

# Η αναδραστική επίδραση των εξεταστικών δοκιμασιών στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας\*

Νιόβη Αντωνοπούλου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
jga@auth.gr

## Abstract

This paper presents a three-stage study aiming to investigate whether – and to what extent – the examinations for the certificate of attainment in Greek have positive washback to the teaching of Greek as a foreign language. We briefly discuss prevailing models for the investigation of the washback effect as well as the methodology and the models selected for the survey, the subjects chosen, the outcomes of the first phase (1996-1998) and the current results of the second phase (2004-2006). We also state the procedure to be followed and the items to be investigated during phase three (2007-2008), at the end of which the final and detailed results will be available.

**Keywords:** washback/backwash effect, αναδραστική επίδραση, certificate of attainment in Greek, πιστοποιητικό επάρκειας της ελληνομάθειας

## 1. Εισαγωγή

Στο χώρο της αξιολόγησης της επίδοσης και επάρκειας των μαθητών, ένα αντικείμενο που προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών, αν και με σχετικά μικρό αριθμό ερευνών και δεδομένων, είναι η *αναδραστική επίδραση* (washback ή backwash effect). Ως αναδραστική επίδραση ορίζεται η επιρροή, θετική ή αρνητική, που ασκεί στη διδακτική διαδικασία η δομή, το περιεχόμενο, η τάση που ακολουθούν οι εξεταστικές δοκιμασίες, κυρίως ευρείας κλίμακας, αλλά και οι κανόνες που διέπουν όλη τη διεξαγωγή τους. Μία άλλη εκδοχή ορίζει την αναδραστική επίδραση ως το βαθμό στον οποίο επηρεάζονται οι διδάσκοντες και οι μαθητές από μία εξεταστική δοκιμασία και παρακινούνται να κάνουν ό,τι σε άλλη περίπτωση πιθανόν να μην έκαναν (Alderson & Wall 1993:117, όπως αναφέρεται στο Messick 1996).

Κάποιες φορές η ανάδραση μπορεί να προέρχεται από το περιεχόμενο, τους στόχους και τον προσανατολισμό ενός γλωσσικού προγράμματος και να επιδρά στον τύπο των εξεταστικών δοκιμασιών που αναπτύσσονται για εξετάσεις κυρίως περιορισμένης κλίμακας (βλ. παρακάτω διάγραμμα 1).

Ένα πρώτο ερώτημα που μπορεί να τεθεί είναι αν πράγματι η διδακτική διαδικασία επηρεάζεται από τις εξεταστικές δοκιμασίες και ένα δεύτερο αν αυτή η επίδραση είναι θετική ή αρνητική και ως ποιο βαθμό. Η απάντηση είναι δυνατό να δοθεί από τα μέχρι τώρα αποτελέσματα και συμπεράσματα σχετικών ερευνών, τα οποία τείνουν να διαμορφώσουν τις απόψεις: (α) ότι οι εξεταστικές δοκιμασίες, κυρίως ευρείας κλίμακας, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη διδακτική διαδικασία, είτε θετικά είτε αρνητικά (Vernon 1956; Davies 1968; Alderson 1986; Morrow 1986; Pearson 1988; Hughes 1989), (β) ότι ο καλύτερος τρόπος για να αλλάξει κανείς την κακή διδακτική

---

\* Εκτεταμένη περίληψη της έρευνας έχει δημοσιευτεί στο *Language Testing Update* 36: 100-104 με τίτλο *The Washback Effect of Testing on Teaching Greek as a Second/Foreign Language*.

μεθοδολογία είναι να αλλάξει προς το καλύτερο τον τρόπο αξιολόγησης (Elton & Laurillard 1979) επιδιώκοντας μ' αυτόν τον τρόπο θετική επιρροή στη διδασκαλία και (γ) ότι ακόμη και μια μη σωστά δομημένη και μη επιτυχημένη δοκιμασία μπορεί, ως ένα σημείο, να επηρεάσει θετικά κάποιους τομείς της διδακτικής διαδικασίας, π.χ. καλύτερη προετοιμασία του μαθήματος και από το δάσκαλο και από το μαθητή, μεγαλύτερη προσοχή των σπουδαστών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δημιουργία κινήτρων και ευχάριστης ατμόσφαιρας, κτλ. (Alderson & Wall 1993).

Έχουν εκφραστεί όμως και απόψεις που υποστηρίζουν ότι οι διδάσκοντες παγιδεύονται στον κύκλο της προετοιμασίας των μαθητών για τις εξετάσεις (Prodromou 1995) και ότι εξαιτίας της εμμονής των διδασκόντων να περιορίζονται μόνο στην προετοιμασία των μαθητών για την επιτυχή συμμετοχή τους στις εξετάσεις, η επίδραση των εξεταστικών δοκιμασιών είναι δυνατό να καταστρέψει ένα γλωσσικό πρόγραμμα (Vernon 1956; Morris 1972).

## 2. Μέθοδοι για τη διερεύνηση της αναδραστικής επίδρασης

Παρόλο που η αναδραστική επίδραση από τον ορισμό φαίνεται να είναι ένα σχετικά απλό φαινόμενο και μπορεί να πει κανείς ότι η επιρροή των εξεταστικών δοκιμασιών είναι γεγονός αυταπόδεικτο, στην πραγματικότητα είναι ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο με πολλαπλούς αποδέκτες και πολλές παραμέτρους που απαιτούν διερεύνηση.

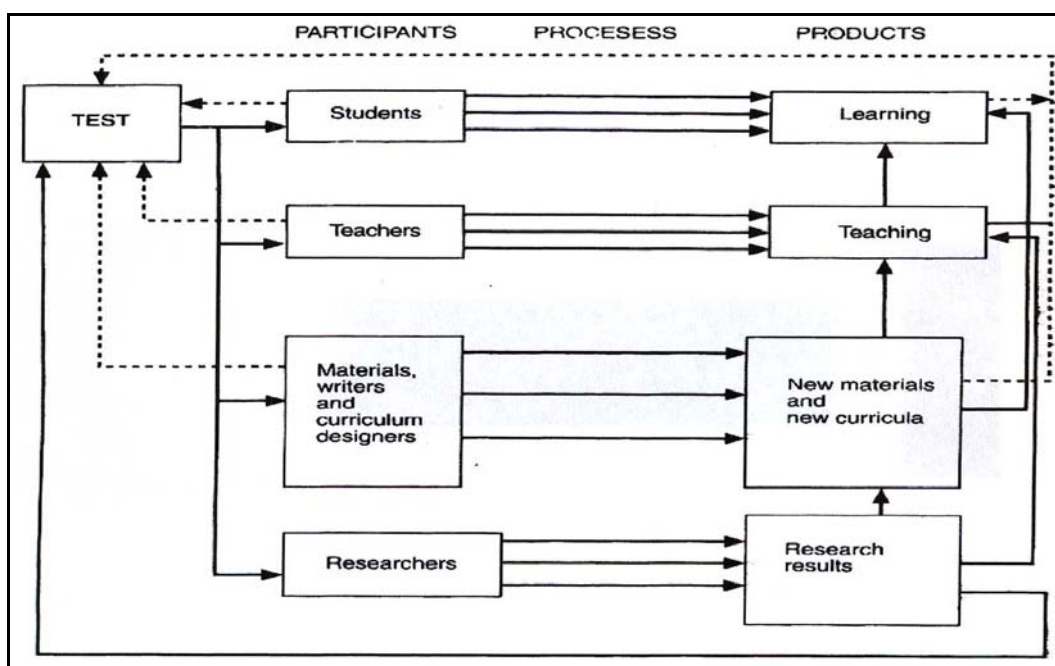
Η μεθοδολογία που προτείνεται για τη διερεύνηση στοιχείων της αναδραστικής επίδρασης είναι σύμφωνα με το Hughes (1993: 2), τρισχιδής, δηλαδή προτείνεται να εξετάζονται: (α) οι απόψεις των συμμετεχόντων σ' ένα πρόγραμμα (μαθητές, διδάσκοντες, διοικητικοί υπάλληλοι, συγγραφείς διδακτικού υλικού), (β) η διαδικασία που ακολουθείται στη διδασκαλία/μάθηση (πρόγραμμα σπουδών, σχεδιασμός γλωσσικών μαθημάτων, αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία, στρατηγικές που αναπτύσσονται κατά τη μάθηση ή κατά τη συμμετοχή σε εξετάσεις) και (γ) το προϊόν, δηλαδή η ποσότητα και η ποιότητα αυτών που έχουν μάθει οι μαθητές.

Οι Alderson και Wall (1993: 120-121) προτείνουν ως βάση για τη σχετική έρευνα έναν κατάλογο 15 οδηγιών με τον τίτλο: *Υπόθεση της αναδραστικής επίδρασης*. Με τον κατάλογο αυτόν προτείνονται ουσιαστικά οι περιοχές που μπορεί να επηρεάζονται από τις εξεταστικές δοκιμασίες και οι οποίες, κατά την άποψή τους, πρέπει να διερευνηθούν λεπτομερώς. Οι πρώτοι οδηγοί είναι γενικοί ενώ σταδιακά γίνονται πιο ειδικοί με στόχο να διερευνηθούν πιο συγκεκριμένες περιοχές, όπως το περιεχόμενο και ο τρόπος της διδασκαλίας και της μάθησης. Κατόπιν προχωρούν σε μεγαλύτερο βάθος για να διερευνήσουν την επίδραση σε διάφορους παράγοντες της διδακτικής διαδικασίας, όπως ο ρυθμός, η σειρά και ο βαθμός ή το πόσο εμβαθύνει η διδασκαλία εξαιτίας της επίδρασης και το πόσο μπορεί να αλλάξουν απόψεις και η συμπεριφορά, όταν η επίδραση γίνεται δεκτή από διδάσκοντες και διδασκόμενους. Οι επόμενοι οδηγοί (12-15) έχουν στόχο να εξετάσουν αν οι εξεταστικές δοκιμασίες δεν έχουν κανένα επακόλουθο, αν υπάρχει ολοκληρωτική επίδραση σε διδάσκοντες και σε μαθητές, ή αν επηρεάζονται μόνο μερικώς οι εμπλεκόμενοι στη διδακτική διαδικασία (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1.** Υπόθεση της αναδραστικής επίδρασης (Alderson & Wall 1993)

<p>Μία δοκιμασία επηρεάζει:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. τη διδακτική διαδικασία.</li> <li>2. τη διαδικασία της μάθησης.</li> <li>3. αυτό που διδάσκουν οι διδάσκοντες.</li> <li>4. τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι διδάσκοντες.</li> <li>5. αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές.</li> <li>6. τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές</li> <li>7. το ρυθμό και τη σειρά της διδασκαλίας.</li> <li>8. το ρυθμό και τη σειρά της μάθησης.</li> <li>9. το βαθμό και το βάθος της διδασκαλίας.</li> <li>10. το βαθμό και το βάθος της μάθησης.</li> <li>11. τις απόψεις για το περιεχόμενο, τη μέθοδο κτλ. διδασκαλίας και μάθησης.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. Δοκιμασίες που δεν έχουν επακόλουθα δεν έχουν αναδραστική επίδραση.</li> <li>13. Δοκιμασίες που έχουν σημαντικά επακόλουθα έχουν και αναδραστική επίδραση.</li> <li>14. Οι δοκιμασίες επιδρούν σε όλους τους μαθητές και σε όλους τους διδάσκοντες</li> <li>15. Οι δοκιμασίες έχουν αναδραστική επίδραση σε μερικούς δασκάλους και μαθητές αλλά όχι απαραίτητα σε άλλους.</li> </ol>
---

Συνδυασμός της τριχοτόμησης του Hughes και της Υπόθεσης της αναδραστικής επίδρασης των Alderson & Wall φαίνεται στο Διάγραμμα 1 (Bailey 1996: 264), στο οποίο με διακεκομμένες γραμμές παρουσιάζονται οι τομείς που επηρεάζουν το περιεχόμενο μιας εξεταστικής δοκιμασίας στην περίπτωση κατά την οποία η επίδραση προέρχεται από το περιεχόμενο της διδασκαλίας και όχι από τις εξεταστικές δοκιμασίες.



**Διάγραμμα 1.** Ένα βασικό μοντέλο της αναδραστικής επίδρασης (Bailey 1996: 264)

Ο Watanabe (2004: 20) θεωρεί ότι το πρώτο στοιχείο που πρέπει να διερευνηθεί και να αποδειχτεί είναι αν πράγματι υπάρχει αναδραστική επίδραση και ποια είναι η φύση της. Στη συνέχεια, και για να οριστεί ως ποιο σημείο έχει επηρεαστεί το πρόγραμμα είτε θετικά είτε αρνητικά, είναι απαραίτητο η ανάδραση να εξεταστεί: (α) ως προς τα χαρακτηριστικά της, δηλαδή, αν είναι *γενική* ή *ειδική*, *έντονη* και επηρεάζει όλα τα μέρη του γλωσσικού προγράμματος ή *μικρής έντασης* και αναφέρεται μόνο σε μικρό αριθμό σημείων που έχουν επηρεαστεί, αν καλύπτει σε διάρκεια όλο το πρόγραμμα ή περιορίζεται σ' ένα μικρό κομμάτι του, αν αυτή επιδιώκεται ή όχι, και ποια είναι τα αποτελέσματα ή οι συνέπειες από *επιδιωκόμενη* ή *μη επιδιωκόμενη* αναδραστική επίδραση, αν είναι *επικοινωνιακή* ή *επιζήμια* και για ποιον, (β) ως προς την επίδραση που έχει στη διδακτική διαδικασία ή στη διαδικασία της μάθησης, (γ) ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή της, δηλαδή παράγοντες που προέρχονται από την ίδια τη δοκιμασία (μέθοδος, περιεχόμενο, δεξιότητες που εξετάζονται, σκοπός της εξέτασης, αποφάσεις που παίρνονται) π.χ. κύρους (φορέας και καθεστώς των εξετάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον), προσωπικότητας (εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, απόψεις για τον τρόπο διδασκαλίας, χώρου, όπου δηλαδή πρόκειται να γίνει η προετοιμασία για τις εξετάσεις και κοινωνικοί, δηλαδή πού θα χρησιμοποιηθεί.

### **3. Η αναδραστική επίδραση εξεταστικών δοκιμασιών στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας**

Όπως είναι γενικά αποδεκτό, τα ελληνικά ανήκουν στις λιγότερο ομιλούμενες και διδασκόμενες γλώσσες, με συγκριτικά μικρό αριθμό διδασκόμενων. Ο κυριότερος λόγος είναι το γεγονός ότι η εκμάθησή της δεν εξασφαλίζει την επαγγελματική αποκατάσταση σε όσους, κυρίως νέους, τη μαθαίνουν. Ένας άλλος λόγος που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι ότι οι μέθοδοι και τα μέσα που χρησιμοποιούνται κατά τη διδακτική διαδικασία σχολιάζονται από σημαντικό αριθμό σπουδαστών ως «βαρετά και αναποτελεσματικά». Από δύο παλαιότερες εμπειρικές μη δημοσιευμένες έρευνες (συνεντεύξεις, συζητήσεις που διεξήχθησαν με διδάσκοντες της ελληνικής ως ξένης γλώσσας κατά τη δεκαετία του 90 από τη συγγραφέα του άρθρου) έχει προκύψει από την πρώτη ότι αυτό οφείλεται, σε κάποιες περιπτώσεις, στη μεγάλη ηλικία των διδασκόντων, στον περιορισμένο αριθμό διδακτικών ωρών, στην υιοθέτηση παλιών και πολύ παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων, στην απουσία ενημέρωσης, στην έλλειψη γνώσεων γύρω από τις τάσεις που επικρατούν στη διδακτική των γλωσσών, και στην άρνηση μερίδας των διδασκόντων να αποδεχτούν την αποτελεσματικότητα των νέων τάσεων, ενώ από τη δεύτερη έρευνα (ερωτηματολόγιο 1995-1996) προέκυψε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό διδασκόντων (5.7%) γνώριζαν τη θεωρία για τις διδακτικές μεθόδους. Από αυτούς, επίσης πολύ λίγοι γνώριζαν ή είχαν εφαρμόσει τεχνικές της επικοινωνιακής γλωσσικής διδασκαλίας στα μαθήματά τους. Ένα ποσοστό περίπου 89% του συνόλου των ερωτηθέντων πίστευαν ότι η διδασκαλία τους ήταν επικοινωνιακή, γιατί εξασκούσαν τους μαθητές τους στην παραγωγή προφορικού λόγου με ερωτοαπαντήσεις, οι οποίες βασίζονταν αποκλειστικά σε κείμενα που είχαν επεξεργαστεί (ερμηνεία λέξη προς λέξη) μέσα στην τάξη. Από τους διδάσκοντες μόνο το 0,5% είχαν ακούσει για την επικοινωνιακή δοκιμασία, χωρίς όμως να γνωρίζουν και τα χαρακτηριστικά της. (Αντωνοπούλου 2000).

Ως ένα μέσο, μεταξύ άλλων, για τη βελτίωση της κατάστασης που προαναφέρθηκε, θεωρήθηκε η επιδίωξη της ανάδρασης του περιεχομένου και του τύπου των δοκιμασιών που αναπτύσσονται για τις εξετάσεις πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας (Antonopoulou 2004: 100-104) του Υπ.Ε.Π.Θ.-Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.).

### 3.1 Μεθοδολογία

Θεωρώντας (α) ότι οι εξεταστικές δοκιμασίες πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας διαθέτουν τις απαιτούμενες ιδιότητες των σωστά δομημένων επικοινωνιακών γλωσσικών δοκιμασιών, (β) ότι σύμφωνα με τα συμπεράσματα των ερευνών τέτοιου είδους δοκιμασίες είναι δυνατό να οδηγήσουν στην επιλογή πιο αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας και συνεπώς σε πιο αποτελεσματική μάθηση και (γ) ότι η *Υπόθεση για την αναδραστική επίδραση των Alderson & Wall* μπορεί να αποτελέσει οδηγό για την ερευνητική διαδικασία, σχεδιάστηκε έρευνα τριών φάσεων για να διακριβωθεί αν οι επικοινωνιακές δοκιμασίες που αναπτύσσονται για τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας έχουν και ως ποιο βαθμό θετική αναδραστική επίδραση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης.

#### 3.1.1 Πρώτη φάση της έρευνας (1996-1998)

Κατά την πρώτη φάση η έρευνα ήταν περισσότερο διερευνητική, για να διαπιστωθούν (α) τα μέσα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούσαν οι διδάσκοντες και (β) αν, μετά τη συμμετοχή μαθητών τους σε εξετάσεις με επικοινωνιακό προσανατολισμό, είχαν επιφέρει κάποιες αλλαγές στη διδακτική διαδικασία. Οι δοκιμασίες που αναπτύχθηκαν εκείνο το χρονικό διάστημα δεν απέβλεπαν στο στοιχείο της *επιδιωκόμενης αναδραστικής επίδρασης* (Messick 1989, όπως αναφέρεται στο Watanabe 2004), γιατί το 1993 οι εξεταστικές δοκιμασίες ευρείας κλίμακας επικοινωνιακού προσανατολισμού για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας βρίσκονταν σε πειραματικό στάδιο και οι εφαρμογές τους είχαν πιλοτικό χαρακτήρα<sup>1</sup>. Όταν συγκεντρώθηκαν τα αποτελέσματα τριών εξεταστικών περιόδων από το 1992 ως το 1995, άρχισε να αποκτάται εμπειρία, να διασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δοκιμασιών και να αξιολογούνται οι αντιδράσεις των διδασκόντων και των υποψηφίων, κρίθηκε αναγκαίο να ερευνηθεί κατά πόσο αυτού του είδους οι εξεταστικές δοκιμασίες επηρέασαν τη διδασκαλία και τη νοοτροπία των διδασκόντων με την ανάπτυξη σχετικού ερωτηματολογίου.

Για να διαπιστωθεί έμμεσα η μεθοδολογία της διδασκαλίας και οι τεχνικές που εφαρμόζονταν από τους διδάσκοντες κατά τη διδακτική διαδικασία, θεωρήθηκε ως δεδομένο ότι η δομή και το περιεχόμενο των τελικών εξετάσεων ενός γλωσσικού προγράμματος δέχονται την επίδραση του περιεχομένου του γλωσσικού προγράμματος, συνεπώς οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έπρεπε να αφορούν τα εξεταστικά θέματα που ετοιμάζουν οι ίδιοι οι διδάσκοντες για τις τελικές τους εξετάσεις.

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν κατά το χρονικό διάστημα 1996-1998 εβδομήντα ένας (71) διδάσκοντες της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας στην Ευρώπη, από τους ενενήντα πέντε (95) στους οποίους είχε σταλεί. Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους<sup>2</sup> δεν απαντήθηκαν από όλους και ο αριθμός αυτών που δεν απάντησαν δεν υπολογίστηκε στη στατιστική ανάλυση.

Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε ότι σε αρκετά πεδία υπάρχουν αξιοσημείωτες αλλαγές, τουλάχιστον

---

<sup>1</sup> Οι συγκεκριμένες εξετάσεις διεξάγονταν στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού προγράμματος, στο οποίο συμμετείχε το ΑΠΘ, με στόχο την πιστοποίηση του επιπέδου επάρκειας σε οκτώ ευρωπαϊκές γλώσσες και ήταν το πρόδρομο στάδιο του Κρατικού πιστοποιητικού ελληνομάθειας.

<sup>2</sup> Οι απαντήσεις στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου έδιναν πληροφορίες για την ταυτότητά τους π.χ. ηλικία, μόρφωση, εμπειρία κτλ. Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους δεν απαντήθηκαν και από τους 71 και ο αριθμός αυτών που δεν απάντησαν δεν υπολογίστηκε στη στατιστική ανάλυση.

κατά τη δήλωση αυτών που απάντησαν. Πιο συγκεκριμένα αν εξετάσουμε τα στατιστικά αποτελέσματα στον Πίνακα 2, διακρίνουμε ότι υπάρχει σαφής αλλαγή στα θέματα και στον τύπο των ασκήσεων και ότι αρχίζουν να επιλέγονται αυθεντικά κείμενα που αντικατοπτρίζουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και καταστάσεις καθημερινής ζωής. Η ορθογραφία και η μετάφραση τείνουν να εξαφανιστούν, ενώ το λεξιλόγιο παρουσιάζεται μέσα σε κείμενο ή προτάσεις, και όχι σε καταλόγους. Η κατανόηση προφορικού λόγου, η οποία εμφανιζόταν και πριν από το 1993, εμφανίζεται με αυξημένα ποσοστά μετά το 1993, ενώ η κατανόηση γραπτού λόγου είχε και έχει τη σημαντικότερη θέση. Στην παραγωγή γραπτού λόγου η «έκθεση ιδεών» δεν έχει πλέον τα πρωτεία και αρχίζουν να κερδίζουν έδαφος οι επιστολές και η γραπτή επιχειρηματολογία. Πριν από το 1993 σχεδόν δεν υπήρχε διαχωρισμός ανάμεσα στον τυπικό και το φιλικό λόγο ενώ μετά το 1993 βλέπουμε ν' αλλάζουν τα ποσοστά προς τα πάνω. Η παραγωγή προφορικού λόγου δεν είχε σχεδόν καμία θέση πριν από το 1993, ενώ μετά αρχίζει να εφαρμόζεται κυρίως με ερωτήσεις από το δάσκαλο προς τους εξεταζόμενους. Η ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου κατέχει τη μικρότερη θέση και φαίνεται ότι η συζήτηση ανάμεσα σε δύο εξεταζόμενους αρχίζει να κερδίζει έδαφος.

**Πίνακας 2.** Απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο για την αναδραστική επίδραση

	Πριν από 1993		Μετά το 1993	
	%	Αριθμός διδασκόντων	%	αριθμός διδασκόντων
Οι μαθητές σας παίρνουν μέρος σε εξετάσεις πιστοποίησης του επιπέδου ελληνομάθειας ευρείας κλίμακας;	0	0	53.52	38
Οι μαθητές σας δίνουν εξετάσεις μετά το τέλος των μαθημάτων σας;	100	71	100	71
Τα θέματα αυτών των εξετάσεων τα προετοιμάζετε εσείς;	100	71	100	71
Τα κείμενα των εξεταστικών θεμάτων είναι κατασκευασμένα για τις ανάγκες των εξετάσεων;	77.46	55	22.53	16
Τα κείμενα των εξεταστικών θεμάτων είναι αυθεντικά;	28.16	20	71.83	51
Αντικατοπτρίζουν καταστάσεις καθημερινής ζωής;	28.16	20	71.83	51
Αναφέρονται σε θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές;	0	0	69.01	49
<b>Τα θέματα των εξετάσεων εξετάζουν:</b>				
ορθογραφία ξεχωριστά	43.66	31	9.85	7
κατανόηση προφορικού λόγου	23.94	17	40.84	29
κατανόηση γραπτού κειμένου	100	71	100	71
γραμματική (μορφολογία-σύνταξη ξεχωριστά)	74.64	53	63.38	45
Λεξιλόγιο	81.65	58	59.15	42
οι λέξεις παρουσιάζονται				
σε κείμενο	12.67	9	26.76	19
σε προτάσεις	30.98	22	25.35	18
σε καταλόγους	38.02	27	7.04	5
μετάφραση από τη μητρική στην ελληνική γλώσσα	23.94	17	5.63	4
μετάφραση από την ελληνική στη μητρική γλώσσα	29.57	21	5.63	4
παραγωγή γραπτού λόγου	100	71	100	71
έκθεση ιδεών	78.87	56	54.92	39
ιστορία	16.90	12	8.45	6
ανάπτυξη επιχειρημάτων για ένα θέμα	2.81	2	23.94	17
επιστολές	1.40	1	12.67	9
παραγωγή τυπικού γραπτού λόγου	2.81	2	25.35	18
παραγωγή φιλικού γραπτού λόγου	5.63	4	39.43	28
παραγωγή γραπτού λόγου αδιακρίτως μορφής	92.95	66	35.21	25
παραγωγή προφορικού λόγου	0	0	18.30	13

ερωτήσεις από το δάσκαλο	0	0	36.62	26
να διαβάσουν ένα κείμενο και να πουν τι κατάλαβαν	0	0	7.05	5
συζήτηση ανάμεσα σε δύο εξεταζόμενους	0	0	21.12	15
περιγραφή εικόνων	0	0	35.21	25
<b>Οι τύποι των ερωτήσεων των εξεταστικών θεμάτων είναι:</b>				
πολλαπλή επιλογή	90.14	64	60.56	43
σωστό-λάθος	80.28	57	57.74	41
συμπλήρωση κενών	83.09	59	56.33	40
σύνδεση προτάσεων	43.66	31	0	0
ολοκλήρωση προτάσεων	36.61	26	0	0
διόρθωση λανθασμένων προτάσεων	23.94	17	0	0
κλίση ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων	29.57	21	0	0
σύντομες σημειώσεις	0	0	66.19	47
συμπλήρωση ενός πίνακα	0	0	45.07	32
Ναι-Όχι	0	0	69.01	49

(Ν. Αντωνοπούλου 2000)

### 3.1.2 Δεύτερη φάση της έρευνας (2004-2006)

Η έρευνα πέρασε στη δεύτερη φάση της το 2004, αρκετά χρόνια μετά το τέλος της πρώτης, και βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη. Στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη φάση της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητο με βάση την αποκτηθείσα εμπειρία: (α) να αναμορφωθεί το αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα και να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κρατικού πλέον πιστοποιητικού ελληνομάθειας και (β) να διορθωθεί και να βελτιωθεί η εξεταστική δοκιμασία. Επίσης κρίθηκε αναγκαίο και σκόπιμο να δοθεί η δυνατότητα στους διδάσκοντες να ενημερωθούν με επιμορφωτικά σεμινάρια για τις νέες τάσεις της διδακτικής των γλωσσών και της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και να εξοικειωθούν περισσότερο με τη μορφή, τη δομή και το περιεχόμενο των εξεταστικών δοκιμασιών για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας.

Οι συμμετέχοντες στη δεύτερη φάση της έρευνας ήταν και πάλι δάσκαλοι/καθηγητές της ελληνικής ως ξένης γλώσσας αλλά και σπουδαστές της ελληνικής.

*Μεθοδολογία και σχεδιασμός της δεύτερης φάσης.* Το 2003 καταρτίστηκαν δύο νέα βελτιωμένα ερωτηματολόγια (τα οποία έχουν ήδη απαντηθεί), ένα για τους διδάσκοντες και ένα για τους υποψηφίους, με νέου τύπου ερωτήσεις. Το νέο ερωτηματολόγιο για τους διδάσκοντες διαφέρει από το πρώτο στα εξής σημεία: (α) Οι ερωτήσεις δεν αφορούν τις εξεταστικές δοκιμασίες που αναπτύσσουν οι διδάσκοντες στο τέλος των μαθημάτων. (β) Οι ερωτήσεις σχετικά με την ταυτότητα των αποδεκτών του ερωτηματολογίου είναι πιο λεπτομερείς, έτσι ώστε να υπολογιστούν και παράμετροι, όπως το γένος, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής, η προέλευση των μαθητών τους κτλ. (γ) Τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις των διδασκόντων γύρω από τη μεθοδολογία της διδακτικής και κυρίως για τις αρχές της επικοινωνιακής γλωσσικής διδασκαλίας, με το αν προετοιμάζουν τους μαθητές τους χρησιμοποιώντας υλικό παρόμοιο με αυτό των εξεταστικών θεμάτων, αν η συμμετοχή των μαθητών τους στις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας επέφεραν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών.

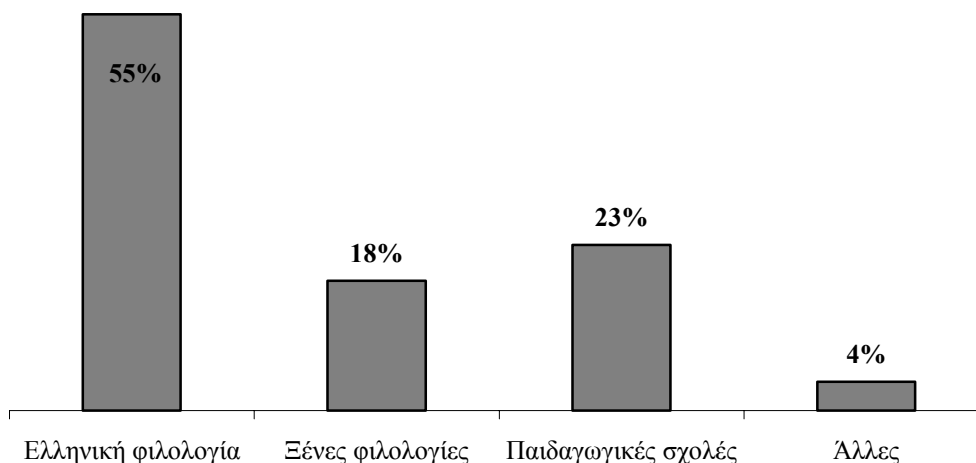
Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και αρκετές από αυτές βασίζονται για την αξιολόγηση και την ανάλυσή τους σε πεντάβαθμη κλίμακα από το 1 ως το 5 με ανάλογους χαρακτηρισμούς.

Το ερωτηματολόγιο για τους σπουδαστές εκτός από τις ερωτήσεις που αφορούν την ταυτότητά τους, το μορφωτικό τους επίπεδο τη διάρκεια παρακολούθησης μαθημάτων, τους λόγους για τους οποίους μαθαίνουν ελληνικά. Περιέχει επίσης και ερωτήσεις για

το αν γνώριζαν και από πού τη δομή των εξεταστικών θεμάτων, αν είχαν προετοιμαστεί για τις εξετάσεις είτε μόνοι τους είτε με τη βοήθεια του δασκάλου και μερικές ανοιχτές ερωτήσεις για να εκφράσουν τη γνώμη τους.

Και τα δύο ερωτηματολόγια δόθηκαν πιλοτικά σε κάποιους διδάσκοντες και σπουδαστές στην Ελλάδα για να εξεταστεί αν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους. Κατόπιν εστάλησαν σε 59 εξεταστικά κέντρα για τις εξετάσεις πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας την Ευρώπη, στη Βόρεια και Νότια Αμερική, στην Αφρική και στην Ασία. Επιστράφηκαν απαντημένα 102 ερωτηματολόγια διδασκόντων από 36 εξεταστικά κέντρα (δεν έχουν καταμετρηθεί ακόμη τα ερωτηματολόγια των μαθητών). Ως αυτή τη στιγμή έχουν εξεταστεί και αναλυθεί στατιστικά, αλλά δεν έχουν επαληθευτεί και δεν έχουν ερμηνευτεί πλήρως τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια των διδασκόντων και έχει αρχίσει η διαδικασία της ανάλυσης των περίπου 1900 ερωτηματολογίων στα οποία απάντησαν διδασκόμενοι.

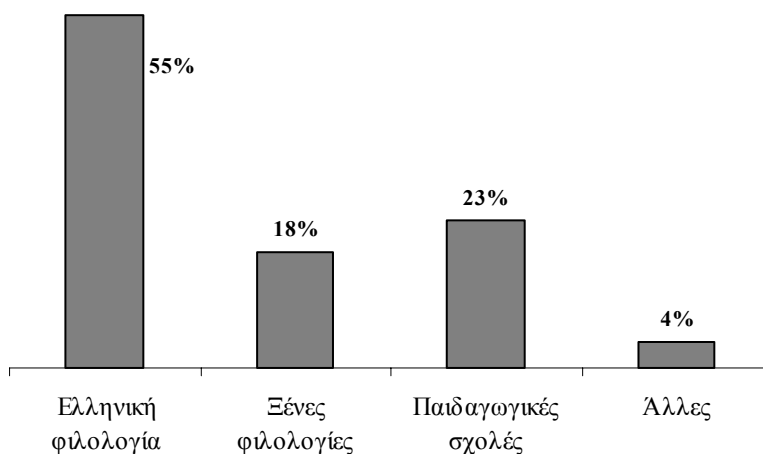
Τα πρώτα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι: Από τους διδάσκοντες που απάντησαν 30 ήταν άνδρες, ποσοστό 29% και 72 γυναίκες, ποσοστό 71%. Ένα ποσοστό 55% ήταν πτυχιούχοι ελληνικής φιλολογίας, 18% πτυχιούχοι ξένων φιλολογιών, 23% πτυχιούχοι παιδαγωγικών σχολών και ένα 4% πτυχιούχοι άλλων σχολών (Ραβδόγραμμα 1).



**Ραβδόγραμμα 1.** Πτυχία διδασκόντων

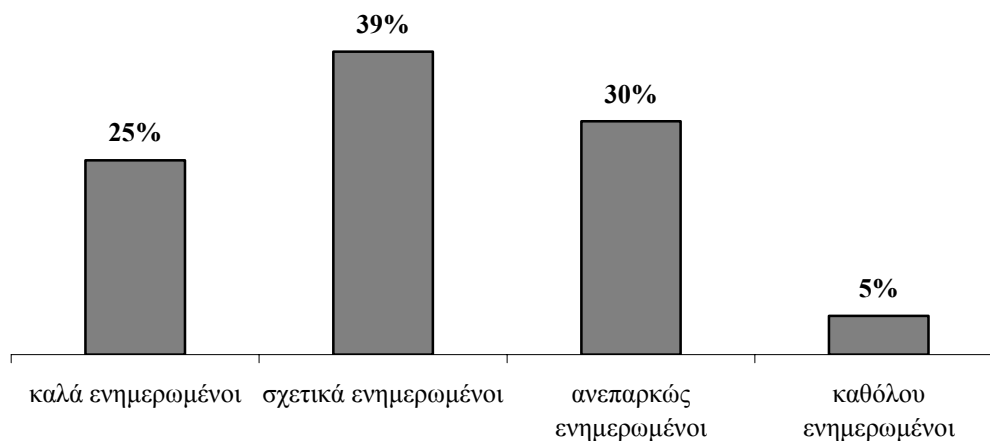
Στην ερώτηση αν το πρόγραμμα σπουδών τους έχει προσαρμοστεί στο αναλυτικό πρόγραμμα των εξετάσεων πιστοποίησης (Ραβδόγραμμα 2), ένα ποσοστό 48% απάντησε αρνητικά, 8% απάντησε ότι βασίζεται αποκλειστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα της πιστοποίησης και στα επίπεδα που προτείνονται από αυτή, ένα 14% απάντησε ότι έχουν γίνει αρκετές αλλαγές όχι όμως ριζικές, ένα ποσοστό 28% απάντησε ότι θα ήθελαν να το αλλάξουν, αλλά δεν τους το επιτρέπει η δομή του φορέα στον οποίο εργάζονται και ένα ποσοστό 2% δεν έδωσε απάντηση.



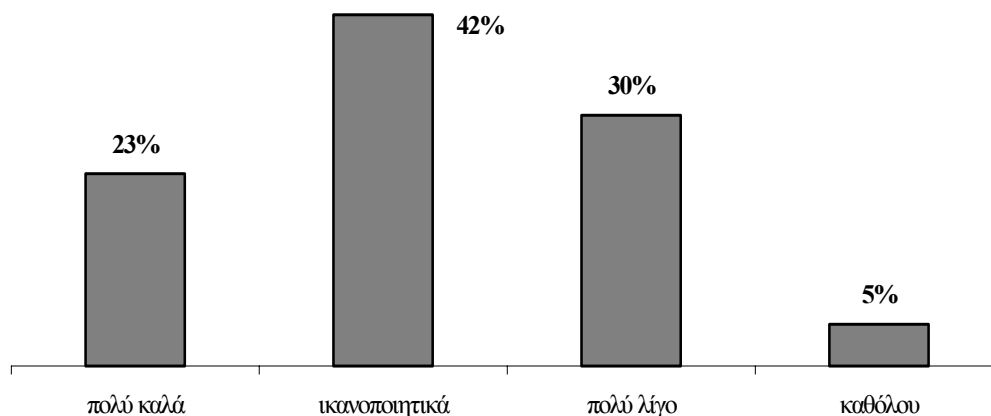


**Ραβδόγραμμα 2.** Αλλαγές στο πρόγραμμα

Σχετικά με τις γνώσεις τους γύρω από τη μεθοδολογία της διδακτικής και κυρίως της επικοινωνιακής γλωσσικής διδασκαλίας, το 25% φαίνεται να είναι καλά ενημερωμένο, το 39% σχετικά ενημερωμένο, το 30% ανεπαρκώς ενημερωμένο, το 5% δε γνωρίζει τίποτε και 1% δεν απάντησε (Ραβδόγραμμα 3). Το 23% δηλώνει ότι γνωρίζει πολύ καλά τα εξεταστικά θέματα, το 42% σε ικανοποιητικό βαθμό, το 30% δηλώνει ότι τα ξέρει πολύ λίγο, και το 5% καθόλου (Ραβδόγραμμα 4). Μια πρώτη εντύπωση που σχηματίστηκε για την αλλαγή στη μέθοδο διδασκαλίας από τότε που ήρθαν σε επαφή με τα εξεταστικά θέματα της πιστοποίησης δείχνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό έχει υιοθετήσει τεχνικές που βοηθούν τους μαθητές τους να αναπτύξουν ισομερώς και τις τέσσερις δεξιότητες, και δηλώνουν ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους. Τέλος, στην ερώτηση γιατί άλλαξαν ή γιατί άρχισαν να εφαρμόζουν αυτές τις τεχνικές σχεδόν το 89% απαντά είτε για να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τις εξετάσεις είτε γιατί το ζητούν οι μαθητές και οι γονείς τους ή και τα δύο.



**Ραβδόγραμμα 3.** Γνώσεις Διδακτικής



#### Ραβδόγραμμα 4. Γνώση των εξεταστικών θεμάτων

Τα μέχρι τώρα συμπεράσματα, που πιθανότατα δε θα αλλάξουν ιδιαίτερα μετά την επαλήθευσή τους, δείχνουν σχετικά ενημερωμένους διδάσκοντες και σαφή επίδραση των εξεταστικών δοκιμασιών για την πιστοποίηση ελληνομάθειας στη διδακτική διαδικασία. Για να ολοκληρωθεί η έρευνα της δεύτερης φάσης, πρέπει να αναλυθούν στατιστικά και να ερμηνευτούν και οι απαντήσεις όλων των διδασκομένων και να συγκριθούν οι απαντήσεις τους με αυτές των διδασκόντων, όπου αυτό είναι δυνατό.

##### 3.1.3 Τρίτη φάση της έρευνας (2007-2008)

Κατά την τρίτη φάση της έρευνας, που υπολογίζεται να διεξαχθεί κατά το 2007-2008, θα διερευνηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια θέματα που αφορούν την αναδραστική επίδραση σε όλο το σύστημα των γλωσσικών προγραμμάτων (αναλυτικό πρόγραμμα γλωσσικών μαθημάτων<sup>3</sup>, σχεδιασμός γλωσσικών μαθημάτων, μεθοδολογία διδασκαλίας, τεχνικές κτλ.) και θα γίνει προσπάθεια αφενός να δοθούν απαντήσεις στα σημεία των τριών μοντέλων στα οποία δε δόθηκαν ή δόθηκαν ελλιπώς στα δύο πρώτα στάδια, π.χ. σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η διδασκαλία, αν καλύπτει σε διάρκεια όλο το πρόγραμμα ή περιορίζεται σ' ένα μικρό κομμάτι του, αν είναι εποικοδομητική ή επιζήμια και για ποιον και αφετέρου να ελεγχθεί η ποσότητα και η ποιότητα αυτών που έχουν μάθει οι μαθητές. Κατά το τρίτο στάδιο σχεδιάζεται επίσης να διεξαχθούν και επιτόπιες παρατηρήσεις σε τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής, τουλάχιστο στην Ευρώπη, για να καλυφθούν τα σημεία που προαναφέρθηκαν.

#### 4. Καταληκτικό σημείωμα

Από τα επιμέρους συμπεράσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της πρώτης/πρώιμης και της δεύτερης φάσης προκύπτει: (α) μια σαφής επίδραση του τύπου των εξεταστικών δοκιμασιών για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας στη διδακτική διαδικασία σε τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής κυρίως ως ξένης, (β) ότι αν και το ποσοστό των διδασκόντων που έχουν αλλάξει ριζικά το αναλυτικό τους πρόγραμμα δεν είναι εντυπωσιακό, μπορούμε με αρκετή βεβαιότητα να πούμε ότι υπάρχει τάση για αλλαγές και προσαρμογές, όπου βέβαια αυτό είναι εφικτό, (γ) ότι ακόμη και όσοι διδάσκοντες δηλώνουν ότι δεν έχουν

<sup>3</sup> Έχουν ήδη αναφερθεί περιπτώσεις κατά τις οποίες έχει γίνει αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά δεν έχει ελεγχθεί η εγκυρότητά τους.

κάνει αλλαγές, σε αρκετές περιπτώσεις φαίνεται ότι υιοθετούν δραστηριότητες για την εξάσκηση των μαθητών τους παρόμοιες μ' αυτές που παρουσιάζονται στα εξεταστικά θέματα της πιστοποίησης και (δ) ότι οι λόγοι για τους οποίους το 48% απάντησε ότι δεν έκανε καμιά αλλαγή μπορεί να οφείλονται: (1) στο γεγονός ότι ο στόχος του γλωσσικού τους προγράμματος είναι διαφορετικός από αυτόν που επιδιώκεται από το αναλυτικό πρόγραμμα της πιστοποίησης, (2) ότι ο φορέας στον οποίο εργάζονται δεν επιτρέπει τέτοιου είδους αλλαγές και (3) ότι το ποσοστό των διδασκόντων που δε γνωρίζουν επαρκώς τις αρχές της επικοινωνιακής γλωσσικής διδασκαλίας τα εξεταστικά θέματα της πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας είναι σχετικά μεγάλο (30% πολύ λίγο, 5% καθόλου).

Από τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την τρίτη φάση της έρευνας αναμένεται η εικόνα της επίδρασης που έχουν οι εξεταστικές δοκιμασίες της πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας στη διδακτική διαδικασία να είναι πιο ολοκληρωμένη και πιο σαφής, για να δοθεί με βεβαιότητα και ο χαρακτηρισμός της σύμφωνα με τους χαρακτηρισμούς που προτείνει ο Watanabe (2004: 20, βλ. παραπάνω).

## Βιβλιογραφία

- Alderson, C. J. (1986). "Innovations in Language Testing". In M. Portal (ed.), *Innovations in Language testing. Proceedings of the IUS/NFER, Conference April 1985*. London: NFER/Nelson, 93-105.
- Alderson, C. J. & D. Wall (1993). "Does Washback Exist?". *Applied Linguistics* 14(2): 115-129.
- Αντωνοπούλου Ν. (2000). *Η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Antonopoulou, N. (2004). "The Washback Effect of Testing on Teaching Greek as a Second/Foreign Language". *Language Testing Update* 36: 100-104.
- Bailey, K. (1996). "Working for washback: a review of the washback concept in language testing". *Language Testing* 13(3): 257-279.
- Davies, A. (1968). *Language Testing Symposium: A Psycholinguistic Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Elton, L. & D. Laurillard (1979). "Trends in Student Learning". *Studies in Higher Education* 4: 87-102.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (1993). *Backwash and TOEFL 2000*. Unpublished manuscript, University of Reading.
- Messick, S. (1989). "Validity". In R. Linn (ed.), *Educational Measurement*. New York: MacMillan, 13-103.
- Messick, S. (1996). "Validity and washback in language testing". *Language Testing* 13(3): 241-256.
- Morris, B. (1972). *Objectives and Perspectives in Education: studies in Educational Theories*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Morrow, K. E. (1986). "The Evaluation of Tests of Communicative Performance". In M. Portal (ed), *Innovations in Language Testing. Proceedings of the IUS/NFER Conference, April 1985*. London: NFER/Nelson.
- Pearson, I. (1988). "Tests as levers for change". In D. Chamberlain & R. Baumgardner (eds), *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation. EDLT Documents 128*. Oxford: Modern English Publications, 98-107.
- Prodromou, L. (1995). "The backwash effect: from testing to teaching". *ELT Journal* 49(1): 13-25.
- Vernon, P. E. (1956). *The Measurement of Abilities*. London: University of London Press.
- Watanabe, Y. (2004). "Methodology in Washback Studies". In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (eds), *Washback in Language Testing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.