

Έρευνα για τον αριθμό λέξεων που απαιτείται σε κάθε επίπεδο ελληνομάθειας

των Καρακύργιου, Μ. - Μάρκου, Β. - Ρουσουλιώτη, Θ. -
Χατζησάββα Κ. - Αντωνοπούλου Ν.

Στο πρώτο μέρος του άρθρου με θέμα τον αριθμό λέξεων που απαιτούνται σε κάθε επίπεδο ελληνομάθειας παρουσιάζονται οι δεξιότητες που εξετάζονται στις Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δυσκολία τους. Συγκεκριμένα γίνεται παρουσίαση των προσληπτικών δεξιοτήτων, δηλαδή της Κατανόησης Γραπτού Λόγου (κεφ.1) και της Κατανόησης Προφορικού λόγου (κεφ. 4), καθώς στις προσληπτικές δεξιότητες είναι απαραίτητο να καθοριστεί σε σχέση με το χρόνο της εξεταστικής δοκιμασίας το μέγεθος του κειμένου που δίνεται στον υποψήφιο, το οποίο καθορίζεται βάσει του αριθμού των λέξεων από τις οποίες αυτό αποτελείται. Ειδικότερα, όσον αφορά την Κατανόηση Γραπτού Λόγου δόθηκε έμφαση στο χρόνο που χρειάζεται ο υποψήφιος να αντεπεξέλθει σε μία δεδομένη δοκιμασία ανάλογα με το μέγεθος του κειμένου (κεφ. 2) αλλά και στους παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωσιμότητα ενός κειμένου (κεφ. 3).

Στο δεύτερο μέρος του άρθρου παρουσιάζεται η πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τον αριθμό λέξεων των εξεταστικών θεμάτων στις εξετάσεις Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας, καθώς και οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στις δομές τους με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας.

Περιεχόμενα

Α ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	3
1. Κατανόηση γραπτού λόγου.....	3
1.1. Εισαγωγή	3
1.2. Οι στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου.....	4
1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση γραπτού λόγου	5
2. Ανάγνωση και κατανόηση	9
2.1. Ο σκοπός της ανάγνωσης	9
2.2. Ταχύτητα ανάγνωσης	10
2.3. Σχέση σκοπού και ταχύτητας ανάγνωσης	11
3. Αναγνωσιμότητα ενός κειμένου	14
3.1. Εισαγωγή	14
3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωσιμότητα ενός κειμένου.....	14
3.3. Δείκτες αναγνωσιμότητας	17
4. Κατανόηση προφορικού λόγου.....	19
4.1. Εισαγωγή	19
4.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση προφορικού λόγου	20
Β ΜΕΡΟΣ- Η ΕΡΕΥΝΑ	25
5. Η έρευνα: Σχεδιασμός-υλοποίηση-αποτελέσματα	25
5.1. Επίπεδο Α1 για παιδιά	27
5.2. Επίπεδο Α1 εφήβων –ενηλίκων	28
5.3. Επίπεδο Α2.....	29
5.4. Επίπεδο Β1	30
5.5. Επίπεδο Β2.....	31
5.6. Επίπεδο Γ1	32
5.7. Επίπεδο Γ2	33
6. Αλλαγές στις δομές εξεταστικών θεμάτων και αναπροσαρμογή του αριθμού των λέξεων ανά επίπεδο ελληνομάθειας.....	35
6.1. Κατανόηση Γραπτού Λόγου.....	35
6.2. Χρήση Γλώσσας	40
6.3. Κατανόηση Προφορικού Λόγου	42
6.4. Παραγωγή Γραπτού Λόγου	45
6.5. Παραγωγή Προφορικού Λόγου	46
7. Συμπεράσματα.....	46
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	477
Ελληνική	477
Ξενόγλωσση.....	477



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ηλεκτρονικές πηγές50

Α ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Κατανόηση γραπτού λόγου

1.1. Εισαγωγή

Μια από τις δύο προσληπτικές δεξιότητες που καλλιεργεί ο διδασκόμενος τη δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι η κατανόηση γραπτού λόγου¹. Τόσο η ΚΓΛ όσο και η κατανόηση προφορικού λόγου² ως προσληπτικές δεξιότητες έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Bae & Bachman, 1998). Ωστόσο, καθεμία δεξιότητα έχει τα ιδιαίτερα της χαρακτηριστικά. Η ΚΓΛ φαίνεται να είναι μια δεξιότητα που συγκριτικά με τις υπόλοιπες τρεις³ δεξιότητες επιφέρει λιγότερο άγχος στο διδασκόμενο ή τον εξεταζόμενο τη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Αυτό βασίζεται στο γεγονός ότι στην ΚΓΛ ο μαθητής/εξεταζόμενος μπορεί καθόλη τη διάρκεια της διδασκαλίας ή της εξέτασης να ανατρέξει όποτε χρειαστεί στο κείμενο, αφού αυτό είναι πάντα μπροστά του και να προσπαθήσει να κατανοήσει ακόμα και τα πιο δύσκολα σημεία του κειμένου, να αναθεωρήσει ή και να διορθώσει τις απαντήσεις του. Αυτή η δυνατότητα δεν υπάρχει στις υπόλοιπες δεξιότητες οι οποίες προκαλούν περισσότερο άγχος και πίεση στον μαθητή/εξεταζόμενο (Τσιραντωνάκη Σμαράγδη, «Υπάρχει σωστός δρόμος για την ουσιαστική κατανόηση; ... Μια ερμηνευτική έρευνα για τη γλωσσική αγωγή βασισμένη στην κειμενική προσέγγιση» στο <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=462>).

Ωστόσο, η ΚΓΛ αποτελεί μια πολύπλοκη προσληπτική δεξιότητα. Πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται δύο βασικοί παράγοντες, το *κείμενο* και ο *αναγνώστης*. Η ανάγνωση και η κατανόηση των λέξεων ενός κειμένου είναι αναμφίβολα βασικές προϋποθέσεις της ΚΓΛ, ωστόσο, η επιτυχής ανταπόκριση κατά τη διάρκεια των εξετάσεων στα αντίστοιχα εξεταστικά ερωτήματα αποτελεί σύνθετη διαδικασία. Στην ΚΓΛ ο μαθητής ή ο εξεταζόμενος καλείται να ενεργοποιήσει πολλές και διαφορετικές *δεξιότητες* (skills) και *στρατηγικές* (strategies). Με τον όρο «στρατηγικές μάθησης» εννοούνται οι στρατηγικές που

¹ ΚΓΛ από εδώ και στο εξής.

² ΚΠΛ από εδώ και στο εξής.

³ Κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού λόγου και παραγωγή προφορικού λόγου

χρησιμοποιούν οι μαθητές/οι εξεταζόμενοι για την επίλυση προβλημάτων που έχουν συνειδητοποιήσει κατά την ΚΓΛ. Αντίθετα, ο όρος «δεξιότητες» χρησιμοποιείται για τις αυτοματοποιημένες ικανότητες των μαθητών/εξεταζόμενων που ενεργοποιούνται υποσυνείδητα κατά την ΚΓΛ (Cohen 1998, Urquhart and Weir 1998). Ωστόσο, οι πολύ ικανοί μαθητές/εξεταζόμενοι στην ξένη γλώσσα πολύ συχνά χρησιμοποιούν υποσυνείδητα και αυθόρμητα τις στρατηγικές όπως και στη μητρική τους γλώσσα (Grabe and Stoler, 2002).

1.2. Οι στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου⁴

Πολλοί ερευνητές και συγγραφείς έχουν καταγράψει και έχουν κατηγοριοποιήσει αυτές τις στρατηγικές (Bialystok 1981, Cohen 1998, Wenden 1987, Oxford 1990, Harmer 1991). Οι Urquhart and Weir (1998) δίνουν την εξής κατηγοριοποίηση των στρατηγικών ΚΓΛ.

Εστίαση προσοχής για την γενική ιδέα, το γενικό νόημα του κειμένου (skimming). Ο μαθητής/εξεταζόμενος ρωτά: «Για τι μιλάει αυτό το κείμενο στο σύνολό του;» αποφεύγοντας οποιαδήποτε λεπτομέρεια. Με τη στρατηγική αυτή ο μαθητής/εξεταζόμενος εντοπίζει την προσοχή του μόνο στα κύρια σημεία του κειμένου και όχι στα λιγότερο ουσιώδη.

Ανάγνωση αναζήτησης/Επιλεκτική προσοχή (search reading) – εντοπισμός πληροφοριών για προκαθορισμένα θέματα. Ο αναγνώστης θέλει τις πληροφορίες για να απαντήσει σε μια σειρά ερωτημάτων που μπορεί να του έχουν ζητηθεί από κάποιες ερωτήσεις κατανόησης ή κάποια άλλη δραστηριότητα. Διαφέρει από την ανάγνωση με εστιασμένη προσοχή στο ότι η αναζήτηση των πληροφοριών καθοδηγείται από προκαθορισμένα θέματα οπότε ο αναγνώστης δεν είναι απαραίτητο να δημιουργήσει μια μακροδομή για ολόκληρο το κείμενο.

Εστίαση προσοχής για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών (scanning) – προκειμένου να επιτευχθούν πολύ συγκεκριμένοι στόχοι ανάγνωσης, π.χ. να βρεθεί ο αριθμός σε έναν κατάλογο ή η πρωτεύουσα μιας χώρας. Το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της ανάγνωσης είναι ότι οποιοδήποτε μέρος του κειμένου δεν περιέχει το προεπιλεγμένο σύμβολο απορρίπτεται. Μπορεί να περιλαμβάνει την έρευνα συγκεκριμένων λέξεων/φράσεων, αριθμών/ποσοστών, ονομάτων,

⁴ Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το θέμα αυτό βλέπε στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/02a.html

ημερομηνιών συγκεκριμένων γεγονότων ή συγκεκριμένων στοιχείων σε έναν κατάλογο.

Προσεκτική ανάγνωση (careful reading) - αυτό είναι το είδος ανάγνωσης που προτιμάται από πολλούς εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους αποκλείοντας όλους τους άλλους τύπους. Συνδέεται με την ανάγνωση με σκοπό τη μάθηση. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτού του τύπου ανάγνωσης είναι ότι ο αναγνώστης προσπαθεί να χειριστεί την πλειοψηφία των πληροφοριών στο κείμενο, δηλαδή η διαδικασία δεν είναι επιλεκτική. Επίσης, δέχεται την οργάνωση του συγγραφέα, με όποια μέρη θεωρεί ο δεύτερος ως σημαντικά. Τέλος, ο αναγνώστης επιχειρεί να ενισχύσει μια μακροδομή με βάση την πλειοψηφία των πληροφοριών του κείμενου.

Στην προσεκτική ανάγνωση, η διαδικασία μπορεί να είναι διαδοχικά από κάτω προς τα επάνω (*bottom-up*), από τα γράμματα στις λέξεις και από τις λέξεις στις προτάσεις και τελικά στα κείμενα. Μπορεί, επίσης, να είναι από πάνω προς τα κάτω (*top-down*).

Τις περισσότερες φορές πρόκειται για μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που συνδυάζει τόσο την από κάτω προς τα πάνω όσο και την από πάνω προς τα κάτω ανάγνωση. Στη διαδικασία αυτή οι μαθητές/εξεταζόμενοι χρησιμοποιούν όλες τις πηγές πληροφοριών που διαθέτουν αλλά και ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση τους. Μέσα από αυτήν, δηλαδή, τη στρατηγική, ο μαθητής/εξεταζόμενος ανατρέχει σε γνώσεις που έχει ήδη αποκτήσει οι οποίες συνδέονται φυσικά με το κείμενο και μπορούν να τον βοηθήσουν, ώστε να το κατανοήσει με μεγαλύτερη ευκολία και επιτυχία. Το επίπεδο της γλωσσομάθειας των μαθητών/εξεταζόμενων παίζει μεγάλο ρόλο στην ενεργοποίηση αυτής της στρατηγικής. Όσο πιο προχωρημένοι είναι οι μαθητές/εξεταζόμενοι τόσο πιο εύκολα και αυθόρμητα μπορούν να χρησιμοποιήσουν την στρατηγική αυτή.

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση γραπτού λόγου

Η δεξιότητα της ΚΓΛ επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, εκείνους που αφορούν τον αναγνώστη, εκείνους που αφορούν το ίδιο το κείμενο και τέλος σε εκείνους που αφορούν την αλληλεπίδραση αναγνώστη και κειμένου.

Οι παράγοντες που αφορούν τον αναγνώστη είναι οι εξής:

- ο σκοπός ανάγνωσης και τα κίνητρα του αναγνώστη
- το φύλο

- η ηλικία
- το επάγγελμα
- η κοινωνική τάξη
- η προϋπάρχουσα γνώση

Όλοι οι προηγούμενοι παράγοντες είναι πολύ σημαντικοί για να επιτευχθεί η ΚΓΛ. Το προφίλ του αναγνώστη στον οποίο απευθύνεται το κείμενο της ΚΓΛ είτε πρόκειται για διδασκαλία είτε για εξέταση ξένης/δεύτερης γλώσσας πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη από τον διδάσκοντα ή τον σχεδιαστή της εξεταστικής δοκιμασίας. Το κείμενο της ΚΓΛ πρέπει να ταιριάζει στο μαθησιακό και ηλικιακό επίπεδο του διδασκόμενου/του εξεταζόμενου. Πρέπει να είναι κατάλληλα επιλεγμένο και να ταιριάζει όσο το δυνατόν περισσότερο στα ενδιαφέροντα του μαθητή/του εξεταζόμενου και να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Ένα κείμενο ακατάλληλο για την ηλικία, το φύλο, τα κίνητρα του αναγνώστη, την ηλικιακή του ωριμότητα, το γλωσσικό επίπεδο και το γνωστικό του υπόβαθρο μπορεί να είναι πολύ εύκολο ή, αντιθέτως, πολύ δύσκολο για εκείνον με αποτέλεσμα να χάσει το ενδιαφέρον του γι' αυτό ή να αποθαρρυνθεί και έτσι να οδηγηθεί σε αποτυχία στην δεξιότητα της ΚΓΛ. Έτσι, για μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα ή συμμετέχουν σε εξεταστικές διαδικασίες χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας (A1-B1) πρέπει να ληφθεί υπόψη το εύρος των γλωσσικών σχημάτων με το οποίο είναι εξοικειωμένοι. Για μαθητές ή συμμετέχοντες στις εξετάσεις σε υψηλά επίπεδα ελληνομάθειας (B2-Γ1) θα πρέπει το λεξιλόγιο να είναι κατάλληλο κυρίως όσον αφορά τους τεχνικούς όρους που περιέχει. Σε άλλες περιπτώσεις το θέμα του κειμένου μπορεί να είναι πολύ εξειδικευμένο και καθόλου οικείο στο μαθητή/εξεταζόμενο ή να αναφέρεται σε κοινωνικά ή πολιτιστικά στοιχεία στα οποία ο μαθητής/εξεταζόμενος δεν έχει την κατάλληλη εμπειρία για να τα κατανοήσει. Επίσης, ένα ακατάλληλο κείμενο μπορεί να φέρει σε δύσκολη και άβολη θέση το μαθητή/εξεταζόμενο και να του δημιουργήσει συναισθήματα ανεπάρκειας (Weir,1993).

Οι παράγοντες που αφορούν το ίδιο το κείμενο και παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόησή του και ειδικότερα όταν αυτό χρησιμοποιείται ως εξεταστικό υλικό για την εξέταση της ΚΓΛ είναι οι εξής (Hughes, 1998):

- ο τύπος του κειμένου (άρθρο, λογοτεχνικό κείμενο, διαφήμιση κ.ά). Οι μαθητές της δεύτερης/ξένης γλώσσας θα μάθουν να διαβάζουν καλύτερα και

συνεπώς θα έχουν καλύτερη επίδοση στην ΚΓΛ αν εξασκηθούν στο να αναγνωρίζουν τους διαφορετικούς κειμενικούς τύπους και τα χαρακτηριστικά τους. Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό οι διδάσκοντες να έχουν πλήρη εικόνα των διάφορων τύπων γραπτών κειμένων και να φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με τέτοιου είδους κείμενα μέσα στην τάξη.

- το κειμενικό είδος (αφήγηση, επιχειρηματολογία, περιγραφή, δοκίμιο κ.ά). Οι διδάσκοντες πρέπει να παροτρύνουν τους μαθητές να διαβάζουν πολλά κείμενα και μάλιστα να εξοικειωθούν με κείμενα που ανήκουν σε διάφορα είδη γραπτού λόγου ώστε να εξασκούνται στην ικανότητά τους για την ΚΓΛ.
- το γραφικά χαρακτηριστικά του κειμένου (πίνακες, διαγράμματα, σκίτσα κ.ά)
- το μήκος του κειμένου. Όσον αφορά το μήκος του κειμένου αυτό εκφράζεται με συγκεκριμένο αριθμό λέξεων. Το κατάλληλο μήκος του κειμένου ποικίλει ανάλογα με το επίπεδο των εξεταζόμενων αλλά και με το αν εξετάζεται ή όχι η γρήγορη ή η προσεκτική ανάγνωση. Η ταχύτητα της ανάγνωσης εκφράζεται με αριθμό λέξεων ανά λεπτό. Διαφορετική ταχύτητα αναμένεται στην προσεκτική από ό,τι στην γρήγορη ανάγνωση. Στην δεύτερη περίπτωση, ο εξεταζόμενος δεν χρειάζεται να διαβάσει όλες τις λέξεις του κειμένου. Συνεπώς η αναμενόμενη ταχύτητα ανάγνωσης σε συνδυασμό με τη δυσκολία των εξεταστικών ερωτημάτων θα καθορίσουν τον απαιτούμενο χρόνο της εξέτασης της ΚΓΛ. (Hughes,1998)
- το εύρος του λεξιλογίου που περιέχει το κείμενο. Η ανάγνωση στη δεύτερη/ξένη γλώσσα απαιτεί γρήγορη και αυτόματη αποκωδικοποίηση λέξεων και πρόσβαση στο νοητικό λεξικό. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται δουλειά πρώτον πάνω στην ταχύτητα και την γλωσσική ευχέρεια και δεύτερον στην εκμάθηση αναγνώρισης τουλάχιστον 10.000 λέξεων της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι μαθητές της δεύτερης/ξένης γλώσσας πρέπει να χτίσουν την ταχύτητα και τη γλωσσική ευχέρεια μαθαίνοντας συστηματικά λεξιλόγιο και κάνοντας συστηματική εξάσκηση μέσω της ανάγνωσης μεγάλου αριθμού κειμένων.
- η γραμματική του κειμένου

Όσον αφορά το σχεδιασμό δραστηριοτήτων ΚΓΛ, ο βαθμός δυσκολίας τους αποτελεί συνάρτηση της δυσκολίας τόσο του ίδιου του κειμένου (text difficulty) όσο

και της δυσκολίας και πολυπλοκότητας των εξεταστικών ερωτημάτων (task complexity). Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα, η δυσκολία ενός κειμένου δεν συμβάλει στο να εξηγηθεί η δυσκολία των εξεταστικών ερωτημάτων (Forster, 2006). Ανάλογα είναι και τα πορίσματα έρευνας στην δεξιότητα της κατανόησης προφορικού λόγου. Σύμφωνα λοιπόν με την ανάλυση των Buck & Tatsuoaka (1998: 134) βασικό ρόλο έχουν οι "απαραίτητες πληροφορίες" (NI necessary information). Με τον όρο "απαραίτητες πληροφορίες" εννοούνται τα σημεία εκείνα του κειμένου που πρέπει να γίνουν κατανοητά προκειμένου να απαντηθούν τα εξεταστικά ερωτήματα. Το πόσο κατανοητά ή όχι είναι αυτά τα συγκεκριμένα μέρη του κειμένου έχει σοβαρή επίδραση στην δυσκολία του εξεταστικού ερωτήματος και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να λυθεί σωστά. Τα χαρακτηριστικά όλου του κειμένου έχουν πολύ μικρή επίδραση στα μεμονωμένα εξεταστικά ερωτήματα, ωστόσο, τα χαρακτηριστικά του κειμένου που περιβάλλουν την απαραίτητη πληροφορία έχουν μεγαλύτερη επίδραση στα εξεταστικά ερωτήματα, βέβαια όχι τόσο μεγάλη όσο ή ίδια η πληροφορία από μόνη της.

Όπως γίνεται αντιληπτό από όλα τα παραπάνω η ΚΓΛ είναι αναμφίβολα μια πολύπλοκη διαδικασία με κύρια εμπλεκόμενα μέρη το κείμενο και τον αναγνώστη. Πρόκειται για μια αναζήτηση για νόημα και ο αναγνώστης καλείται να αναλάβει ενεργό συμμετοχή στην διαδικασία αυτή (Browne, 2002:7).

2. Ανάγνωση και κατανόηση

2.1. Ο σκοπός της ανάγνωσης

Υπάρχουν διάφορα είδη ανάγνωσης που εφαρμόζονται στην τάξη κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Δύο βασικές κατηγορίες ανάγνωσης είναι η φωναχτή ανάγνωση («διαβάζω δυνατά») και η σιωπηλή ανάγνωση («διαβάζω από μέσα μου»). Στις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας απαιτείται μόνο ο δεύτερος τύπος ανάγνωσης. Οι υποψήφιοι καλούνται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα να διαβάσουν και να κατανοήσουν διάφορα κείμενα ανάλογα με το επίπεδό τους και ο βαθμός κατανόησης ελέγχεται με συγκεκριμένες για κάθε επίπεδο ασκήσεις⁵.

Η ανάγνωση ενός κειμένου⁶ μπορεί να έχει διάφορους στόχους. Ο Carver (1990: 70 και 1992: 85ff) προτείνει πέντε είδη ανάγνωσης: την ανάγνωση για αποστήθιση ενός κειμένου (reading for memorization), για εκμάθηση του περιεχομένου (reading for learning), για γενική κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου (skimming), για λεπτομερή κατανόηση πληροφοριών του κειμένου (scanning) και για ολιστική κατανόηση ενός κειμένου- κατανόηση του συνόλου των σκέψεων του συγγραφέα του (rauding)⁷. Ο στόχος και τα είδη ανάγνωσης ορισμένες φορές ταυτίζονται με τις στρατηγικές που αναπτύσσει ο αναγνώστης για την κατανόηση⁸ -άρα και ο υποψήφιος της πιστοποίησης για την κατανόηση των κειμένων.

Στις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας απαιτείται η ανάγνωση για γενική κατανόηση και η ανάγνωση για λεπτομερή κατανόηση. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής καλείται να συλλέξει τις πιο ουσιώδεις πληροφορίες, το νόημα του κειμένου. Συνήθως με αυτό τον τρόπο διαβάζει κανείς την εφημερίδα ή ένα περιοδικό. Στις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας καλείται ο υποψήφιος να διαβάσει για γενική κατανόηση σε ερωτήματα του τύπου «το κείμενο αναφέρεται σε...». Για παράδειγμα στο επίπεδο A1 για εφήβους και ενήλικους, ερώτημα 1 (δείγματα ελληνομάθειας), ο υποψήφιος απαντά σωστό ή λάθος στο ερώτημα εάν το συγκεκριμένο κείμενο είναι προσκλητήριο γάμου ή όχι.

⁵ Η κατανόηση γραπτού λόγου εξετάζεται σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας (δείγματα ελληνομάθειας: <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/12> και δομές επιπέδων ελληνομάθειας: <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/119>).

⁶ Με τον όρο ανάγνωση εννοείται εφεξής η σιωπηλή ανάγνωση.

⁷ Πρόκειται για συνδυασμό των λέξεων reading και auditing.

⁸ Σχετικά με την κατανόηση γραπτού λόγου και τις στρατηγικές που αναπτύσσει ο μαθητής βλέπε επίσης http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/02a.html

Η λεπτομερής κατανόηση ενός κειμένου απαιτείται στις περιπτώσεις που πρέπει να εντοπιστεί μία συγκεκριμένη πληροφορία. Έτσι, για παράδειγμα, πρέπει να διαβάσουμε έναν πίνακα δρομολογίων για να βρούμε τι ώρα αναχωρεί το λεωφορείο. Ο μαθητής της δεύτερης/ξένης γλώσσας καλείται να διαβάσει ένα κείμενο με λεπτομέρεια, όταν πρέπει να επιλύσει ασκήσεις που εστιάζουν σε συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου. Όταν, για παράδειγμα, ερωτηθεί σε ποιο από τα εστιατόρια της διαφήμισης μπορεί κανείς να φάει θαλασσινά (δείγματα ελληνομάθειας, [επίπεδο B1, ερώτημα 2](#)), θα πρέπει να εντοπίσει μία λεπτομέρεια του κειμένου.

Ο υποψήφιος για τις εξετάσεις ελληνομάθειας επομένως καλείται να ανταπεξέλθει σε συγκεκριμένες μορφές κατανόησης κειμένου που ανάλογα με το σκοπό τους απαιτούν διαφορετικό χρόνο. Έτσι, ο σκοπός για τον οποίο γίνεται η ανάγνωση ενός κειμένου μετατρέπεται σε παράγοντα που επηρεάζει το χρόνο που απαιτείται για την ανάγνωση ενός κειμένου και κατά συνέπεια το μέγεθος που αυτό θα πρέπει να έχει, για να επιτελέσει ο υποψήφιος το στόχο στο δεδομένο χρόνο. Η ταχύτητα ανάγνωσης ενός κειμένου μετατρέπεται σε παράγοντα που επηρεάζει το χρόνο που απαιτείται για την ανάγνωση ενός κειμένου και κατά συνέπεια το μέγεθος που αυτό θα πρέπει να έχει, για να επιτελέσει ο υποψήφιος το στόχο στο δεδομένο χρόνο.

2.2. Ταχύτητα ανάγνωσης

Η μέτρηση της ταχύτητας ανάγνωσης στους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας είχε ως αφετηρία τρεις διαφορετικούς τομείς: α) τη μελέτη της εκμάθησης της ανάγνωσης σε παιδιά και τη βελτίωση της ανάγνωσης σε περιπτώσεις ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, β) τη συγκριτική έρευνα με την ανάγνωση από την οθόνη του υπολογιστή⁹ και γ) την εντατικοποίηση της εκπαίδευσης/εργασίας και την απαίτηση βελτίωσης της ταχύτητας ανάγνωσης.

Η μέση ταχύτητα ανάγνωσης¹⁰ είναι 150 λέξεις ανά λεπτό. Ενήλικες που δεν έχουν εξασκηθεί ιδιαίτερα στην ανάγνωση και δεν χρειάζονται την ανάγνωση στο

⁹ Νεότερες έρευνες αφορούν την ανάγνωση από ταμπλέτα (π.χ. <http://www.useit.com/alertbox/ipad-kindle-reading.html>)

¹⁰ Η ταχύτητα κατανόησης έχει μετρηθεί και στα κείμενα προφορικού λόγου (βλέπε σελ. 21 του παρόντος άρθρου). Ο Williams (1998) υποστηρίζει ότι οι ηχογραφήσεις κειμένων θα πρέπει να περιλαμβάνουν περίπου 150-160 λέξεις ανά λεπτό. Ωστόσο, η ταχύτητα κατανόησης γραπτού κειμένου, όπως αναφέρει, φτάνει μέχρι και 300 λέξεις το λεπτό.

επάγγελμά τους διαβάζουν περίπου 100 λέξεις το λεπτό¹¹. Ένας εξασκημένος αναγνώστης μπορεί να διαβάσει περίπου 200-300 λέξεις ανά λεπτό, αρκεί το κείμενο να μην είναι ιδιαίτερα περίπλοκο. Ένας ταχύς αναγνώστης μπορεί να διαβάσει μέχρι 1000 λέξεις το λεπτό¹². Ο Grabe (1999: 12) υποστηρίζει πως «αν δεχτούμε ότι η ανάγνωση είναι μία γρήγορη διαδικασία, τότε ένας αναγνώστης τυπικά μπορεί να διαβάσει 200-300 λέξεις το λεπτό από τις περισσότερες πηγές».

Το θέμα της ηλικίας παίζει καθοριστικό ρόλο στην ταχύτητα ανάγνωσης, καθώς η ικανότητα ανάγνωσης διαμορφώνεται ανάλογα με την ηλικία. Σύμφωνα με τον Taylor (1965) ένα παιδί ηλικίας 10 ετών μπορεί να διαβάσει 150 λέξεις το λεπτό. Άλλοι ερευνητές, όπως ο Hunziker (2005), διαπιστώνουν ταχύτητα ανάγνωσης ακόμα λιγότερων λέξεων ανά λεπτό, περίπου 100 λέξεις το λεπτό, για παιδιά αντίστοιχης ηλικίας.

Όμως, η κατανόηση δεν ταυτίζεται με την ανάγνωση. Ο μέσος αναγνώστης που θα διαβάσει 200-240 λέξεις ανά λεπτό θα κατανοήσει το 50-70% του κειμένου¹³. Αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για τη σχέση συνολικού αριθμού λέξεων και διαθέσιμου χρόνου στις εξετάσεις γλωσσομάθειας.

2.3. Σχέση σκοπού και ταχύτητας ανάγνωσης

Ο σκοπός για τον οποίο διαβάζει κανείς ένα κείμενο επηρεάζει την ταχύτητα ανάγνωσης και το χρόνο που απαιτείται για την κατανόηση και με αυτό τον τρόπο σχετίζεται άμεσα με το μέγεθος ενός κειμένου στις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας.

Ανάλογα με το σκοπό της ανάγνωσης διαμορφώνεται και η ικανότητα του αναγνώστη να προσλαμβάνει λέξεις ανά λεπτό. Έτσι, για απομνημόνευση μπορεί ο αναγνώστης να διαβάσει 100 λέξεις ανά λεπτό, για ανάγνωση με σκοπό τη μάθηση 100-200 λέξεις ανά λεπτό. Ο Carver (1990:70) υποστηρίζει ότι για την απομνημόνευση ο μέσος όρος λέξεων ανά λεπτό είναι 138 και για την εκμάθηση 200. Όταν διαβάζει κανείς με σκοπό τη λεπτομερή κατανόηση του κειμένου, τότε μπορεί

¹¹ Τα στοιχεία αφορούν ανάγνωση από έντυπο. Στην περίπτωση ανάγνωσης από την οθόνη του υπολογιστή η μέση ανάγνωση διαμορφώνεται σε 180 λέξεις ανά λεπτό (Ziefle, 1998).

¹² Στοιχεία από Wikipedia.de, θέμα Lesegeschwindigkeit.

¹³ Στοιχεία μεταξύ άλλων από Dyson, M. C., & Haselgrove, M. (2001), Chang (2010).

να διαβάσει 600 λέξεις ανά λεπτό, ενώ όταν χρειάζεται γενική κατανόηση μπορεί να φτάσει τις 450 λέξεις ανά λεπτό¹⁴.

Άρα σε κάθε περίπτωση το μέγεθος του εξεταστικού κειμένου σχετίζεται με το σκοπό για τον οποίο διαβάζουμε, δηλαδή την άσκηση που δίνεται στα πλαίσια των εξετάσεων. Για αυτό είναι απαραίτητο για κάθε εξεταστικό ερώτημα να είναι σαφής ο σκοπός ανάγνωσης και να λαμβάνεται υπόψη στον καθορισμό του αριθμού λέξεων των κειμένων και του διαθέσιμου χρόνου.

Τα στοιχεία που αφορούν την ταχύτητα ανάγνωσης προέρχονται από έρευνες σε φυσικούς ομιλητές, δηλαδή σε αναγνώστες κειμένων της μητρικής τους γλώσσας (Γ1 από εδώ και στο εξής). Κατά τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας ο δάσκαλος γνωρίζει εμπειρικά ότι η ταχύτητα ανάγνωσης είναι μικρή στα χαμηλά επίπεδα γλωσσομάθειας και αυξάνεται όσο μεγαλώνει το επίπεδο¹⁵. Η γνώση του αριθμού των λέξεων που μπορούν να διαβάσουν αλλά και να κατανοήσουν οι μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ορισμένο χρόνο θα συνέβαλλε ουσιαστικά στην αντίστροφη εργασία., δηλαδή στην επιλογή ενός κειμένου τέτοιας έκτασης που να μπορεί ο υποψήφιος ενός επιπέδου να διαβάσει και να κατανοήσει στο δεδομένο εξεταστικό χρόνο.

Με βάση τη βιβλιογραφία που αφορά την έρευνα για την ταχύτητα ανάγνωσης (Dyson, M. C., & Haselgrove, M., 2001 & Birch, 2009), προτείνεται η διερεύνηση της ταχύτητας ανάγνωσης των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στα διάφορα επίπεδα ελληνομάθειας. Η έρευνα θα μπορούσε να έχει την ακόλουθη μορφή¹⁶:

Βήμα 1: Δίνεται στους υποψήφιους κείμενο για ανάγνωση και σημειώνεται ο χρόνος έναρξης της ανάγνωσης.

¹⁴ Στοιχεία από την ηλεκτρονική πηγή TU-Dresden.

¹⁵ Ένας από τους λόγους μειωμένης ταχύτητας ανάγνωσης στη Γ2 είναι η αντιμετώπιση άγνωστου λεξιλογίου. Ο Grabe (1999: 31-32) αναφέρει σχετικά με τις διαφορές μεταξύ Γ1 και Γ2: «Στη Γ1 οι αναγνώστες έχουν μεγάλο λεξιλόγιο αναγνώρισης, πιθανόν 40.000 λέξεις. Στη Γ1 σχεδόν σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας οι μαθητές γνωρίζουν 99% των λέξεων μίας σελίδας (Carver 1994). Ακόμα κι αν τους δοθεί ένα κείμενο που απευθύνεται σε μαθητές 3 τάξεις πιο πάνω από τη δική τους γνωρίζουν το 98% των λέξεων της σελίδας. [...] Στη Γ2 η γνώση λεξιλογίου για τον αναγνώστη που έχει ευχέρεια είναι 95% σε μία σελίδα (Laufer, 1989) [...] Ειδικό πρόβλημα προκύπτει με τη χρήση αυθεντικού υλικού, καθώς μειώνεται το ποσοστό γνωστού λεξιλογίου». Επομένως στη Γ2 το μέγεθος ενός κειμένου και ο χρόνος που απαιτείται για την ανάγνωσή του σχετίζεται και με το βαθμό δυσκολίας του (βλέπε σελ. 13 παρόντος άρθρου).

¹⁶ Στο παράρτημα δίνεται υπόδειγμα έρευνας για το επίπεδο B1.

Βήμα 2: Ο υποψήφιος διαβάζει το κείμενο (σιωπηλά, όπως γίνεται και στις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας)

Βήμα 3: Σημειώνεται ο χρόνος λήξης της ανάγνωσης

Βήμα 4: Ο υποψήφιος απαντά σε ορισμένες ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, προκειμένου να συσχετιστεί ο χρόνος ανάγνωσης με την πραγματική κατανόηση του κειμένου.

Στο διαδίκτυο υπάρχουν διαθέσιμα ηλεκτρονικά εργαλεία μέτρησης της ταχύτητας ανάγνωσης για φυσικούς ομιλητές, για παράδειγμα το [Nelson-Denny Reading Test](#). Σε αυτά τα πρότυπα θα μπορούσε να διαμορφωθεί ένα ηλεκτρονικό εργαλείο μέτρησης της ταχύτητας ανάγνωσης των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης για όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας.

3. Αναγνωσιμότητα ενός κειμένου

3.1. Εισαγωγή

Αναγνωσιμότητα είναι ο βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζει ένας αναγνώστης, όταν προσπαθεί να καταλάβει ένα κείμενο, ένας στατιστικός δείκτης που η συσχέτισή του είναι στενή με το βαθμό δυσκολίας των κειμένων. Είναι, με άλλα λόγια, η εύκολη, γρήγορη και ορθή αναγνώριση των μορφών των γραμμάτων, των λέξεων και συμβόλων ενός κειμένου, που συνεπάγεται την κατανόηση και αποκωδικοποίησή του.

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωσιμότητα ενός κειμένου

Η αναγνωσιμότητα ενός κειμένου παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωσιμότητα των κειμένων είναι πολλαπλοί και πολυδιάστατοι. Οι πιο βασικοί από αυτούς εμπίπτουν και κατηγοριοποιούνται – κατά μια ευρεία έννοια – σε ορισμένες «γενικές» κατηγορίες, όπως: οι «φυσικοί παράγοντες», ο παράγοντας «αναγνώστης», το λεξιλόγιο, η δομή του κειμένου, η συνοχή και η συνεκτικότητά του, καθώς και η σύνταξη (<http://www.readability.biz/Reader.html>).

Οι φυσικοί παράγοντες, όπως είναι το είδος της γραμματοσειράς, το μέγεθός της, το διάστιχο, τυχόν εικόνες ή/και διαγράμματα, πίνακες και η ύπαρξη τίτλου/υπότιτλου, μπορεί να μη σχετίζονται άμεσα με τον αναγνώστη έχουν, όμως, επιπτώσεις στην αναγνωσιμότητα (<http://www.readability.biz/Physical.html>). Μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, π.χ. μια εικόνα μπορεί τον δραστηριοποιήσει ή να αποθαρρύνει. Επίσης, εάν το κείμενο είναι δύσκολο να διαβαστεί είτε επειδή είναι μικροί οι χαρακτήρες είτε επειδή δεν είναι ευανάγνωστοι, αυτό συμβάλλει στη δυσκολία ανάγνωσης. Η μορφοποίηση, γενικά, του κειμένου θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στην αναγνωσιμότητά του. Τα στοιχεία που μπορεί να διευκολύνουν κάποιους αναγνώστες π.χ. μεγάλα σχέδια ή κάποιος τύπος χαρακτήρων, μπορεί να αποτελούν τροχοπέδη στην κατανόηση του κειμένου για κάποιον άλλον.

Επίσης, βασικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου διαδραματίζουν οι γνώσεις και το πολιτισμικό υπόβαθρο του αναγνώστη – εάν δηλαδή το θέμα του κειμένου του

είναι «οικείο» (<http://www.readability.biz/Reader.html>). Το γνωστικό υπόβαθρο του αναγνώστη σε σχέση με το θέμα του κειμένου είναι ένας από τους παράγοντες που επιδρά στο βαθμό κατανόησης του κειμένου. Οι Bransford & Johnson (1972) διαπίστωσαν ότι η γνώση του περιεχομένου – του θέματος – του κειμένου ήταν θεμελιώδους σημασίας για την κατανόηση του. Επίσης, οι Steffensen, Joag-Dev & Anderson (1979) βρήκαν ότι τα κείμενα που βασίζονται σε γνωστές πολιτιστικές γνώσεις ήταν πιο εύκολα στην κατανόησή τους από παρόμοια κείμενα που βασίζονται σε διαφορετικές κουλτούρες.

Ένας πρωταρχικής σημασίας παράγοντας αναγνωσιμότητας ενός κειμένου, τον οποίο και αναφέρουν πολλοί ερευνητές, είναι το λεξιλόγιο (<http://www.readability.biz/Vocabulary.html>). Τα συστατικά του λεξιλογίου του κειμένου, όπως για παράδειγμα το μήκος των λέξεων, η επιλογή «δύσκολων» λέξεων που χρησιμοποιούνται σε ορισμούς, οι ιδιωματικές εκφράσεις, αλλά και το εξειδικευμένο λεξιλόγιο σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα ή μη της σύνταξης και της γραμματικής του κάθε κειμένου επηρεάζουν την αναγνωσιμότητά του.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι και η γνώση της δομής ενός κειμένου διευκολύνει στο να είναι πιο εύληπτο και να ανακαλείται ευκολότερα στη μνήμη του αναγνώστη (<http://www.readability.biz/Text.html>). Κατ' επέκταση, η οργάνωση του κειμένου, ανάλογα με το αν είναι αφηγηματικό, περιγραφικό, επιχειρηματολογικό, είναι μια συνάρτηση που επηρεάζει ως ένα βαθμό και την αναγνωσιμότητά του.

Συμπληρωματικά με τη δομή του κειμένου και η συνοχή και συνεκτικότητα του, σε συνδυασμό βεβαίως και με την εν γένει σύνταξή του, είναι δύο παράγοντες που, ως ένα σημείο, συμβάλουν στην κατανόηση ή μη ενός κειμένου (<http://www.readability.biz/Coherence.html>). Είναι σαφές ότι μεγάλες σύνθετες προτάσεις είναι, σε γενικές γραμμές, πιο δύσκολο να κατανοηθούν από τις σύντομες και απλές. Το γεγονός αυτό οδηγεί και στην υπόθεση ότι η πολυπλοκότητα στη σύνταξη καθορίζει και συνδέεται με τη δυσκολία του κειμένου. Ωστόσο, η απλοποίηση ενός κειμένου με τη μείωση της πολυπλοκότητας του συντακτικού του, είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, η οποία εμπεριέχει πάντα τον κίνδυνο να «χαθεί» το πραγματικό νόημα του. Η σύνταξη σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες, πιο άμεσους, όπως το μήκος των προτάσεων και το λεξιλόγιο, είναι μια μεταβλητή καθοριστική για τον βαθμό αναγνωσιμότητας ενός κειμένου (κυρίως στα μικρότερα επίπεδα γλωσσομάθειας).

Συμπληρωματικά στις προηγούμενες κατηγορίες παραγόντων, λειτουργεί και το «περιβάλλον» μέσα στο οποίο διεξάγεται η ανάγνωση. Η ανάγνωση κάτω από δύσκολες συνθήκες (π.χ. πίεση χρόνου) και ο τρόπος με τον οποίο ένα κείμενο θα διαβαστεί επηρεάζουν την κατανόηση του, σε σχέση με το εάν διαβαστεί κανονικά και χωρίς τους εξωγενείς παράγοντες να επηρεάζουν την ανάγνωση και τον αναγνώστη.

Στο σημείο αυτό (όπου αναφέρεται το «περιβάλλον» της ανάγνωσης και όχι το κείμενο αυτό καθ' αυτό) θα πρέπει να γίνει και μια ειδικότερη μνεία στην ανάγνωση από την οθόνη, δεδομένου ότι υπάρχει πλέον μεγάλος όγκος υλικού που είναι προσβάσιμο από το διαδίκτυο. Με ένα τόσο μεγάλο όγκο υλικού που είναι προσβάσιμο μέσω διαδικτύου, υπάρχει επείγουσα ανάγκη να αυξηθούν οι γνώσεις μας για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση από την οθόνη. Το διάβασμα στην οθόνη του υπολογιστή συνεπάγεται ορισμένο αριθμό δυσκολιών, ειδικά όταν πρόκειται για μακροσκελή και «απαιτητικά» κείμενα. Δεν είναι μόνο η ακτινοβολία που το κάνει δύσκολο, είναι και ο τρόπος που συχνά παρουσιάζονται τα γραφόμενα (πλήθος γραμματοσειρών, ατάκτως ειρημένες φωτογραφίες, αθέλητες διαφημιστικές παρεμβολές, υπερσύνδεσμοι, κλπ.). Έρευνες έχουν δείξει ότι το διάβασμα καθυστερεί και ο βαθμός απομνημόνευσης μειώνεται όσο το μέγεθος γραμμής υπερβαίνει το ιδανικό πλάτος. Ποσοτικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα μεσαία μήκη γραμμών αυξάνουν σημαντικά την αναγνωσιμότητα του κειμένου. Ως ιδανικό μέγεθος γραμμής προτείνεται από δέκα έως δώδεκα λέξεις ανά γραμμή.

Αναφορικά με την ανάγνωση από την οθόνη, και η γραμματοσειρά του κειμένου είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την αναγνωσιμότητα του. Μερικές γραμματοσειρές είναι πιο ευανάγνωστες από άλλες στην οθόνη. Μια παραδοσιακή γραμματοσειρά όπως τα Times Roman θεωρείται από τις πιο ευανάγνωστες στο χαρτί, αλλά στην ανάλυση της οθόνης το μέγεθος της είναι πολύ μικρό και το σχήμα των γραμμάτων δίνει την εντύπωση ότι είναι ακανόνιστο. Τα Times New Roman είναι ένα καλό παράδειγμα μιας παραδοσιακής γραμματοσειράς που προσαρμόστηκε για χρήση σε οθόνες υπολογιστών. Τα Times New Roman είναι μια καλή γραμματοσειρά για χρήση σε έγγραφα με μεγάλιέκτασηκειμένου τα οποία πιθανόν θα εκτυπωθούν από τους αναγνώστες και δε θα διαβαστούν από την οθόνη. Γραμματοσειρές όπως οι Georgia και Verdana σχεδιάστηκαν ειδικά για ανάγνωση στην οθόνη του υπολογιστή. Αυτές οι γραμματοσειρές παρέχουν εξαιρετική αναγνωσιμότητα για ιστοσελίδες που σχεδιάστηκαν να διαβάζονται κατευθείαν από

την οθόνη. Ωστόσο, φαίνονται ογκώδεις και άκομψες, όταν μεταφέρονται από μέσα υψηλής ανάλυσης στο χαρτί. Τέλος, όταν ένα κείμενο είναι γραμμένο με πλάγια γράμματα η αναγνωσιμότητά του είναι πολύ περιορισμένη και θα πρέπει να υπάρχει επαρκής αντίθεση μεταξύ του φόντου και του κειμένου στη σελίδα. Αν και η αντίθεση είναι ιδιαίτερα σημαντική για χρήστες με οπτική αναπηρία, όλοι οι χρήστες θα επωφεληθούν από τη μεγαλύτερη *αναγνωσιμότητα*. (Στεφανίδης Κ., http://www.csd.uoc.gr/~hy464/files/lectures/Lecture_12_gr.pdf).

Συμπερασματικά, ορισμένα από τα μετρήσιμα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που συνδέονται με την αναγνωσιμότητα είναι: το μήκος των λέξεων, των προτάσεων και των παραγράφων, το ποσοστό των λέξεων που χρησιμοποιούνται συχνά, ο αριθμός των δύσκολων ή «άγνωστων», μη οικείων λέξεων και γενικότερα η μορφοποίηση, η δομή και το είδος του κειμένου. Γενικά, και με βάση τις διάφορες γλωσσολογικές μελέτες που έχουν γίνει, διαπιστώνεται ότι ένα κείμενο είναι εύκολο, όταν περιέχει μικρές και οικείες στον αναγνώστη, συνηθισμένες, λέξεις και φράσεις, οι οποίες παρατίθενται με απλό τρόπο και ευανάγνωστο.

3.3. Δείκτες αναγνωσιμότητας

Η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την αναγνωσιμότητα έχουν γίνει αντικείμενο γλωσσολογικών ερευνών μετά το 1950 και οδήγησαν στην υιοθέτηση ορισμένων άμεσων ή έμμεσων δεικτών, οι οποίοι προσμετρούν την ευκολία ή δυσκολία ανάγνωσης και κατανόησης από πλευράς περιεχομένου ενός κειμένου από έναν μέσο μαθητή. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε κειμένου, οδήγησαν πολλούς γλωσσολόγους στο να διατυπώσουν μαθηματικούς τύπους που να τα συνδέουν και να αποτελούν έναν αντικειμενικό τρόπο υπολογισμού /εκτίμησης της αναγνωσιμότητας των κειμένων.

Ο πιο διάσημος και διαδεδομένος τύπος αναγνωσιμότητας είναι αυτός που κατασκεύασε ο γλωσσολόγος Flesch το 1948 και που δοκιμάστηκε αρχικά σε λογοτεχνικά κείμενα στην αγγλική γλώσσα. Αργότερα, δοκιμάστηκε με επιτυχία στα μαθηματικά, στη φυσική, την αστρονομία και στα άλλα επιστημονικά κείμενα. Ο τύπος του Flesch μεταφέρθηκε με επιτυχία και στις άλλες γλώσσες, όπως στη Γαλλική, τη Γερμανική και την Ολλανδική γλώσσα (Χηριάδης κ.ά. 1998: 80-84). Ο τύπος του Flesch προσαρμόστηκε για την ελληνική γλώσσα μέσω της έρευνας του

καθηγητή Αθ.Γαγάτση (Τμήμα Μαθηματικών του ΑΠΘ) το 1980, ο οποίος παρατήρησε ότι οι ελληνικές λέξεις είναι κατά μέσο όρο μεγαλύτερες και από τις αγγλικές και από τις γαλλικές (Χηριάδης κ.ά. 1998: 80-84). Ο τύπος αυτός χρησιμοποιεί ορισμένα μετρήσιμα χαρακτηριστικά του κειμένου όπως ο αριθμός των συλλαβών ανά λέξη και των λέξεων ανά πρόταση, ο αριθμός των πολυσύλλαβων λέξεων ενός κειμένου, χαρακτηριστικά δηλαδή που μπορούν να υπολογιστούν αντικειμενικό και χωρίς αποκλίσεις (<http://www.greeklanguage.gr/certification/node/14>).

Για τον υπολογισμό της αναγνωσιμότητας έχουν προταθεί – εκτός του τύπου του Flesch – και περισσότεροι από 200 τύποι προσδιορισμού του βαθμού αναγνωσιμότητας ενός κειμένου, κυρίως για την αγγλική, γαλλική και ολλανδική γλώσσα. Οι τύποι αυτοί έχουν δημιουργηθεί από διάφορους ακαδημαϊκούς από τη δεκαετία του '40. Ωστόσο, μόνο λίγοι από αυτούς τους τύπους προσδιορίζουν με αξιοπιστία το βαθμό αναγνωσιμότητας ενός δείγματος κειμένου. Σε εργασία που έγινε από το Γαγάτση (1985), συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα τριών τύπων που προτάθηκαν από τους L.Kandel & A.Moles, τον G. De Landsheere και τον G.Henry. Ο τύπος των L.Kandel & A.Moles χρησιμοποιεί ως γλώσσα αναφοράς τη γαλλική και είναι μια προσαρμογή του τύπου που προτάθηκε από τον Flesch για την αγγλική γλώσσα. Ο τύπος του G. De Landsheere είναι ίδιος με τον τύπο του Flesch, με τη μόνη διαφοροποίηση ότι προτείνονται ειδικοί κανόνες υπολογισμού φράσεων και συλλαβών. Τέλος, ο τύπος του G.Henry εισήγαγε την εξής πρωτοτυπία, πρότεινε ουσιαστικά διαφορετικούς τύπους για κάθε ένα από τα τρία διαφορετικά μορφωτικά επίπεδα μαθητών που διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, το τέλος του δημοτικού, το τέλος του γυμνασίου και το τέλος του λυκείου. Παράλληλα, ο καθένας από αυτούς τους τύπους (ένας ανά επίπεδο) επιμερίζεται σε τρεις διαφορετικούς υποτύπους. (Α.Γαγάτσης κ.ά. 2006:111-122).

4. Κατανόηση προφορικού λόγου

4.1. Εισαγωγή

Μια από τις προσληπτικές δεξιότητες που καλλιεργεί ο διδασκόμενος τη δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι η ΚΠΛ. Το γεγονός ότι η διαδικασία της κατανόησης λαμβάνει χώρα καταρχήν στο μυαλό αυτού που δέχεται το ακουστικό ερέθισμα απαιτεί από τους κατασκευαστές γλωσσικών τεστ να βρουν έναν έγκυρο τρόπο, ώστε να ελέγξουν τι και σε ποιο βαθμό έχει καταλάβει ο εξεταζόμενος. Σε κάθε περίπτωση και εφόσον οι εξεταζόμενοι πρέπει να αποδείξουν ότι έχουν κατανοήσει τον προφορικό λόγο, μιλάμε για ενεργοποίηση περισσότερων από μία δεξιοτήτων.

Ο παραδοσιακός τρόπος έλεγχου της ΚΠΛ είναι να απαντήσει ο εξεταζόμενος γραπτά σε ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση του κειμένου που άκουσε ή σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (Thrasher, 2000:1). Βέβαια, η εξέταση της κατανόησης του προφορικού λόγου αποτελεί ένα αρκετά δύσκολο έργο κατά την εξέταση του οποίου εμπλέκονται και αρκετές άλλες μικροδεξιότητες. Άλλωστε, έχουμε τη δυνατότητα να ελέγξουμε την κατανόηση ελέγχοντας είτε την κατανόηση μεμονωμένων λέξεων είτε μεμονωμένων προτάσεων είτε μεγαλύτερων τμημάτων προφορικού λόγου (διαλόγων, ανακοινώσεων, διαλέξεων κ.τ.λ.). Ωστόσο, πρέπει σε κάθε περίπτωση να σημειώσουμε ότι δεν μπορούμε να αποφύγουμε την εμπλοκή άλλων δεξιοτήτων εκτός από την ΚΠΛ, όταν προσπαθούμε να διαπιστώσουμε τι έχουν καταλάβει οι εξεταζόμενοι από αυτά που άκουσαν. Για αυτό το λόγο πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι οι επιπρόσθετες δεξιότητες που απαιτούνται για την πραγματοποίηση της διεκπεραιωτικής δραστηριότητας¹⁷ πρέπει να είναι χαμηλότερου βαθμού από την ίδια την κατανόηση (Thrasher, 2000:10-11). Ενδεικτικό παράδειγμα στην περίπτωση αυτή αποτελούν ασκήσεις κατά τις οποίες ζητάμε από τους εξεταζόμενους να κρατήσουν σημειώσεις από όσα άκουσαν, οπότε αναπόφευκτα τους εξετάζουμε ως ένα βαθμό και στη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου. Ωστόσο, ο βαθμός δυσκολίας που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου -όπως όταν για παράδειγμα τους ζητάμε να κρατήσουν σημειώσεις από κάτι που ακούν- δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να υπερβαίνει το βαθμό δυσκολίας που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά την ΚΠΛ.

¹⁷ Ως διεκπεραιωτική δραστηριότητα θα αποδίδεται ο όρος *task* από εδώ και στο εξής.

4.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση προφορικού λόγου¹⁸

Οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμός δυσκολίας της διεκπεραιωτικής δραστηριότητας κατά την ΚΠΛ είναι αρκετοί, ενώ σύμφωνα με τους Brintley & Slatyer (2002: 375) πολύ μεγάλος αριθμός παραγόντων έχει εντοπιστεί από ερευνητές (Buck, 1990, 2001, Rost, 1990, Henning, 1991, Dunkel et al, 1993, Flowerdew, 1994, Rubin, 1994, Freedle and Kostin, 1996, Nissan et al., 1996, Jensen et al., 1997, Brindley, 1998, Bejar et al., 2000) που μελέτησαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εξεταζόμενοι στην ΚΠΛ. Οι σημαντικότεροι από αυτούς συνοψίζονται στα εξής:

1. Στη φύση του γλωσσικού εισαγόμενου: Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται ο ρυθμός του λόγου (speech rate), το μήκος του κειμένου, η πολυπλοκότητα της σύνταξης, το λεξιλόγιο, η δομή του λόγου, το επίπεδο του θορύβου, η πυκνότητα της πρότασης, η προφορά, το επίπεδο του ύφους (register), ο αριθμός των πλεονασμών (amount of redundancy) κ.τ.λ.
2. Στη φύση της αξιολογούμενης διεκπεραιωτικής δραστηριότητας: Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται το μέγεθος του κειμένου, το πόσο ξεκάθαρες είναι οι οδηγίες που δίνονται, πριν την εκπόνηση της δραστηριότητας, ο τύπος της αναμενόμενης απάντησης, η δυνατότητα να διαβάσουν εκ των προτέρων οι αξιολογούμενοι τις ερωτήσεις κ.τ.λ
3. Οι ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των ακροατών: Στην κατηγορία αυτή ταξινομούνται η μνήμη, το προσωπικό ενδιαφέρον του διδασκόμενου/εξεταζόμενου για αυτό που ακούει, το γνωστικό υπόβαθρο, το κίνητρο κ.τ.λ.

Ειδικότερα, όσον αφορά το μήκος του κειμένου, σύμφωνα με τον Thomson (1995: 25), έγινε έρευνα από τον αμερικανικό οργανισμό ανάπτυξης της αξιολόγησης και της έρευνας (ETS) ήδη από το (1986). Η έρευνα αφορούσε την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου από διδασκόμενους τη ρωσική γλώσσα σε προχωρημένο επίπεδο. Κατά την έρευνα αυτή δόθηκε στους εξεταζόμενους τεστ

¹⁸ Σχετικά με το θέμα αυτό βλέπε στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/foreign/education/proposals/01a.html

αποτελούμενο από δύο μέρη, ένα ΚΓΛ και ένα ΚΠΛ, διάρκειας 5 λεπτών το καθένα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα όχι μόνο είχαν χαμηλότερη απόδοση στην ΚΠΛ, αλλά, επίσης, ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν μεγαλύτερη δυσκολία να συγκεντρωθούν για 50 λεπτά κατά την εξέταση τη δεξιότητας της ΚΠΛ σε σχέση με την εξέταση της δεξιότητας της ΚΓΛ.

Επίσης, η εξοικείωση με το περιεχόμενο του κειμένου επηρεάζει την επίδοση των εξεταζομένων, καθώς το κείμενο γίνεται πιο εύκολα κατανοητό από αυτούς που είναι εξοικειωμένοι με το θέμα και πιο δύσκολα κατανοητό από αυτούς που δεν έχουν ανάλογο γνωστικό υπόβαθρο (Chiang and Dunkel, 1992, Long, 1990, Markham and Latham, 1987, Schmidt-Rinehard, 1992).

Επιπλέον, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το λεξιλόγιο (Thomson, 1995: 25) παίζει σημαντικό ρόλο στην ΚΠΛ. Τα κείμενα που περιέχουν συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις γίνονται πιο εύκολα κατανοητά σε σχέση με τα κείμενα που περιέχουν ειδικό και τεχνικό λεξιλόγιο, ιδιοματισμούς και πολιτιστικές νύξεις.

Όσον αφορά τη δομή των προτάσεων υπάρχουν στοιχεία ερευνών που υποστηρίζουν την άποψη ότι η σειρά των λέξεων μπορεί να επηρεάσει την ταχύτητα κατανόησης του κειμένου. Σύμφωνα με έρευνα του Glisan (1985) οι φυσικοί ομιλητές της αγγλικής γλώσσας καταλαβαίνουν καλύτερα προτάσεις με δομή Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο από προτάσεις που έχουν τη δομή Ρήμα-Υποκείμενο-Αντικείμενο και Αντικείμενο-Ρήμα-Υποκείμενο.

Επιπλέον, το φαινόμενο του πλεονασμού ή διαφορετικά η επανάληψη τύπων οι οποίοι θα μπορούσαν να προβλεφθούν βάσει άλλων χαρακτηριστικών (Crystal, 2008: 327) (για παράδειγμα ενός ουσιαστικού ...το βιβλίο...*Το βιβλίο είναι πάνω στο τραπέζι*) φαίνεται ότι είναι πιο αποτελεσματικός από άλλες επινοήσεις, όπως η χρήση συνωνύμων ή οι επαναλήψεις της ίδιας θεματολογίας στα εξεταστικά θέματα για εξεταζόμενους στην ΚΠΛ χαμηλού ή μεσαίου επιπέδου. Ο πλεονασμός της πληροφορίας (με τη μορφή επανάληψης) και ο επεξηγηματικός τρόπος παρουσίασής της (μέσω παραφράσεων ή συνωνύμων) μπορεί να μην είναι ωφέλιμος για τους υποψηφίους στα χαμηλά επίπεδα, διότι η έλλειψη γνώσης επαρκούς λεξιλογίου τους εμποδίζει να αξιοποιήσουν την πληροφορία που επαναλαμβάνεται και τους προσφέρεται αφειδώς (Chiang and Dunkel, 1992). Έτσι, ένα αυθεντικό κείμενο μπορεί να είναι περισσότερο κατανοητό για υποψηφίους χαμηλού επιπέδου μέσω της κατ' επανάληψη χρήσης των ουσιαστικών, ενώ για εξεταζόμενους υψηλότερου επιπέδου η παράφραση και η χρήση τροποποιητών (modifiers), όπως είναι τα επίθετα

ή τα επιρρήματα σε μία πρόταση -τα οποία τροποποιούν το νόημά της- μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική. Για παράδειγμα στη φράση *ο ψηλός άνδρας στον κήπο*, το *ψηλός* και το *στον κήπο* τροποποιούν τη λέξη τον *άνδρα* (Crystal, 2008: 435).

Δεν προκαλεί, βέβαια, έκπληξη το γεγονός ότι η υπερβολική ταχύτητα κατά την εκφορά του λόγου (περισσότερες από 200 λέξεις το λεπτό) παρεμποδίζει την κατανόηση του προφορικού λόγου από χαμηλού επιπέδου εξεταζόμενους (Griffiths, 1990). Αυτοί οι υποψήφιοι φαίνεται ότι τα καταφέρνουν καλύτερα σε πιο αργό ρυθμό εκφοράς του λόγου (γύρω στις 120 λέξεις το λεπτό) (Griffiths, 1992, Kelch, 1985). Από την άλλη πλευρά, οι πιο προχωρημένοι χρήστες της γλώσσας φαίνεται να μην επηρεάζονται τόσο από την ταχύτητα εκφοράς του λόγου όσο από άλλους παράγοντες, όπως είναι ο τύπος του κειμένου, το είδος της δραστηριότητας και οι προηγούμενες γνώσεις (Blau, 1990, King and Benke, 1989). Η έρευνα στο πεδίο αυτό είναι διαφοροποιημένη και αντικρουόμενη, διότι οι μελέτες έχουν γίνει πάνω σε διαφορετικά θέματα, διαφορετικές γλώσσες, διαφορετικά κείμενα, διαφορετικό «φυσιολογικό» ρυθμό ανάγνωσης για διαφορετικές γλώσσες και τεχνικές μέτρησης. Ωστόσο, είναι λογικό να υποθεθεί ότι η ανάγνωση κειμένων με γρήγορο ρυθμό, πιθανόν, δεν είναι κατάλληλη για εξεταζόμενους σε χαμηλά επίπεδα. Η άποψη αυτή υιοθετείται και από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες στο οποίο κατά την περιγραφή των απαιτούμενων δεξιοτήτων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας αναφέρει ότι η ΚΠΛ στα επίπεδα A1 και A2 μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία, όταν ο λόγος εκφωνείται σχετικά αργά και καθαρά (Council of Europe, 2001: 66-68).

Όσον αφορά τις παύσεις στο λόγο, οι έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει ένα σημείο-κατώφλι στη γλωσσική επίδοση κάτω από το οποίο οι παύσεις στο λόγο δε βοηθούν την κατανόηση του προφορικού λόγου. Για παράδειγμα η εισαγωγή παύσεων στο λόγο δε βελτίωσε την ικανότητα κατανόησης των εξεταζομένων στα χαμηλά επίπεδα γλωσσομάθειας (Jacobs et al, 1988), ενώ η εισαγωγή μεγαλύτερων από τις συνηθισμένες παύσεις, ανάμεσα στα όρια των προτάσεων, βοήθησε εξεταζόμενους σε προχωρημένα επίπεδα να κατανοήσουν καλύτερα δοκίμια (expository passages) από τον πιο αργό ρυθμό εκφώνησης του κειμένου (Blau, 1990, 1991).

Τέλος, τα συγκεκριμένα από φωνολογική άποψη όρια των λέξεων στην ΚΠΛ και διάφορα άλλα δυναμικά φαινόμενα του λόγου αποτελούν ικανούς λόγους για να μη βασιστεί κανείς στο γραπτό σενάριο, όταν επιλέγει κείμενα για ΚΠΛ. Μόνο αν

ακούσει κανείς την εκφορά του λόγου μπορεί να αποφασίσει αν το κείμενο έχει πολλούς φωνολογικούς μετασχηματισμούς, ώστε να είναι ακατάλληλο για εξεταζόμενους στα πρώτα επίπεδα της γλωσσομάθειας (Thomson, 1995: 26). Για παράδειγμα, ένας υποψήφιος που ακούει στην ΚΠΛ ένα κείμενο στο οποίο είναι δυνατό να συγχέονται φθόγγοι στα όρια των λέξεων μπορεί γράψει *το μπατέρα* αντί *τον πατέρα* (Τσαγγαλίδης: 2008 στο <http://www2.media.uoa.gr/language/grammar/details.php?id=1>)

Επίσης, σύμφωνα με τους Brintley & Slatyer (2002: 375-376) ένας μικρός αριθμός μελετών έχει εστιάσει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διεκπεραιωτικής δραστηριότητας που είναι πιθανό να επιδρούν στο βαθμό δυσκολίας της. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα εξής:

1. Ο βαθμός της λεξιλογικής επικάλυψης ανάμεσα στο κείμενο και στον τύπο της απάντησης (Freedle and Kostin, 1996, Buck and Tatsuoka, 1998)
2. Το μήκος του κειμένου που προηγείται των πληροφοριών που απαιτούνται προκειμένου ο εξεταζόμενος να ανταποκριθεί στο ερώτημα (Jensen et al., 1997)
3. Το μήκος της απαιτούμενης απάντησης (Jensen et al., 1996, Buck and Tatsuoka, 1998)
4. Η επανάληψη της εξεταζόμενης πληροφορίας (Freedle and Kostin, 1996, Jensen et al., 1997, Buck and Tatsuoka, 1998)
5. Το κατά πόσο οι απαντήσεις και οι παρεχόμενες πληροφορίες επαναλαμβάνονται αυτολεξεί ή αποτελούν παραφράσεις (Jensen et al., 1997)

Η ιδιομορφία που υφίσταται στην ΚΠΛ είναι ότι πραγματοποιείται σε πραγματικό, ρέοντα χρόνο και ο εξεταζόμενος πρέπει να επεξεργαστεί την παρεχόμενη πληροφορία τη στιγμή που την ακούει. Διαφορετικά, όταν το ηχητικό αρχείο ολοκληρωθεί, μένει μόνο η νοητική αναπαράσταση του κειμένου (Vandergrift, 2004: 18). Για αυτό και είναι δύσκολη η έρευνα που αφορά την ΚΠΛ από διδασκόμενους μία δεύτερη/ξένη γλώσσα, ενώ κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθούν ακόμη περισσότερες έρευνες προκειμένου να διερευνηθούν ενδελεχώς οι παράγοντες που κάθε φορά επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην παραπάνω διαδικασία. Ωστόσο, μολονότι σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται να γίνει κάποιας μορφής «συμβιβασμός», με τις γνώσεις που έχουμε μέχρι σήμερα μπορεί να πραγματοποιηθεί εξέταση της ΚΠΛ με τον κατάλληλο τρόπο. Το πιο σημαντικό από



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

όλα είναι το τεστ που κατασκευάζουμε κάθε φορά να μετράει/αξιολογεί αυτό που πραγματικά θέλουμε να μετρήσουμε/αξιολογήσουμε και να μπορεί να πραγματοποιηθεί με τους διαθέσιμους, ανά περίπτωση, υλικοτεχνικούς πόρους (Buck, 2001: 257)

Β ' ΜΕΡΟΣ- Η ΕΡΕΥΝΑ

5. Η έρευνα: Σχεδιασμός-υλοποίηση-αποτελέσματα

Μετά τη διαμόρφωση της δομής και της τυπολογίας των θεμάτων για τις εξετάσεις πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας στα επίπεδα Α1 έως Γ2, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή τους στις εξετάσεις του έτους 2011 σε παγκόσμιο επίπεδο. Μετά το πέρας των εξετάσεων οι 2600 από τους 4100 εξεταζόμενους κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούσαν τόσο τη δομή και την τυπολογία των εξετάσεων όσο και το θέμα της επάρκειας του χρόνου.

Συνολικά οι υποψήφιοι συμπλήρωσαν 2600 ερωτηματολόγια, από τα οποία τελικά μελετήθηκαν ενδελεχώς τα 2449, διότι στα υπόλοιπα οι 151 συμμετέχοντες στις εξετάσεις δεν είχαν σημειώσει το επίπεδο για το οποίο απαντούσαν και επομένως δεν μπορούσαν να αξιοποιηθούν.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια απομονώθηκαν οι απαντήσεις που αφορούσαν την επάρκεια του χρόνου όσον αφορά την απάντηση των θεμάτων. Στην ερώτηση αυτή οι συμμετέχοντες – υποψήφιοι στην έρευνα κλήθηκαν να σημειώσουν σε μία ερώτηση δομημένη σύμφωνα με την κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 σχετικά με την επάρκεια του χρόνου για την απάντηση των θεμάτων σε όλες τις εξεταζόμενες δεξιότητες κατά τη διεξαγωγή των εξετάσεων. Οι υποψήφιοι έπρεπε να σημειώσουν κάτω από τα νούμερα 1 έως 5 το βαθμό κατά τον οποίο ο παρεχόμενος χρόνος κατά τις εξετάσεις ανά εξεταζόμενη δεξιότητα ανταποκρινόταν στο βαθμό δυσκολίας των θεμάτων. Ο βαθμός επάρκειας χρόνου και ο χαρακτηρισμός που αντιστοιχεί σε κάθε βαθμό έχει ως εξής:

- 1- λίγο
- 2- μέτρια
- 3 - αρκετά
- 4 - πολύ
- 5- πάρα πολύ

Ειδικότερα στην παρούσα έρευνα η ερώτηση που έτυχε επεξεργασίας ήταν η εξής:
Ήταν αρκετός ο χρόνος για την απάντηση των θεμάτων; (1, λίγο – 5, πάρα πολύ)

Ακολουθούν οι απαντήσεις των υποψηφίων ανά δεξιότητα.

Κατανόηση Γραπτού Λόγου: Στην ΚΓΛ στα χαμηλά επίπεδα (A1 για παιδιά¹⁹, A1 για εφήβους και ενηλίκους και A2) όπως και στο επίπεδο Γ1 οι υποψήφιοι βρήκαν αρκετό τον χρόνο που τους δόθηκε. Στα επίπεδα, B1, Γ2 και κυρίως στο επίπεδο **B2** ο χρόνος δεν κρίθηκε επαρκής.

Χρήση Γλώσσας: Ο χρόνος δεν θεωρήθηκε αρκετός από τους υποψηφίους που εξετάστηκαν σε αυτή τη δεξιότητα στα επίπεδα B2, Γ1 και Γ2²⁰.

Κατανόηση Προφορικού Λόγου: Οι υποψήφιοι στο επίπεδο **A2** βρήκαν λίγο τον χρόνο στη δεξιότητα της Κατανόησης Προφορικού Λόγου, ενώ σχετικά αρκετό βρήκαν το χρόνο στα επίπεδα B2, Γ1 και Γ2. Στα υπόλοιπα επίπεδα, A1Π και A1 εφήβων-ενηλίκων και B1 οι υποψήφιοι θεώρησαν αρκετό το χρόνο για την εξέταση της δεξιότητας.

Παραγωγή Γραπτού Λόγου: Ο χρόνος για την παραγωγή γραπτού λόγου θεωρήθηκε λίγος από τους υποψήφιους σε όλα τα επίπεδα, και κυρίως από τους υποψήφιους στο επίπεδο **A1Π**.

Παραγωγή Προφορικού Λόγου: Οι υποψήφιοι σε όλα τα επίπεδα βρήκαν ικανοποιητικό τον χρόνο για αυτή την δεξιότητα.

Κατανομή απαντήσεων – Παρουσίαση συχνοτήτων

Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν την κατανομή των βαθμών που δόθηκαν στην ερώτηση για την επάρκεια του χρόνου από τους υποψηφίους σε κάθε επίπεδο. Εκτός από την κλίμακα Likert των 5 βαθμών δίνονται και συνολικά τα αποτελέσματα (σε ποσοστά), σε κλίμακα τριών διαβαθμίσεων από λίγο (στήλες με βαθμό 1 και 2), έως πολύ (στήλες με βαθμό 4 και 5), ενώ η κεντρική τάση θεωρήθηκε ότι δηλώθηκε από τη μεσαία στήλη (τη στήλη με το βαθμό 3). Για αυτό σημειώνονται με έντονους χαρακτήρες σε κάθε πίνακα οι κεντρικές τάσεις, λίγο (στήλες 1 και 2), μέτρια (στήλη 3) και ικανοποιητικά (στήλες 4 και 5). Ο αριθμός των υποψηφίων που απάντησαν στα ερωτήματα για την επάρκεια του χρόνου σε κάθε δεξιότητα δίνεται σε ξεχωριστή στήλη, δίπλα από τη δεξιότητα.

¹⁹ A1Π από εδώ και στο εξής.

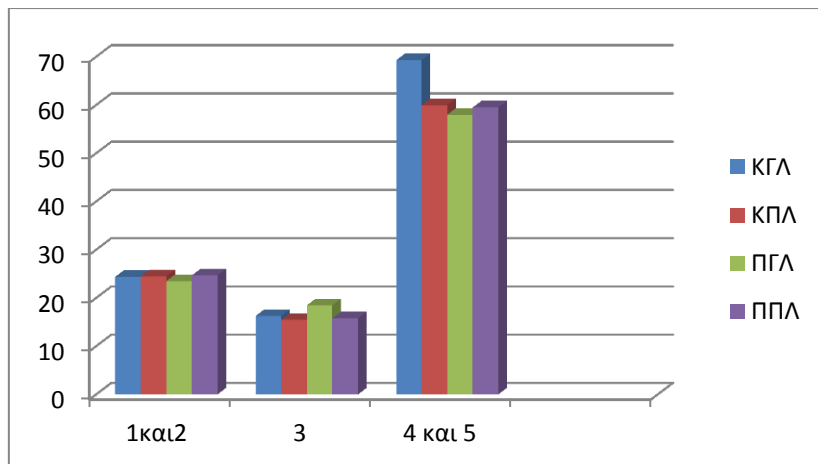
²⁰ Σημειώνεται ότι η Χρήση Γλώσσας δεν εξετάζεται στα επίπεδα A1, A2 και B1.

5.1. Επίπεδο A1 για παιδιά

Α1Π	Αριθμός υποψηφίων	-	1	2	3	4	5	+
ΚΓΛ	160	24,4	15	9,4	16,3	15	44,3	69,3
ΚΠΛ	155	24,5	15,5	9	15,5	14,8	45,2	60
ΠΓΛ	157	23,5	12,7	10,8	18,5	22,9	35,1	58
ΠΠΛ	146	24,7	14,4	10,3	15,8	21,2	38,3	59,5

Πίνακας1. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο A1 για παιδιά

Στο επίπεδο Α1Π, οι γνώμες των υποψηφίων συγκλίνουν, καθώς η πλειοψηφία (περίπου 60%) θεωρεί πως ο χρόνος για τις δοκιμασίες ήταν αρκετός. Οι υποψήφιοι στο επίπεδο Α1Π σε ποσοστό (περίπου 24%) θεωρούν μη επαρκή το χρόνο σε όλες τις δεξιότητες κατά τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις. Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί μπορείτε να δείτε τις απαντήσεις των υποψηφίων σχετικά με την επάρκεια χρόνου σε κάθε δεξιότητα.



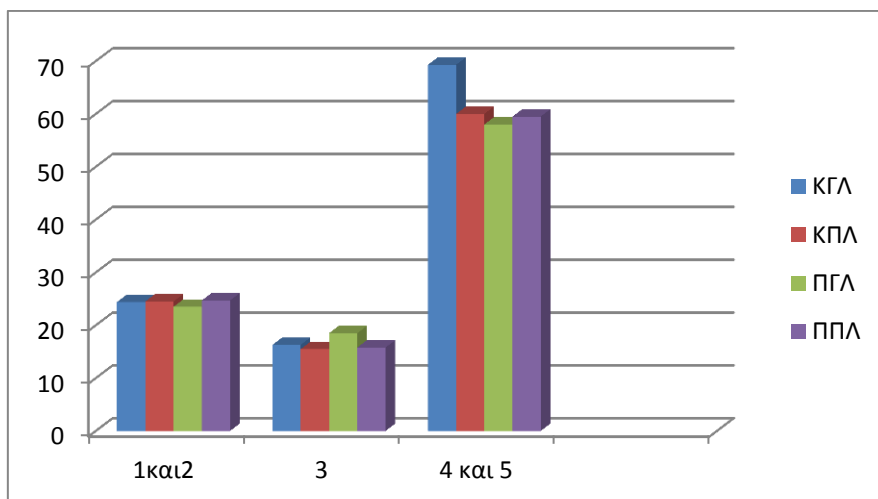
Ραβδόγραμμα 1. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο A1 για παιδιά

5.2. Επίπεδο A1 εφήβων –ενηλίκων

A1	Αριθμός υποψηφίων	-	1	2	3	4	5	+
ΚΓΛ	277	23,4	9,7	13,7	23,5	26,4	26,7	53,1
ΚΠΛ	273	20,5	7,7	12,8	26,4	24,2	28,9	53,1
ΠΓΛ	257	20,3	8,7	11,6	25,5	25,8	28,4	54,2
ΠΠΛ	271	19,7	8,1	11,6	25,5	25,8	28,4	54,2

Πίνακας2. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο A1 εφήβων –ενηλίκων

Στο επίπεδο A1, οι υποψήφιοι στην πλειοψηφία τους (περίπου 53,5%) θεωρούν ότι ο χρόνος ήταν ικανοποιητικός σε όλες τις δεξιότητες. Οι υποψήφιοι στο επίπεδο A1 εφήβων – ενηλίκων σε ποσοστό (20%) θεωρούν μη επαρκή το χρόνο σε όλες τις δεξιότητες κατά τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις. Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί μπορείτε να δείτε το μέσο όρο των απαντήσεων των υποψηφίων σχετικά με την επάρκεια του χρόνου σε όλες τις δεξιότητες.



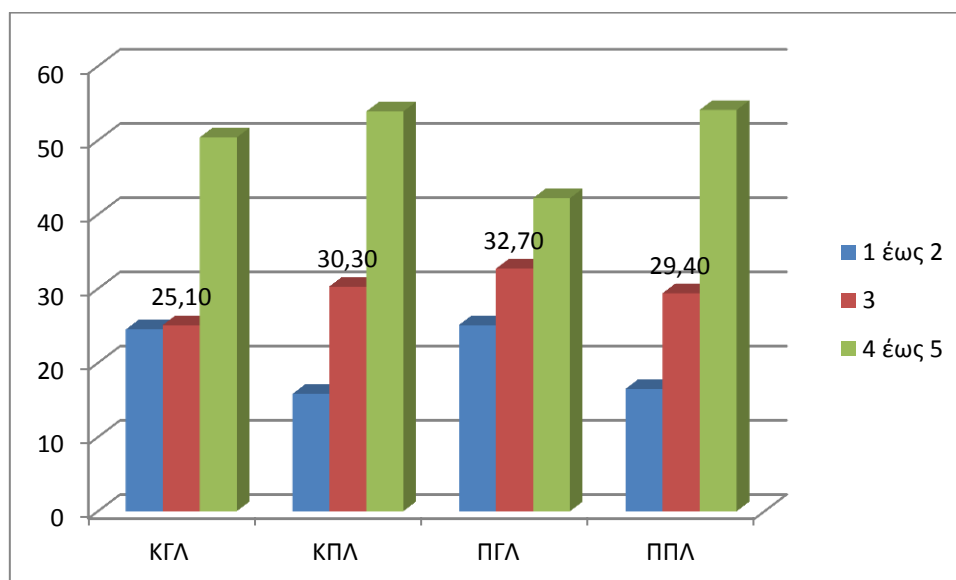
Ραβδόγραμμα 2. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο A1 για εφήβους-ενηλίκους

5.3. Επίπεδο Α2

Α2	Αριθμός υποψηφίων	-	1	2	3	4	5	+
ΚΓΛ	379	24,5	6,3	18,2	25,1	21,6	28,8	50,4
ΚΠΛ	373	15,8	4,8	11	30,3	25,5	28,4	53,9
ΠΓΛ	370	25,1	8,6	16,5	32,7	21,4	20,8	42,2
ΠΠΛ	357	16,5	4,2	12,3	29,4	22,4	31,7	54,1

Πίνακας 3. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο Α2

Στο επίπεδο Α2, η γνώμη των υποψηφίων για την καταλληλότητα χρόνου φαίνεται να είναι συσχετισμένη με τη δεξιότητα. Συγκεκριμένα, πάνω από το 24% δεν βρήκαν αρκετό το χρόνο που δόθηκε για την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί μπορείτε να δείτε το μέσο όρο των απαντήσεων των υποψηφίων σχετικά με την επάρκεια του χρόνου σε όλες τις δεξιότητες.



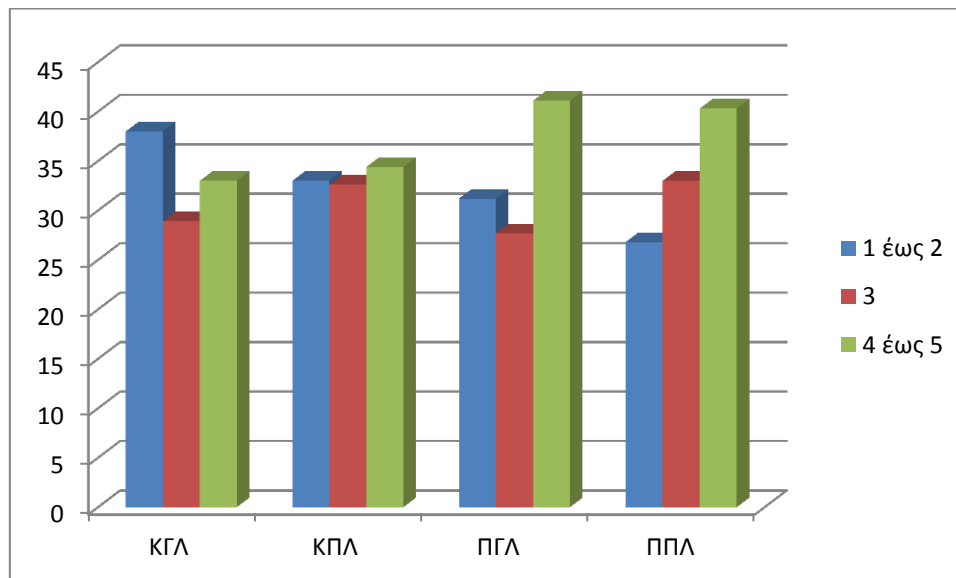
Ραβδόγραμμα 3. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο Α2

5.4. Επίπεδο Β1

B1	Αριθμός υποψηφίων	-	1	2	3	4	5	+
ΚΓΛ	539	38	16,3	21,7	28,9	21,3	11,7	33
ΚΠΛ	527	33	11,2	21,8	32,6	22,6	11,8	34,4
ΠΓΛ	538	31,2	8,2	23	27,7	26,6	14,5	41,1
ΠΠΛ	482	26,8	11,4	15,4	33	23,7	16,6	40,3

Πίνακας4. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο Β1

Στο επίπεδο Β1 οι απαντήσεις των υποψηφίων φαίνονται να κατανέμονται σε παρόμοια ποσοστά (όσον αφορά και τις 3 κεντρικές τάσεις (λίγος, αρκετός, πολύς)). Γενικότερα, οι υποψήφιοι στο επίπεδο Β1 σε ποσοστό (32%) θεωρούν μη επαρκή το χρόνο σε όλες τις δεξιότητες κατά τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις. Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί μπορείτε να δείτε το μέσο όρο των απαντήσεων των υποψηφίων σχετικά με την επάρκεια του χρόνου σε όλες τις δεξιότητες.



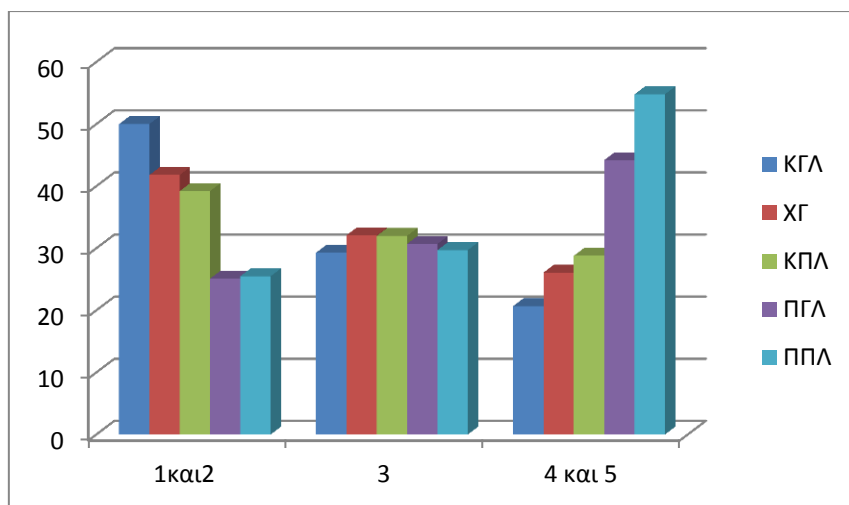
Ραβδόγραμμα 4. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο Β1

5.5. Επίπεδο Β2

B2	Αριθμός υποψηφίων	-	1	2	3	4	5	+
ΚΓΛ	564	50	23,2	26,8	29,3	13,3	7,4	20,7
ΧΓ	554	41,8	15,2	26,6	32,1	16,2	9,9	26,1
ΚΠΛ	559	39,2	15,2	24	32	18,6	10,2	28,8
ΠΓΛ	562	25,1	10,3	14,8	30,7	22,8	21,4	44,2
ΠΠΛ	502	25,5	11,2	14,3	29,7	21,9	22,9	54,8

Πίνακας 5. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο Β2

Οι απαντήσεις των υποψηφίων του επιπέδου Β2 είναι μοιρασμένες σε όλες τις δεξιότητες. Το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων στο ερώτημα της επάρκειας χρόνου σημειώθηκε για την κατανόηση γραπτού λόγου (50%) και των θετικών απαντήσεων για την παραγωγή προφορικού λόγου (55%). Γενικότερα, οι υποψήφιοι στο επίπεδο Β2 σε ποσοστό (36%) θεωρούν μη επαρκή το χρόνο σε όλες τις δεξιότητες κατά τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις. Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί μπορείτε να δείτε το μέσο όρο των απαντήσεων των υποψηφίων σχετικά με την επάρκεια του χρόνου σε όλες τις δεξιότητες.



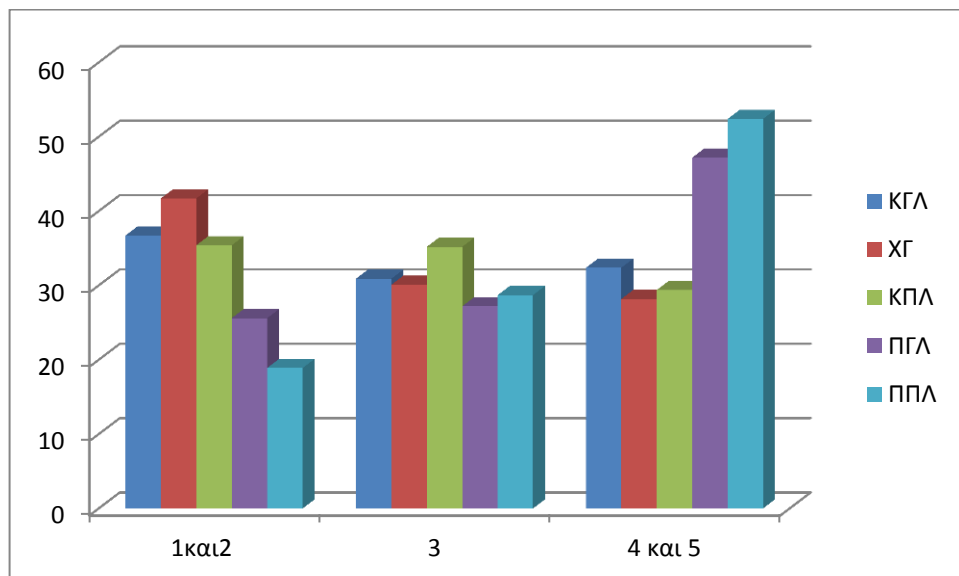
Ραβδόγραμμα 5. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο Β2

5.6. Επίπεδο Γ1

Γ1	Αριθμός υποψηφίων	-	1	2	3	4	5	+
ΚΓΛ	382	36,7	18,6	18,1	30,9	18,3	14,1	32,4
ΧΓ	379	41,7	18,2	23,5	30,1	17,4	10,8	28,2
ΚΠΛ	381	35,4	15,5	19,9	35,2	19,7	9,7	29,4
ΠΓΛ	383	25,6	9,4	16,2	27,2	25,8	21,4	47,2
ΠΠΛ	338	18,9	11,2	7,7	28,7	28,4	24	52,4

Πίνακας 6. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο Γ1

Στο επίπεδο Γ1, μόνο το 30% περίπου των υποψηφίων βρήκε το χρόνο ικανοποιητικό για τη χρήση γλώσσας και την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου. Οι υποψήφιοι στο επίπεδο Γ1 σε ποσοστό (32%) θεωρούν μη επαρκή το χρόνο σε όλες τις δεξιότητες κατά τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις. Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί μπορείτε να δείτε το μέσο όρο των απαντήσεων των υποψηφίων σχετικά με την επάρκεια του χρόνου σε όλες τις δεξιότητες.



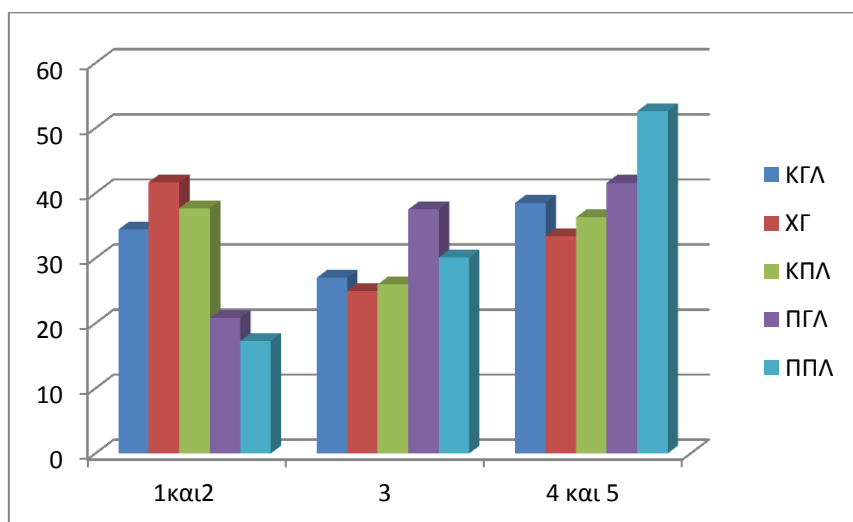
Ραβδόγραμμα 6. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο Γ1

5.7. Επίπεδο Γ2

Γ2	Αριθμός υποψηφίων	-	1	2	3	4	5	+
ΚΓΛ	148	34,4	16,2	18,2	27	19,6	18,9	38,5
ΧΓ (144)	144	41,7	17,4	24,3	25	18,1	15,3	33,4
ΚΠΛ (146)	146	37,7	13,7	24	26	24	12,3	36,3
ΠΓΛ (144)	144	20,8	11,8	9	37,5	22,2	19,4	41,6
ΠΠΛ (133)	133	17,3	9,8	7,5	30,1	20,3	32,3	52,6

Πίνακας 7. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο Γ2

Οι γνώμες των υποψηφίων ήταν σχετικά μοιρασμένες όσον αφορά τις τρεις κεντρικές τάσεις. Γενικά, ο χρόνος δεν ήταν ικανοποιητικός για τη χρήση γλώσσας και την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου. Οι υποψήφιοι στο επίπεδο Γ2 σε ποσοστό (30%) θεωρούν μη επαρκή το χρόνο σε όλες τις δεξιότητες κατά τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις. Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί μπορείτε να δείτε το μέσο όρο των απαντήσεων των υποψηφίων σχετικά με την επάρκεια του χρόνου σε όλες τις δεξιότητες.



Ραβδόγραμμα 7. Επάρκεια χρόνου στο επίπεδο Γ2



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τα παραπάνω αποτελέσματα οδήγησαν στην επανεξέταση του χρόνου που δίνεται κατά την εξέταση σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις δεξιότητες και την αναδιαμόρφωση τόσο των δομών και της τυπολογίας των θεμάτων στα επίπεδα που αυτό κρίθηκε απαραίτητο. Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση.

6. Αλλαγές στις δομές εξεταστικών θεμάτων και προσαρμογή του αριθμού λέξεων ανά επίπεδο ελληνομάθειας

Οι αλλαγές στα θέματα πιστοποίησης επάρκειας της Ελληνομάθειας πραγματοποιήθηκαν κατόπιν εισήγησης της προϊσταμένης του τμήματος Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής γλώσσας κ. Νιόβης Αντωνοπούλου με βάση τα [αποτελέσματα της έρευνας](#). Τα εξεταστικά θέματα τροποποιήθηκαν τόσο όσον αφορά τον αριθμό λέξεων των εξεταστικών κειμένων όσο και το χρόνο των εξεταζομένων δεξιοτήτων αλλά και τον αριθμό των εξεταστικών ερωτημάτων²¹. Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των εξεταζομένων δεξιοτήτων.

6.1. Κατανόηση Γραπτού Λόγου

Στο επίπεδο A1 αυξήθηκε ο αριθμός λέξεων αλλά μειώθηκαν κατά ένα τα εξεταστικά ερωτήματα, για τη διευκόλυνση των υποψηφίων όσον αφορά τις εναλλαγές θεμάτων στο διαθέσιμο χρόνο.

Επίπεδο: A1			
Δεξιότητα: Κατανόηση γραπτού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	250 λέξεις	Αριθμός λέξεων	350-400 λέξεις
Χρόνος	30 λεπτά	Χρόνος	30 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	5	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4

Πίνακας 1. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΓΛ για το επίπεδο A1.

Στο επίπεδο A2 παρέμεινε σταθερός τόσο ο αριθμός λέξεων όσο και ο διαθέσιμος χρόνος, αλλά μειώθηκαν κατά ένα τα εξεταστικά ερωτήματα για τη διευκόλυνση των υποψηφίων όσον αφορά τις εναλλαγές θεμάτων στο διαθέσιμο χρόνο.

²¹ Για με τη σχέση του αριθμού των λέξεων με τον εξεταστικό χρόνο βλέπε Θεωρία κεφ. 2.

Επίπεδο: A2			
Δεξιότητα: Κατανόηση γραπτού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	500 λέξεις	Αριθμός λέξεων	500 λέξεις
Χρόνος	30 λεπτά	Χρόνος	30 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	5	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4

Πίνακας 2. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΓΛ για το επίπεδο A2.

Στο επίπεδο B1 παρέμεινε σταθερός ο αριθμός λέξεων και ο αριθμός των εξεταστικών ερωτημάτων, αλλά αυξήθηκε κατά 5 λεπτά ο διαθέσιμος χρόνος των υποψηφίων (σύμφωνα με τις ανάγκες που προέκυψαν από την έρευνα).

Επίπεδο: B1			
Δεξιότητα: Κατανόηση γραπτού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	600-700 λέξεις	Αριθμός λέξεων	600-700 λέξεις
Χρόνος	35 λεπτά	Χρόνος	40 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4

Πίνακας 3. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΓΛ για το επίπεδο B1.

Στο επίπεδο B2 παρέμεινε σταθερός ο αριθμός λέξεων αλλά τροποποιήθηκε τόσο ο διαθέσιμος χρόνος όσο και το περιεχόμενο των εξεταστικών ερωτημάτων, σύμφωνα με τις ανάγκες που προέκυψαν από την έρευνα. Έτσι, ο διαθέσιμος χρόνος αυξήθηκε κατά 5 λεπτά και τα εξεταστικά ερωτήματα περιορίστηκαν σε έκταση με τον εξής τρόπο: το κείμενο του 2^{ου} ερωτήματος χρησιμοποιείται και στο 3^ο ερώτημα, έτσι ο υποψήφιος δεν χρειάζεται να διαβάσει 2 διαφορετικά κείμενα αλλά ένα. Με αυτές τις δύο αλλαγές τα εξεταστικά θέματα προσαρμόστηκαν στις ανάγκες των υποψηφίων και ο αριθμός λέξεων, αν και παρέμεινε σταθερός, αναμένεται να προκαλεί λιγότερες δυσκολίες στους υποψήφιους.

Επίπεδο: B2			
Δεξιότητα: Κατανόηση γραπτού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	1000 λέξεις	Αριθμός λέξεων	1000 λέξεις
Χρόνος	40 λεπτά	Χρόνος	45 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	3	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	3

Πίνακας 4. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΓΛ για το επίπεδο B2.

Στο επίπεδο Γ1 παρέμεινε σταθερός ο αριθμός λέξεων αλλά αυξήθηκε ο διαθέσιμος χρόνος στους υποψήφιος κατά 5 λεπτά (σύμφωνα με τις ανάγκες που προέκυψαν από την έρευνα). Δεν επήλθαν αλλαγές στον αριθμό των εξεταστικών ερωτημάτων.

Επίπεδο: Γ1			
Δεξιότητα: Κατανόηση γραπτού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	1600 λέξεις	Αριθμός λέξεων	1600 λέξεις
Χρόνος	50 λεπτά	Χρόνος	55 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4

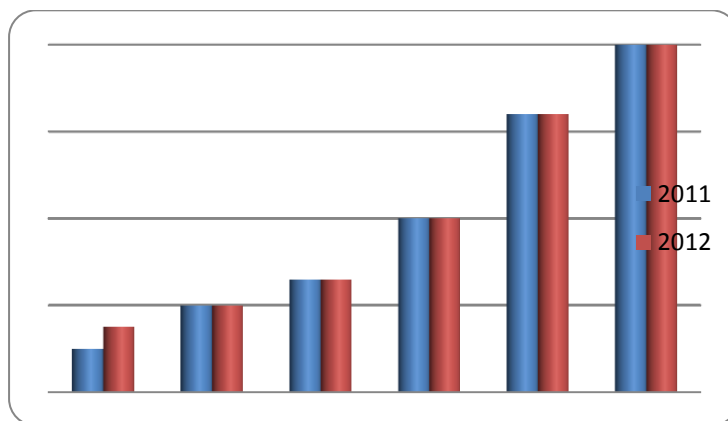
Πίνακας 5. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΓΛ για το επίπεδο Γ1.

Στο επίπεδο Γ2 παρέμεινε σταθερός ο αριθμός λέξεων αλλά αυξήθηκε ο διαθέσιμος χρόνος στους υποψήφιος κατά 5 λεπτά (σύμφωνα με τις ανάγκες που προέκυψαν από την έρευνα). Δεν επήλθαν αλλαγές στον αριθμό των εξεταστικών ερωτημάτων.

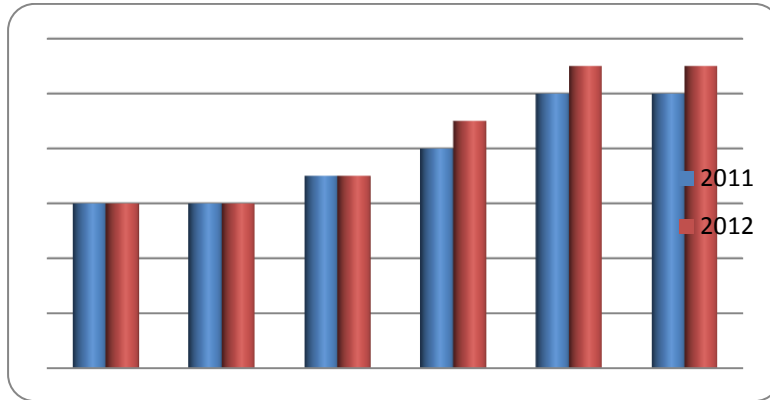
Επίπεδο: Γ2			
Δεξιότητα: Κατανόηση γραπτού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	2000 λέξεις	Αριθμός λέξεων	2000 λέξεις
Χρόνος	50 λεπτά	Χρόνος	55 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4

Πίνακας 6. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΓΛ για το επίπεδο Γ2.

Στα γραφήματα που ακολουθούν γίνεται συγκεντρωτική παρουσίαση του αριθμού λέξεων (γράφημα 1) και του διαθέσιμου χρόνου (γράφημα 2). Παρατηρείται συνολικά ότι αν και δεν μειώθηκε ο αριθμός λέξεων των κειμένων στην ΚΓΛ, η αύξηση του χρόνου που δίνεται στους υποψήφιους ισοσταθμίζει την ανάγκη προσαρμογής του βαθμού δυσκολίας του εξεταστικού επιπέδου στις πραγματικές ανάγκες των υποψηφίων με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα.



Γράφημα 1. Αριθμός λέξεων στα παλαιά και τα νέα θέματα (1=A1, 2=A2, 3=B1, 4=B2, 5=Γ1, 6=Γ2)



Γράφημα 2. Διαθέσιμος χρόνος στα παλαιά και νέα θέματα (1=A1, 2=A2, 3=B1, 4=B2, 5=Γ1, 6=Γ2)

6.2. Χρήση Γλώσσας²²

Στο επίπεδο B2 παρέμεινε σταθερός ο αριθμός λέξεων και ο διαθέσιμος χρόνος αλλά μειώθηκε ο αριθμός των εξεταστικών ερωτημάτων, καθώς μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα εξέφρασαν δυσκολία να ανταποκριθούν στα τέσσερα εξεταστικά ερωτήματα σε 30 λεπτά.

Επίπεδο: B2			
Δεξιότητα: Χρήση γλώσσας			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	600-800 λέξεις	Αριθμός λέξεων	700-800 λέξεις
Χρόνος	30 λεπτά	Χρόνος	30 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	3

Πίνακας 7. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΧΓ για το επίπεδο B2.

Στο επίπεδο Γ1 μειώθηκε κατά 50 λέξεις ο συνολικός αριθμός των λέξεων στα κείμενα για την εξέταση της συγκεκριμένης δεξιότητας. Δεν επήλθαν αλλαγές στον εξεταστικό χρόνο και στον αριθμό των εξεταστικών ερωτημάτων.

Επίπεδο: Γ1			
Δεξιότητα: Χρήση Γλώσσας			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	800-1000 λέξεις	Αριθμός λέξεων	800-950 λέξεις
Χρόνος	30 λεπτά	Χρόνος	30 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4

Πίνακας 8. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΧΓ για το επίπεδο Γ1.

²² Εφεξής ΧΓ.

Στο επίπεδο Γ2 παρέμεινε σταθερός ο αριθμός λέξεων αλλά αυξήθηκε ο διαθέσιμος χρόνος στους υποψήφιους κατά 5 λεπτά (σύμφωνα με τις ανάγκες που προέκυψαν από την έρευνα). Δεν επήλθαν αλλαγές στον αριθμό των εξεταστικών ερωτημάτων.

Επίπεδο: Γ2			
Δεξιότητα: Χρήση Γλώσσας			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	800-1000 λέξεις	Αριθμός λέξεων	800-1000 λέξεις
Χρόνος	30 λεπτά	Χρόνος	30 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4

Πίνακας 9. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΧΓ για το επίπεδο Γ2.

6.3. Κατανόηση Προφορικού Λόγου

Στο επίπεδο A1 αυξήθηκε ο αριθμός λέξεων στα κείμενα ΚΠΛ αλλά μειώθηκαν κατά ένα τα εξεταστικά ερωτήματα, για την προσαρμογή των εξεταστικών θεμάτων στο διαθέσιμο χρόνο ηχογράφησης.

Επίπεδο: A1			
Δεξιότητα: Κατανόηση προφορικού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	250 λέξεις	Αριθμός λέξεων	350-400 λέξεις
Χρόνος	20 λεπτά	Χρόνος	25 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	5	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4

Πίνακας 10. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΠΛ για το επίπεδο A1.

Στο επίπεδο A2 παρέμεινε σταθερός τόσο ο αριθμός λέξεων όσο και ο διαθέσιμος χρόνος, αλλά μειώθηκαν κατά ένα τα εξεταστικά ερωτήματα την προσαρμογή των εξεταστικών θεμάτων στο διαθέσιμο χρόνο ηχογράφησης.

Επίπεδο: A2			
Δεξιότητα: Κατανόηση προφορικού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	500 λέξεις	Αριθμός λέξεων	500 λέξεις
Χρόνος	25 λεπτά	Χρόνος	25 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	5	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	4

Πίνακας 11. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΓΛ για το επίπεδο A2.

Στο επίπεδο B1 δεν επήλθε καμία αλλαγή, καθώς δε διαπιστώθηκε στην έρευνα καμία ανάγκη τροποποίησης.

Επίπεδο: B1			
Δεξιότητα: Κατανόηση προφορικού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	600-700 λέξεις	Αριθμός λέξεων	600-700 λέξεις
Χρόνος	25 λεπτά	Χρόνος	25 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	2	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	2

Πίνακας 12. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΠΛ για το επίπεδο B1.

Στο επίπεδο B2 δεν επήλθε καμία αλλαγή, καθώς δε διαπιστώθηκε στην έρευνα καμία ανάγκη τροποποίησης.

Επίπεδο: B2			
Δεξιότητα: Κατανόηση προφορικού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	800-1000 λέξεις	Αριθμός λέξεων	800-1000 λέξεις
Χρόνος	30 λεπτά	Χρόνος	30 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	2	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	2

Πίνακας 13. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΠΛ για το επίπεδο B2.

Στο επίπεδο Γ1 δεν επήλθε καμία αλλαγή καθώς δε διαπιστώθηκε στην έρευνα καμία ανάγκη τροποποίησης.

Επίπεδο: Γ1			
Δεξιότητα: Κατανόηση προφορικού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	1600 λέξεις	Αριθμός λέξεων	1600 λέξεις
Χρόνος	40 λεπτά	Χρόνος	40 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	2	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	2

Πίνακας 14. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΠΛ για το επίπεδο Γ1.

Στο επίπεδο Γ2 δεν επήλθε καμία αλλαγή, καθώς δε διαπιστώθηκε στην έρευνα καμία ανάγκη τροποποίησης.

Επίπεδο: Γ2			
Δεξιότητα: Κατανόηση προφορικού λόγου			
Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Αριθμός λέξεων	1800 λέξεις	Αριθμός λέξεων	1800 λέξεις
Χρόνος	40 λεπτά	Χρόνος	40 λεπτά
Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	2	Συνολικός αριθμός εξεταστικών ερωτημάτων	2

Πίνακας 15. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΚΠΛ για το επίπεδο Γ2.

6.4. Παραγωγή Γραπτού Λόγου²³

Η παραγωγή γραπτού λόγου εξετάζεται σε όλα τα επίπεδα Ελληνομάθειας και συγκεκριμένα σε δύο μέρη. Ο απαιτούμενος αριθμός λέξεων σχετίζεται με το επίπεδο, καθώς όσο μεγαλύτερο είναι αυτό, τόσο περισσότερες λέξεις καλείται να παράγει ο υποψήφιος. Αναλυτικά:

Δεξιότητα: Παραγωγή γραπτού λόγου				
	Εξετάσεις 2011-Παλαιά θέματα		Εξετάσεις 2012-Νέα θέματα	
Επίπεδο	Αριθμός λέξεων	Χρόνος	Αριθμός λέξεων	Χρόνος
A1	100-120	40 λεπτά	100-120	40 λεπτά
A2	180-200	45 λεπτά	180-200	45 λεπτά
B1	300-350	60 λεπτά	300	55 λεπτά
B2	400	90 λεπτά	400	85 λεπτά
Γ1	600	110 λεπτά	600	100 λεπτά
Γ2	700-800	120 λεπτά	700-800	115 λεπτά

Πίνακας 16. Συγκριτική παρουσίαση εξεταστικών θεμάτων ΠΓΛ για όλα τα επίπεδα.

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 16, δεν επήλθαν σημαντικές τροποποιήσεις στην ΠΓΛ. Από την έρευνα δεν προέκυψε ανάγκη μείωσης του αριθμού λέξεων. Η μικρή μείωση του διαθέσιμου χρόνου στα υψηλά επίπεδα προέκυψε λόγω της αύξησης του χρόνου σε άλλες δεξιότητες (ΚΓΛ και ΧΓ).

²³ Εφεξής ΠΓΛ.

6.5. Παραγωγή Προφορικού Λόγου

Η ΠΠΛ εξετάζεται με βασικό κριτήριο την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου και δεν λαμβάνεται υπόψη ο αριθμός λέξεων που παράγει ο υποψήφιος. Κατά συνέπεια η έρευνα δεν εφαρμόστηκε στη δεξιότητα αυτή.

7. Συμπεράσματα

Μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκαν αλλαγές, όπως έγινε αντιληπτό, τόσο στη δομή των εξεταστικών θεμάτων όσο και στο διαθέσιμο χρόνο των υποψηφίων στις εξετάσεις πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας ανά εξεταζόμενη δεξιότητα. Κρίνεται σκόπιμο, ωστόσο, προκειμένου να πραγματοποιηθούν περαιτέρω βελτιώσεις τόσο στη δομή του πιστοποιητικού όσο και στο χρόνο εξέτασης να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., Καταλάνου, Σ., Μοδέστου, Μ., Ιωάννου, Ο. (2006). *Αναγνωσιμότητα των κειμένων και ο ρόλος των εικόνων*. 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου.

Στεφανίδης, Κ. (2011-2012). Σχεδίαση Διαδικτυακών Τόπων – Μέρος ΙΙ, μάθημα επιλογής Η/Υ -464, *Επικοινωνία ανθρώπου-μηχανής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Επιστήμης Υπολογιστών
http://www.csd.uoc.gr/~hy464/files/lectures/Lecture_12_gr.pdf

Τσαγγαλίδης, Α. (2008). Αφομοίωση των ρινικών συμφώνων στα όρια των λέξεων [on line]. Available:
[http://www2.media.uoa.gr/language/grammar/details.php?id=1\[25/9/2012\]](http://www2.media.uoa.gr/language/grammar/details.php?id=1[25/9/2012]).

Χηνιάδης, Δ., Γεωργιάδου, Α., Γύφτου, Π., & Σπυρέλλης, Ν. (1998). *Αναγνωσιμότητα διδακτικών βιβλίων. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Διδακτικής της Χημείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σελ.80-84, Αθήνα, 1998.

Ξενόγλωσση

Bejar, I., Douglas, D., Jamieson, J., Nissan, S. and J. Turner. (2000). *TOEFL 2000 listening framework: a working paper*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Birch, B. (2009). *English L2 Reading. Getting to the bottom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24(4), 746-753.

Blau, E. K. (1991). *More on comprehension input: The effect of pauses and hesitation markers on listening comprehension*. ERIC DOC NO. ED 340 234.

Brindley, G. 1998: Assessing listening abilities. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 171-91.

Brindley, G., & Slatyer, H. (2002). Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing*, 19, 369-394.

Buck, G. (1990). *The testing of second language listening comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, University of Lancaster, UK.

- Buck, G. and Tatsuoka, K. (1998). Application of the rule-space procedure to language testing: examining attributes of a free response listening test. *Language Testing* 15, 119–57.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carver, R. (1990). *Reading rate: A review of research and theory*. New York: Academic Press.
- Carver, R. (1992). Reading rate: Theory, research, and practical implications. *Journal of Reading*, 36(2), 84-95.
- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26, 413–437.
- Chang, A. (2010) The effect of a timed reading activity on EFL learners: speed, comprehension, and perceptions. *Reading in a Foreign Language* 22(2) Σελ.284-303.
- Chiang, Ch. S., & Dunkel, P. (1992). The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly*, 26, 345-374.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). (ανατύπωση 2008). *Λεξικό Γλωσσολογίας και Φωνητικής*. Μπφρ. Γ. Ξυδόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Dunkel, P., Henning, G. and C. Chaudron. (1993). The assessment of a listening comprehension construct: a tentative model for test specification and development. *Modern Language Journal* 77, 180–91.
- Dyson, M. C., & Haselgrove, M. (2001). The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading from screen. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54, 585-612.
- Flowerdew, J. (1994). Research of relevance to second language lecture Comprehension-an overview. In J. Flowerdew (ed.), *Academic listening: research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 7–29.
- Freedle, R. and I Kostin. (1996). The prediction of TOEFL listening comprehension item difficulty for minitalk passages: implications for construct validity. *TOEFL Research Report 56*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Grabe, W. (1999). Developments in reading research and their implications for computer-adaptive reading assessment. In: Chalhoub-Deville (ed.) *Studies in language testing* 10. Cambridge, σελ. 11-47.

Griffiths, R. (1990). Speech rate and nonnative speaker comprehension: a preliminary study in time benefit analysis. *Language Learning* 40, 311–36

Henning, G. (1991). *A study of the effects of variation of short-term memory load, reading response length, and processing hierarchy on TOEFL listening comprehension item performance*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Hunziker, H.W. (2006) "Im Auge des Lesers; foveale und periphere Wahrnehmung" *vom Buchstabieren zur Lesefreude*, Transmedia Verlag Stäubli AG, Zürich

Jacobs, G. and Others. (1988). The Effects of Pausing on Listening Comprehension. Paper presented at the *8th Annual Second Language Research Forum* (March, 3-6). Honolulu, Hawaii.

Jensen, C., Hansen, C., Green, S. and T. Akey. (1997). An investigation of item difficulty incorporating the structure of listening tests: a hierarchical linear modeling analysis. In A. Huhta, V. Kohonen, L. Kurki-Suonio and S. Luoma (eds), *Current developments and alternatives in language assessment*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 151–64.

Kelch, K. (1985). Modified Input as an Aid to Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp 81-90 doi:10.1017/S0272263100005179.

King, P. E. & R. R. Behnke (1989). The effect of time-compressed speech on comprehensive, interpretive, and short-term listening. *Human Communication Research*, 15, 428-443.

Laufer, B. (1989). A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency. *AILA Review* 6: 10-20.

Long, D. R. (1990). What you don't know can't help you: An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 65-80.

Markham, P. L., & Latham, M. (1987). The influence of religion-specific background knowledge on listening comprehension of adult second language students. *Language Learning*, 37, 157-170.

Nissan, S., DeVincenzi, F. and K.L. Tang. (1996). *An analysis of factors affecting the difficulty of dialogue items in TOEFL listening comprehension*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman.

Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal* 78, 199–221.

Schmidt-Rinehart, B. C. (1994). The effect of topic familiarity on second language listening comprehension. *Modern Language Journal*, 78(2), 179-189.

Taylor, S. (1965). Eye movements in reading: Facts and fallacies. *American Educational Research Journal*, 1965 v. 2.

Thomson, E. (1995). Testing Listening Comprehension. *AATSEEL Newsletter*, 37 (5), 24-31.

Thrasher, R. (2000). *The Testing of Listening Comprehension*. Chapter Six [on line]. Available: <http://subsite.icu.ac.jp/people/randy/Lesson%20Six%20Text.pdf> [20/8/2012].

Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.

Williams, J. R. (1998). Guidelines for the use of multimedia in instruction, *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 42nd Annual Meeting*, 1447-1451.

Ziefle, M. (1998). Effects of display resolution on visual performance. *Human Factors*, 40, 4, 554-568.

Ηλεκτρονικές πηγές

- <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=462>
- <http://www.readability.biz>
- http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_mathematik_und_naturwissenschaften/fachrichtung_psychologie/i4/lehrlern/lehre/diplom/lehrveranstaltung_en/bildtext_verstehen/Speed%20reading.pdf
- <http://www.useit.com/alertbox/ipad-kindle-reading.html>
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Reading_\(process\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Reading_(process))
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Lesegeschwindigkeit>