ' αυτάκ\_ μου! 3

2. Όλα θες να τα μαθ\_\_εις! Περίμενε όμ\_ς. 2

3. Α, ε\_τυχ\_ς! Πολ\_ χαίρομ\_\_! 4

4. Σε παίρνω απ' το νοσοκομ\_\_ο. 1



5. Γράψε το τηλέφων\_\_ του. 1
6. Πες το, γιαγιά! Το θυμάμ\_\_! 1
7. Γρά\_\_ε το, γιατί θα το \_\_εχάσεις! 1 1
8. Ωρ\_\_α! 1
9. Το απόγε\_\_μα, θα γυρίσουν απ' τη δουλ\_\_ά. 2
10. Να τους πεις ότι ο παππούς χτύπ\_\_σε. 1
11. Εντάξει, γιαγιά, να μ\_\_νεις \_\_συχη! 2

Σύνολο:

19 1

## B2. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΟΔΗΓΙΕΣ

Ο εξεταστής ζητάει από τον εξεταζόμενο να γυρίσει σελίδα και ακολουθεί την ίδια διαδικασία που περιγράφεται στο Α2 ανωτέρω, χρησιμοποιώντας και πάλι την κασέτα "Υποδοκιμασία Κατανόησης Προφορικού Λόγου".

1. Η γιαγιά έχει δυνατή φωνή.
2. Ο παππούς χτύπησε τη γιαγιά.
3. Ο Δημητράκης δεν αγαπάει τον παππού.
4. Το τηλέφωνο του νοσοκομείου είναι 45 2 23.
5. Τα απογεύματα, η μαμά πηγαίνει στη δουλειά.

Σωστό	Λάθος

### 8.2.5.3. Γ΄ ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της Γ΄ Τάξης για εισαγωγή στη Δ΄ Τάξη

Αφού ζητήσει από το παιδί να γυρίσει σελίδα, ο εξεταστής δίνει τις ίδιες εισαγωγικές οδηγίες με αυτές που περιγράφονται στις προηγούμενες τάξεις. Ακολουθεί η ακρόαση του 3ου αποσπάσματος του διαλόγου (πρώτη κασέτα).

-- Λοιπόν που λες, ο παππούς δεν είχε τι να κάνει σήμερα. Λέει, “Σκέφτομαι να πάω στην αγορά”. Του λέω, “Πού θα πας, χριστιανέ μου, χειμωνιάτικα; Δεν βλέπεις τον καιρό που είναι βροχερός; Βροντάει, αστράφτει, σφυρίζει ο άνεμος... Όπου να 'ναι θα πιάσει καμιά μπόρα. Όρεξη έχεις ν' αρπάξεις κάνα κρύο, να βήχεις πάλι; Ωραία δε μας ζεσταίνει η σόμπα μας; Κάτσε να σου ψήσω έναν ελληνικό καφέ, να πούμε και καμιά κουβέντα!”.

-- Ωχ, φαίνεται ότι θα τραβήξει πολύ η ιστορία.

-- Πάψε εσύ! Δεν ντρέπεσαι; Μου λέει, “Άσε τη συζήτηση, θα πάω! Δεν έχουμε λαχανικά, τελειώνει και το κρασί... Συνέχεια απ' τη γειτόνισσα θα δανειζόμαστε, νοικοκύρηδες άνθρωποι; Για σκέψου αν χρειαζόμαστε τίποτ' άλλο”. “Από τρόφιμα, όχι!”, του λέω. “Αλλά αφού πας, πάρε ό,τι σ' αρέσει. Πάρε και λίγες ελιές κι ένα καρβέλι ψωμί για να 'χουμε”. “Τι ελιές;”, μου λέει. “Ό,τι να 'ναι!”, του λέω.

-- Γιαγιά, θα μου πεις επιτέλους τι έπαθε ο παππούς;

-- Μην είσαι βιαστικός, θα γεράσεις γρήγορα! “Καλά!”, μου λέει. Φοράει τα γυαλιά ηλίου του και φεύγει.

-- Καλά, τα γυαλιά ηλίου τι τα 'θελε, για τις αστραπές;

-- Δεν ξέρω, παιδί μου. Πάντα αυτά φοράει όταν βγαίνει έξω.

### Γ1. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΟΔΗΓΙΕΣ

Στη συνέχεια, ο εξεταστής επαναλαμβάνει τη διαδικασία που ακολούθησε στο Β1. Ακολουθεί το κείμενο της Ορθογραφίας.

		<b>Ορ Επ</b>	
1. “Λ__πόν,” λέει, “σκέ__τομαι να πάω στην αγορά.”	2		
2. Του λέω, “Πού θα πας, χ__μωνιάτικο;”	1		
3. “Θ' αρπάξεις κάνα κρ__ο, θα β__χεις πάλι.”	2		
4. “Ωραία δε μας ζεστ__νει η σόμπα μας;”	1		
5. “Να σου ψ__σω έναν ε__ηνικό καφέ;”	2		
6. Φαίνετ__ ότι θα τραβήξει πολύ η ιστορία.	1		
7. Πά__ε εσύ! Δεν ντρέπεσ__;	2		
8. Μου λέει, “Άσε τη σ__ζήτηση, θα πάω!”	1		

9. “Όλο απ' τη γειτόνι\_\_α θα δαν\_\_ζόμαστε;” 2
10. “Τι ν\_\_κοκύρηδες είμαστε!” 1
11. “Χρ\_\_αζόμαστ\_ τίποτ' άλλο;” 2
12. “Από τρόφ\_μα, όχι. Αλλά πάρε λίγες ελ\_\_ς.” 1 1
13. “Τι ελιές;” μου λέει. “\_\_τι να 'ναι!” του λέω. 1

Σύνολο: 19 1

## Γ2. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΟΔΗΓΙΕΣ

Αφού ζητήσει από τον εξεταζόμενο να γυρίσει σελίδα, ο εξεταστής ακολουθεί την ίδια διαδικασία που περιγράφεται στο Β2 ανωτέρω.

1. Ο παππούς έψαχνε να βρει κάτι να κάνει.
2. Η γιαγιά δεν θέλει ν' αρρωστήσει ο παππούς.
3. Ο Δημητράκης θέλει να μάθει τι τρώει ο παππούς.
4. Της γιαγιάς της αρέσουν τα λίγα λόγια.
5. Ο παππούς ντρέπεται να δανείζεται τρόφιμα.

Σωστό	Λάθος

### 8.2.5.4. Δ' ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της Δ' Τάξης για εισαγωγή στη Ε' Τάξη

Ο εξεταστής επαναλαμβάνει την ίδια διαδικασία και για την Δ' Τάξη. Ακολουθεί η ακρόαση του 4ου αποσπάσματος του διαλόγου.

- Πάει, λοιπόν, ο παππούς στην αγορά, ψωνίζει και ξεκινάει για το σπίτι. Εκεί στον κατήφορο, πριν από τη διασταύρωση, είχε πάγο η ασφαλτος κι ήταν επικίνδυνη. Ψιγάλιζε κιάλας. Σε μια στιγμή, πάει να του πάρει ο αέρας το καπέλο.
- Λοιπόν; Για λέγε!

- Ε, τι να πρωτοκρατήσει ο παππούς: την τσάντα με τα ψώνια, την ανοιχτή ομπρέλα ή το καπέλο!
- Και τι έγινε;
- Κάτι παθαίνει, γλιστράει και πέφτει πάνω στην άκρη του πεζοδρομίου.
- Χτύπησε πολύ;
- Βέβαια! Να δεις τα γόνατά του, γεμάτα αίματα είναι! Έχει και μια πληγή στον ώμο κι άλλη μια στο λαιμό του.
- Ωστε τραυματίας ο παππούς μου!
- Ναι, αμέ! Άσε που σκόρπισαν και τα ψώνια στο δρόμο! Από 'δω το γιαούρτι, από 'κει το αλεύρι, πιο πέρα το τυρί η φέτα, σκίστηκε η σακούλα με το ρύζι, κύλησαν στον κατήφορο οι πατάτες κι οι ντομάτες! Άσ' τα! Απ' τη μια ατύχημα, απ' την άλλη κωμωδία!
- Και μη χειρότερα, που λες κι εσύ, γιαγιά!
- Παραλίγο να 'χουμε και τα χειρότερα, όμως, επειδή ερχόταν ένα φορτηγό με μεγάλη ταχύτητα, αλλά ευτυχώς πάτησε φρένο ο οδηγός. Διαφορετικά δεν θα το γλιτώναμε το δυστύχημα.

#### Δ1. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΟΔΗΓΙΕΣ

Στη συνέχεια, ο εξεταστής επαναλαμβάνει τη διαδικασία που ακολούθησε στο Β1. Ακολουθεί το κείμενο της Ορθογραφίας.

		Ορ	Επ
1. Είχε πάγο η ασφαλτ__ς κι ήταν επικίνδ__νη.	2		
2. Πώς να κρατήσει την τσάντα με τα ψ__νια;	1		
3. Κάτι παθ__νει, και πέφτει στην άκρη του πεζοδρομ__ου.	2		
4. Να δεις τα γόνατ__ του, γεμάτα __ματα είναι!	2		
5. Έχει και μια πληγή στον __μο κι άλλη μια στον λ__μό του.	2		
6. Ωστε τρα__ματίας ο παππούς μου!	1		
7. Από 'δω το γ__ούρτι, πιο πέρα το τ__ρί.	2		
8. Άσ' τα! Κωμ__δία!	1		
9. Παραλίγο νά 'χουμε και τα χ__ρότερα όμ__ς,	2		
10. επειδή ερχόταν ένα φορτ__γό με ταχ__τητα.	2		
11. Ευτ__χ__ς, πάτησε φρένο ο οδηγός.	1	1	

12. Διαφορετικά, δεν θα το γλιτώναμε το δυστύχ\_\_μα.

1

Σύνολο:

19

1

## Δ2. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΟΔΗΓΙΕΣ

Αφού ζητήσει από τον εξεταζόμενο να γυρίσει σελίδα, ο εξεταστής ακολουθεί την ίδια διαδικασία που περιγράφεται στο Α2 ανωτέρω.

1. Όταν η άσφαλτος γίνεται επικίνδυνη, παγώνει.

2. Ο παππούς δεν ήθελε να χάσει το καπέλο του.

3. Ο παππούς έσκισε τη σακούλα με το ρύζι.

4. Ευτυχώς, το φορτηγό δεν έτρεχε πολύ.

5. Ο οδηγός πάτησε φρένο για να μην πατήσει τα ψώνια.

Σωστό	Λάθος

### 8.2.5.5. Ε΄ ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της Ε΄ Τάξης για εισαγωγή στην ΣΤ΄ Τάξη

Ο εξεταστής ακολουθεί την ίδια διαδικασία και για την Ε΄ Τάξη. Ακολουθεί η ακρόαση του 5ου αποσπάσματος.

-- Είναι, λοιπόν, ο καημένος ο παππούς μπρούμυτα στο δρόμο κι έχει γαντζωθεί στη λαβή της ομπρέλας για να μη του την πάρει ο αέρας!

-- Αλήθεια, γιαγιά; Μα στην ομπρέλα είχε το νου του;

-- Τι να σου πω, παιδάκι μου, άβυσσος η ψυχή του ανθρώπου! Ε, μαζεύεται πλήθος, σταματάει η κυκλοφορία. Επιτέλους, σηκώνουν τον παππού, ο οποίος έχει μουσκέψει εντελώς επειδή στο μεταξύ η ψιλή βροχή έχει μετατραπεί σε νεροποντή.

-- Και πού τον πήγανε;

-- Τον μεταφέρουν, που λες, στην είσοδο μιας πολυκατοικίας κι ο θυρωρός, ο οποίος τυχαίνει να είναι γνωστός μας, στέλνει έναν πιτσιρίκο να με ειδοποιήσει. “Τί συμβαίνει;” του λέω. “Αυτό κι αυτό!” μου λέει. Τα παρατάω όλα, “Πήγαινε με κατευθείαν στον παππού!” του λέω.

-- Καταλαβαίνω την αγωνία σου!

- Όταν φτάσαμε, ο παππούς είχε συνέλθει βέβαια. Τον είχαν περιποιηθεί οι άνθρωποι, να 'ναι καλά.
- Σε τι κατάσταση βρισκόταν;
- Ε, ήρεμος ήτανε, αλλά η όψη του ήταν χλωμή και ανάσαινε με κόπο. “Πώς νιώθεις;” του λέω. “Προς το παρόν, σκάω από υγεία!” μου αποκρίνεται.
- Σοβαρά; Είδες κουράγιο ο παππούς; Πραγματικό θηρίο!
- Ναι, αγόρι μου, αλλά το ζήτημα είναι ότι πρόκειται για ηλικιωμένο άνθρωπο και ποιος ξέρει πώς θα τελειώσει αυτή η περιπέτεια. Οπωσδήποτε, για ένα διάστημα θα χρειαστεί συνεχείς φροντίδες.
- Εύχομαι να μην υπάρξει ιδιαίτερο πρόβλημα, γιαγιά.

### E1. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΟΔΗΓΙΕΣ

Στη συνέχεια, ο εξεταστής επαναλαμβάνει τη διαδικασία που ακολούθησε στο B1. Ακολουθεί το κείμενο της Ορθογραφίας.

- |   |   |
|---|---|
| 1. Είναι ο κα__μένος ο παππούς μπρούμ__τα στο δρόμο,  | 2 |
| 2. κι έχει για __ωθεί στη λαβή της ομπρέλας!          | 1 |
| 3. Αλήθ__α, γιαγιά;                                   | 1 |
| 4. Τι να σου πω, άβυ__ος η ψ__χή του ανθρώπου!        | 2 |
| 5. Ε, μαζεύεται πλ__θος, και σταματάει η κυκλοφορ__α. | 2 |
| 6. Επ_τέλους, σ__κάνουν τον παππού,                   | 2 |
| 7. ο οπ__ος έχει μουσκέψει εντελ__ς.                  | 2 |
| 8. Ο θυρ__ρός τυχ__νει να είναι γνωστός μας.          | 2 |
| 9. Στέλνει ένα πιτσιρίκο να με ειδοπ__ήσει.           | 1 |
| 10. “Πήγαινε με κατευθ__αν στον παππού!” του λέω.     | 1 |
| 11. Όταν φτάσαμε, η όψη του ήταν χλ__μή.              | 1 |
| 12. “Πώς ν__θεις;” του λέω.                           | 1 |
| 13. “Προς το παρ_ν, σκάω από υγ__α!” μου αποκρίνεται. | 2 |

**Ορ Επ**

Σύνολο:

19 1

### E2. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΟΔΗΓΙΕΣ

Αφού ζητήσει από τον εξεταζόμενο να γυρίσει σελίδα, ο εξεταστής ακολουθεί την ίδια διαδικασία που περιγράφεται στο Α2 ανωτέρω.

1. Ο παππούς γαντζώθηκε στην ομπρέλα για να μην τον πάρει ο αέρας.
2. Το πλήθος μαζεύτηκε επειδή σταμάτησε η κυκλοφορία.
3. Ο θυρωρός πήγε να ειδοποιήσει τη γιαγιά.
4. Ο παππούς ήταν χλωμός, αλλά ήρεμος.
5. Ο παππούς θα χρειαστεί τις φροντίδες της γιαγιάς.

Σωστό	Λάθος

#### 8.2.5.6. ΣΤ΄ ΤΑΞΗ: Δοκιμασία επί της ύλης της ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού για εισαγωγή στην Α΄ Τάξη Γυμνασίου

Ο εξεταστής ακολουθεί την ίδια διαδικασία με όλες τις προηγούμενες τάξεις. Ακολουθεί η ακρόαση του σχετικού αποσπάσματος.

-- Καλέσαμε το Πρώτων Βοηθειών, που λες. Ε, το πιστεύεις ότι έκανε ένα δώρο να φτάσει;

-- Αμ, πώς! Μιλάμε για εξυπηρέτηση επειγόντων περιστατικών!

-- Νευρίασα κι εγώ. “Γιατί άργησες, παιδί μου;” λέω στον οδηγό. “Επειδή έπεσα σε διαδήλωση, κυρία μου! Σαν τη χελώνα πήγαινα!”, μου απαντάει.

-- Τι να 'κανε ο άνθρωπος, να το σήκωνε στον ώμο το νοσοκομειακό;

-- Να μη σ' τα πολυλογώ, φτάνουμε στο νοσοκομείο. Βρέθηκε ένα κενό κρεβάτι, τακτοποιήθηκε ο παππούς, έκανε και τις εξετάσεις αίματος, ακτινογραφίες, όλα αυτά. Τώρα περιμένουμε τ' αποτελέσματα και κατόπιν θα μας πούνε οι γιατροί τι θα γίνει.

-- Α, έτσι!

-- Πάντως, πέρασε από το θάλαμο του παππού ένας οφθαλμίατρος – μάθαμε μετά ότι είναι καθηγητής πανεπιστημίου, εξαιρετικός επιστήμονας. Κοντοστέκεται, “Πώς αισθάνεστε, αγαπητέ μου;” τον ρωτάει. “Σαν ερείπιο, γιατρέ μου!” απαντάει ο παππούς. “Και διηγώντας τα να κλαις!”

-- Α! Δεν χάνει την αίσθηση του χιούμορ ο παππούς!

-- Ναι, είδες! “Μην ανησυχείτε” του λέει ο γιατρός, “η επιστήμη σημειώνει αλματώδη πρόοδο.” “Δεν αμφιβάλω,



γιατρέ,” λέει ο παππούς. “Όμως, για να πούμε την ωμή αλήθεια, εσείς οι γιατροί τελικά ούτε εμάς γλιτώνετε ούτε τους εαυτούς σας!”

-- Είναι σοφός ο παππούς μου! Τι είπε ο γιατρός;

-- Τι να πει! Τον κοίταξε σιωπηλός, χαμογέλασε κι έφυγε. Δημητράκη μου, πρέπει να κλείσω τώρα. Πες στους γονείς σου ότι εάν τους χρειαστώ στη Θεσσαλονίκη, θα τους ειδοποιήσω.

-- Εντάξει, γιαγιά, δώσε πολλά φιλιά στον παπού!

## ΣΤ1. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΟΔΗΓΙΕΣ

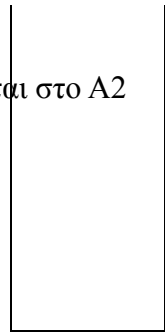
Στη συνέχεια, ο εξεταστής επαναλαμβάνει τη διαδικασία που ακολούθησε στο Β1. Ακολουθεί το κείμενο της Ορθογραφίας.

	Ορ	Επ	
1. Το Πρ__των Βοηθ__ών έκανε ένα δ__ωρο να φτάσει.	3		<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div>
2. Μιλάμε για εξ__πληρέτηση επ__γόντων περιστατικών!	2		
3. Νε__ρίασα κι εγώ. “Γιατί άργ__σε, παιδί μου;” λέω στον οδ__γό.	3		
4. “Έπεσα σε διαδ__λωση, κ__ρία μου!”	2		
5. “Σαν τη χελ__να π__γαινα!”	2		
6. Τι να 'κανε, να το σήκ__νε στον __μο το νοσοκομειακό;	2		
7. Βρέθ__κε ένα κ__νό κρεβάτι.	2		
8. Έκανε και τις εξ__τάσ__ς αίματος, ακτινογραφ__ες, όλ' αυτά.	3		
9. Πάντ__ς, πέρασε ένας ο__θαλμίατρος.	2		
10. “Πώς __σθάνεστ__;” τον ρ__τάει.	3		
11. “Σαν ερ__πιο! Και διηγ__ντας τα να κλ__ς!”	3		
12. “Μην αν__σ__χείτε!” του λέει.	2		
13. “Η επιστ__μη σημ__ώνει αλματ__δη πρό__δο.”	4		
14. “Δεν αμφ__βά__ω, γιατρέ!” λέει ο παππούς.	2		
15. “__μως για να πούμε την __μή αλήθ__α,	3		
16. εσ__ς οι γιατροί ούτε εμάς γλιτώνετε ούτε τους εα__τούς σας!	2		

Σύνολο: 40

## ΣΤ2. ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΟΔΗΓΙΕΣ

Αφού ζητήσει από τον εξεταζόμενο να γυρίσει σελίδα, ακολουθεί την ίδια διαδικασία που περιγράφεται στο Α2 ανωτέρω.



- 1 Το νοσοκομειακό έκανε λιγότερο από τρεις ώρες να φτάσει.
2. Ο οδηγός καθυστέρησε γιατί είχε πάει σε μια διαδήλωση.
3. Ο παππούς έχει χιούμορ ακόμη κι όταν δεν θα το περίμενε κανείς.
4. Οι γιατροί δεν είναι καλοί επιστήμονες.
5. Ο Δημήτρης ζει με τους γονείς του στη Θεσσαλονίκη.

Σωστό	Λάθος

### 8.2.6. Η πειραματική εφαρμογή της Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο

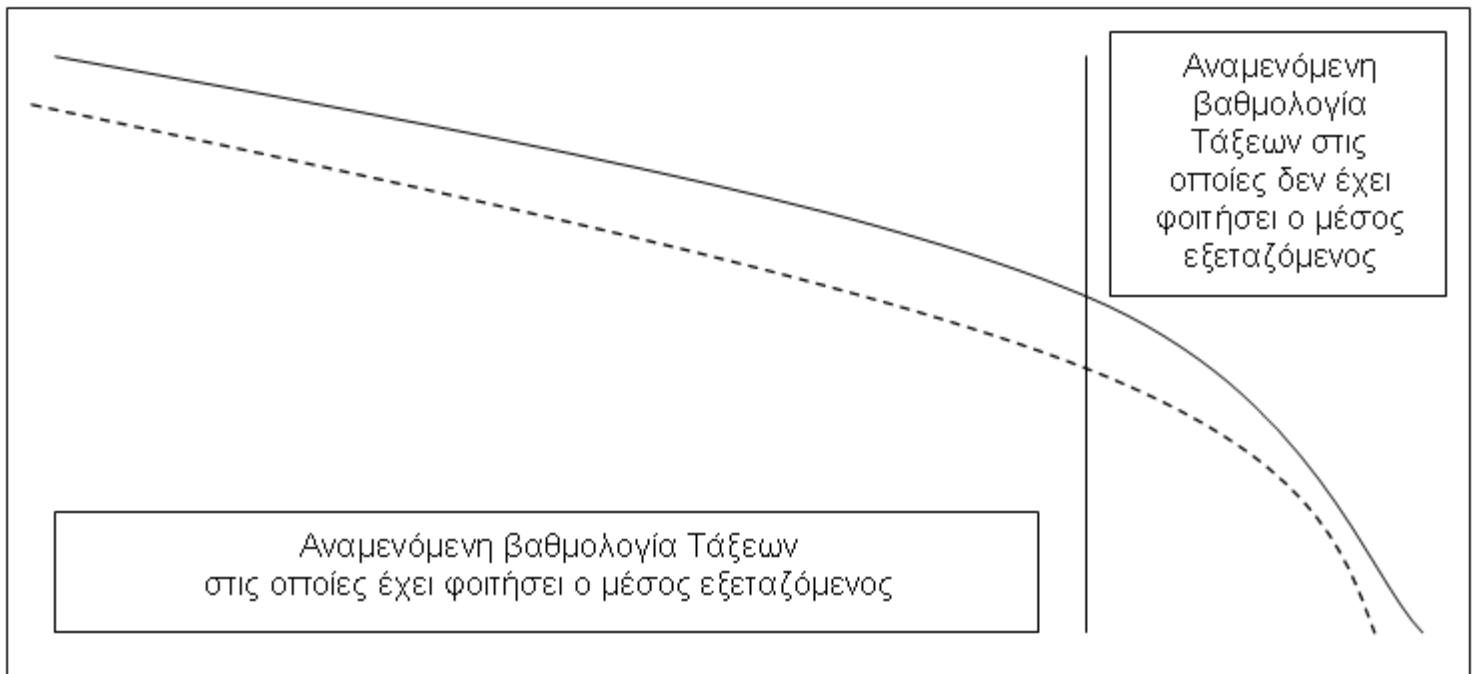
Στις αρχές του σχολικού έτους 1999-2000 πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική εφαρμογή των δύο Υποδοκιμασιών της Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο σε τρία εκπαιδευτικά ιδρύματα της Κέρκυρας, ήτοι στο Δημοτικό Σχολείο του Σκριπερού, στο Γυμνάσιο του Αγρού και στο Προπαρασκευαστικό Τμήμα Τσιγγανοπαίδων το οποίο στεγαζόταν τότε στο Δημοτικό Σχολείο του Αγίου Ιωάννη (λίγες ημέρες αργότερα, οι υπεύθυνοι του Τμήματος αναγκάστηκαν να αναζητήσουν αλλού στέγη για τη διεξαγωγή των μαθημάτων). Επιπλέον, υπεβλήθη στη Δοκιμασία σε ατομική βάση μία μαθήτρια τσιγγανικής καταγωγής της Ε΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου του Αγίου Ιωάννη, η οποία είναι και η μοναδική από τους Τσιγγάνους πληροφορητές μας που παρακολουθεί το σχολείο κανονικά και το σχολικό της ιστορικό δεν παρουσιάζει διαφορές σε σύγκριση με αυτό των μη Τσιγγάνων συμμαθητών της. Για το λόγο αυτό, η βαθμολογία της συνυπολογίζεται με αυτές των μαθητών της Ε΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου Σκριπερού (οι μαθητές του Αγίου Ιωάννη δεν υποβλήθηκαν στη Δοκιμασία).

Συνολικά, εξετάστηκαν 80 μαθητές και μαθήτριες, αλλά η κατανομή τους ανά τάξη παρουσίαζε μεγάλη ποικιλία, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Παρά το γεγονός ότι οι εν λόγω Υποδοκιμασίες προβλέπεται να εφαρμόζονται σε ατομική βάση, για τους σκοπούς του πειράματος η εφαρμογή είχε ομαδικό χαρακτήρα προκειμένου να αποκλειστεί το ενδεχόμενο να αλλοιώσει τα αποτελέσματα η επέμβαση των εξεταστών. Με άλλα λόγια, ενώ κατά την κανονική εφαρμογή των Υποδοκιμασιών το ζητούμενο είναι να βοηθηθεί ο εξεταζόμενος να αποδώσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του, με την πειραματική εφαρμογή αποσκοπούσαμε να ελέγξουμε όχι τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά

την αξιοπιστία της Δοκιμασίας.

Στόχος της πειραματικής εφαρμογής ήταν να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσον σε πραγματικές συνθήκες τα μέρη της Δοκιμασίας θα απέδιδαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, τα οποία η Ερευνητική Ομάδα έκρινε, βάσει των θεωρητικών της παραδοχών, ότι έπρεπε να είναι τα εξής: οι εξεταζόμενοι (αναμένεται να) έχουν καλύτερη επίδοση στις Υποδοκιμασίες A2, B2, Γ2, κτλ., οι οποίες ελέγχουν την κατανόηση και τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, από ό,τι στις Υποδοκιμασίες A1, B1, Γ1, κτλ., όπου ελέγχεται όχι μόνο η κατανόηση (προφορικού και γραπτού λόγου), αλλά και η παραγωγή (γραπτού λόγου).

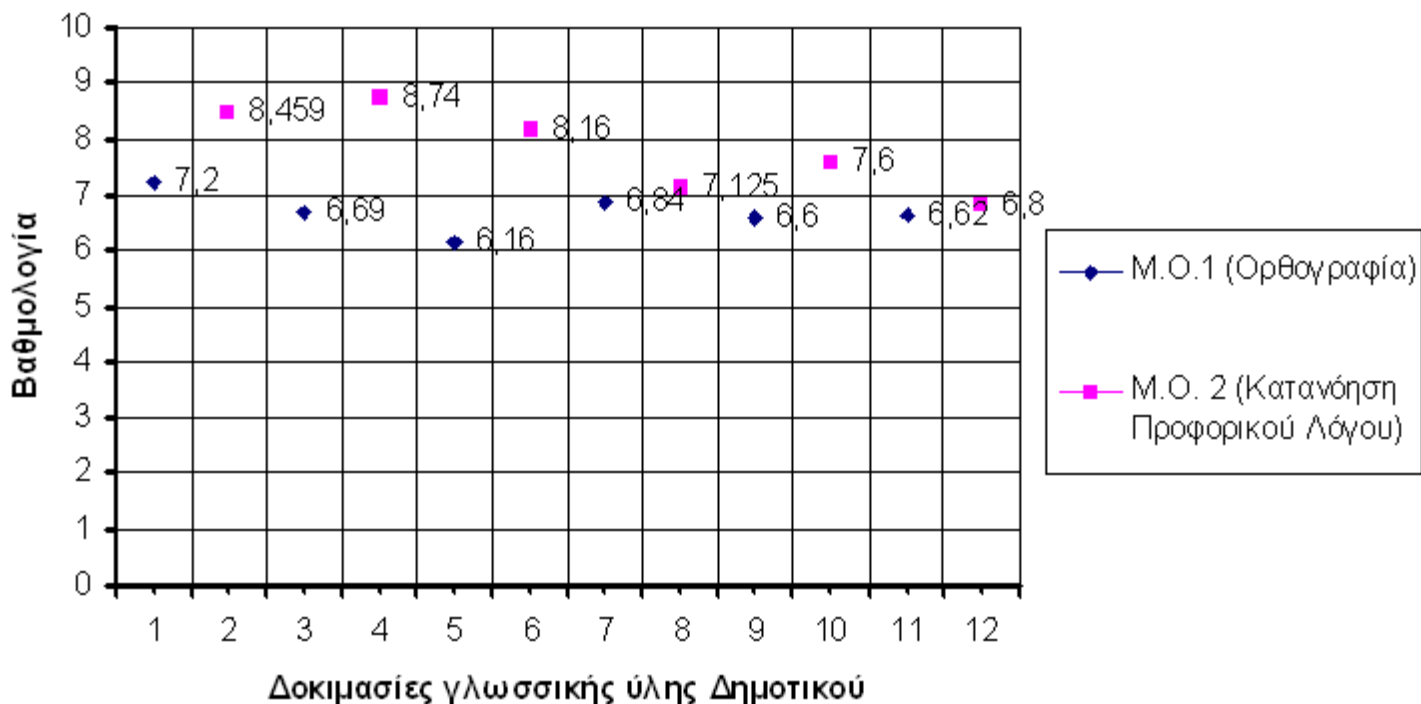
Επιπλέον, οι εξεταζόμενοι (αναμένεται να) επιτυγχάνουν ελαφρώς χαμηλότερη βαθμολογία σε κάθε διαδοχικό επίπεδο που αντιστοιχεί σε τάξη στην οποία έχουν ήδη φοιτήσει, έως ότου φτάσουν στο πρώτο επίπεδο για το οποίο δεν έχουν εκπαιδευθεί, οπότε και (αναμένεται να) σημειώνουν απότομη πτώση στην επίδοση. Το ακόλουθο γράφημα απεικονίζει την αναμενόμενη πορεία της βαθμολογίας των περισσότερων μαθητών. Η συνεχής καμπύλη συμβολίζει τη βαθμολογία της Ορθογραφίας (A1, B1, Γ1, κτλ.), ενώ η διακεκομμένη καμπύλη συμβολίζει τη βαθμολογία της Κατανόησης του Προφορικού Λόγου (A2, B2, Γ2, κτλ.). Αριστερά της κάθετης ευθείας βρίσκονται οι τάξεις στις οποίες έχει φοιτήσει ο εξεταζόμενος, ενώ δεξιά της βρίσκονται αυτές στις οποίες δεν έχει ακόμη φοιτήσει.



Ωστόσο, η γενική εικόνα που παρουσιάζουν οι επιδόσεις των 80 μαθητών-πληροφορητών μας δεν συμπίπτει πάντοτε με την αναμενόμενη, όπως φαίνεται στον πίνακα και το γράφημα που ακολουθούν (οι 12 υποδιαίρεσεις του οριζώντιου άξονα του γραφήματος, 1, 2, 3, ..., 12, αντιστοιχούν προς τις 12 Υποδοκιμασίες A1, A2, B1, ..., Στ2):

ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ												
Δοκιμασία	A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2	Δ1	Δ2	E1	E2	Στ1	Στ2
Πλήθος παιδιών	37	37	27	27	25	24	16	16	56	56	55	55
Άθροισμα βαθμών	266,5	313	180,8	236	154	196	109,6	114	370	427,8	364,2	374
Μ(έσος) Ό(ρος)	7,2	8,459	6,69	8,74	6,16	8,16	6,84	7,125	6,6	7,6	6,62	6,8
Μ.Ο.1 (Ορθογραφία)	7,2		6,69		6,16		6,84		6,6		6,62	
Μ.Ο. 2 (Κατανόηση Προφορικού Λόγου)		8,459		8,74		8,16		7,125		7,6		6,8
Μέγιστος βαθμός	9,75	10	9,75	10	9,5	10	9,75	10	10	10	9,62	10
Ελάχιστος βαθμός	3,5	4	1,75	4	2,5	2	2,75	2	2	2	1,87	2
Μέση Απόκλιση	2,029	2,116	2,426	1,852	2	2,2	2,261	2,108	2,056	1,989	1,895	2,764

**Γράφημα 1: Μ.Ο. βαθμολογίας 80 μαθητών  
Β' Δημοτικού έως Α' Γυμνασίου**

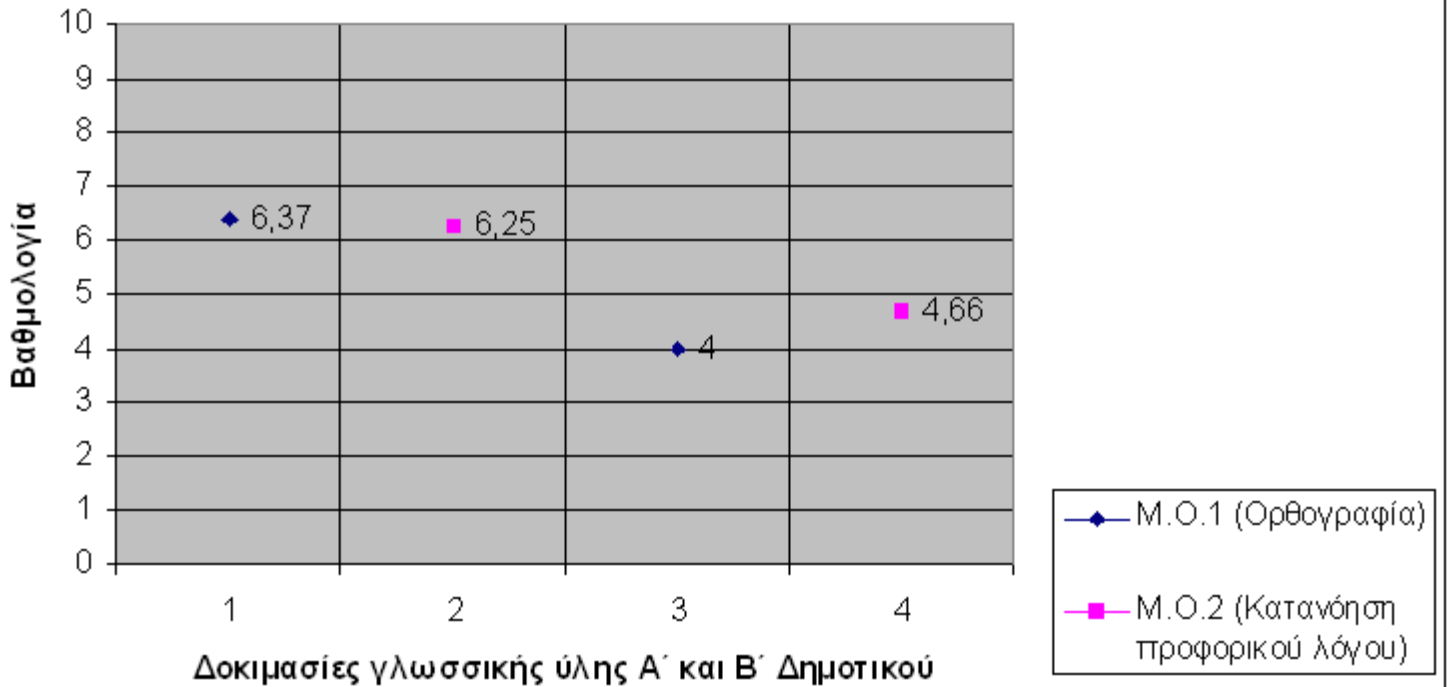


Πράγματι, η καμπύλη της Ορθογραφίας κατηφορίζει κατά τα προβλεπόμενα έως την Υποδοκιμασία 5 (Γ1), για να

κυμανθεί κατά το δεύτερο ήμισυ της πορείας της σε υψηλότερα μεν επίπεδα, αλλά με μάλλον ακανόνιστες παρεκκλίσεις. Παρόμοια χαοτική συμπεριφορά παρουσιάζει και η καμπύλη της Κατανόησης Προφορικού Λόγου, η οποία πάντως παραμένει σταθερά σε υψηλότερα επίπεδα από ό,τι η καμπύλη της Ορθογραφίας, συμπεριφέρεται δηλαδή σύμφωνα με τα προβλεπόμενα. Μια πιθανή εξήγηση για τα απροσδόκητα αυτά φαινόμενα βρίσκεται στις μεγάλες αποκλίσεις που παρουσίασαν οι συνθήκες της εξέτασης από σχολείο σε σχολείο και από τάξη σε τάξη. Συγκεκριμένα, στις τελευταίες Υποδοκιμασίες (E1, E2, Στ1, Στ2) κυριαρχούν τα 43 παιδιά της Α΄ Τάξης του Γυμνασίου Αγρού (από τα 55 ή 56 συνολικά), ενώ στις πρώτες Υποδοκιμασίες υποβάλλονται μόνο τα λιγοστά παιδιά του διθέσιου Δημοτικού Σκριπερού, καθώς και τα 10 Τσιγγανόπουλα του Αγίου Ιωάννη (9 του Προπαρασκευαστικού Τμήματος και 1 της Ε΄ Δημοτικού). Η συμμετοχή μάλιστα της σύνθετης αυτής ομάδας βαίνει μειούμενη, καθώς δυσκολεύει το επίπεδο της εξέτασης μέχρι που πέφτει στους 16 εξεταζομένους στις Υποδοκιμασίες Δ1 και Δ2. Επιπλέον, ενώ στις χαμηλότερες Υποδοκιμασίες συμμετέχουν μαθητές από διάφορες τάξεις, όσο ανεβαίνει το επίπεδο εγκαταλείπουν την προσπάθεια, όπως άλλωστε είναι φυσικό, τα παιδιά των μικρότερων τάξεων. Τέλος, η μέση απόκλιση των επιδόσεων στις διάφορες Υποδοκιμασίες είναι αρκετά μεγάλη (κυμαίνεται από 1,85 έως 2,76), πράγμα που υποδεικνύει τον σημαντικό βαθμό διαφοροποίησης του δείγματος των μαθητών που υποβλήθηκαν στην κάθε Υποδοκιμασία.

Ο εν μέρει χαοτικός χαρακτήρας των αποτελεσμάτων αίρεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό εάν εξετάσουμε μικρότερες και ομοιογενέστερες ομάδες εξεταζομένων. Έτσι, τα 4 παιδιά της Β΄ Δημοτικού του Σκριπερού παρουσιάζουν το αναμενόμενο σχήμα στις επιδόσεις τους, με την εξαίρεση της Υποδοκιμασίας 2 (A2) η μέση βαθμολογία της οποίας αντί να είναι υψηλότερη από αυτή της 1 (A1) είναι στην πραγματικότητα ελαφρώς χαμηλότερη. Αυτό κατά πάσα πιθανότητα συμβαίνει διότι τα παιδιά αυτά, λόγω ηλικίας προφανώς, δυσκολεύτηκαν αρκετά να κατανοήσουν τι έπρεπε να κάνουν στην Υποδοκιμασία αυτή. Για το λόγο αυτό, τα έντυπα των Υποδοκιμασιών της Κατανόησης του Προφορικού λόγου ξανασχεδιάστηκαν εξ αρχής με στόχο τη μεγαλύτερη απλότητα. Αξίζει να σημειωθεί, τέλος, η αναμενόμενη απότομη πτώση κάτω από τη βάση της βαθμολογίας στην ύλη της Β΄ Τάξης (B1, B2), η οποία στην αρχή της σχολικής χρονιάς

## Μ.Ο. βαθμολογίας τεσσάρων μαθητών Β' Δημοτικού



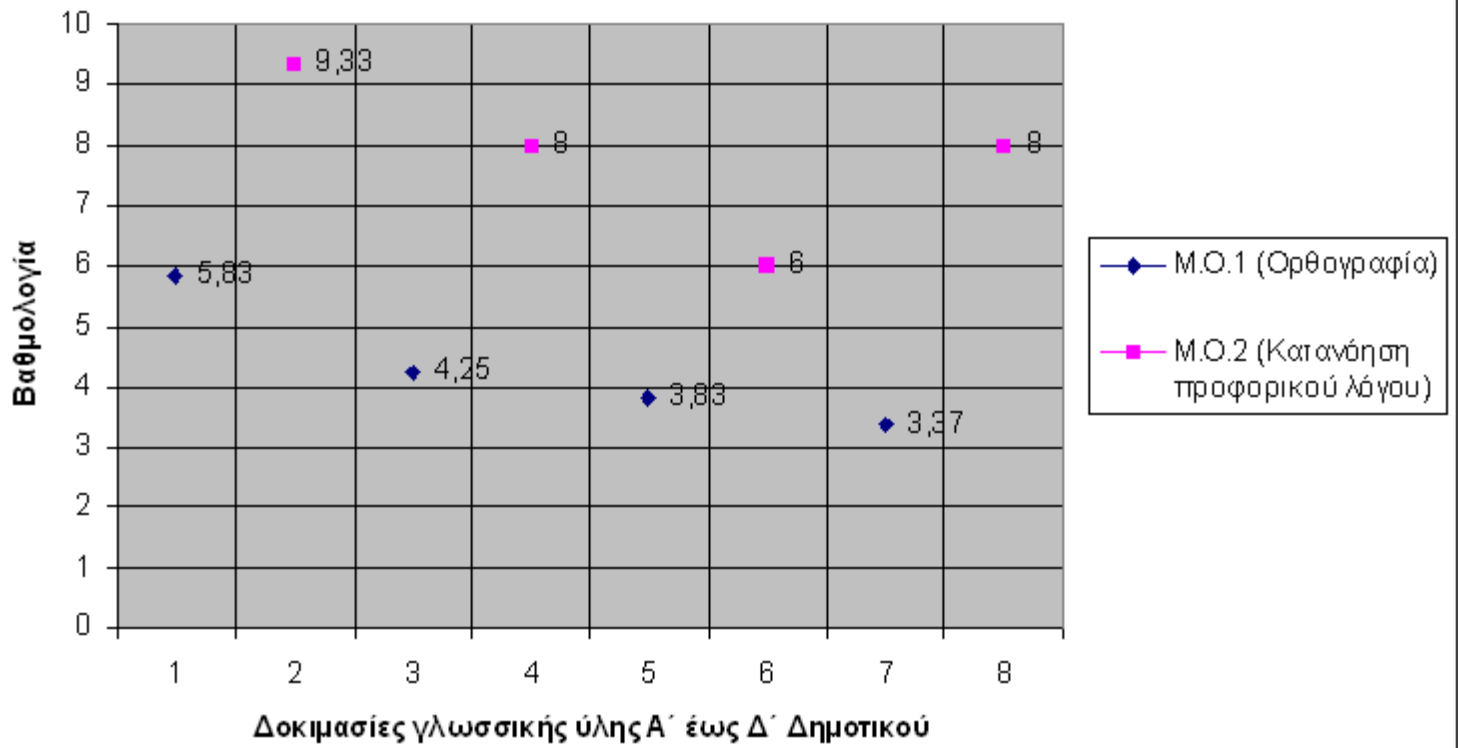
παραμένει ακόμη αδιάδακτη για τα παιδιά αυτά.

Ανάλογα ισχύουν για τα αποτελέσματα της εξέτασης των τριών μαθητών της Γ' Δημοτικού, όπου η αναμενόμενη πτωτική πορεία των δύο καμπυλών ανατρέπεται στις Υποδοκιμασίες της Γ' και ιδίως της Δ' Τάξης. Μία εξήγηση για το φαινόμενο αυτό θα μπορούσε να είναι ότι κάθε δεύτερη χρονιά στο διθέσιο, και ενίοτε τριθέσιο, Δημοτικό Σχολείο Σκριπερού μαθητές κατώτερων τάξεων διδάσκονται την ύλη της αμέσως επόμενης τάξης, με τους μαθητές της οποίας συνδιδάσκονται, και όταν περάσουν στην μεγαλύτερη τάξη επιστρέφουν στην ύλη της προηγούμενης.

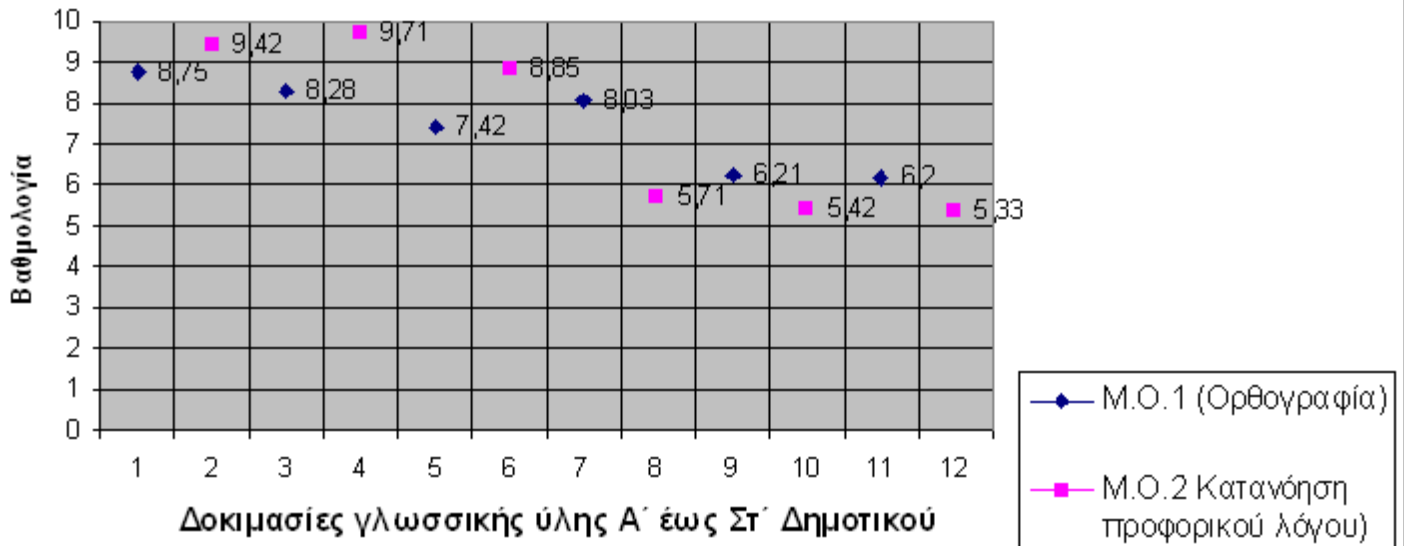
Η υπόθεση ότι η συνδιδασκαλία σε ένα διθέσιο / τριθέσιο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση της βαθμολογίας σε σχετικά υψηλά επίπεδα στις Υποδοκιμασίες

των ανώτερων τάξεων από αυτή από την οποία έχουν αποφοιτήσει τα παιδιά ενισχύεται από την εικόνα που παρουσιάζουν οι υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου Σκριπερού. Κατωτέρω, παραθέτουμε τα σχετικά γραφήματα χωρίς σχόλια.

### Μ.Ο. βαθμολογίας τριών μαθητών Γ' Δημοτικού



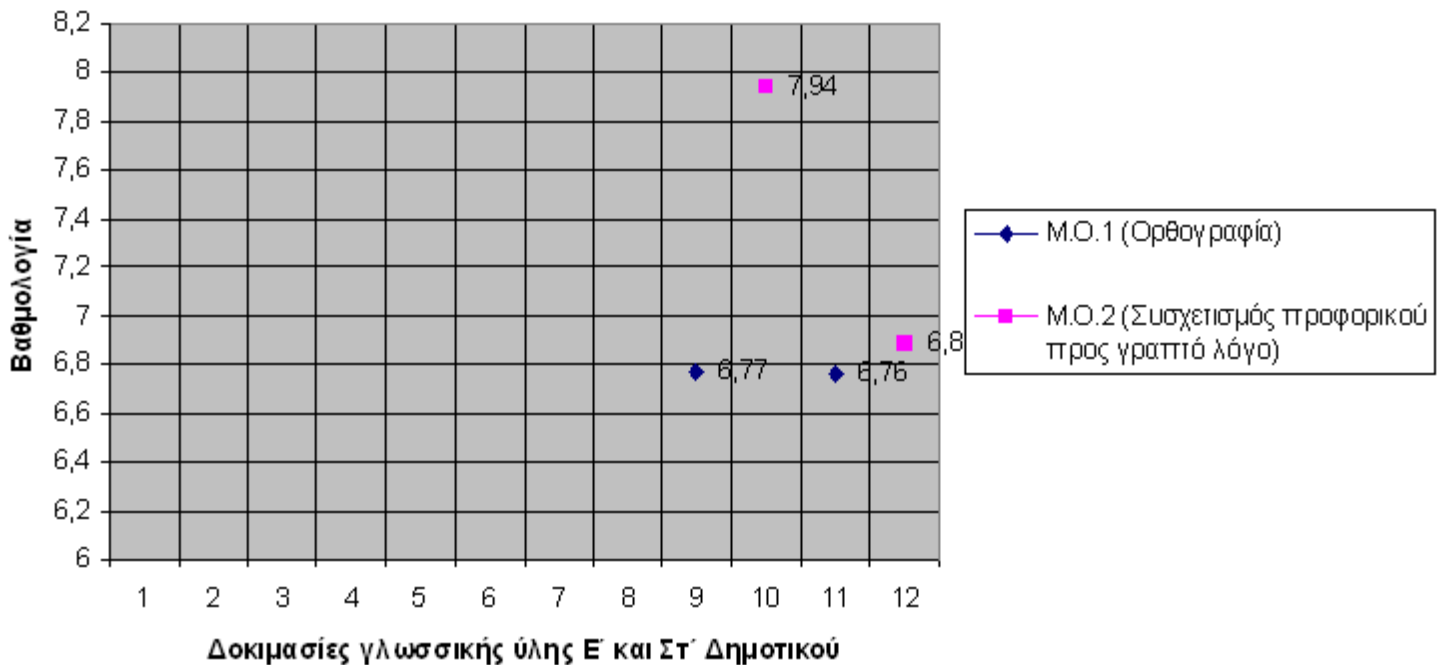
### Μ.Ο. βαθμολογίας επτά μαθητών Ε' Δημοτικού



Η εξέταση των παιδιών της Α' Τάξης Γυμνασίου Αγρού περιορίστηκε στην ύλη των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού για να αποφευχθεί η υπερβολική αναστάτωση του προγράμματος του σχολείου. Όπως φαίνεται από το γράφημα που ακολουθεί, οι καμπύλες ακολουθούν την αναμενόμενη κλίση, αν και η απόσταση ανάμεσά τους στις Υποδοκιμασίες Στ1 και Στ2 είναι μικρότερη από την αναμενόμενη. Ας σημειωθεί μάλιστα ότι στην τελευταία Υποδοκιμασία (Στ2) η βαθμολογία των 55 μαθητών παρουσιάζει τη μεγαλύτερη μέση απόκλιση (2,76: βλ. πίνακα Συνολικών Δεδομένων ανωτέρω), πράγμα που οφείλεται ενδεχομένως στο ότι τα παιδιά αυτά προέρχονται από μεγάλο αριθμό Δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής και επομένως, δεν αποτελούν ενιαία ομάδα ως προς την επίδοση.



### Μ.Ο. βαθμολογίας 43 μαθητών Α΄ Γυμνασίου



Ιδιαίτερο, τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των 9 Τσιγγανόπουλων του Προπαρασκευαστικού Τμήματος Αγίου Ιωάννη. Τα παιδιά εξετάστηκαν μόνο στην ύλη της Α΄ Τάξης, αφού μόλις είχαν αρχίσει να διδάσκονται την ύλη της Β΄ Τάξης. Όπως φαίνεται από το γράφημα που ακολουθεί, η απόσταση ανάμεσα στους δύο τύπους Υποδοκιμασίας είναι εντυπωσιακά μεγάλη (4,88 έναντι 7,33) και ενδεχομένως οφείλεται στη σχετική δυσχέρεια που έχουν αυτά τα παιδιά με τον γραπτό λόγο (Υποδοκιμασία Α1), τον οποίο δεν έχουν διδαχθεί σε κανονικό σχολείο. Αντίθετα, η εξοικείωσή τους με τον προφορικό λόγο είναι υψηλού επιπέδου, παρά το ότι η ελληνική είναι για αυτά δεύτερη και όχι μητρική γλώσσα. Ωστόσο, ακόμη και η χαμηλή μέση βαθμολογία της Ορθογραφίας δεν αφορά όλα τα παιδιά, αφού 4 από αυτά σημείωσαν επιδόσεις επάνω από τη βάση (5, 5,75, 6,5 και 7).

## Μ.Ο. βαθμολογίας εννέα μαθητών προπαρασκευαστικού τμήματος Τσιγγανοπαίδων



Για να συνοψίσουμε, οι Υποδοκιμασίες της Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο φαίνεται ότι είναι σε θέση να καταγράψουν το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών με αρκετή αξιοπιστία, αρκεί να λαμβάνονται υπ' όψιν οι πραγματικές συνθήκες της εξέτασης και το εκπαιδευτικό προφίλ των εξεταζομένων. Για το σκοπό αυτό η εξέταση πρέπει να διεξάγεται σε ατομική βάση ή έστω σε ομάδες έως πέντε ατόμων. Όπου αυτό είναι αδύνατο λόγω μεγάλου αριθμού εξεταζομένων ή για άλλους λόγους, θα πρέπει να υπάρχουν αρκετοί εξεταστές, ώστε η αναλογία τους προς τους εξεταζόμενους να μη ξεπερνάει τη σχέση 1 προς 5. Επιπλέον, ο εξεταστής θα πρέπει (α) να φροντίζει να κατανοούν τα παιδιά, ιδιαίτερα τα μικρότερα, τις οδηγίες των Υποδοκιμασιών, και (β) να ζητάει από τα παιδιά που σημείωσαν μικρές επιδόσεις στις Υποδοκιμασίες της Κατανόησης Προφορικού Λόγου να σχολιάσουν τις απαντήσεις τους.

### 9. Τελικές παρατηρήσεις

Το παρόν Κριτήριο Ελληνομάθειας των Τσιγγανοπαίδων είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διαπιστωθεί η ελληνομάθεια όχι μόνο των Τσιγγανοπαίδων, αλλά και άλλων συναφών πληθυσμών. Τα αποτελέσματα της δοκιμαστικής του εφαρμογής σε αρκετά μεγάλους αριθμούς μαθητών διαφόρων σχολείων της ελληνικής επαρχίας αποτελούν εχέγγυο ότι μπορεί πράγματι να χρησιμοποιηθεί για το σκοπό για τον οποίο εκπονήθηκε.

Στη σημερινή του μορφή μπορεί να εφαρμοστεί ακόμη και σε σχολικά περιβάλλοντα με ελάχιστα τεχνικά μέσα. Πράγματι, εάν δεν υπάρχει κασετόφωνο σε ένα σχολείο, ο Δάσκαλος-εξεταστής μπορεί να διαβάσει ο ίδιος φωναχτά τα στάδια του διαλόγου και να υπαγορεύσει στους εξεταζομένους το συναφές εξεταστικό υλικό της Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο. Επίσης, η Γραπτή Εξέταση μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη συμβατική της μορφή, δηλαδή εκτός έργου *Καραγκιόζη*. Ωστόσο, ο Δάσκαλος θα μπορούσε να διαβάσει στα παιδιά το κείμενο του έργου, διακόπτοντας την ανάγνωση, σύμφωνα με τις οδηγίες, για να παρεμβάλει το εξεταστικό υλικό στα κατάλληλα σημεία. Τέλος, η Προκριματική Συνάντηση, καθώς και η Συνέντευξη δεν απαιτούν κανένα τεχνικό μέσο, άλλο από έναν ευπρεπή και χαρωπό χώρο υποδοχής των παιδιών και διεξαγωγής των εξετάσεων.

Παρόλα αυτά, το Κριτήριο μπορεί να αποδώσει τα βέλτιστα, με τη σημερινή του μορφή, εάν ο Δάσκαλος έχει στη διάθεσή του ορισμένες ευκολίες. Για τη Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο, απαιτείται κασετόφωνο με καλή ακουστική απόδοση σε συνθήκες εξετάσεων, καλό δε θα ήταν να δέχεται αυτό δύο κασέτες ταυτόχρονα, ώστε ο εξεταστής να μπορεί να χρησιμοποιεί εναλλακτικά την κασέτα της Ορθογραφίας και εκείνη της Κατανόησης του Προφορικού Λόγου χωρίς να αναγκάζεται ανοιγοκλείνει το μηχάνημα και να αλλάζει κασέτες. Επίσης, καλό θα ήταν να πλαισιώνεται ο εξεταστής από ικανό αριθμό βοηθών-συνεξεταστών στην περίπτωση μεγάλου αριθμού εξεταζομένων. Τέλος, θα ήταν συνετό να δημιουργήσει ο εξεταστής αντίγραφα των δύο κασετών και να χρησιμοποιεί αυτά αντί για τις πρωτότυπες κασέτες.

Παρά τη χρηστικότητα της σημερινής, πρώτης μορφής του Κριτηρίου, για την πλήρη διαμόρφωσή του θα απαιτηθεί ένα δεύτερο στάδιο έρευνας και εφαρμογής. Πρώτα-πρώτα, μένει να πραγματοποιηθεί η παράσταση του *Καραγκιόζη* σε κανονικές συνθήκες Θεάτρου Σκιών και να βιντεοσκοπηθεί ή / και να εγγραφεί σε ψηφιακή μορφή για χρήση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Δεύτερον, ο τηλεφωνικός διάλογος της γιαγιάς με τον εγγονό της που περιλαμβάνεται στη Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο είναι στη σημερινή του μορφή ερασιτεχνική εγγραφή με ερασιτέχνες 'ηθοποιούς', τα παιδιά του μέλους της Ερευνητικής Ομάδας Π. Ντάλτα, Μαρία και Θωμά. Είναι προφανές ότι σε επόμενη φάση του προγράμματος το υλικό αυτό, το οποίο πάντως μπορεί ήδη να χρησιμοποιηθεί, θα πρέπει να αντικατασταθεί από επαγγελματική παραγωγή. Τρίτον, τα μελλοντικά αποτελέσματα από την ευρεία χρήση του Κριτηρίου σε όλη την επικράτεια είναι απαραίτητο να συγκεντρωθούν και να μελετηθούν προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η χρηστικότητα του Κριτηρίου, να βελτιωθούν τα αδύνατα σημεία του και να δημιουργηθούν εναλλακτικές μορφές του με στόχο τον περαιτέρω συγκριτικό έλεγχο.

Ακολουθούν τέλος, μερικές ακροτελεύτιες πληροφορίες για τον εξεταστή.

- Το βοηθητικό υλικό που χρειάζεται για την εφαρμογή του Κριτηρίου είναι: (α) το μαγνητόφωνο, κατά προτίμηση διπλό για την Προφορική Εξέταση, και εφοδιασμένο με μικρόφωνο για την εγγραφή της Συνέντευξης × (β) οι δύο εγγεγραμμένες κασέτες για τη Δοκιμασία Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο × (γ) άγραφες κασέτες για τη μαγνητοφώνηση της Συνέντευξης × (δ) τα 3 φυλλάδια (Γραπτής Εξέτασης, Συνέντευξης, και Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο) επί τον αριθμό των εξεταζομένων, συν ισάριθμα μολύβια και γομολάστιχες.
- Για την εξαγωγή της τελικής βαθμολογίας, μεταφέρονται οι βαθμολογίες και τα ενδεχόμενα σχόλια από τα δύο φυλλάδια, της Συνέντευξης και της Δοκιμασίας Συσχετισμού του Προφορικού προς τον Γραπτό Λόγο, στην οικεία σελίδα του εντύπου της Γραπτής Εξέτασης, και αναγράφεται η τελική απόφαση ως προς την τάξη στην οποία θα εγγραφεί το παιδί, καθώς και αν πρέπει να παρακολουθήσει ειδικό ταχύρρυθμο πρόγραμμα ελληνικών για τον περιορισμό της απόκλισης που ενδεχομένως παρουσιάζει η ικανότητά του να χειρίζεται τον γραπτό λόγο σε σχέση με την προφορική του ελληνομάθεια.
- Όταν το παιδί έλθει να πάρει τα αποτελέσματα, θα του δοθεί και το εικονογραφημένο εξώφυλλο του φυλλαδίου της Γραπτής Εξέτασης ως ενθύμιο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλος, Βασίλειος Δ. 1998. *Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα. Οι Εκδόσεις των Φύλων.
- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford. Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford. Oxford University Press.
- Βουγιούκας, Α. 1994. *Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Θεσσαλονίκη.
- Γκότοβος, Αθανάσιος Ε. 1996. *Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής*. Αθήνα. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Davies, Alan. 1985. "Communicative Language Testing". *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία* 1. Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη.
- Δημαράς, Κ.Θ. 1968. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα. Ίκαρος.
- Doughty, Catherine, & Williams, Jessica. (eds.) 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.
- Brumfit, Christopher. 1986. "Problems and prospects in communicative language teaching." *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία* 2. Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη.
- Ευσταθιάδης, Στάθης, Μανάβη, Δήμητρα & Τρύφωνα-Αντωνοπούλου, Νιόβη. 1997. *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας*. Θεσσαλονίκη. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Fasold, Ralph. 1990. *Sociolinguistics of Language*. Oxford. Blackwell.
- Hymes, Dell. 1974. *Foundations in Sociolinguistics*. London. Tavistock.
- Κιουρτσάκης, Γιάννης. 1983. *Καρναβάλι και Καραγκιόζης: Οι Ρίζες και οι Μεταμορφώσεις του Λαϊκού Γέλιου*. Αθήνα. Κέδρος.
- Κιουρτσάκης, Γιάννης. 1985. *Προφορική Παράδοση και Ομαδική Δημιουργία: Το Παράδειγμα του Καραγκιόζη*. Αθήνα. Κέδρος.
- Λυδάκη, Άννα. 1997. *Μπαλαμέ και Ρομά: οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα. Καστανιώτης.
- Ντάλτας, Περικλής. 1997. *Κοινωνιογλωσσική Μεταβλητότητα: Θεωρητικά Υποδείγματα και Μεθοδολογία της Έρευνας*. Αθήνα. Επικαιρότητα.
- Ντάλτας, Περικλής. 1998. *Τα Ελληνικά των Τσιγγάνων της Κέρκυρας: Προκαταρκτική Κοινωνιογλωσσολογική Μελέτη*. Ερευνητικό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων". ΥΠΕΠΘ & Τομέας Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ντούσας, Δημήτρης. 1997. *Rom και Φυλετικές Διακρίσεις*. Αθήνα. Gutenberg.
- Preston, Dennis R. 1989. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Oxford. Blackwell.
- Romaine, Suzanne. 1989. *Bilingualism*. Oxford. Blackwell.
- Seliger, Herbert W. & Shohamy, Elana. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford. OUP.
- Spolsky, Bernard. 1989. *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*. Oxford. Oxford University Press.
- Τοκατλίδου, Βάσω. 1986. *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών: Προβλήματα-Προτάσεις*. Αθήνα.

Οδυσσέας.

Wardhaugh, Ronald. 1992. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford. Blackwell.

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

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