

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265197



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΓΛΥΚΕΡΙΑ Κ. ΣΤΕΡΓΙΟΥ

Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Ο  
ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ  
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

σελ.

### ΠΡΟΛΟΓΟΣ

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

#### I. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

1.1	Συνοπτική παρουσίαση του θέματος	1
1.2	Σκοποί της έρευνας	4
1.3	Σπουδαιότητα της έρευνας	4

#### II. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ

2.1	Γλώσσα	7
2.2	Γλώσσα:Λόγος- Ομιλία	8
2.2.1	Λόγος και ομιλία	8
2.2.2	Διάλεκτος-Ιδιόλεκτος-Ύφος	9
2.2.3	“Επίσημη” και “ανεπίσημη” γλώσσα	11
2.3	Επικοινωνία	11
2.4	Αλληλεπίδραση-ανατροφοδότηση-δίκτυο επικοινωνίας	13
2.5	Γλωσσική πληρότητα και επικοινωνιακή πληρότητα	13
2.6	Λεκτική επικοινωνία	14
2.7	Η μη λεκτική επικοινωνία	15

#### III. Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1	Το μοντέλο της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη	17
3.2	Προϋποθέσεις αποδοτικής λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη	20
3.3	Παράγοντες που επηρεάζουν τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη	21
3.4	Οι πρωταγωνιστές της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη	24
3.5	Μορφές επικοινωνίας και μορφές λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη	33
3.6	Η συμβολή της λεκτικής επικοινωνίας στη γλωσσική ανάπτυξη	40
3.7	Θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης	44

#### IV. Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

4.1	Ο προφορικός λόγος	53
4.2	Μορφολογικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου	55
4.3	Η σπουδαιότητα του προφορικού λόγου	58
4.4	Οι λειτουργίες του προφορικού λόγου	59
4.5	Φορείς καλλιέργειας του προφορικού λόγου	60



4.6	Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στη σχολική ηλικία	66
4.7	Γλώσσα και σκέψη	69
4.8	Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο	75
4.9	Προφορικός λόγος και σχολείο	85

## V. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

5.1	Θεωρίες για τη χρήση της γλώσσας στο σχολείο	97
5.2	Επισκόπηση ερευνών σχετικών με τη λεκτική επικοινωνία	105
5.3	Οι υποθέσεις της έρευνας	115

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### VI. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1	Τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας	116
6.2	Το δείγμα της έρευνας	116
6.3	Τρόπος επιλογής του δείγματος	117
6.4	Τρόπος συλλογής του ερευνητικού υλικού	122
6.5	Μεταβλητές της έρευνας	124
6.6	Κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων	126
6.7	Εγκυρότητα και αξιοπιστία των κατηγοριών ανάλυσης	142
6.8	Στατιστική επεξεργασία	144

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

### VII. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ –ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

7.1	Τα ευρήματα της έρευνας	146
7.2	Κατανομή του χρόνου ομιλίας δασκάλου και μαθητών	146
7.3	Παρουσίαση αποτελεσμάτων των ανεξάρτητων μεταβλητών	165
7.3.1	Η μεταβλητή: Κοινωνική προέλευση των μαθητών	165
7.3.2	Η μεταβλητή: Είδος /ύλη μαθήματος	167
7.3.3	Η μεταβλητή: Τάξη/ ηλικία	173
7.4	Παρουσίαση αποτελεσμάτων των εξαρτημένων μεταβλητών	178
7.4.1	Η μεταβλητή: Κατηγορίες λεκτικής επικοινωνίας του μαθητή	178
7.4.2	Η μεταβλητή: Μέρη του λόγου	185
7.4.3	Η μεταβλητή: Γλωσσικές παράμετροι	189
7.4.4	Η μεταβλητή: Μέγεθος φράσεων	195
7.5	Αλληλεπίδραση εξαρτημένων με ανεξάρτητες μεταβλητές	200
7.5.1	Λεκτικές κατηγορίες και είδος μαθήματος	200
7.5.2	Λεκτικές κατηγορίες και σχολικές τάξεις	210
7.5.3	Μέρη του λόγου, είδος μαθήματος, σχολική τάξη	218
7.5.4	Γλωσσικές παράμετροι και είδος μαθήματος	228
7.5.5	Γλωσσικές παράμετροι και σχολικές τάξεις	235
7.5.6	Μέγεθος φράσεων και είδος μαθήματος	241



**ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ**

**VII. ΣΥΝΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ**

248

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

257



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Από τους πιο εύχρηστους όρους στην καθημερινή ζωή είναι ο όρος «επικοινωνία». Η ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του είναι πολύ σημαντική, γιατί τον καταξιώνει ως άτομο, αλλά και ως μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Με την επικοινωνία μπορεί να γνωριστεί με τους συνανθρώπους του και να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις σε ποικίλους τομείς. Ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα και στους άλλους να τον γνωρίσουν και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους απέναντί του .

Η μελέτη της ανθρώπινης επικοινωνίας είναι αναγκαία, γιατί ουσιαστικά είναι μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Αθανασίου, 2003). Οι γνώσεις που προκύπτουν από τη μελέτη της μας βοηθούν στη σωστή επιλογή των καλύτερων τρόπων για επικοινωνία ώστε αυτή να είναι αποδοτική. Επιτρέπουν αμοιβαίες τροποποιήσεις στη συμπεριφορά και εξασφαλίζουν βασικές προϋποθέσεις στα άτομα, ώστε να βελτιώνουν καθημερινά τις σχέσεις τους με τον εαυτό τους, τους φίλους τους, αλλά και την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν.

Η επικοινωνία στο σχολείο για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών είναι εσωτερική ανάγκη. Μέσω αυτής δημιουργούν φιλικές σχέσεις με τους άλλους, που είναι αναγκαίες για την ψυχοσωματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, σε όλη τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων. Ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου οι μαθητές επιδιώκουν να έχουν «φιλικές» σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς αυτής της βαθμίδας. Η φιλική ατμόσφαιρα της τάξης και ένα κλίμα αποδοχής του μαθητή τον βοηθά να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να διατυπώνει τις σκέψεις του και να ανήκει ενεργά στη σχολική ομάδα (Johnson and Johnson, 1999). Μέσω της επικοινωνίας στην τάξη οι μαθητές αποκτούν πολλές πληροφορίες και βοηθούνται στην κατανόησή τους. Η απόκτηση γνώσεων και εμπειριών στο σχολείο είναι σημαντικό κίνητρο για αλληλεπίδραση των μαθητών και διαμόρφωση ή τροποποίηση της συμπεριφοράς τους μέσα στη σχολική τάξη.

Η λεκτική επικοινωνία είναι η βάση της επικοινωνίας στο χώρο του σχολείου και αποτελεί ένα ουσιαστικό παιδαγωγικό θέμα. Η σπουδαιότητα και η ανάγκη μελέτης της οφείλεται στο γεγονός ότι συνδέεται στενά με τη μάθηση και τη διδασκαλία, την αποτελεσματικότητα και τη συμπεριφορά του δασκάλου, την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα, τις επικοινωνιακές σχέσεις που δημιουργούνται στη σχολική τάξη.



Ο προφορικός λόγος είναι το κυρίως μέσο με το οποίο υλοποιείται η επικοινωνία στη σχολική τάξη μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Η ανταλλαγή λεκτικών μηνυμάτων βοηθά στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών και καλλιεργεί την προφορική ικανότητά τους. Όσο περισσότερο είναι εκτεθειμένος ο μαθητής στην προφορική αλληλεπίδραση τόσο περισσότερο ευνοείται η οργάνωση του λόγου του, η ορθή χρήση δομών από τις απλές στις πιο σύνθετες, η διεύρυνση του λεξιλογίου του, η βελτίωση της προφορικής του έκφρασης, η άσκηση στην ακρόαση, η ελεύθερη έκφραση, η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος.

Η εργασία αυτή έγινε στα πλαίσια των υποχρεώσεών μου για εκπόνηση Διδακτορικής Διατριβής στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα που έχει για την προσωπικότητα των μαθητών, την απόδοσή τους στο σχολείο, την αυτοεκτίμησή τους η καλλιέργεια του μαθητικού προφορικού λόγου από τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Ο προφορικός λόγος, ακόμα και με την παρουσία διαφόρων προβλημάτων, κινητικών, οργανικών, διαταραχών όρασης, διαταραχών στην παραγωγή του γραπτού λόγου, όπως η δυσλεξία, είναι η μορφή του λόγου που εδώ και τουλάχιστον πενήντα χιλιάδες χρόνια χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο και προάγει την ίδια τη ζωή (Τσολάκης, 1995). Επειδή στη σχολική τάξη η λεκτική επικοινωνία και ιδιαίτερα ο προφορικός λόγος συνδέεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση και «μάθηση μέσω του προφορικού λόγου είναι μάθηση μέσω της συμμετοχής» (Γκότοβος, 1990), η μελέτη και ανάλυση του προφορικού λόγου αποτελεί αξιόλογο τομέα έρευνας. Φυσικά, η επικοινωνία δε γίνεται μόνο μέσω του προφορικού λόγου. Γίνεται και μέσω του γραπτού καθώς και μέσω μη λεκτικών μηνυμάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα όμως μας ενδιέφερε ιδιαίτερα η χρήση του προφορικού λόγου ως μέσω επικοινωνίας στο Δημοτικό Σχολείο.

Η εργασία αυτή δε θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη βοήθεια και την αμέριστη συμπαράσταση αρκετών ειδικών και φίλων.

Γι' αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω πρώτα-πρώτα τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Αθανασίου Λεωνίδα για τη συνεχή βοήθειά του με υπεύθυνο, μεθοδικό και ουσιαστικό τρόπο στην πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

Τα δύο άλλα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής Καθηγητή κ. Γκότοβο Αθανάσιο και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Αποστόλου Μαρία για τις ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις που έκαναν.

Τους Διευθυντές, τους δασκάλους και τους μαθητές των σχολείων για τη συνεργασία κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.



Τον επίκουρο καθηγητή του τμήματος Γεωπονίας του Α.Π.Θ., κ. Ανδρέα Μαμώλο, για την πολύτιμη βοήθειά του στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Τη φίλη κ. Μαρούλα Παπαευσταθίου-Τσάγκα, καθηγήτρια φιλόλογο, για τη φιλολογική επιμέλεια της διατριβής.

Τη φίλη κ. Ευδοξία Μιχαηλίδου για τη συνδρομή της στην ταξινόμηση του ερευνητικού υλικού.





## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### I. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

#### 1.1 Συνοπτική παρουσίαση του θέματος

Η λεκτική επικοινωνία κατέχει κεντρική θέση στη διεξαγωγή όλων των παιδαγωγικών διαδικασιών, καθώς διευκολύνει τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Η ανάλυσή της αναδεικνύει τη φιλοσοφία, το περιεχόμενο, την ποιότητα των παιδαγωγικών διαδικασιών και για αυτό αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικών ερευνών από πολλούς ξένους επιστήμονες (Bales, 1952/ Flanders, 1966, 1970/ Hough, 1973/ Lewin, Lippit, White, 1939, 1943, 1952/ Ryans, 1960/, Tausch, 1973/ Withall, 1963) που προσπάθησαν να περιγράψουν την επικρατούσα σε μια τάξη κατάσταση βασιζόμενοι στις εκφραστικές ανταλλαγές μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών με τη χρήση συστημάτων παρατήρησης της λεκτικής επικοινωνίας.

Τα κυριότερα θέματα που απασχολούν τις έρευνες ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας είναι τα εξής:

**Αναλογία λόγου εκπαιδευτικού μαθητών:** Ο λόγος του εκπαιδευτικού καλύπτει συνήθως το μεγαλύτερο ποσοστό της λεκτικής επικοινωνίας. Ο διδακτικός μονόλογος και οι συνεχείς επεμβάσεις του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με τους μαθητές ερμηνεύουν το μεγάλο ποσοστό (75%) της προφορικής συμμετοχής του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 1995).

**Σχέση άμεσου-έμμεσου λόγου εκπαιδευτικών.** Άμεσος καλείται ο λόγος που αρχίζει με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και έμμεσος ο λόγος του εκπαιδευτικού που έρχεται ως ανταπόκριση (απάντηση) στο λόγο των μαθητών.

**Χρήση της ερώτησης.** Προσπάθεια του εκπαιδευτικού είναι να μειώσει το μονόλογό του και να αυξήσει τη μαθητική συμμετοχή στη μαθησιακή διδασκαλία. Αυτό το επιδιώκει με την αυξημένη χρήση της ερώτησης. Εκτός από τον αριθμό και τις διδακτικές λειτουργίες που επιτελούν οι ερωτήσεις, οι παραπάνω έρευνες αναλύουν τη μορφή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, όπως και τις νοητικές λειτουργίες στις οποίες απευθύνονται.

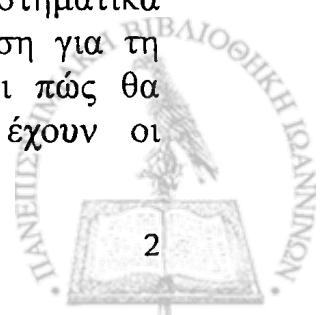


**Λόγος του μαθητή.** Σε ό,τι αφορά το μαθητικό λόγο η λεκτική ανάλυση εξετάζει την ποσοτική του σχέση με το λόγο του εκπαιδευτικού, το περιεχόμενο, τη διάρκειά του, καθώς, επίσης, αν είναι αυθόρμητος ή αν αποτελεί απλή αντίδραση σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Το συμπέρασμα είναι ότι στις περισσότερες περιπτώσεις ο μαθητικός λόγος είναι ποσοτικά και κυρίως, ποιοτικά υποβαθμισμένος, σύντομος και αποσπασματικός.

Για τα ελληνικά δεδομένα φαίνεται πως το επιστημονικό ενδιαφέρον δεν έχει ακόμη επαρκώς στραφεί προς τη διεξοδική διερεύνηση θεμάτων που άπτονται της λεκτικής επικοινωνίας, με εξαίρεση τις ερευνητικές προσπάθειες ελάχιστων ερευνητών (Ευαγγελόπουλου, 1992/Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 1985/ Ματσαγγούρα, 1985/ Σαλβαρά 1992). Οι τέσσερις αυτές ερευνητικές προσπάθειες χρησιμοποίησαν ως όργανο καταγραφής και ανάλυσης των ερευνητικών τους δεδομένων το πιο γνωστό σύστημα ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας σε όλο τον κόσμο, το σύστημα Flanders (1970). Με το σύστημα αυτό, αναλύοντας με συγκεκριμένες μετρήσεις τη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των μαθητών, ανακαλύπτεται κυρίως ο τύπος διδασκαλίας που επικρατεί στη σχολική τάξη. Το «στιλ» διδασκαλίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και γενικότερα της αγωγής (Κασσωτάκης, 1990). Όπως προκύπτει από τα ευρήματα και των ελληνικών ερευνών ο προφορικός λόγος του εκπαιδευτικού κυριαρχεί στη σχολική τάξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να τους πληροφορήσουν για το τι κατάλαβαν από τις ανακοινώσεις που έκαναν οι ίδιοι στην τάξη ή να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση με σύντομο τρόπο. Βρέθηκε (Ευαγγελόπουλος, 1992) ότι ο διάλογος ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές δεν καλλιεργείται ευρέως στις ελληνικές σχολικές τάξεις, αφού η ομιλία του Έλληνα εκπαιδευτικού κατεξοχήν κυριαρχεί.

Σε θεωρητικό επίπεδο όλοι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα του προφορικού λόγου. Στην πράξη όμως ο προφορικός λόγος δεν καλλιεργείται συστηματικά στο σχολείο σε καμιά βαθμίδα της εκπαίδευσης (Αθανασίου, 2003). Ακόμα και όταν επιχειρείται η διδασκαλία του είναι ευκαιριακή, ανοργάνωτη και περιορισμένη χρονικά.

Ο παραμελημένος προφορικός λόγος στο Δημοτικό Σχολείο (Arends, 1994/ Μπασλής, 2002/ Τάνος, 1987) θα μπορούσε να ερμηνευτεί ποικιλότροπα. Πιθανόν να μην προσεγγίζεται συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς, γιατί δεν έχουν επαρκή ενημέρωση για τη σπουδαιότητα της προφορικής έκφρασης των μαθητών και πώς θα μπορούσε να είναι αυτή αποδοτική. Οι γνώσεις που έχουν οι



εκπαιδευτικοί στον τομέα αυτό από τη βασική τους κατάρτιση είναι πολύ περιορισμένες, όπως ελλιπής και περιορισμένη είναι και η καθοδήγηση που έχουν και κατά τη διάρκεια της θητείας τους στην εκπαίδευση.

Είναι επιτακτική ανάγκη από παιδαγωγική, ψυχολογική, κοινωνική άποψη ο προφορικός λόγος να καταλάβει τη θέση που του ανήκει στο σχολικό πρόγραμμα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο, όπου μπαίνουν οι βάσεις για τη σωστή γνώση και χρήση της γλώσσας.

Παράλληλα, ο μαθητικός προφορικός λόγος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει προβλήματα (Ιορδανίδου, 1995). Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές απαντούν μονολεκτικά στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών ή δίνουν πολύ σύντομες απαντήσεις. Το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο (όπως στη χρήση επιθέτων και επιρρημάτων). Χρησιμοποιούν τις πλέον στοιχειώδεις και απλές συντακτικές δομές στο λόγο τους (παρατακτική σύνδεση) και ο λόγος τους χαρακτηρίζεται από ασάφεια.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και με αφορμή την εκπαιδευτική μας παρουσία στο Δημοτικό Σχολείο αποφασίστηκε η μελέτη της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη του Δημοτικού Σχολείου, τόσο για τη σπουδαιότητα και τις ωφέλειες που προκύπτουν από την ανάλυσή της, όσο και για το ότι ο προφορικός λόγος κυριαρχεί στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία των περισσότερων μαθημάτων.

Η διαφοροποίηση της παρούσας έρευνας από άλλες σχετικές, που αναφέρθηκαν, είναι ότι επικεντρώνεται στην ανάλυση του μαθητικού προφορικού λόγου για να εντοπιστούν χαρακτηριστικά του λόγου του μαθητή και του ύφους του στη σχολική τάξη. Οι μέχρι τώρα έρευνες στον ελληνικό χώρο επικεντρώνονταν στο πεδίο ανάλυσης, περιγραφής της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, όπου δίνονταν και η λεκτική δραστηριότητα των μαθητών, αλλά χωρίς μια πιο διευκρινιστική προσέγγιση ως προς την ποιότητα του λόγου του μαθητή. Στην έρευνά μας ενδιαφερόμαστε και για το λόγο του εκπαιδευτικού, αφού διερευνάται ο χρόνος ομιλίας του. Μέσα, επίσης, από το λόγο του μαθητή, έμμεσα, διαφαίνεται και η λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Το μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών στην Α', Γ' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου επιλέχθηκε για να διερευνηθεί ο προφορικός μαθητικός λόγος.

## 1.2 Σκοποί της έρευνας

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι: να αναλύσει, περιγράψει και αποτιμήσει τον παραγόμενο προφορικό λόγο σε σχολικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, δίνοντας βαρύτητα στον προφορικό λόγο του μαθητή, και να διερευνήσει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε μεταβλητές, σχετικές με το θέμα.

Ειδικότεροι σκοποί της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

1. Να ερευνηθεί η κατανομή του προφορικού λόγου εκπαιδευτικών και μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο σε μια ωριαία διδασκαλία. Πόσο χρόνο δηλαδή μιλάει ο εκπαιδευτικός και πόσο χρόνο μιλάνε οι μαθητές.
2. Να αναλυθεί ο παραγόμενος προφορικός λόγος των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να ταξινομηθεί σε λεκτικές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, η ομιλία του μαθητή κατατάσσεται σε κατηγορίες που δηλώνουν το είδος της προφορικής συμμετοχής του (π.χ. αν απαντά σε ερώτηση του δασκάλου, αν ρωτά ο μαθητής, αν διορθώνει συμμαθητές του κ.ά).
3. Να προσδιοριστεί από την ανάλυση της προφορικής δραστηριότητας των μαθητών ο τύπος της διδασκαλίας που επικρατεί στη σχολική αίθουσα.
4. Να ερευνηθεί ο προφορικός λόγος των μαθητών από άποψη γλωσσικής μορφής, περιεχομένου, μεγέθους φράσεων προκειμένου να διαπιστωθεί η οργάνωση του προφορικού λόγου του μαθητή, η χρήση συντακτικών δομών στο λόγο του, η ποιότητα της προφορικής του έκφρασης, η γλωσσική του ανάπτυξη.
5. Να μελετηθεί η σχέση ορισμένων ανεξάρτητων μεταβλητών με τον προφορικό λόγο εκπαιδευτικού και μαθητών στη σχολική τάξη.
6. Να συγκριθούν τα αποτελέσματα της έρευνας με εκείνα παρόμοιων ερευνών και να γίνουν προτάσεις σχετικές με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.

## 1.3 Σπουδαιότητα της έρευνας

Το Δημοτικό Σχολείο στηρίζει την παιδαγωγική του δύναμη στο λόγο. Είναι ένα σχολείο κατεξοχήν «λογοκεντρικό» (Γκότοβος, 1990). Μέσω του προφορικού λόγου δάσκαλος και μαθητές οριοθετούν και ερμηνεύουν ρόλους, ανακοινώνουν, περιγράφουν, αλληλεπιδρούν στην «πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία». Τα προφορικά μηνύματα που εκπέμπονται από τους πρωταγωνιστές μιας τέτοιας συνάντησης

πληροφορούν για τους τύπους επικοινωνίας και την προφορική συμμετοχή στη γλωσσική αλληλεπίδραση.

Ο προφορικός λόγος στη σχολική περίοδο αποτελεί σπουδαίο διάμεσο της μάθησης. Μάθηση και ωριμότητα προσδιορίζουν την ανάπτυξη του ανθρώπου. Έτσι η ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη δίνει τη δυνατότητα να εξεταστούν καλύτερα οι σχέσεις ανάμεσα στον τρόπο της διδακτικής συμπεριφοράς του δασκάλου και στην απόδοση των μαθητών του.

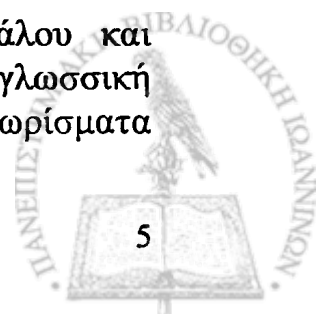
Οι ωφέλειες που αναμένεται να προκύψουν από την παρούσα έρευνα, τη σχετική με την ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη και συγκεκριμένα την ανάλυση του μαθητικού προφορικού λόγου, είναι πολλές με πιο κύριες τις παρακάτω:

1. Η λεκτική επικοινωνία συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης και την αποτελεσματικότητα του έργου του δασκάλου (Flanders, 1970). Έτσι η ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη δίνει τη δυνατότητα να εξεταστούν καλύτερα οι σχέσεις ανάμεσα στον τρόπο της διδακτικής συμπεριφοράς του δασκάλου και της προφορικής συμμετοχής των μαθητών.

2. Η σπουδαιότητα καλλιέργειας του προφορικού λόγου των μαθητών. Έχει υποστηριχτεί ότι «η ανάπτυξη ενός πολύπλοκου συστήματος σκέψης απαιτεί ένα σημαντικό ποσό κοινών εμπειριών και συζήτησης: είναι με την ομιλία και επιχειρηματολογία που οι εμπειρίες και οι ιδέες πολλαπλασιάζονται, εξευγενίζονται και τελικά παράγονται νέες ερωτήσεις και περαιτέρω διευκρινήσεις», καθιστώντας τη μάθηση αποτελεσματικότερη (Wells, 1992). Ο προφορικός λόγος συνδέοντας τη γνώση με την κοινωνική ζωή προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια στη συμμετοχή των μαθητών τόσο στη μαθησιακή δραστηριότητα όσο και στην κοινωνία ευρύτερα.

3. Ο προφορικός λόγος των μαθητών βοηθάει ουσιαστικά στην εξωτερίκευση της σκέψης τους (Arends, 1994), δίνοντας τη δυνατότητα στο δάσκαλο για οικοδόμηση νέας γνώσης, διόρθωσης, ανατροφοδότησης μέσω της γλωσσικής αλληλεπίδρασης, αλλά και τη χαρά της ακρόασης στους ίδιους τους ομιλητές και ελέγχου της διαδικασίας της σκέψης τους.

4. Οι τύποι προφορικής επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών φανερώνουν τους κανόνες που επικρατούν για τη γλωσσική αλληλεπίδραση στην τάξη, αλλά και το στιλ διδασκαλίας, γνωρίσματα



που επηρεάζουν σημαντικά, σύμφωνα με έρευνες (Ευαγγελόπουλος, 1992/ Flanders, 1970/ Ματσαγγούρας, 1985/ Tausch, 1973), την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. “Περισσότερη γνώση για τη γλώσσα στην τάξη ισοδυναμεί με αποτελεσματικότερη διδασκαλία” (Edwards & Westgate, 1994).

5. Ο προφορικός μαθητικός λόγος παρέχει πληροφορίες για το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις σχέσεις τους με το δάσκαλο, πώς οργανώνουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από το μαθητικό τους ρόλο, αλλά και παράλληλα δίνονται στοιχεία για τα γλωσσικά, επικοινωνιακά και πολιτιστικά τους εφόδια (Edwards & Westgate, 1994).

6. Η οργάνωση από πλευράς της Πολιτείας και κυρίως του ΥΠ.Ε.Π.Θ. συμβουλευτικών ή επιμορφωτικών συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με σκοπό την ενημέρωση και κατάρτισή τους στο θέμα της σπουδαιότητας του μαθητικού προφορικού λόγου. Όσο πιο καλός γνώστης και χρήστης του προφορικού λόγου είναι ο μαθητής τόσο πιο αποδοτικά θα μπορεί να πληροφορεί ή να ζητά πληροφορίες, να διατυπώνει σκέψεις και συναισθήματα, να πείθει, να εξηγεί, να διεκδικεί, να αιτιολογεί, να συμπεραίνει, να είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία του, τόσο με το δάσκαλο, όσο και με τους συμμαθητές του.

## II. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ

### 2.1 Γλώσσα

Είναι δύσκολο να δοθεί με σαφήνεια και πληρότητα η έννοια του όρου «γλώσσα» και μάλιστα με την ακρίβεια ενός ορισμού. Η γλώσσα είναι κάτι που ξέρουμε (“ξέρει να μιλάει γαλλικά”), είναι κάτι που κατακτούμε (“η βαθμιαία κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί”), είναι μια ικανότητα (“μιλά ωραία”), ένας οργανισμός (κάνουμε λόγο για μητέρα-γλώσσα και θυγατρικές γλώσσες, για τη γέννηση, την παρακμή και το θάνατό της) (Χαραλαμπάκης, 1992). Χωρίς να εξαντλούνται όλες οι δυνατές κατηγοριοποιήσεις, θα λέγαμε ότι γλώσσα είναι όλα αυτά τα επιμέρους, αλλά και το σύνολό τους. Συνήθως οι ορισμοί που διατυπώνονται τονίζουν μόνο μια πλευρά της γλώσσας (όργανο επικοινωνίας, διατύπωσης σκέψεων και ιδεών, διαπροσωπικό σύστημα σημείων) ή αντανακλούν τις απόψεις μιας ορισμένης γλωσσολογικής σχολής.

Έτσι, σύμφωνα με τον Sapir (1973) γλώσσα είναι η «καθαρά ανθρώπινη, αλλά μη ενστικτώδης μέθοδος για τη μετάδοση ιδεών, συγκινήσεων και επιθυμιών μέσω ενός συστήματος συμβόλων που τα παράγουμε εκούσια». Ο Saussure (1979) την όρισε ως «σύστημα σημείων που εκφράζουν ιδέες». Ο Mounin (2003) σε έναν από τους ορισμούς που δίνει για τη γλώσσα θεωρεί ότι «οποιοδήποτε σύστημα σημείων που μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο επικοινωνίας» είναι γλώσσα.

Η γλώσσα, ως όργανο επικοινωνίας, με τα φωνήματά της που είναι φθόγγοι με διαφοροποιητική αξία και λειτουργία και τα μορφήματα που είναι οι ελάχιστες σημασιολογικές μονάδες, μπορεί να παράγει άπειρο πλήθος λέξεων με τις οποίες κυρίως επικοινωνούμε. Η γλωσσική επικοινωνία μπορεί να συμπληρώνεται και να χρωματίζεται από ένα σύνολο χειρονομιών και εκφραστικών κινήσεων (όπως κινήσεις κεφαλιού, νεύματα κ.λ.π.), γενικότερα από ένα σύνολο μη γλωσσικών εκφράσεων. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι γλώσσα (Κατή, 1992) είναι το σύστημα των ήχων και εννοιών που χρησιμοποιούμε σε κάθε γλωσσική κοινότητα για να επικοινωνήσουμε.

Στην παρούσα έρευνα ως γλώσσα θεωρούμε «το συνδυασμό λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων-μηνυμάτων με τα οποία τα μέλη της σχολικής γλωσσικής κοινότητας (ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές) διευκολύνονται στην επικοινωνία» (Αθανασίου, 2003).



## 2.2 Γλώσσα: Λόγος –Ομιλία

Διατυπώνοντας ο Ελβετός γλωσσολόγος Ferdinand de Saussure (1857-1913), θεμελιωτής της σύγχρονης γλωσσολογίας, τις βασικές αρχές της γλώσσας (η γλώσσα δημιουργείται και εξελίσσεται υποσυνείδητα, με προφορική επικοινωνία, μέσα σε μια ομάδα ομιλητών) προχώρησε στην πρώτη επιστημονική διάκριση της γλώσσας σε επίπεδα: langage –langue- parole<sup>1</sup>(Saussure 1979).

Με το όρο langage (ανθρώπινος λόγος) ο Saussure δηλώνει τη γλώσσα στη γενική της έννοια, δηλαδή τη γενική ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί γλωσσικά με το συνάνθρωπό του. Με την έννοια αυτή ο λόγος είναι καθολικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ένα παγκόσμιο ανθρώπινο φαινόμενο, του οποίου άμεσα συστατικά είναι η γλώσσα και η ομιλία.

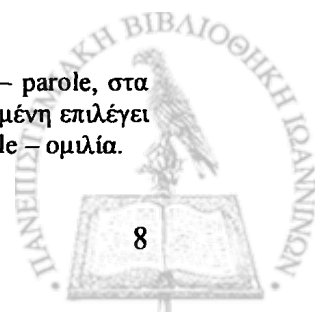
Με τον όρο langue (γλώσσα) νοείται ο γραμματικός μηχανισμός της γλωσσικής επικοινωνίας, το αφηρημένο γραμματικό σύστημα που έχουν στον εγκέφαλό τους οι ομιλητές μιας γλώσσας, τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας συνολικά.

Με τον όρο parole (ομιλία) ο Saussure εννοεί τη συγκεκριμένη πραγμάτωση της γλώσσας, το σύνολο της προφορικής ομιλίας όλων των ανθρώπων μιας κοινωνίας, μ' άλλα λόγια το προϊόν από τη λειτουργία του γραμματικού μηχανισμού της γλώσσας.

### 2.2.1 Λόγος και ομιλία

Χρησιμοποιώντας ο Saussure (1979) μια επιτυχημένη παρομοίωση διασαφηνίζει το περιεχόμενο της διάκρισης μεταξύ λόγου και ομιλίας (langage – parole). Παρομοιάζει το λόγο με μια μουσική συμφωνία και την ομιλία με τις εκτελέσεις της από διάφορες ορχήστρες. Κάθε μουσική συμφωνία αποτελεί μια ιδιαίτερη σύνθεση που διαφέρει από όλες τις άλλες κατά τον τρόπο που έχουν συντεθεί τα στοιχεία της, απαρτίζοντας έτσι ένα ιδιαίτερο σύστημα, μια ιδιαίτερη δομή. Οι εκτελέσεις της συγκεκριμένης συμφωνίας από διάφορες ορχήστρες πραγματώνουν, «ερμηνεύουν», διαφορετικά κάθε φορά την ίδια, στην ουσία της, μουσική σύνθεση. Τα σφάλματα που μπορεί να κάνουν οι μουσικοί παίζοντάς την δεν επηρεάζουν το σύστημα, τη δομή της συμφωνίας. Επομένως, κατά αυτή την έννοια η ομιλία είναι μια σειρά παραλλαγών ή «εκτελέσεων» διαφορετικών κατ' άτομο, ενός κοινού στη γλωσσική κοινότητα

<sup>1</sup> Υπάρχει μεγάλη ασυμφωνία στην απόδοση των τριών αυτών όρων: langage – langue – parole, στα ελληνικά. Σύμφωνα με το Χαραλαμπίκη Χ. (1992) από τις 74 προτάσεις ως πιο ενδεδειγμένη επιλέγει την παρακάτω: langage – ανθρώπινος λόγος, langue – γλώσσα ή γλωσσικό σύστημα, parole – ομιλία.





συστήματος, που είναι ο λόγος. Είναι όπως λέει ο Saussure το «εκτελεστικό» μέρος της γλώσσας.

Η παραπάνω διάκριση του Saussure γίνεται ευρύτερα αποδεκτή και σήμερα. Δεν υπάρχει θεωρητική μελέτη της γλώσσας που να μην αναφέρεται άμεσα ή έμμεσα, με την ίδια ή παραλλαγμένη ορολογία, στη διάκριση αυτή του Saussure.

Ο λόγος είναι η γενική γλώσσα των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας που μαθαίνουν τα άτομα από τα πρώτα έτη της ηλικίας τους στην επαφή τους με τα μέλη της κοινότητας (γονείς, οικογένεια, φίλους, γνωστούς, σχολείο κ.λ.π) και που διαρκώς συμπληρώνεται, διευρύνεται και βελτιώνεται.

Η ομιλία, σε αντίθεση με το λόγο, έχει ατομικό χαρακτήρα, στο βαθμό που ο κάθε ομιλητής μπορεί να επιλέξει μέσα στα όρια που θέτει το γλωσσικό σύστημα τους τρόπους με τους οποίους θα εκφραστεί. Η ομιλία έχει προσωπικό, στιγμιαίο, περιπτωσιακό χαρακτήρα.

### 2.2.2 Διάλεκτος -Ιδιόλεκτος -Ύφος

Η γλώσσα που μιλάμε, όσοι ανήκουμε σε μια γλωσσική κοινότητα, δεν είναι ομοιογενής. Για παράδειγμα όλοι αναγνωρίζουμε τις διαφορές που υπάρχουν στον τρόπο που προφέρουμε τις λέξεις ανάλογα με τη γεωγραφική μας προέλευση, δηλαδή τα γλωσσικά ιδιώματα (Hudson, 1986 /Wardhaugh, 1992).

Υπάρχουν, επίσης, οι γλωσσικές διάλεκτοι που ορίζονται όχι μόνο από διαφορές στην προφορά, όπως τα γλωσσικά ιδιώματα, αλλά από διαφορές στη γραμματική και το λεξιλόγιο. Οι γλωσσικές διάλεκτοι ορίζονται από γεωγραφικά ή κοινωνικά κριτήρια (Μπαλάσκας, 1991/ Τσολάκης, 1988/ Wardhaugh, 1992).

Τα γεωγραφικά γλωσσικά ιδιώματα ή διάλεκτοι, οφείλονται στα γεωγραφικά εμπόδια που χωρίζουν τις περιοχές μεταξύ τους και στη γεωγραφική απόσταση που χωρίζει τους ανθρώπους και δυσκολεύει τη δυνατότητα επικοινωνίας τους.

Τα κοινωνικά γλωσσικά ιδιώματα ή διάλεκτοι, οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία, το φύλο, η σχέση των συνομιλούντων, ο χώρος μέσα στον οποίο γίνεται η συζήτηση, το θέμα για το οποίο συζητούν κ.ά.



Αλλά και οι ομιλητές της ίδιας διαλέκτου έχουν συστηματικές διαφορές στο λόγο τους. Κάθε ομιλητής έχει την ιδιόλεκτό του, τη δική του ατομική διάλεκτο που μπορεί να διαφέρει σε λεξιλόγιο, προφορά ή και γραμματική. Η ιδιόλεκτος αυτή δεν είναι σταθερή. Στη διάρκεια της ζωής τροποποιείται, επεκτείνεται, προσαρμόζεται, ανάλογα με τις κοινωνικές ανάγκες του ομιλητή.

Η έννοια και η πράξη της ομιλίας προϋποθέτει το άτομο. Η ομιλία υφίσταται υπό τη μορφή της ιδιολέκτου (Μπαμπινιώτης, 1998), του ατομικού λόγου, της συγκεκριμένης πραγμάτωσης του λόγου από κάθε άτομο της γλωσσικής κοινότητας.

Η ιδιόλεκτος, ο ξεχωριστός τρόπος με τον οποίο εκφράζεται προφορικά ή γραπτά κάθε άτομο, έχει τα εξής χαρακτηριστικά (Saussure, 1979):

α) την επιλογή. Κάθε άτομο, για να εκφραστεί, επιλέγει, διαλέγει τα δικά του λεκτικά σχήματα κάνοντας τους δικούς του συνδυασμούς με τα μέσα (φωνήματα, μορφήματα, λέξεις, φράσεις κλπ) που του παρέχει η γλώσσα. Ο Saussure μιλάει για «ατομικούς συνδυασμούς» που «εξαρτώνται από τη θέληση των ομιλητών».

β) την ποικιλία στις εκφωνήσεις της γλώσσας, που είναι «κι αυτές θελημένες φωνητικές ενέργειες απαραίτητες για την εκτέλεση των παραπάνω συνδυασμών».

Τα χαρακτηριστικά αυτά της ομιλίας δείχνουν ότι κατά τη διάρκεια της εκφώνησης του λόγου παρεμβαίνει η θέληση του ομιλητή, υπάρχει δηλαδή διαδικασία επιλογής και κατά συνέπεια γλωσσική ποικιλία.

Κατά συνέπεια η ομιλία διακρίνεται για την ιδιαιτερότητά της, για την εξατομίκευση, δηλαδή, του λόγου στην εφαρμογή του, στη χρησιμοποίησή του από τα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Αυτή η ιδιαιτερότητα της ομιλίας- ό,τι αλλιώς ονομάσαμε ιδιόλεκτο-συνιστά στην πραγματικότητα μια μορφή ύφους (Ο.Ε.Δ.Β., 1997).

Ομιλία είναι, στην πράξη, το ιδιαίτερο γλωσσικό ύφος κάθε ατόμου της κοινότητας. Το ύφος ενός ομιλητή καθορίζεται από τις σχέσεις που έχει με το συνομιλητή του, από το θέμα για το οποίο μιλάει, από το σκοπό που έχει (δηλαδή να ευχαριστήσει ή να εξηγήσει ή να ζητήσει πληροφορίες κτλ), από το μέσο που χρησιμοποιεί για να επικοινωνήσει (με την ομιλία ή το γράψιμο, με το τηλέφωνο κ.ά) και από άλλους παράγοντες (Χαραλαμπίδης, 1994). Έτσι το ύφος μπορεί να είναι άλλοτε επίσημο, άλλοτε ανεπίσημο, επιστημονικό, λόγιο.

Ένα παιδί δε μιλάει με τον ίδιο τρόπο στους γονείς του, στους φίλους του στο προαύλιο του σχολείου ή στο δάσκαλό του μέσα στην τάξη. Επί πλέον, μπορεί να μη μιλάει το ίδιο στο δάσκαλό του μέσα στην τάξη, όταν απαντά στις ερωτήσεις του, και στον ίδιο δάσκαλο, όταν βρίσκονται έξω από την τάξη και συζητούν για μια εκδρομή. Οι κοινωνικοί κανόνες είναι εκείνοι που καθορίζουν και δεσμεύουν τις γλωσσικές μας επιλογές, παρά οι καθαρά γλωσσικοί κανόνες.

Ποια είναι όμως η επίσημη γλωσσική ποικιλία μιας γλώσσας;

### 2.2.3 “Επίσημη” και “ανεπίσημη” γλώσσα

Μια γλώσσα μπορεί να αποτελείται από αρκετές διαφορετικές διαλέκτους, μία από τις οποίες είναι και η “επίσημη” διάλεκτος<sup>2</sup>, η οποία δεν υπερέχει σε σχέση με τις άλλες. Η “επίσημη” γλώσσα είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούν συνήθως τα άτομα που προέρχονται από προνομιούχες κοινωνικές ομάδες οι οποίες είναι και οι κυρίαρχες.

Η καλή γνώση και η χρήση της “επίσημης” γλώσσας θεωρείται προτέρημα για έναν ομιλητή και του δίνει κύρος και ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη. Η “επίσημη” γλώσσα είναι η γλώσσα των δικαστηρίων, του σχολείου, των επίσημων συγκεντρώσεων, των δελτίων ειδήσεων, του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης κ.λ.π.. Σε άλλες περιπτώσεις, όμως πιο ανεπίσημες, μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια τοπική διάλεκτος ή μια διαφορετική κοινωνική διάλεκτος.

Όλες οι γλωσσικές ποικιλίες, αφού δεν υπάρχει γλωσσολογική αιτία που να αναγνωρίζει μια γλώσσα ή μια γλωσσική ποικιλία ως ανώτερη από μια άλλη (Trudgil, 1986), είναι εξίσου εκφραστικές, επικοινωνιακές, λογικές και κατάλληλες για να καλύπτουν τις ανάγκες επικοινωνίας των ανθρώπων που τις χρησιμοποιούν, ανάλογα με την κατάσταση της επικοινωνίας στην οποία συμμετέχουν.

## 2.3 Επικοινωνία

Για την επικοινωνία έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικούς από αυτούς:

- «επικοινωνία είναι μια διαδικασία ανταλλαγής (μετάδοσης και λήψης) πληροφοριών, ιδεών, σκέψεων, αισθημάτων και άλλων μηνυμάτων με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας» (Μπαμπινιώτης, 1998),

<sup>2</sup> Οι γλωσσολόγοι προτιμούν τον όρο “επίσημη διάλεκτος” αντί του “επίσημη γλώσσα”.

- επικοινωνία είναι η συμβολική συνδιαλλαγή μεταξύ των ατόμων και μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα-κινήσεις, ήχους, οσμές, οπτικά σήματα όλων των ειδών κλπ. (Κατή, 1992).

Όπως ήδη υποστήριζε ένας από τους πιο αξιόλογους μελετητές της ανθρώπινης επικοινωνίας, ο G.H. Mead, το στοιχείο που διαφοροποιεί την ανθρώπινη επικοινωνία από άλλες μορφές «επικοινωνίας» ανάμεσα σε μη-ανθρώπινους οργανισμούς, που, επίσης, αναπτύσσουν συνθετότατες μορφές κοινωνικής δραστηριότητας, είναι το *σημαντικό σύμβολο*, δηλαδή η ανθρώπινη επικοινωνία είναι βασικά *συμβολική αλληλεπίδραση*, επειδή συντελείται με τη χρήση συμβόλων. Είναι η χρήση σημαντικών συμβόλων που δίνει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να αποκτά συνείδηση του εαυτού του και του περιβάλλοντός του. Το πιο σπουδαίο σύστημα σημαντικών συμβόλων είναι η γλώσσα. Η ανθρώπινη επικοινωνία δεν είναι απλώς ανταλλαγή «ερεθισμάτων» και «αντιδράσεων». Τα ερεθίσματα και οι αντιδράσεις έχουν *σημασία*, είναι σημαντικά σύμβολα όπως η γλώσσα που είναι η βάση της λεκτικής επικοινωνίας, της επικοινωνίας δηλαδή με τη βοήθεια των γλωσσικών συμβόλων (Mead, 1962).

Τη μελέτη μετάδοσης των γλωσσικών πληροφοριών στην ανθρώπινη επικοινωνία έχει επηρεάσει η θεωρία της πληροφορικής (Friedrich, 2000)<sup>3</sup> που αναπτύσσεται εδώ και μερικές δεκαετίες, καθώς κατά την ομιλία έχουμε μεταβίβαση πληροφοριών από έναν ομιλητή (τον πομπό) σε έναν ακροατή (το δέκτη). Κατά συνέπεια για να συντελεστεί η επικοινωνία απαιτείται η συμμετοχή δύο προσώπων που αποτελούν τα δύο άκρα του επικοινωνιακού καναλιού μέσα από το οποίο διοχετεύεται η πληροφορία.

Η ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας, από τη σκοπιά των σύγχρονων εξελίξεων (Σημειολογίας, Επικοινωνιολογίας, Πληροφορικής, Κυβερνητικής), δείχνει αφενός ότι η πληροφορία υφίσταται μια σειρά μετασχηματισμών (που μπορούν να παρομοιαστούν με εκείνους που υφίσταται η φωνή κατά την τηλεφωνική επικοινωνία) και αφετέρου ότι η διαδικασία της επικοινωνίας μπορεί να αναλυθεί σε διαφορετικές διαδοχικές βαθμίδες ή στάδια, τα οποία θα δούμε αναλυτικότερα στο

<sup>3</sup> Η θεωρία της πληροφορικής (information theory) άρχισε να αναπτύσσεται στα τέλη της δεκαετίας του 1940. Ο όρος «πληροφορία» δε χρησιμοποιείται εδώ με την καθημερινή έννοια, αλλά για να δηλώνει κάθε είδος «σήματος» που μπορεί να μεταδοθεί από ένα σημείο σε άλλο, όπως π.χ. με το ραδιόφωνο, το τηλέφωνο ή μέσα στο νευρικό σύστημα των ανθρώπων και των ζώων. Το θέμα που ανέκυψε ήταν η μελέτη αυτών των μεταβιβαζόμενων σημάτων καθώς και των οργάνων που τα εκπέμπουν ή τα προσλαμβάνουν, για να διαπιστωθεί αν μπορούμε να υπολογίσουμε το πλήθος των πληροφοριών που περιέχονται σ' ένα «σήμα», το πλήθος των πληροφοριών που μπορούν να μεταδοθούν διαμέσου ενός επικοινωνιακού καναλιού, καθώς και την ικανότητα ενός συστήματος να συγκρατήσει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που παίρνει.

κεφάλαιο όπου δίνεται το μοντέλο της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη.

## 2.4 Αλληλεπίδραση-ανατροφοδότηση-δίκτυο επικοινωνίας

Συχνά οι όροι “επικοινωνία” και “αλληλεπίδραση” χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, ωστόσο πρέπει να σημειωθεί μια βασική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών εννοιών ως προς το στόχο που υπηρετεί η καθεμία: η επικοινωνία στοχεύει κυρίως στην πληροφόρηση, ενώ η αλληλεπίδραση μέσω της πληροφόρησης στοχεύει και στην άσκηση επιρροής. Η επικοινωνία ως έννοια περιέχει δύο διαστάσεις: η πρώτη διάσταση δηλώνει το περιεχόμενο της πληροφορίας, δηλαδή το «τι λέει» αυτός που μεταβιβάζει το μήνυμα, και η δεύτερη διάσταση δηλώνει τη συμπεριφορά, δηλαδή το «πώς το λέει» αυτός που μεταβιβάζει το μήνυμα.

Αλληλεπίδραση (Τσιπλητάρης, 1992) λέγεται «η αμφίπλευρη επιρροή μεταξύ των ατόμων, που αρχίζει με την επικοινωνία μέσω γλωσσικών και μη γλωσσικών μηνυμάτων και διεξάγεται:

μέσω της δύναμης επιρροής του ενός προς τον άλλον ή τους άλλους ή

μέσω της καθοδήγησης του ενός προς τον άλλον ή τους άλλους».

Αξίζει να επισημανθεί ότι η μεταφορά απλώς ενός μηνύματος από τον πομπό στο δέκτη δε σημαίνει αυτονόητα και επικοινωνία. Για να υπάρχει επικοινωνία απαιτείται η πληροφόρηση κάθε φορέα της επικοινωνίας για τη συμπεριφορά των άλλων που επιτελείται με το μηχανισμό της ανατροφοδότησης. Αν δε λειτουργεί ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης, ο πομπός δεν μπορεί να ξέρει αν ο δέκτης παίρνει τα μηνύματά του, αν τα κατανοεί και αν υπάρχουν ή όχι προβλήματα στην επικοινωνία (Αθανασίου, 2003).

## 2.5 Γλωσσική πληρότητα και επικοινωνιακή πληρότητα

Στο επίπεδο της γλωσσικής αλληλεπίδρασης η γλωσσική ικανότητα αντιστοιχεί «στη γνώση της γλώσσας που έχει κάθε φυσικός ομιλητής/ακροατής» (Παυλίδου, 1995). Με τον όρο «γνώση της γλώσσας» εννοείται η ικανότητα ενός ατόμου να γνωρίζει το λεξιλόγιο, τη γραμματική, το συντακτικό, την ετυμολογία, την παραγωγή μιας γλώσσας. Η γνώση αυτή που αποκτάται από τη νηπιακή ηλικία καθιστά τους φυσικούς ομιλητές/ ακροατές μιας γλώσσας δημιουργικούς, τους επιτρέπει δηλαδή να παράγουν και να κατανοούν άπειρες προτάσεις, ακόμη και προτάσεις που δεν άκουσαν ποτέ τους ή που δεν

χρησιμοποιήθηκαν ποτέ πριν στη γλωσσική τους κοινότητα. Η γνώση της γλώσσας επηρεάζει τη χρήση της και αποτελεί προϋπόθεση της επικοινωνιακής ικανότητας μέσω της οποίας και πραγματώνεται.

Ο όρος “επικοινωνιακή πληρότητα” (communicative competence), όρος που καθιερώθηκε από τον Hymes (1972) αντιστοιχεί στη χρήση της γλώσσας. Με τον όρο “χρήση της γλώσσας” εννοείται η ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί τη γνώση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς σε ποικίλες περιστάσεις. Η επικοινωνιακή πληρότητα αφορά όχι μόνο τη γνώση και τη χρήση των γραμματικών κανόνων της γλώσσας, αλλά ταυτόχρονα τη γνώση και τη χρήση κανόνων κοινωνιογλωσσικών στους οποίους προσανατολίζεται η ίδια η χρήση της γλώσσας, δηλαδή σε ποιον, πότε, τι θα πει και πώς θα το πει ο ομιλητής (Saville-Troike, 1990) και αποσκοπεί στην επίτευξη της επικοινωνίας.

Όμως, η παραγωγή λόγου χρησιμοποιείται συχνά στη διδακτική πράξη όχι για την επίτευξη επικοινωνιακού αποτελέσματος, αλλά για προβολή ή διαπίστωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, γεγονός που συνιστά μια μη φυσιολογική γλωσσική διαδικασία (Μήτσης, 1996).

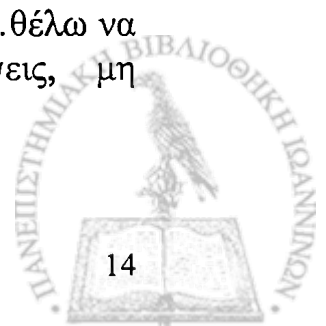
## 2.6 Λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία χρησιμοποιώντας τον προφορικό ή γραπτό λόγο θεωρείται ως η σημαντικότερη πλευρά της διδακτικής πράξης και ο προφορικός λόγος ως το σπουδαιότερο σύστημα επικοινωνίας (Μπαμπινιώτης, 1998/ Τσολάκης, 1995).

Η λεκτική επικοινωνία σε σχέση με τη μη λεκτική επικοινωνία φαίνεται να πλεονεκτεί, γιατί στο λόγο και ειδικότερα στον προφορικό λόγο (ομιλία), περιλαμβάνονται ορισμένα παραγλωσσικά γνωρίσματα, τα οποία, χωρίς να εντάσσονται στο γραμματικό σύστημα της γλώσσας, διευκολύνουν τη διάδοση των μηνυμάτων με την παροχή πρόσθετων πληροφοριών και ενισχύουν τον προφορικό λόγο.

Τα παραγλωσσικά γνωρίσματα (Γκαρή, 1990) είναι:

- τα επιτονικά: αύξηση ή μείωση του ύψους, της διάρκειας και της έντασης της φωνής με την οποία εκφράζεται αμφιβολία, απορία, δισταγμός, απειλή, ειρωνεία, θαυμασμός κ.τ.λ.
- τα επαφικά: παύσεις στην ομιλία, δισταγμοί (π.χ. εε, αα, ...θέλω να πω...) επαναλήψεις λέξεων ή φράσεων, παραλείψεις, μη ολοκλήρωση νοημάτων, παραδρομές της γλώσσας,
- η συναισθηματική ένταση του τόνου της φωνής,



- η προφορά.

Η επιλογή και η προτίμηση της λεκτικής επικοινωνίας ως αντικείμενο της έρευνάς μας, οφείλεται στο ότι η ανάλυση της διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών αναφέρεται σε πολλά συστήματα παρατήρησης της λεκτικής συμπεριφοράς (βλ. ενότητα 1.1), που προϋποθέτουν ότι η λεκτική συμπεριφορά αποτελεί το αντιπροσωπευτικότερο δείγμα της όλης ανθρώπινης συμπεριφοράς και καταγράφεται με πολύ μεγαλύτερη αξιοπιστία από τη μη λεκτική συμπεριφορά. Ενδιαφέρουσες αναλύσεις για τον ευρύτερο ρόλο που παίζει η λεκτική επικοινωνία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάνει στις εργασίες του ο Mead (1962) και ο Hargreaves (1987). Σύμφωνα με αυτές, μέσω της λεκτικής επικοινωνίας αναπτύσσεται η αντίληψη του εγώ του ατόμου, δημιουργείται η ανθρώπινη κοινότητα και επιτελούνται όλες οι κοινωνικές λειτουργίες. Η λεκτική επικοινωνία δεν είναι μόνο έκφραση της ανθρώπινης πράξης, αλλά και δημιουργός της. Με αυτήν την έννοια η λεκτική επικοινωνία μπορεί και πρέπει, κατά τον Mead, να χρησιμοποιηθεί ως δύναμη κοινωνικής αλλαγής.

## 2.7 Η μη λεκτική επικοινωνία

Με τον όρο “μη λεκτική επικοινωνία” εννοείται η έκφραση συναισθημάτων, διαθέσεων, στάσεων του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος (Βρεττός, 1994). Η μη λεκτική επικοινωνία προηγείται της λεκτικής στη διαδικασία της επικοινωνίας, και όχι μόνο, είναι το ίδιο σημαντική με τη λεκτική, αλλά και ακόμα σημαντικότερη σε περιπτώσεις αποκωδικοποίησης συναισθημάτων ή στάσεων. Μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι οι παρακάτω:

- έκφραση και μορφασμοί του προσώπου,
- οπτική επαφή και επικοινωνία,
- οι κινήσεις των χεριών και του σώματος,
- οι κινήσεις και η στάση του σώματος,
- απόσταση και επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή,
- η σιωπή του εκπαιδευτικού,
- η φωνή του εκπαιδευτικού (Βρεττός, 1994).

Τα παραπάνω εξωλεκτικά ή εξωγλωσσικά μηνύματα συμπληρώνουν τα νοήματα, φανερά ή υπονοούμενα και συχνά καλύπτουν αδυναμίες στο περιεχόμενο του λόγου των επικοινωνούντων (Αθανασίου, 2003).

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών (Βρεττός, 1994) το ποσοστό της μη λεκτικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη είναι 86,6% έναντι 13,4% της λεκτικής. Άλλες έρευνες (Keith et al, 1981 στο Βρεττός, 1994) είχαν καταλήξει σε διαφορετικά συμπεράσματα ως προς το ποσοστό συμμετοχής της λεκτικής και της μη λεκτικής συμπεριφοράς στην επικοινωνία. Παρόλα αυτά η σπουδαιότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας δεν αμφισβητείται. Τα μη λεκτικά μηνύματα ενισχύουν τα λεκτικά κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Είναι δυνατόν όμως να έλθουν, πολλές φορές, σε σύγκρουση με τα λεκτικά και να ακυρώσουν τη σημασία τους.

Στη σχολική τάξη είναι αδιανόητο να φανταστούμε μια λεκτική επικοινωνία χωρίς μη λεκτικά στοιχεία. Ο χαρούμενος εκπαιδευτικός π.χ. ή μια χαρούμενη τάξη συμβάλλουν θετικά στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος, που τροφοδοτεί θετικά τη διαδικασία της μάθησης. Ο θυμωμένος εκπαιδευτικός αντανακλά το συναίσθημα του θυμού σ' όλη την τάξη, με αποτέλεσμα η επικοινωνία να είναι υποτονική, να διακόπτεται ή να προχωρά με προβλήματα. Χρησιμοποιώντας τη μη λεκτική συμπεριφορά μπορεί ο εκπαιδευτικός με «ευκολία» και «αποτελεσματικότητα» να αποδοκιμάζει, να αποθαρρύνει, να τιμωρεί, να περιθωριοποιεί, να επιπλήττει, να αδιαφορεί. Ωστόσο με την ίδια ευκολία και αποτελεσματικότητα μπορεί, επίσης, με τη λεκτική συμπεριφορά του να επιδοκιμάζει, να ενθαρρύνει, να αμείβει, να ενσωματώνει, να επαινεί, να ενδυναμώνει και να εκδηλώνει ενδιαφέρον για τα παιδιά.

Στην παρούσα έρευνα δε μελετάται η μη λεκτική επικοινωνία επειδή η διδασκαλία και η μάθηση στηρίζονται κατεξοχήν στη λεκτική επικοινωνία, στον προφορικό λόγο. Ωστόσο θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και μια έρευνα που θα μελετούσε τη μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο και την επίδρασή της στη διαδικασία της επικοινωνίας και της μάθησης.



### ΙΙΙ. Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

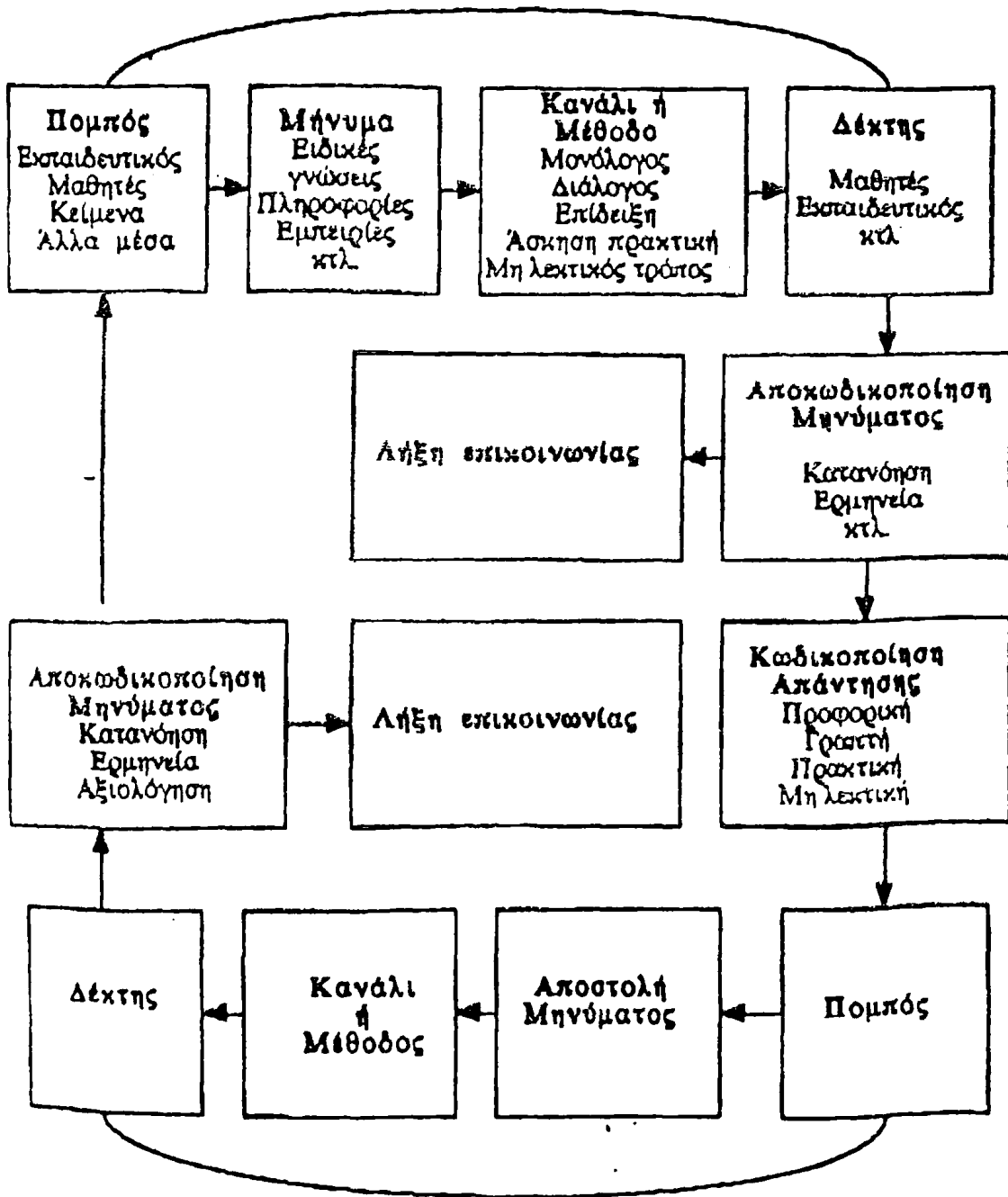
#### 3.1 Το μοντέλο της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Για να λειτουργήσει η ανθρώπινη επικοινωνία ως διαδικασία, με την έννοια που ορίσαμε, (ότι είναι δηλαδή «διαδικασία ανταλλαγής – μετάδοσης και λήψης-πληροφοριών, σκέψεων, ιδεών, αισθημάτων και άλλων μηνυμάτων με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας»), είναι ανάγκη να υπάρχουν τα ακόλουθα στοιχεία:

- α) το πλαίσιο της επικοινωνίας, δηλαδή το περιβάλλον στο οποίο η επικοινωνία λαμβάνει χώρα,
- β) ο κώδικας, «ένα κλειστό πεπερασμένο σύστημα συστατικών στοιχείων με απεριόριστη δυνατότητα συνδυασμών» (Μπαμπινιώτης, 1998). (Η γλώσσα, η μουσική, η ζωγραφική όπως και κάθε άλλο σημειακό σύστημα αποτελούν κώδικες),
- γ) ο πομπός του μηνύματος,
- δ) ο δέκτης του μηνύματος,
- ε) το μήνυμα, το οποίο θα μεταβιβαστεί από τον πομπό στο δέκτη ή αντίστροφα,
- στ) ο δίαυλος–το κανάλι μέσω του οποίου θα μεταβιβαστεί το μήνυμα (Αθανασίου, 2003). Γνωστοί δίαυλοι επικοινωνίας είναι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, το τηλέφωνο, η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.ά.. Στο σχολείο δίαυλοι επικοινωνίας είναι τα βιβλία, οι χάρτες, τα σχεδιαγράμματα και άλλα διδακτικά μέσα.

Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη χρησιμοποιεί το ακόλουθο μοντέλο που έχει την εξής μορφή (Αθανασίου, 2003).

# Ανατροφοδότηση



# Ανατροφοδότηση

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο πομπός που μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός ή ο μαθητής, ή οτιδήποτε άλλο, επιλέγει το μήνυμα, που θέλει να μεταφέρει στο δέκτη. Το μήνυμα μπορεί να είναι το διδασκόμενο μάθημα, απόψεις, εμπειρίες κ.τ.λ. Επιλέγει, επίσης, το κανάλι ή τη μέθοδο μέσω της οποίας θα στείλει το μήνυμα όπως: μονόλογο, διάλογο κτλ. Μέσω αυτής της διαδικασίας το μήνυμα μεταφέρεται στο δέκτη.

Ο δέκτης μπορεί να είναι διαφορετικός κάθε φορά. Μόλις πάρει το μήνυμα, οφείλει να το αποκωδικοποιήσει. Να το μετατρέψει, δηλαδή, σε έννοιες που του είναι άμεσα κατανοητές, για να μπορέσει να το μελετήσει, να το κρίνει, να το ερμηνεύσει. Στη συνέχεια οφείλει να κωδικοποιήσει την απάντησή του, με τον τρόπο, είτε που του ζητείται, είτε που του είναι πιο πρόσφορος, και να την στείλει στον πομπό. Στην περίπτωση αυτή ο δέκτης μετατρέπεται σε πομπό μηνύματος και ακολουθεί την ίδια διαδικασία, που περιγράψαμε προηγουμένως. Όταν συμβεί αυτό, όταν, δηλαδή, γίνεται εναλλαγή στους ρόλους του δέκτη και του πομπού, τότε η επικοινωνία είναι αμφίδρομη. Μονόδρομη ή μονόπλευρη χαρακτηρίζεται η επικοινωνία στις περιπτώσεις που ο πομπός παραμένει ο ίδιος και κατά συνέπεια ο δέκτης δε γίνεται σε καμιά στιγμή πομπός.

Η προφορική επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη σταματάει ή συνεχίζεται, είτε με άλλο θέμα, είτε και με άλλα πρόσωπα, όταν ο δέκτης του μηνύματος κρίνει ότι η απάντηση είναι ικανοποιητική. Αν δεν είναι ικανοποιητική, τότε επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία, μέχρι να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Με την εκπομπή μηνυμάτων από το δάσκαλο προς τους μαθητές, ή και το αντίστροφο, αναμένεται κάποια επίδραση πάνω στον ακροατή καθώς και η σχετική αντίδρασή του. Έτσι, με την εναλλαγή των ρόλων ομιλητή και ακροατή και την ανταλλαγή μηνυμάτων επιδρά ο ένας στον άλλον και δημιουργείται το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης, καθώς και το φαινόμενο της ανατροφοδότησης.

Για να λειτουργήσει θετικά και αποδοτικά το μοντέλο της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις.

### 3.2 Προϋποθέσεις αποδοτικής λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Οι κυριότερες προϋποθέσεις για σωστή και αποδοτική λεκτική επικοινωνία είναι οι ακόλουθες:

1. Δάσκαλος και μαθητές χρειάζεται να χρησιμοποιούν τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας, να μιλάνε δηλαδή την ίδια γλώσσα για να ανταλλάσσουν και να κατανοούν τα μηνύματα που εκπέμπουν ή αποδέχονται. Κάθε μαθητής όμως έχει τη δική του ιδιόλεκτο, που είναι πιθανό να δυσκολέψει την επικοινωνία στην τάξη. Η ιδιόλεκτος των ατόμων, η γλωσσική τους συγκρότηση διαφέρει όχι μόνο στην «ομιλία» (parole) αλλά και στη “γλώσσα” (langue). Όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας δεν έχουν ούτε το ίδιο λεξιλόγιο ούτε γνωρίζουν στον ίδιο βαθμό τις συντακτικές δομές της γλώσσας. Ο γλωσσικός κώδικας ορισμένων μελών της κοινότητας εμφανίζεται διευρυμένος, ενώ άλλων ατόμων ο κώδικας είναι λιγότερο ή περισσότερο περιορισμένος. Το ίδιο συμβαίνει και στη σχολική τάξη. Κάθε μαθητής έχει τη δική του ιδιόλεκτο, που μπορεί να διαφέρει στο λεξιλόγιο, στην προφορά ή και στη γραμματική. Θα πρέπει μέσα από πνεύμα κατανόησης, αποδοχής και συνεργασίας να ξεπεραστούν ιδιαιτερότητες στην προφορά ή στην εκφορά ιδιωματικών φράσεων για να λειτουργήσει το δίκτυο επικοινωνίας αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές.

2. Τα μηνύματα και οι απαντήσεις σε αυτά χρειάζεται να είναι διατυπωμένα με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια, ακρίβεια, πληρότητα για να αποφεύγονται παρερμηνείες (Αθανασίου, 2003). Η κατανόηση των μηνυμάτων είναι πρωταρχικής σημασίας για τη συνέχιση της επικοινωνίας. Για να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη χρειάζεται να υπάρχει συστηματική ανατροφοδότηση ανάμεσά τους. Δηλαδή ο δέκτης να πληροφορεί τον πομπό ότι έλαβε το μήνυμά του και το κατανόησε ή ότι δυσκολεύεται και χρειάζεται συμπληρωματικές πληροφορίες και ο πομπός με τη σειρά του να πληροφορεί το δέκτη για το μήνυμα που έλαβε ή ότι το κατάλαβε ή ότι χρειάζεται διευκρινίσεις.

3. Εναλλαγή του ρόλου του ομιλητή με το ρόλο του ακροατή με την παροχή πολλών ευκαιριών στους μαθητές για ομιλία. Με τη διαδικασία αυτή γίνεται εξάσκηση των μαθητών στη σαφή, ακριβή και περιεκτική διατύπωση των μηνυμάτων.

4. Αποφυγή της συστηματικής παρέμβασης και διακοπής στο λόγο των μαθητών από το δάσκαλο, για ενίσχυση της προφορικής συμμετοχής των μαθητών.

5. Δημιουργία ζεστού και φιλικού κλίματος ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές «για την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή» (ΦΕΚ 167Α', Ν.1566/85 Παράγραφος 2, άρθρο 1), επειδή οι σχέσεις που αναπτύσσονται στην κοινωνική ζωή του σχολείου έχουν συνέπειες στη διαμόρφωση της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του μαθητή (Ματσαγγούρας, 1997).

6. Το περιεχόμενο των γνωστικών μηνυμάτων που εκπέμπονται από το δάσκαλο να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες των μαθητών για την επίτευξη συγκέντρωσης, προσοχής και «προσεκτικής ακρόασης» (Rost, 1991) από τους μαθητές.

7. Η λειτουργία του μηχανισμού της ανατροφοδότησης να είναι διαρκής και συστηματική.

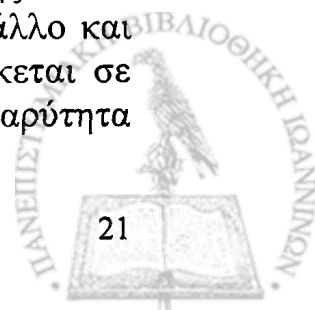
Συμπερασματικά, η προφορική επικοινωνία στην τάξη είναι αποδοτική όταν λειτουργεί ως συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές ασκώντας συστηματικά και τους δύο πρωταγωνιστές της λεκτικής επικοινωνίας και ως ομιλητές και ως ακροατές.

### 3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη

Παρά τη σπουδαιότητα της λεκτικής επικοινωνίας, όπως έχουμε επισημάνει, δεν επικοινωνούν πάντα όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό στο σχολείο. Όπως υπάρχουν μαθητές που επιδιώκουν την επικοινωνία, έτσι υπάρχουν και αυτοί που προσπαθούν να την αποφύγουν, για διαφορετικούς λόγους ο καθένας. Μερικοί από αυτούς είναι:

#### *Η γλώσσα των βιβλίων*

Η γλώσσα στην οποία είναι γραμμένα τα σχολικά βιβλία είναι η “επίσημη” γλώσσα, την οποία γλώσσα μιλάει ο δάσκαλος και στην οποία καλείται να παράγει λόγο προφορικό ή γραπτό ο μαθητής. Κάθε μαθητής όμως έχει διαφορετική γλωσσική ανάπτυξη από τον άλλο και αυτό εξαρτάται από παράγοντες, όπως: το πόσο συχνά εμπλέκεται σε συζητήσεις μέσα στην οικογένειά του, για ποια θέματα, πόση βαρύτητα



έχει για τους γονείς η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους και ποια είναι η συμβολή τους σε αυτή. Μεγάλο ρόλο παίζει και η θέση που δίνουν στα παιδιά τους οι γονείς σε μια συζήτηση· τα θεωρούν, δηλαδή, ισότιμους συνομιλητές ή επιβάλλουν τις απόψεις τους χωρίς άλλη συζήτηση.

### *Ο φόβος της σχολικής αποτυχίας*

Η επικοινωνία στο σχολείο είναι κατά κανόνα λεκτική. Οι μαθητές απαντούν στα ερεθίσματα των εκπαιδευτικών με το λόγο. Στο σχολείο όμως έρχονται μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα. Μιλούν, δηλαδή, μια γλώσσα που, συχνά, διαφέρει από την “επίσημη” σχολική γλώσσα.

Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές αποφεύγουν να επικοινωνούν στην τάξη, κυρίως με τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και όταν γνωρίζουν καλά το θέμα ή τις απαντήσεις σε ερωτήματα, γιατί θέλουν να αποφύγουν ειρωνικά σχόλια, αδυναμίες στην έκφραση και γενικότερα παρατηρήσεις σχετικές με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν (Νιτσοπούλου, 2003).

Ο φόβος της αποτυχίας εξαιτίας της γλώσσας λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία της επικοινωνίας και επηρεάζει τη συμμετοχή αυτών των μαθητών.

Το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ένα παιδί παίζει σπουδαιότατο ρόλο στη γλωσσική του ανάπτυξη, γεγονός που πρέπει να λαμβάνεται πολύ σοβαρά υπόψη από τους δασκάλους, επειδή οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, μοιάζουν να κινούνται με προκαταλήψεις ως προς τον ιδιοματικό λόγο που μεταφέρουν από το σπίτι τους ή με τη «μητρική» τους γλώσσα. Αν όμως η «μητρική» γλώσσα των μαθητών δε γίνει αποδεκτή στο σχολείο από το δάσκαλο και τους άλλους συμμαθητές ή αν με οποιοδήποτε τρόπο δοθεί η εντύπωση ότι ο προφορικός λόγος κάποιων μαθητών είναι κατώτερος από το λόγο άλλων μαθητών που ζουν σε προνομιούχα γεωγραφικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, τότε μπορούν να προκληθούν ποικίλα προβλήματα:

- να σταματήσουν οι μαθητές αυτοί να μιλούν στην τάξη,
- να κλειστούν στον εαυτό τους και να περιορίσουν στο ελάχιστο την επικοινωνία τους με το δάσκαλο και τους συμμαθητές,
- να νιώσουν μειονεκτικά για τον προφορικό λόγο και κατ' επέκταση για τη γλώσσα που κομίζουν από το σπίτι τους και

να αποκτήσουν χαμηλό συναίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης,

- να εγκαταλείψουν κάθε προσπάθεια για μάθηση ή και το ίδιο το σχολείο (Chambers, 1995/ Φραγκουδάκη, 1996).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποδεχτεί τις «μητρικές» γλώσσες των μαθητών του γνωρίζοντας ότι η αποδοχή αυτή δεν αποβαίνει σε βάρος της επίσημης σχολικής γλώσσας, αλλά αντίθετα την ενισχύει και ωθεί τους μαθητές του στη συστηματικότερη σπουδή όλων των ποικιλιών της γλώσσας.

### *Το κλίμα της τάξης*

Το κλίμα μιας τάξης διαμορφώνεται από τη διαπροσωπική επικοινωνία δασκάλου και μαθητών (Ξωχέλλης, 2000). Αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη των σκοπών της τάξης, γιατί επηρεάζει τον αριθμό και τη φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της τάξης (Μπέλλας, 1997). Έτσι, η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική τάξη μπορεί να λειτουργεί συχνά ως ανασταλτικός παράγοντας για τη λεκτική επικοινωνία.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι αυταρχικός, δε γίνεται αποδεκτός από κάποιους μαθητές οι οποίοι τότε αναγκάζονται να μη μιλούν, είτε γιατί τον φοβούνται, είτε ως ένδειξη διαμαρτυρίας.

Όταν ο εκπαιδευτικός φαίνεται να αδιαφορεί ως προς τη δημιουργία ευκαιριών διαλόγου ή είναι ελλιπής η ανατροφοδότησή του στην προφορική συμμετοχή των μαθητών, μοιάζει να οδηγεί τους μαθητές σε αποχή από την επικοινωνία.

### *Η χαμηλή αυτοεκτίμηση του μαθητή*

Μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζονται από τα εξής γνωρίσματα (Μακρή-Μπότσαρη, 2001):

- έλλειψη «ασφάλειας», που εκδηλώνεται από έντονη ντροπή ή έντονους φόβους,
- έλλειψη της αίσθησης του «ανήκω», όπου οι μαθητές διακρίνονται από μοναχικότητα, αποφυγή ομαδικών δραστηριοτήτων, μη επικοινωνία, ελάχιστους φίλους,
- έλλειψη της αίσθησης του σκοπού, τα συμπτώματα που εμφανίζονται σε αυτό το γνώρισμα είναι:
  - ελάχιστη ή και μηδενική καταβολή προσπάθειας,
  - αποθάρρυνση με την παραμικρή αιτία

- έλλειψη της αίσθησης της επάρκειας, με έντονη την εξάρτηση από τους άλλους, δυσκολία στη λήψη αποφάσεων, επειδή πιστεύουν ότι δεν μπορούν να προοδεύσουν, αισθάνονται ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος για προσπάθεια και έτσι απομονώνονται.

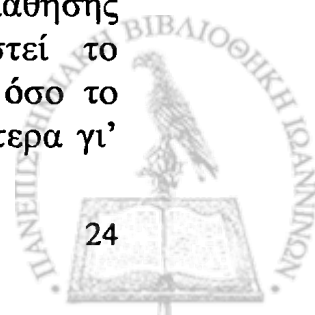
### 3.4 Οι πρωταγωνιστές της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Δάσκαλος και μαθητές συναντώνται στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η διδασκαλία είναι το επίκεντρο της σχολικής καθημερινότητας και «οι ενέργειες και οι χειρισμοί στους οποίους προβαίνει ο δάσκαλος για να βοηθήσει το μαθητή στην οικειοποίηση των γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, συνθέτουν τη διδασκαλία» (Ξωχέλλης, 2000). Η διδασκαλία προϋποθέτει, συνεπώς, τη συνύπαρξη και συνεργασία δύο, τουλάχιστον, προσώπων: δασκάλου και μαθητή και αποτελεί το βασικό κύτταρο για την ύπαρξη του σχολείου, αφού «στο σχολείο βασικά παρέχεται διδασκαλία και παράγεται μάθηση» (Φράγκος, 2002). Μάθηση είναι «η διαδικασία κατά την οποία το παιδί και ο έφηβος αποκτούν - με δική τους δραστηριότητα - γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, γενικά εμπειρίες, για να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους, για να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να αντιμετωπίσουν με αυτοτέλεια τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους» (Ξωχέλλης, 2000).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική (Φράγκος, 2002) η μάθηση στο σχολείο είναι επιτυχής όταν και ο ίδιος μαθητής συμμετέχει ενεργά σε αυτήν, ενώ η παλαιότερη παιδαγωγική θεωρούσε τη διδασκαλία ως μια ενέργεια που αφορούσε αποκλειστικά και μόνο το δάσκαλο, καταδικάζοντας το μαθητή σε αδράνεια και υποχρεώνοντάς τον σε παθητική στάση και μηχανική μάθηση στη σχολική τάξη.

Σήμερα στο χώρο του σχολείου εφαρμόζονται διάφοροι μέθοδοι διδασκαλίας (Arends, 1994/ Φράγκος, 2002). Άλλες από αυτές τις μεθόδους προέρχονται από την παλιά παιδαγωγική και άλλες από τη σύγχρονη.

Οι “παλιές μέθοδοι διδασκαλίας”, όπως αυτές που χρησιμοποιούσε η παλιά παιδαγωγική, στηρίζονται στην αυθεντία και το κύρος του ώριμου ανθρώπου και μάλιστα του δασκάλου. Η αυθεντία και η επίδραση του δασκάλου υπεισέρχεται σ’ όλους τους τομείς της μάθησης και της διδασκαλίας. Ο μαθητής οφείλει να προσαρμοστεί το γρηγορότερο στο ρυθμό της μάθησης του ώριμου ανθρώπου· όσο το ταχύτερο επιτύχει ο μαθητής αυτή την προσαρμογή, τόσο καλύτερα γι’





αυτόν· αν δεν επιτύχει την απαιτούμενη προσαρμογή, τότε θα χρησιμοποιηθούν είτε επιπλήξεις είτε τιμωρίες, ώστε με αυτά να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος σκοπός. Οι μέθοδοι αυτές διδασκαλίας χαρακτηρίζονται ως “δασκαλοκεντρικές”.

Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, όπως και η “σύγχρονη παιδαγωγική”, στηρίζονται στην αρχή της απόλυτης συμμετοχής του παιδιού στη μάθηση. Προϋπόθεση, εξάλλου, κάθε νέας μεθόδου διδασκαλίας είναι η γνώση της ψυχολογίας του παιδιού. Το σχολείο, σύμφωνα με τις μεθόδους αυτές, έχει γίνει για το παιδί και όχι το παιδί για το σχολείο. Για αυτό οι μέθοδοι αυτές χαρακτηρίζονται ως “παιδοκεντρικές”.

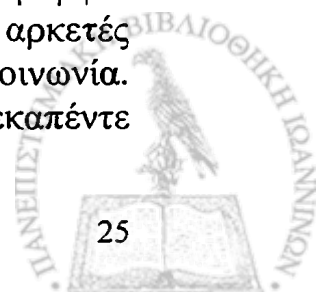
### *Η σχολική τάξη*

Το περιβάλλον της σχολικής τάξης είναι τυποποιημένο. Μέσα σε ένα τυποποιημένο περιβάλλον τόσο η συμπεριφορά, οι δραστηριότητες αλλά και ο τρόπος της λεκτικής επικοινωνίας των συμμετεχόντων είναι τυποποιημένα (Good & Brophy, 2003).

Σε μια τυπική σχολική τάξη, όπως είναι στη συντριπτική πλειοψηφία οι τάξεις των ελληνικών σχολείων, η διάταξη των θρανίων σε σειρές το ένα πίσω από το άλλο, δυσχεραίνει και σχεδόν αποκλείει την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους. Το κεντρικό πρόσωπο της ομιλίας είναι ο δάσκαλος. Η συνομιλία γίνεται κάτω από αυστηρούς κανόνες: για να μιλήσει ο κάθε μαθητής πρέπει να πάρει το λόγο από το δάσκαλο, ο οποίος θα καθορίσει πόσο χρόνο θα μιλήσει. Επίσης, το θέμα της συζήτησης είναι καθορισμένο και θεωρείται αδυναμία το να ξεφύγει κάποιος από αυτό και να παρεμβάλει ένα άλλο θέμα. Κάθε έννοια πρωτοβουλίας και αυθορμητισμού, που είναι συνήθης σε οποιαδήποτε άλλη ελεύθερη περίσταση επικοινωνίας, θεωρείται είτε αδυναμία προσαρμογής στους κανόνες, είτε αναίδεια.

Ο τρόπος με τον οποίο κρατούν οι δάσκαλοι τις αποστάσεις μέσα στην τάξη διαμορφώνει: τη «γεωγραφική» απόσταση, που αναφέρεται στην απόσταση στο χώρο της σχολικής τάξης, και την «προσωπική» απόσταση, που αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου και μαθητών (Αθανασίου, 2003).

Η «γεωγραφία» της σχολικής αίθουσας έχει τη δική της ιδιομορφία και στέλνει τα δικά της μη λεκτικά μηνύματα που επηρεάζουν αρκετές φορές όχι μόνο την επικοινωνία, αλλά και τη διάθεση για επικοινωνία. Σύμφωνα με έρευνα (Γερμανός, 2000), που έγινε το 1997 σε δεκαπέντε



σχολεία της Θεσσαλονίκης, η αποτυχία των μαθητών στο σχολείο συναρτάται ως ένα βαθμό και με τη διάταξη των θρανίων μέσα στις αίθουσες. Η διαρρυθμισή τους μπορεί ενίοτε να δυσχεράνει τη σχολική διαδικασία, ενώ μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές ακόμα και σε χαμηλές επιδόσεις και βαθμολογίες. Με βάση τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, οι μαθητές που κάθονται στα πρώτα θρανία έχουν περισσότερες ευκαιρίες να παρουσιάσουν υψηλές επιδόσεις, σε σύγκριση με αυτούς που κάθονται πίσω.

Η κλασική διάταξη των θρανίων σε παράλληλες σειρές που βλέπουν στον πίνακα επηρεάζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ευνοώντας το ρόλο του δασκάλου - ρήτορα και του μαθητή - εκτελεστή οδηγιών, με αποτέλεσμα τη μικρή ή ανύπαρκτη δυνατότητα του μαθητή να αυτενεργεί και να παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα και τη δημιουργικότητά του και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα να μοιάζει με μια άγραφη «εκπαιδευτική τελετουργία» (Γερμανός, 2000).

Βλέποντας κανείς τις πλάτες του άλλου δεν μπορεί να συζητήσει μαζί του «ακόμη και αν έχει καταλάβει σωστά όλες τις λέξεις» (Μπέλλας, 1997). Σε τάξεις με τέτοια γεωγραφική διάταξη θρανίων ενώ ο δάσκαλος μιλά, οι μαθητές κοιτούν σε αυτόν πολύ περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο, αλλά και όταν ένας μαθητής μιλά, ο μαθητής θεωρεί ότι ο δάσκαλος είναι ο καθορισμένος αποδέκτης του λόγου του και τον κοιτά συνέχεια. Οι άλλοι μαθητές κοιτάζουν με τη σειρά τους πολύ περισσότερο το δάσκαλο από τον ομιλητή-συμμαθητή τους. Επίσης, συμβαίνει κατά την ομιλία μαθητή οι άλλοι μαθητές να μην κοιτούν κανέναν, αλλά ή στο κενό ή κάτω (Cazden, 1988). Η λεκτική, αλλά και η οπτική επικοινωνία των μαθητών καθορίζεται από το ρυθμιστή της επικοινωνίας στην τάξη το δάσκαλο, που περιορίζοντας την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία των μαθητών μειώνει και τις δυνατότητες διαλογικής επικοινωνίας. Η τακτοποίηση των θρανίων (Μπέλλας, 1997) μέσα στη σχολική αίθουσα κατά βάθος προδίδει κάποια γενικότερη παιδαγωγική αντίληψη: ποιο ρόλο παίζει ο δάσκαλος, ποιο ρόλο οι μαθητές του, αλλά και ποια είναι η γενικότερη επικοινωνία τους. Δηλαδή, οι ρόλοι και η δομή της τάξης εκφράζονται διαμέσου των σχέσεων του χώρου της αίθουσας.

Η «δασκαλοκεντρική» αγωγή, όμως, στη εποχή μας φαίνεται να μην έχει θέση εφαρμογής, καθώς το σχολείο, αναλαμβάνοντας όλο και περισσότερες ευθύνες κοινωνικοποίησης των παιδιών, δίνει προτεραιότητα στη συγκρότηση της σχολικής τάξης ως ομάδα. Η αγωγή στο σχολείο από «δασκαλοκεντρική» αποβαίνει μια διαδικασία



«ομαδοκεντρική» στην οποία επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέγοντας ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1995) εννοείται ότι οι μαθητές στις σχολικές τους τάξεις άμεσα ή έμμεσα ρωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, υποστηρίζουν και ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων, αντιπαραθέτουν και ανταπαντούν διαλεκτικά στο σκεπτικό διαφορετικών θέσεων, υποθέτουν, ερευνούν, πειραματίζονται ή καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις μέσα από ποικιλία μορφών επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η χρήση της ομιλίας από τους μαθητές και το δάσκαλο στη σχολική τάξη διέπεται από ένα πνεύμα ισοτιμίας, γιατί με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Κρουσταλάκης, 1990), στο πλαίσιο της Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής οι ρόλοι των μαθητών και του δασκάλου θεωρούνται ισότιμοι. Η Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική μελετά την παιδαγωγική σχέση δασκάλου και μαθητών με στόχο τη διαμόρφωση του «προσώπου» του παιδαγωγούμενου (Κοσμόπουλος, 1995). Στη Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική η έννοια πρόσωπο<sup>4</sup> συνδέεται με ορισμένες δυνατότητες του ατόμου, δυνατότητες που, αν αξιοποιηθούν, το καθιστούν άτομο με μοναδικότητα, ενότητα και ελευθερία. Αναλυτικότερα, το σχολείο του «προσώπου» θεωρεί ως κύριο έργο του τη διευκόλυνση της προσωπικής άνθησης και ανάπτυξης του μαθητή. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι το σχολείο εμπιστεύεται το παιδί και μέσα από κλίμα ελευθερίας και διαλόγου στη σχολική τάξη, ο μαθητής οδηγεί το δάσκαλο να δει και να ανταποκριθεί στις ανθρώπινες ή διδακτικές του ανάγκες. Με ένα λόγο (Κοσμόπουλος, 1995): «το σχολείο πείθει το μαθητή του, μέσα από το λόγο και την πράξη, πως είναι περιβάλλον που με εντιμότητα προσεγγίζει την αλήθεια και τη ζευ».

Οπότε, η παιδαγωγική προσπάθεια δεν έχει σκοπό να γεμίσει το άδειο δοχείο του μυαλού του μαθητή με γνώσεις<sup>5</sup>, δεν έχει σκοπό να προσαρμόσει το παιδί στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, αλλά κέντρο της είναι η ισχυροποίηση του προσώπου μέσα από σχέση διαλογική. Το σχολείο των Σχέσεων είναι χώρος ομαδικής και κοινοτικής ζωής ενηλίκων και ανηλίκων που αλληλοδιαμορφώνονται σε πρόσωπα μέσα από την αμφίδρομη κίνηση της διαλεκτικής σχέσης, «που εμπνέεται

<sup>4</sup> «Μια κοινωνία θεωρείται προσωκεντρική και μια αγωγή είναι προσωκεντρική, όταν ως κεντρικό τους στόχο έχουν τη μέριμνα για τη διάσωση της μοναδικότητας, της ενότητας και της ελευθερίας του ανθρώπινου προσώπου, πιστεύοντας ότι έτσι εκπληρώνουν στο μέγιστο το κοινωνικό τους χρέος» (Κοσμόπουλος, 1995).

<sup>5</sup> «Αποστολή της είναι να ξυπνήσει πρόσωπα ικανά να ζήσουν και να ενταχθούν ως πρόσωπα» (Κοσμόπουλος, 1995).

από την εκ μέρους των δύο διαλεγόμενων κοινή αναζήτηση μιας τρίτης κατάστασης ή πραγματικότητας» (Κοσμόπουλος, 1995).

Στο σχολείο που σέβεται και διευκολύνει την αναπτυξιακή πορεία του μαθητή, η μάθηση λειτουργεί με «κέντρο το μαθητή» κατά τον Rogers C. που στο βιβλίο του “Η Ελευθερία της μάθησης” παρουσιάζει δεκατρία αξιώματα της μαθητοκεντρικής μάθησης<sup>6</sup>. Ο Rogers υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος –και κατ’ επέκταση το σχολείο– δεν έχει άλλο ρόλο από το να διευκολύνει το μαθητή που θέλει να μάθει. Ο δάσκαλος που μαθαίνει στο μαθητή πώς να μαθαίνει μέσα από το διαλογικό τύπο με τις προσωπικές σχέσεις, πραγματώνει την εντολή του Rodari (Τσολάκης, 1995) “όλες οι χρήσεις του λόγου είναι για όλους, όχι για να γίνουμε όλοι λογοτέχνες, αλλά για να μην είναι κανένας δούλος”. Ο λόγος ελευθερώνει, όπως έλεγαν και οι φιλόσοφοι.

### *Ο εκπαιδευτικός*

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, του οποίου οι ικανότητες, η απόδοση και η προσφορά θεωρούνται πράγματα δεδομένα ή αυτονόητα.

Όσον αφορά στην οργάνωση του μαθήματος η ευθύνη του εκπαιδευτικού, είναι να μιλά, να αναλύει, να παρουσιάζει, να επεξηγεί, να δίνει οδηγίες στους μαθητές για τη διεξαγωγή διαφόρων δραστηριοτήτων, να φροντίζει να απασχολούνται όλοι οι μαθητές με το μάθημα ή με άλλες δραστηριότητες, να προβλέπει και να λύνει προβλήματα, να ελέγχει τη συμπεριφορά των μαθητών, να συμβουλεύει, να βοηθάει, να ενθαρρύνει, να διορθώνει, να αξιολογεί, να μεταδίδει γνώσεις. Πέρα από την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός έχει και άλλες ευθύνες που απορρέουν από το ρόλο του: να συζητά με τους γονείς των μαθητών του, να συζητά με τους μαθητές του και να τους συμβουλεύει για τα προβλήματά τους, να οργανώνει σχολικές εκδηλώσεις, να συμμετέχει στις συνεδριάσεις του συλλόγου εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο, να επιμορφώνεται σε εκπαιδευτικά σεμινάρια σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας του. Η έρευνα των Hilsum και Cane (The Open University, 1976), που έγινε σε 66 διαφορετικά δημοτικά σχολεία με 129 δασκάλους, έδειξε ότι για τις διαπροσωπικές συνομιλίες που είχαν οι δάσκαλοι μέσα σε μια μέρα στο σχολείο απαιτήθηκε να παίξουν 20-30 διαφορετικούς ρόλους εκτός από τον παραδοσιακό ρόλο της μετάδοσης της γνώσης.

<sup>6</sup> «Έχω την εντύπωση πως η μόνη μάθηση που επηρεάζει πραγματικά τη συμπεριφορά ενός ατόμου είναι εκείνη που ανακαλύπτει το ίδιο και ιδιοποιείται»: (Rogers, 1994).

Σύμφωνα με μια έρευνα που έγινε από τον Ξωχέλλη Π. (1984) και τους συνεργάτες τους, μέσω ενός ερωτηματολογίου στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σε ένα δείγμα 856 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε πανελλήνια κλίμακα, στην ερώτηση πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στο ρόλο του εκπαιδευτικού δηλώθηκε ότι το «96,8% θεωρεί το εκπαιδευτικό έργο ως παιδαγωγική αποστολή και θέλει τον εκπαιδευτικό πρώτα δάσκαλο και όχι ειδικευμένο επιστήμονα στον τομέα της ειδικότητάς του». Για την ερμηνεία του ευρήματος αυτού χρειάζεται να αναφερθεί ότι ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών «θεωρεί τη διάπλαση του χαρακτήρα ως το σπουδαιότερο στόχο της σχολικής αγωγής και μάθησης». Το είδος των συγκεκριμένων δηλώσεων των εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα σοβαρό πρόβλημα, γιατί είναι γνωστό ότι η διάπλαση του χαρακτήρα για το σημερινό ελληνικό σχολείο αποτελεί δευτερεύοντα ή τριτεύοντα στόχο. Δηλαδή, η απάντηση των εκπαιδευτικών δεν αναφέρεται στον επίσημα ως επιθυμητό οριζόμενο σκοπό του σχολείου, αλλά στον κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών στόχο του σχολείου.

Χαρακτηριστική είναι ωστόσο, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, μια γενικότερη τάση των εκπαιδευτικών να τονίζουν ή να διεκδικούν όλο και περισσότερο την ιδιότητα του επιστήμονα (αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), κυρίως ως μέσο για την κατοχύρωση ή αύξηση του κύρους τους στο κοινωνικό σύνολο.

Στην ευθύνη του δασκάλου όσον αφορά την οργάνωση και τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας έχει τις ρίζες της η αρχή της «γνωστικής κυριαρχίας» του δασκάλου (Γκότοβος, 1990). Η μεθοδολογία που ακολουθείται από το δάσκαλο, κατά τη χορήγηση των γνώσεων, εξαρτάται από την προσωπικότητά του και το διδακτικό του στιλ. Ο Αγαθοκλής Χαραλαμπίδης αναφέρει για το ρόλο του εκπαιδευτικού ότι «δεν μπορεί να λειτουργεί ως κάτοχος της γνώσης, την οποία διοχετεύει στους/στις μαθητές/-τριες, αλλά ως εμπνευστής/-τρια που ενθαρρύνει και δημιουργεί κίνητρα, ως μέλος μιας ομάδας που διατυπώνει ισότιμα την άποψή του/της, ως σύμβουλος που είναι διαθέσιμος/-η για βοήθεια και συμβουλές. Αυτός ο ρόλος του/της δασκάλου/-ας έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση της αυτονομίας από το/τη μαθητή/-τρια τόσο στο να χρησιμοποιεί τη γλώσσα όσο και στο να μαθαίνει αναλαμβάνοντας την ευθύνη της μαθησιακής του/της πορείας μέσα και έξω από το σχολείο. Συνεπάγεται επίσης διαφορετική οργάνωση και λειτουργία της τάξης, που θα ενθαρρύνει τους/τις μαθητές /-τριες να επικοινωνήσουν αυθόρμητα και ελεύθερα μεταξύ τους και με τον/τη δάσκαλο/-α.» (Χαραλαμπίδης, 2000).



Αντί να συμβαίνουν όλα αυτά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας εκδηλώνεται η διδασκαλική κυριαρχία (Γκότοβος, 1990) μέσα από εντολές και ερωτήσεις ελέγχου. Με τον τρόπο όμως αυτό αγνοείται ο ρόλος του μαθητή ως συμμετόχου και συνομιλητή στη μαθησιακή διαδικασία και υπερτονίζεται ο ρόλος του ως εξεταζομένου. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού οδηγεί το μαθητή στην αποφυγή απαντήσεων, όταν δεν είναι σίγουρος για την ορθότητά τους, χάνοντας την ευκαιρία όχι μόνο για τη συμμετοχή του στο μάθημα, αλλά και κατ' επέκταση για τη γλωσσική του ανάπτυξη.

Το θέμα της επίδρασης των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στις επιδόσεις των μαθητών καθορίζει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές στη διάρκεια της γλωσσικής αλληλεπίδρασης τους μέσα στην τάξη. Η έρευνα των Rosenthal & Jacobson (1968) για τη σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προσέχουν λιγότερο τους αδύνατους μαθητές (π.χ. τους απευθύνουν λιγότερες ερωτήσεις) ή ότι τα χρονικά περιθώρια που αφήνουν οι εκπαιδευτικοί για την απάντηση των ερωτήσεών τους είναι συνήθως στενότερα για τους αδύνατους μαθητές. Μολονότι δεν μπορεί να ερμηνευθεί η διαφορετική μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς μόνο με βάση τις προσδοκίες ('αυτοεκπληρούμενη προφητεία'), εντούτοις δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι αυτές παίζουν σχετικά έναν πολύ σημαντικό ρόλο.

Ο εκπαιδευτικός στο σημερινό σχολείο χρειάζεται να βελτιώσει τον τρόπο διδασκαλίας του, να αναπτύξει καλύτερες μεθόδους διδασκαλίας για να στέλνει τόσο με τη λεκτική όσο και με τη μη λεκτική του επικοινωνία μηνύματα με κατανόηση, επιείκεια, ευγένεια για να μπορεί να πραγματώνεται η μαθησιακή διαδικασία μέσα από το συνεργατικό και δημιουργικό του ρόλο. Στην προσπάθεια του αυτή θα βοηθηθεί αν λάβει υπόψη του τις ξεχωριστές ικανότητες και ανάγκες που έχει κάθε μαθητής, αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει, επειδή η οικογένεια είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της γλωσσικής ανάπτυξης του μαθητή.

## Ο μαθητής

Ο ρόλος του μαθητή στη διδασκαλία είναι ρόλος συμπληρωματικός ως προς το ρόλο του δασκάλου με την έννοια ότι καθένας είναι απαραίτητος για τον ορισμό του άλλου. Επιπλέον, η σχέση δασκάλου – μαθητή είναι μια ασυμμετρική (Γκότοβος, 1990) σχέση, υπάρχει δηλαδή ανισότητα στην κατανομή εξουσίας ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Η επικοινωνία που εκδηλώνεται στο πλαίσιο μιας τέτοιας σχέσης είναι κυριαρχική επικοινωνία, δηλαδή ένας διάλογος ανάμεσα σε ανώτερο και κατώτερο, σε κάτοχο της γνώσης και σε μη κάτοχο ακόμη της γνώσης. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός φροντίζει να κάνει πάντα τη διάκριση ανάμεσα στους ρόλους του δασκάλου και του μαθητή από τους οποίους πηγάζουν και οι κανόνες επικοινωνίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής συνήθως μιλά (όταν και για όσο χρόνο ο δάσκαλος κρίνει σκόπιμο) για να απαντήσει σε κάποια ερώτηση ή για να «πεν» το μάθημα και ενδέχεται η ομιλία του να διακοπεί ή να του αφαιρεθεί ο λόγος, αλλά μπορεί και να επαινεθεί ή να δεχτεί παρατήρηση ή ακόμα και να τον ειρωνευτεί ο δάσκαλος.

Η παρουσία του μαθητή στη σχολική τάξη συνιστά συμμετοχή<sup>7</sup> στη διδασκαλία και ο μαθητικός ρόλος πραγματώνεται από τη στιγμή που ο μαθητής είναι μέλος της τάξης. Χρήσιμο είναι να γίνει η διάκριση ανάμεσα στο γεγονός της συμμετοχής και στο είδος της συμμετοχής. Ακόμα, δηλαδή, και οι απρόσεκτοι, οι ενοχλητικοί, οι αδιάφοροι μαθητές συμμετέχουν στη διδασκαλία, αλλά το είδος της συμμετοχής αυτής δεν είναι αποδεκτό από το δάσκαλο (Γκότοβος, 1990). Ως «αρετές» της μαθητικής παρουσίας θεωρούνται το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται από το μαθητή και η προσπάθεια που καταβάλλει για την κατάκτηση των γνώσεων.

Ένα άλλο στοιχείο του μαθητικού ρόλου είναι η συμμόρφωση του μαθητή στους κανόνες της σχολικής ζωής, δηλαδή ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να ενεργεί έτσι ώστε να μη διασαλεύεται η «τάξη» στο σχολείο, αλλά παράλληλα αναγνωρίζει το δικαίωμα του δασκάλου να παρεμβαίνει και να επιβάλλει κυρώσεις, όταν η μαθητική του συμπεριφορά αποκλίνει από τους ισχύοντες στο σχολείο κανόνες.

Το να είναι κανείς μαθητής σημαίνει όχι μόνο να αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά αφορά και τη σχέση του μαθητή με τους άλλους:

<sup>7</sup> Ως συμμετοχή ορίζεται η ανταπόκριση του μαθητή στις στοιχειώδεις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

δάσκαλο, συμμαθητές, διευθυντή και τη μάθηση που προκύπτει από τη συμμετοχή στην αλληλεπίδραση, στο πλαίσιο αυτής της σχέσης.

Ο μαθητής από την πρώτη φορά που μπαίνει στη σχολική τάξη, αλλά και σε όλη τη διάρκεια της μαθητικής του ζωής, συνειδητοποιεί ότι η μορφή επικοινωνίας και η γλώσσα που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη είναι διαφορετικές από τη μορφή επικοινωνίας και το γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούνται στην οικογένεια, στην παρέα, στη γειτονιά ή σε άλλες κοινωνικές εκδηλώσεις.

Στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε στις προσδοκίες του δασκάλου που επηρεάζουν την επικοινωνία δασκάλου – μαθητή. Ένας σοβαρός παράγοντας που επιδρά στην εκτίμηση του μαθητή από την πλευρά του δασκάλου είναι η κοινωνική θέση του μαθητή (Πυργιωτάκης, 1999). Είναι γνωστή η τακτική, χωρίς να είναι απόλυτη, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τους μαθητές της μεσοαστικής τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές της εργατικής τάξης, γεγονός που επηρεάζει τη γλωσσική απόδοση των μαθητών των δύο διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Στην περίπτωση που ο μαθητής προέρχεται από μεσοαστική τάξη, οπότε και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού είναι μεγάλες, τότε η προφορική συμμετοχή του μαθητή ενθαρρύνεται, ο λόγος του δε διακόπτεται συχνά, του δίνεται χρόνος ικανός (wait-time) για να σκεφτεί, αλλά και βοηθιέται στο να χρησιμοποιήσει το λεξιλόγιο που του χρειάζεται για την παραγωγή αποτελεσματικού μηνύματος. Στην αντίθεση περίπτωση, όταν ο μαθητής προέρχεται από την εργατική τάξη, τότε οι προσδοκίες του δασκάλου είναι μικρές, οπότε ο λόγος του μαθητή διακόπτεται συνέχεια, δεν του δίνεται χρόνος για να σκεφτεί και ο δάσκαλος παίρνει την απάντηση που θέλει από άλλους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενθαρρύνει το μαθητή να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στη γλωσσική επικοινωνία στην τάξη, ακόμα και αν κάνει λάθη ο μαθητής, τόσο στο επίπεδο το γλωσσικό όσο και στο επίπεδο του περιεχομένου, γιατί από τα λάθη αυτά ο εκπαιδευτικός θα αναγνωρίσει τις γλωσσικές ελλείψεις κάθε παιδιού, ώστε να το βοηθήσει όσο και όπου χρειάζεται. Δραστηριότητες που μπορούν να βοηθήσουν ακόμα και τους “κλειστούς” και λιγομίλητους μαθητές για να πάρουν το λόγο είναι: οι ομαδικές δραστηριότητες, οι ρόλοι, τα παιχνίδια κοινωνικών συναναστροφών, η πρόβα (Lyle, 2002/ Ξανθάκου, 1998/ Johnson & Johnson, 1999). Κανόνας των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι η έλλειψη κριτικής και η αποδοχή οποιασδήποτε ιδέας, με όποιον τρόπο κι αν διατυπωθεί, για να εκπληρωθεί ο στόχος που είναι να πάρουν όλοι το λόγο μπροστά στο κοινό της τάξης.

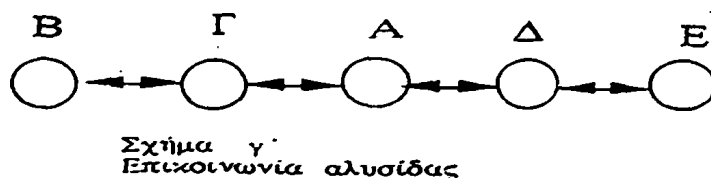
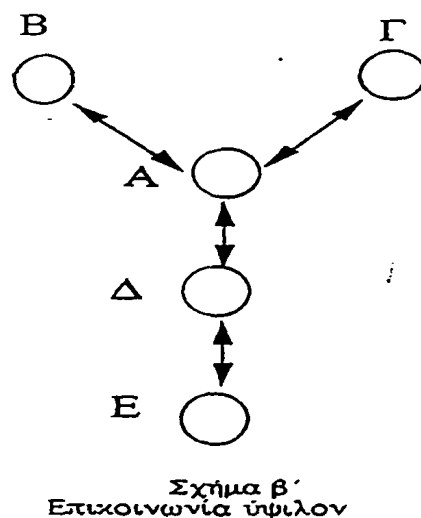
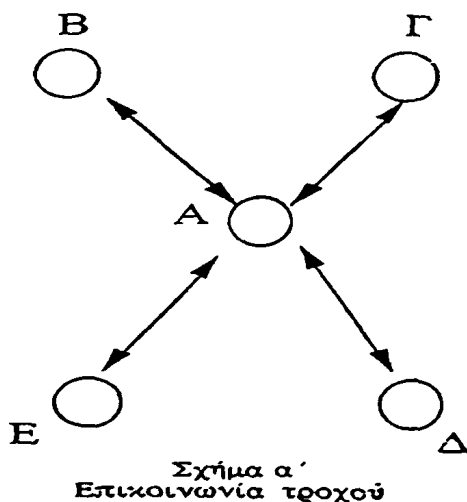


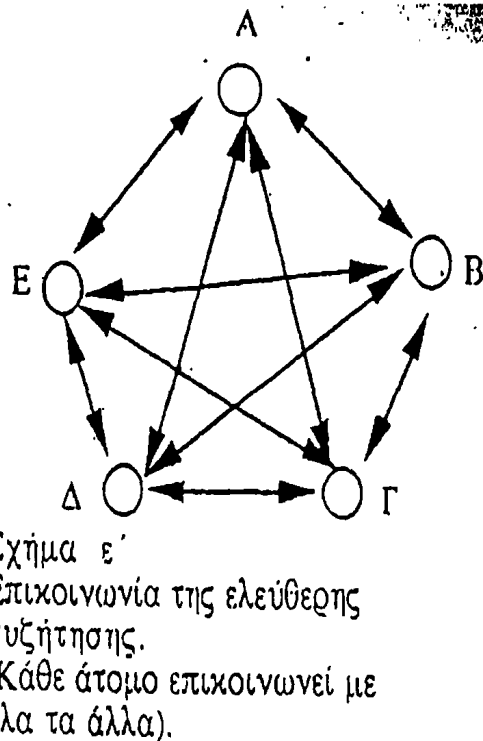
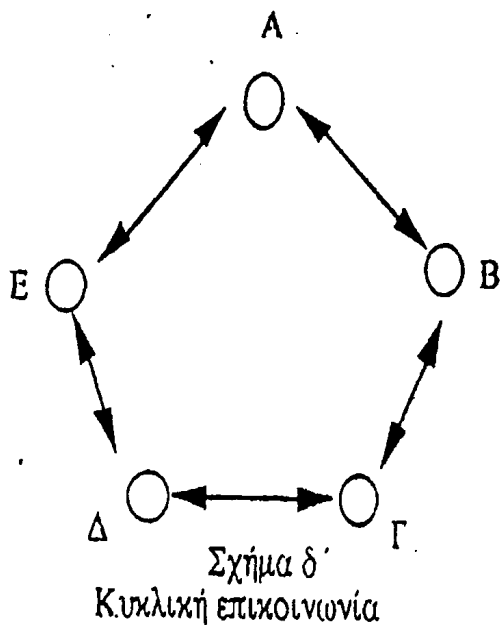
### 3.5 Μορφές επικοινωνίας και μορφές λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη

Η σχέση δασκάλου και μαθητή στο σχολείο συνιστά κατεξοχήν σχέση λεκτικής επικοινωνίας. Προϋποθέτει, δηλαδή, δημιουργό-παραγωγό-πομπό της διδασκαλίας, που συνήθως είναι ο δάσκαλος, και αποδέκτη της διδασκαλίας, που κυρίως είναι ο μαθητής. Αυτό το τριμερές σχήμα δάσκαλος-διδασκαλία-μαθητής υπάγεται «σε ένα πολύ ευρύτερο επικοινωνιακό σχήμα, το σχήμα της γλωσσικής επικοινωνίας (ομιλητής-ομιλία-ακροατής)» (Μπαμπινιώτης, 1994).

#### Μορφές επικοινωνίας

Οι πρώτες πειραματικές έρευνες αναφορικά με τη διάρθρωση επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας αναφέρονται στους Αμερικανούς Smith & Leavitt· με βάση τις μελέτες τους, αλλά και τις μελέτες του Α. Bavelas αναφέρονται διάφοροι τύποι δικτύων επικοινωνίας (Graumann et al, 1973). Σε άλλους από αυτούς ενθαρρύνεται η επικοινωνία, αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση και σε άλλους περιορίζεται. Σχηματικά η επικοινωνία σε μια μικρή ομάδα έχει τις ακόλουθες δυνατότητες επικοινωνίας (Καψάλης, 1996).





Το κοινό χαρακτηριστικό των τριών πρώτων τύπων επικοινωνίας (τύπου τροχού, “ύψιλον” και αλυσίδας) είναι ότι τα κεντρικά άτομα πλεονεκτούν ως προς τη δυνατότητα επικοινωνίας σε σχέση με τα περιφερειακά.

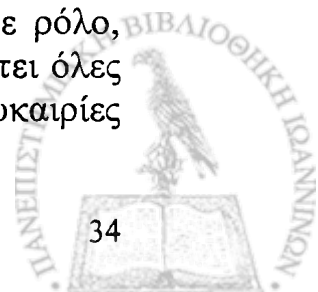
Στην επικοινωνία τύπου τροχού το κεντρικό άτομο Α έχει τη δυνατότητα επικοινωνίας με όλα τα περιφερειακά.

Στην επικοινωνία τύπου “ύψιλον” και αλυσίδας τα κεντρικά άτομα δεν επικοινωνούν άμεσα με όλα τα μέλη της ομάδας.

Στους παραπάνω τρεις τύπους επικοινωνίας τα περιφερειακά άτομα συνδέονται επικοινωνιακά μόνο με ένα άλλο μέλος του όλου συστήματος.

Στην κυκλική επικοινωνία δεν υπάρχουν προνομιακές θέσεις καθώς όλα τα άτομα έχουν την ίδια δυνατότητα επικοινωνίας, κάθε άτομο, δηλαδή, επικοινωνεί άμεσα με άλλα δύο μέλη.

Στην επικοινωνία της ελεύθερης συζήτησης το κάθε μέλος έχει την ευκαιρία να επικοινωνεί με όλα τα άλλα παρέχοντας τη δυνατότητα της επικοινωνιακής πληρότητας. Αν η ελεύθερη συζήτηση γίνεται σε σχολική τάξη, τότε ο εκπαιδευτικός έχει σημαντική θέση στην ομάδα σε ρόλο, όμως, κυρίως συντονιστικό. Αυτός φροντίζει ώστε να παρακάμπτει όλες τις δυσκολίες και τις διαταραχές δίνοντας σε όλους ευκαιρίες



επικοινωνίας για να οδηγείται η τάξη σε ευχάριστα και δημιουργικά αποτελέσματα. Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μορφής επικοινωνίας δε συγκρίνεται με εκείνη των άλλων μορφών επικοινωνίας.

### *Μορφές λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη*

Οι παραπάνω μορφές επικοινωνίας διαμορφώνουν μορφές λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη.

Οι συνηθέστεροι τύποι λεκτικής αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι οι ακόλουθοι (Γκότοβος, 1990):

1. Δάσκαλος-τάξη: ο δάσκαλος απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη ως ομάδα. Όλοι οι μαθητές είναι υποχρεωτικά ακροατές.
2. Δάσκαλος-τμήμα της τάξης: ο δάσκαλος απευθύνεται σε ένα μέρος της τάξης. Οι υπόλοιποι μαθητές δεν είναι αποδέκτες του μηνύματος, είναι όμως ακροατές.
3. Δάσκαλος-μαθητής: ο δάσκαλος επικοινωνεί με κάποιον μαθητή, ο οποίος είναι και ο κύριος συνομιλητής του, ενώ οι υπόλοιποι είναι ακροατές της επικοινωνίας.
4. Μαθητής-μαθητής: δύο μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους, ενώ οι υπόλοιποι, μαζί με το δάσκαλο, είναι ακροατές.
5. Μαθητής-τμήμα τάξης: ένας μαθητής απευθύνεται σε μια ομάδα μαθητών, ενώ οι υπόλοιποι και ο δάσκαλος είναι ακροατές.
6. Μαθητής-τάξη: ένας μαθητής απευθύνεται στην τάξη, ενώ ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του ακροατή.

Στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας όπου ο δάσκαλος είναι αυτός που μιλάει και οι μαθητές είναι οι ακροατές δεν επιτρέπονται παρά ορισμένοι τύποι λεκτικής αλληλεπίδρασης (1,2,3). Θεωρητικά η λεκτική αλληλεπίδραση μπορεί να πάρει και τις άλλες μορφές επικοινωνίας (4,5,6) διευκολύνοντας την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές.

Οι μορφές της λεκτικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη διαμορφώνουν διδακτικές μορφές διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1999/Χριστιάς, 1992), που εντάσσονται στις παρακάτω κατηγορίες:

τις *δασκαλοκεντρικές*, οι οποίες ονομάζονται έτσι γιατί η πρωτοβουλία δράσης και επικοινωνίας ανήκει αποκλειστικά στο δάσκαλο. Αυτός με συνεχή λόγο παρουσιάζει στην τάξη το διδακτικό



αντικείμενο ενώ ο ρόλος των μαθητών εξαντλείται στην προσεκτική παρακολούθηση των στοιχείων που παρουσιάζει ο δάσκαλος. Κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας στις δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες είναι ο μονόλογος,

τις μικτές, κατά τις οποίες αν και ο δάσκαλος παραμένει κεντρικός παράγοντας της διδασκαλίας, παρεμβαίνει στην επικοινωνία, που αναπτύσσεται κατά την ώρα της διδασκαλίας και ο μαθητής. Γι' αυτό αποκαλείται το είδος αυτής της επικοινωνίας «μικτό», επειδή θεωρείται ενδιάμεσο στάδιο μετάβασης από τις δασκαλοκεντρικές στις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Στις μικτές μορφές διδασκαλίας υπάγεται η ερωτηματική μορφή διδασκαλίας,

τις μαθητοκεντρικές, στις οποίες οι ανάγκες, οι δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι ρυθμιστές της σχολικής εκπαίδευσης. Η διαλογική μορφή διδασκαλίας κυριαρχεί σε αυτού του είδους τις διδασκαλίες,

τις ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες μορφές που ενεργοποιούνται από άτομα (δάσκαλος ή μαθητής), οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας ενεργοποιούνται από την οργανωμένη μαθητική ομάδα. Οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας αποτελούν μετεξέλιξη των μαθητοκεντρικών μορφών διδασκαλίας.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τις βασικότερες μορφές διδασκαλίας που παρουσιάζονται στη διδακτική πράξη:

### ***Η μονολογική μορφή διδασκαλίας***

Στις περιπτώσεις που ο δάσκαλος μονοπωλεί τη λεκτική συμμετοχή, η μονολογική μορφή διδασκαλίας κυριαρχεί επηρεάζοντας:

- τον προφορικό λόγο του μαθητή: ο μαθητής μιλά λίγο·
- τη μάθηση, γιατί ο μαθητής καλείται σε αναπαραγωγή του λόγου του δασκάλου ή των βιβλίων. Αυτή γίνεται αποτελεσματικότερη μόνο όταν και οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά στη διδασκαλία με διατύπωση ερωτήσεων, ανάπτυξη στρατηγικών για λύση προβλημάτων ή χρησιμοποιώντας υπάρχουσες πληροφορίες (Wells, 1992),
- την αυτοεκτίμηση του μαθητή και τη συναισθηματική ασφάλειά του, γιατί η μορφή και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή

συμβάλλουν στη βελτίωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης του μαθητή (Μακρή- Μπότσαρη, 2001),

- το μηχανισμό της ανατροφοδότησης, ο οποίος δε λειτουργεί, γιατί δεν υπάρχουν αναδραστικές πληροφορίες των μαθητών, που διευκολύνουν το δάσκαλο να διαπιστώσει τα αποτελέσματα των μηνυμάτων του, για να προβεί σε διορθώσεις και προσαρμογές και να τους οδηγήσει στη δράση και τη δημιουργική μάθηση.

Έχει υποστηριχθεί (Ματσαγγούρας, 1999/Μπέλλας, 1997) ότι για την παρουσίαση πληροφοριών και ιδεών η καλά οργανωμένη μονολογική διδασκαλία είναι το ίδιο αποτελεσματική με άλλες μορφές διδασκαλίας. Αλλά για τη διδασκαλία επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων η μονολογική διδασκαλία δεν είναι αποτελεσματική.

Ο βαθμός επιτυχίας των μονολογικών διδασκαλιών ποικίλλει, βέβαια, ανάλογα με το επίπεδο ενθουσιασμού του εκπαιδευτικού για το διδακτικό αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται, το βαθμό σαφήνειας και οργάνωσης της διδασκαλίας και το βαθμό ενδιαφέροντος που προκαλεί η διδασκαλία στους μαθητές.

Η γενικότερη συμπεριφορά του δασκάλου που μιλάει, διδάσκει τους μαθητές του με ορισμένο τρόπο: ότι χρειάζεται να ακούν προσεκτικά αυτόν που μιλάει χωρίς να τον διακόπτουν και ότι δεν μπορούν να παίρνουν το λόγο όποτε θέλουν ή να μιλούν χωρίς αφορμή και χωρίς συγκεκριμένο αντικείμενο.

Ο συνεχής λόγος του δασκάλου, συνήθως, λειτουργεί ανασταλτικά στην ερευνητική διάθεση των μαθητών και ανακόπτει τη δραστηριοποίηση των κριτικών τους δυνάμεων, γιατί τους παρέχει με δογματικό τρόπο τη γνώση που χρειάζεται να αποκτήσουν (Μπέλλας, 1997).

Οι μαθητές ωφελούνται άμεσα από το μονόλογο του δασκάλου τους: είναι φυσικό να υπάρχουν εκείνοι που έχουν ανάγκη από περισσότερα παραδείγματα για να κατανοήσουν μια έννοια, άλλοι που θέλουν περισσότερες εξηγήσεις για να συλλάβουν ορισμένα γεγονότα, άλλοι που πρέπει να ακούσουν να επαναλαμβάνεται πολλές φορές η ίδια εξήγηση, άλλοι που δεν μπορούν να κατανοούν όλες τις αναφορές του και, το κυριότερο, άλλοι που δεν καταλαβαίνουν αρκετές από τις λέξεις και εκφράσεις του. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο είναι η επίσημη γλωσσική ποικιλία. Σε αυτή τη διάλεκτο είναι γραμμένα τα σχολικά βιβλία και αυτή χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, απορρίπτοντας οποιαδήποτε άλλη γεωγραφική ή κοινωνική γλωσσική ποικιλία. Ο δάσκαλος στο λόγο του χρησιμοποιεί λεξιλόγιο και σύνταξη που θυμίζει τη γλώσσα που είναι γραμμένα τα σχολικά βιβλία.

Κατ' ανάγκη και οι μαθητές προσπαθούν να προσαρμόσουν το δικό τους λόγο στην επίσημη γλωσσική ποικιλία.

Από γενικότερη άποψη ο μονόλογος με το να εμποδίζει την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, μειώνει τις δυνατότητες που έχουν ως σύνολο να εκφραστούν και να γνωριστούν καλύτερα, ώστε να καταστήσουν και τη συνοχή της τάξης στερεότερη.

### *Η ερωτηματική μορφή διδασκαλίας*

Στην ερωτηματική μορφή διδασκαλίας επίκεντρο της επικοινωνίας είναι και πάλι ο δάσκαλος. Αν και πρόκειται για αμφίδρομη επικοινωνία (γίνεται εναλλαγή στους ρόλους του δέκτη και του πομπού) δεν απομακρύνεται, ιδιαίτερα, από τη δασκαλοκεντρική-μετωπική διδασκαλία. Ο προσδιορισμός του ομιλητή γίνεται από το δάσκαλο τόσο στη διαπροσωπική του επικοινωνία με το μαθητή όσο και στην επικοινωνία μαθητή με μαθητή.

Η απάντηση του μαθητή, στην ερωτηματική μορφή διδασκαλίας, ανησυχητικά συχνά εκφράζεται (Γκότοβος, 1990) ως *a priori* συμφωνία με αυτά που πρεσβεύει ο δάσκαλος – ή ως αυτονόητη έλλειψη διαφωνίας αναφορικά με το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Με το να είναι αυστηρά προσκολλημένος στο σχολικό βιβλίο και στο αναλυτικό πρόγραμμα ο δάσκαλος αναγκάζει το μαθητή να χρησιμοποιεί προκατασκευασμένες λύσεις ή απαντήσεις και έτσι δεν τον βοηθάει να σκέπτεται δημιουργικά και να βρίσκει τις απαντήσεις μόνος ή σε συνεργασία με τους συμμαθητές, αλλά ο μαθητής αναπαράγει το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και τα λόγια του δασκάλου του. Το σχολικό βιβλίο και το αναλυτικό πρόγραμμα βοηθούν στην οριοθέτηση της γνώσης, αλλά δεν πρέπει να καταργούν τη γλωσσική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές και στους μαθητές μεταξύ τους.

Σε αυτή τη μορφή επικοινωνίας, οι μαθητές που ρωτιούνται σπεύδουν και απαντούν στο δάσκαλο με μια σύντομη φράση ή και με μια πρόταση (Delamont, 1990) που συνήθως όμως δεν προλαβαίνουν να την αποτελειώσουν. Πολύ σπάνια είναι δυνατό να αναπτύξουν την απάντησή τους: αυτό γίνεται στην περίπτωση που οι μαθητές εξετάζονται προφορικά σε κάποιο μάθημα, όπου και τους ζητείται να αποδώσουν σε συνεχή λόγο, να αφηγηθούν αυτό που έχουν διαβάσει και έχουν μάθει. Οι μαθητές δίνουν σύντομες απαντήσεις, γιατί προκαταβολικά γνωρίζουν από την πείρα τους ότι ο δάσκαλος, συνήθως, αυτό που πραγματικά επιζητεί είναι μια σύντομη απάντηση (Good & Brophy, 2003). Επομένως, η συντομία των απαντήσεών τους είναι ένδειξη της έντονης



συγκέντρωσής τους και της προσπάθειάς τους να προσαρμοστούν στο ρυθμό του δασκάλου τους.

Η ερωτηματική μορφή διδασκαλίας, που κυριαρχεί ως μορφή γλωσσικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, εκπαιδεύει τους μαθητές στις σύντομες απαντήσεις ή «με άλλα λόγια τους μαθαίνει την παθητικότητα ως στοιχείο του ρόλου τους· σε πολλές τάξεις (αλλά όχι σε όλες) αυτό σημαίνει να είσαι μαθητής» (Stubbs, 1990).

### *Η διαλογική μορφή διδασκαλίας*

Μια άλλη μορφή γλωσσικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη είναι η συζήτηση ή ο ελεύθερος διάλογος, όπου επίκεντρο της επικοινωνίας είναι οι μαθητές, η σχολική τάξη ως ομάδα. Στην περίπτωση αυτή «όταν οι μαθητές διατυπώνουν ερωτήσεις, η μάθηση ακολουθεί τις απαντήσεις» (Edwards and Westgate, 1994). Προϋποθέσεις της μάθησης και βασικά χαρακτηριστικά της είναι η πρωτοβουλία, η κρίση, η ελευθερία, ο αυθορμητισμός, η αυτοπεποίθηση των μαθητών, το ευχάριστο κλίμα στη σχολική τάξη. Μέσα στη συζήτηση εμπεριέχεται και η σταδιακή γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών που επιτυγχάνεται μέσω της μάθησης.

Ο ελεύθερος διάλογος μεταξύ των μαθητών αποτελεί μορφή επικοινωνίας που την επιθυμούν και την εύχονται οι παιδαγωγοί, επειδή επιτρέπει στο δάσκαλο και τους μαθητές, σε μια πράξη αληθινής προφορικής επικοινωνίας, να συμμετέχουν «ζωντανά» στο κύκλωμα επικοινωνίας (Francois-Geiger, 1991). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση στην εκπομπή και λήψη των μηνυμάτων π.χ., είτε με τη δήλωση του συνομιλητή ότι κατάλαβε το μήνυμα, είτε με τη συνεργασία των συνομιλητών για την επεξεργασία του μηνύματος.

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται ο ελεύθερος διάλογος (Αθανασίου, 2003), που, μόνο όταν είναι προσεκτικά σχεδιασμένος και οργανωμένος, ασκεί τις αναμενόμενες επιδράσεις στους μαθητές. Οι τυχαίοι, ευκαιριακοί και ανοργάνωτοι διάλογοι οδηγούν, συνήθως, σε ψευτοδιάλογο, με αμφίβολης αξίας αποτελέσματα. Σωστή οργάνωση μιας προφορικής συζήτησης στην τάξη πρακτικά σημαίνει:

Σαφή προγραμματισμό του θέματος ή των θεμάτων που θα συζητηθούν.

Προηγούμενη ενημέρωση όλων των μαθητών για το θέμα που θα συζητηθεί.

Δειγματική οργάνωση και διεύθυνση μιας ελεύθερης συζήτησης από το δάσκαλο στην τάξη.

Συμμετοχή του δασκάλου ως «ισότιμου» μέλους στην ομάδα που συζητάει το θέμα.

Ανακεφαλαίωση των απόψεων που διατυπώθηκαν, από το άτομο που διευθύνει τη συζήτηση.

Ύστερα από τις επισημάνσεις αυτές για τις μορφές επικοινωνίας και τη λεκτική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη γίνεται φανερό πόσο πολύ σημαντικός είναι ο προφορικός λόγος, αλλά και ο ρόλος του δασκάλου στη διδασκαλία του προφορικού λόγου.

### 3.6 Η συμβολή της λεκτικής επικοινωνίας στη γλωσσική ανάπτυξη

Κατά τη γλωσσική επικοινωνία ενεργοποιούνται γλωσσικές δεξιότητες που μπορούν να ομαδοποιηθούν κατά δύο τρόπους. Ο πρώτος, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες επικοινωνίας, δηλαδή τον πομπό και το δέκτη, διακρίνει τις γλωσσικές δεξιότητες σε παραγωγικές και προσληπτικές. Παραγωγικές είναι αυτές που σχετίζονται με τον πομπό, δηλαδή η ομιλία και η γραφή, και προσληπτικές αυτές που σχετίζονται με το δέκτη, δηλαδή η ακρόαση και η ανάγνωση. Έχοντας ως βάση τη μορφή του λόγου (Μήτσης, 1998), προφορικός ή γραπτός, διακρίνονται σε δεξιότητες του προφορικού λόγου, **ακρόαση** και **ομιλία**, και σε δεξιότητες του γραπτού λόγου που είναι η **γραφή** και η **ανάγνωση**.

Η **ομιλία** ως δεξιότητα του προφορικού λόγου αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί το γλωσσικό σύστημα σε ποικίλες καταστάσεις επικοινωνίας και με ποικιλία γλωσσικών παραλλαγών.

Η ομιλία δεν είναι μόνο γνώση, αλλά είναι μια σύνθετη δραστηριότητα που απαιτεί ικανότητα (Wardhaugh, 1992). Είναι ικανότητα, γιατί προϋποθέτει όχι μόνο την παραγωγή λόγου, αλλά και την προσαρμογή του λόγου στο κοινωνικό πλαίσιο της επικοινωνίας. Παράλληλα, δηλαδή, με τη διαδικασία κατανόησης του μηνύματος, επιλογής των σωστών λέξεων και σύνδεσης αυτών σε σωστές προτάσεις για μετάδοση του μηνύματος με σαφήνεια (Χαραλαμπόπουλος, 1992) ο ομιλητής χρειάζεται να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες για την επικοινωνία προτάσεις, να έχει, δηλαδή, επικοινωνιακή πληρότητα. Από τη στιγμή μάλιστα που αναγνωρίζεται ότι στην τάξη υπάρχουν αποτελεσματικοί (επαρκείς) ομιλητές (Wardhaugh, 1992) ή λιγότερο αποτελεσματικοί, η διαφοροποίηση ανάγεται στην καλλιέργεια των ικανοτήτων της ομιλίας.



Η ακρόαση ως διαδικασία είναι πολυπλοκότερη από την ομιλία, γιατί κατά τη διάρκειά της εμπλέκονται ικανότητες πρόσληψης, ανάλυσης και σύνθεσης του δέκτη (Rost, 1991) για κατανόηση της σημασίας του μηνύματος.

Η ακρόαση συνιστά μια πολύ σημαντική δεξιότητα, γιατί προσφέρει το απαιτούμενο γλωσσικό απόθεμα για παραγωγή αποτελεσματικού προφορικού λόγου.

Για να είναι ουσιαστική, χρειάζεται να διεγείρει το ενδιαφέρον των ακροατών, γιατί ως δυναμική διαδικασία απαιτεί έντονη προσοχή και αυτοσυγκέντρωση, γεγονός που κουράζει τον ακροατή. Έτσι ο τελευταίος γίνεται συχνά παθητικός και μόνο δέκτης χωρίς να αυτοσυγκεντρώνεται νοητικά και να εντείνει την προσοχή του. Σύμφωνα με έρευνες (Φραγκομίχαλος, 1993) προσλαμβάνουμε μόνο το 25% των πληροφοριών που δεχόμαστε ακουστικά ή πιο απλά προσλαμβάνουμε μόνο το 1/4 των πληροφοριών που δεχόμαστε ακουστικά.

Προτού αναφερθούμε στις άλλες γλωσσικές δεξιότητες (ανάγνωση και γραπτό λόγο) χρειάζεται να αναφερθούμε στη συμπεριφορά του ομιλητή και του ακροατή, γιατί για να έχει η προφορική επικοινωνία επιτυχία στη σχολική τάξη επιβάλλεται να είναι όχι μόνο ο πομπός καλός συζητητής, αλλά και ο δέκτης καλός ακροατής.

Ο πομπός (συνήθως, στη σχολική τάξη είναι ο δάσκαλος) στην προφορική του επικοινωνία με το δέκτη χρειάζεται:

να έχει προετοιμαστεί για το υπό συζήτηση θέμα, ώστε να γνωρίζει τι θα πει,

να έχει προβλέψει τα πιθανά ερωτήματα και τις απορίες του μαθητή, ώστε να είναι έτοιμος να απαντήσει σε αυτά,

ο τόπος, η έκφραση, το λεξιλόγιο και το ύφος θα πρέπει να συμβαδίζουν με το θέμα, τις περιστάσεις και το μορφωτικό επίπεδο του ακροατή-μαθητή, ώστε να γίνει κατανοητός,

να μη θέλει να μιλά συνέχεια εκείνος, αλλά να αφήνει και στον ακροατή-μαθητή περιθώρια να εκθέτει τις απόψεις του ενδιάμεσα,.

να μένει στο θέμα του από την αρχή ως το τέλος αποφεύγοντας τις παρεκβάσεις, που εξασθενούν τις θέσεις του και αποπροσανατολίζουν ή απομακρύνουν από την ουσία του θέματος τη σκέψη του συνομιλητή του.

Η ακρόαση στο σχολείο προϋποθέτει συνειδητή προσπάθεια του δέκτη (δασκάλου και μαθητή):

να δείχνει ενδιαφέρον για ό,τι λέει ο συνομιλητής του με το να φαίνεται και να ενεργεί ως ενδιαφερόμενος,

να αποφεύγει καθετί που αποσπά την προσοχή τη δική του ή του συνομιλητή του,

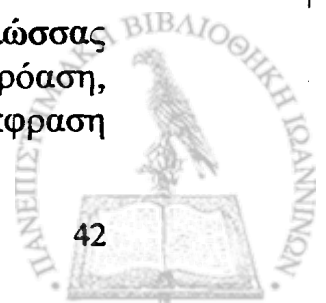
να ακούει το συνομιλητή του με υπομονή και να αποφεύγει να διακόπτει.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η ακρόαση προϋποθέτει από το δέκτη να επιδείξει πνεύμα ανεκτικότητας, αμοιβαιότητας και συνεργασίας στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Η ανάγνωση ενός κειμένου αναφέρεται στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και στην προσπάθεια μετατροπής του σε εξωτερικό προφορικό λόγο. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι μαθητές διαβάζουν μιλούν, (Γκότοβος, 1992), γίνονται, δηλαδή, αναγνώστες μέσα από το ρόλο του ομιλητή και του ακροατή, καθώς αναπαριστούν σε γενικές γραμμές τον προφορικό λόγο του οποίου το κείμενο είναι η παράσταση και τον απευθύνουν στον ίδιο τον εαυτό τους. Ως διαδικασία είναι πολυπλοκότερη από την ακρόαση και την ομιλία τις οποίες και προϋποθέτει. Η σπουδαιότητα της ανάγνωσης στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών είναι καθοριστική. Η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών τους βοηθά να κατανοούν το περιεχόμενο κειμένων, είτε για την απόκτηση μιας γενικής εικόνας είτε επιλεκτικά, για την ανεύρεση συγκεκριμένων στοιχείων. Παράλληλα, χρησιμοποιούν την αναγνωστική τους ικανότητα όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα, αλλά και στα άλλα μαθήματα και στον κοινωνικό τους χώρο και μαθαίνουν να αναζητούν, να αξιολογούν, να επιλέγουν την πληροφορία. Σύμφωνα με έρευνες (Stotsky, 1984/ Senecal et al, 1998) οι καλοί αναγνώστες έχουν και πολύ καλές ικανότητες στο γράψιμο. Άλλες έρευνες (Αθανασίου, 2003) έδειξαν ότι ανάγνωση που γίνεται από ευχαρίστηση και ανεξάρτητα από κάποια υποχρέωση βελτιώνει καλύτερα το γραπτό λόγο από την ανάγνωση την επιβαλλόμενη για ειδικούς σκοπούς και μάλιστα γλωσσικούς (γραμματική – σύνταξη – τεχνολογία κτλ).

Αν θέλουμε να αναφερθούμε και στη γραπτή έκφραση μόνο συνοπτικά, επειδή ο προφορικός λόγος είναι το υπό διερεύνηση θέμα μας, η γραπτή έκφραση αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να αναπαριστά τα μηνύματα που θέλει να μεταδώσει (σκέψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) με λεκτικά σύμβολα για να γίνουν άμεσα κατανοητά στους δέκτες των μηνυμάτων του. Η γραπτή έκφραση είναι η πιο σύνθετη γλωσσική δεξιότητα και προϋποθέτει την κατοχή των τριών προηγούμενων δεξιοτήτων.

Ανάμεσα στις τέσσερις παραμέτρους της γλώσσας προσδιορίζονται ορισμένες σχέσεις. Η ομιλία προϋποθέτει την ακρόαση, η ανάγνωση την ομιλία και την ακρόαση και η γραπτή έκφραση

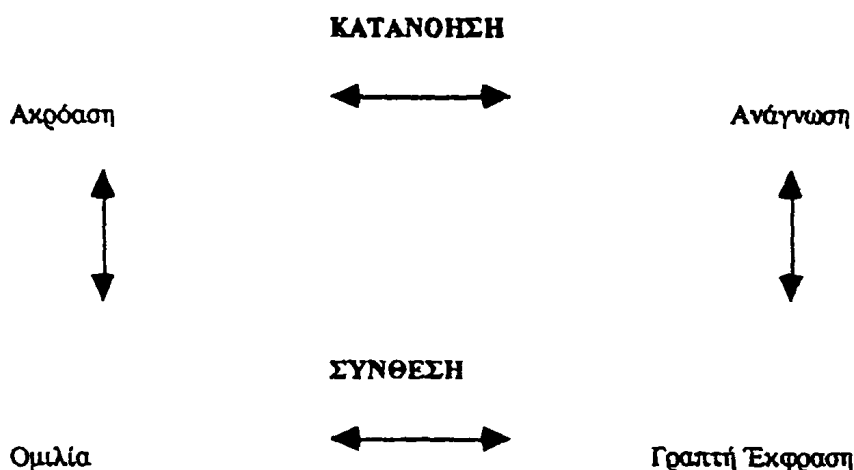


προϋποθέτει και τις τρεις (Αθανασίου, 2003). Επομένως, η μετάβαση από τη μια δεξιότητα στην άλλη χρειάζεται να γίνεται προσεκτικά και να βασίζεται σε προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες καλά αφομοιωμένες από το μαθητή.

Οι σχέσεις αυτές γραφικά θα μπορούσαν να παρουσιαστούν, όπως στο σχήμα που ακολουθεί:

### ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

### ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ



Ως γενική διαπίστωση βλέπουμε ότι οι σχέσεις ανάμεσα στις παραμέτρους της γλώσσας είναι πολύ στενές. Έρευνες (Wells, 1985/Onq, 1997) έχουν δείξει ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Η δεκάχρονη έρευνα του Wells σε δείγμα 28 παιδιών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, όταν παιδιά προσχολικής ηλικίας ακούν ιστορίες, είτε γιατί τους τις αφηγούνται, είτε γιατί τους τις διαβάζουν οι γονείς τους, τα παιδιά αυτά στην πρώτη δημοτικού έχουν γνώση των δεξιοτήτων της γραπτής έκφρασης ως τρόπου οργάνωσής της. Προϋπόθεση για την κατάκτηση της γραπτής έκφρασης από το παιδί είναι η δημιουργία του ζεύγους ομιλητής/ακροατής, δηλαδή, μέσα από την ομιλία με τους γονείς τους τα παιδιά της έρευνας ανέπτυξαν τον προφορικό τους λόγο, το υλικό

για τη βάση της γραφής. Όπως υποστηρίζει ο Luhan και υιοθετεί ο Olson η γραφή δίνει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να γίνει ορατό αυτό που μπορεί να ακουστεί, "an eye for an ear", (Σκούρτου, 1998). Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις αναδεικνύεται η συμβολή της ομιλίας στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Το σχολείο οφείλει να δώσει βαρύτητα στην καλλιέργεια της ομιλίας, γιατί η προτεραιότητα αυτή δεν απομακρύνει το μαθητή από τη γραπτή έκφραση, αλλά αντίθετα τον φέρνει πιο κοντά σε αυτήν. Ακούγοντας, μιλώντας, διαβάζοντας και γράφοντας μαθαίνεται η γλώσσα και μέσα από αυτή κάθε μαθητής κατανοεί τον κόσμο και επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του.

### 3.7 Θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης

Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί μια πολύχρονη διαδικασία, η επιτυχημένη έκβαση της οποίας εξαρτάται από ποικίλους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Σε όλες όμως τις περιπτώσεις η απόκτηση της γλώσσας ακολουθεί μια σταδιακή πορεία, που παραμένει αμετάβλητη ως προς τη διαδοχική σειρά με την οποία κατακτώνται οι επιμέρους φάσεις ανάπτυξής της. Βεβαίως, η ηλικία κατά την οποία το κάθε παιδί ολοκληρώνει τα στάδια της ανάπτυξης ποικίλλει εξαιτίας του διαφορετικού βαθμού της βιοψυχολογικής του ανάπτυξης και όσο καλύτερος κάτοχος της γλώσσας είναι κανείς, τόσο περισσότερο μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που αυτή του παρέχει σε ποικίλους τομείς της ζωής του.

Από τα μέσα περίπου του 20ου αιώνα αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες για την απόκτηση της γλώσσας από το παιδί. Οι πιο γνωστές από τις θεωρίες αυτές είναι:

● **η εμπειριοκρατική θεωρία**, την οποία υποστηρίζουν οι οπαδοί της θεωρίας της συμπεριφοράς και πιστεύουν ότι το παιδί έρχεται στον κόσμο χωρίς προκαθορισμένες γνώσεις για τη γλώσσα, αλλά η γλώσσα του κατακτάται με τους μηχανισμούς της μίμησης (Bandura, 1977) και της ενίσχυσης κάτω από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Ο βασικότερος εκπρόσωπος της θεωρίας αυτής είναι ο Skinner (1957). Η μπιχεβιοριστική θεωρία ("συμπεριφορισμός") του Skinner βασίστηκε σε πειράματα ζώων. Σε αυτά τα πειράματα αποδείχτηκε ότι η μάθηση επιτυγχάνεται με κατάλληλα ερεθίσματα, τα οποία οδηγούν σε αντιδράσεις. Όταν οι αντιδράσεις είναι επιθυμητές, επιβραβεύονται, καθώς αυξάνεται η πιθανότητα για να επαναληφθούν. Αν π.χ. ένα



πειραματόζωο (ποντίκι, περιστέρι, σκύλος κτλ.) αντιδρά θετικά σ' ένα ερέθισμα, τότε η συμπεριφορά του αυτή ενισχύεται από τον εξερευνητή και αμείβεται, για να εκδηλωθεί με την ίδια επιτυχία, όταν ξαναζητηθεί. Έτσι, το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα, όπως τα πειραματόζωα, αντιδρώντας στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται από το γλωσσικό περιβάλλον.

Η θεωρία του Skinner δέχθηκε δριμύτατη κριτική ως προς τα ακόλουθα σημεία:

την απλουστευμένη ερμηνεία όσον αφορά την απόκτηση των σύνθετων γραμματοσυντακτικών δομών της γλώσσας, την παράλειψη της προσπάθειας για την κατανόηση των εννοιών (Chomsky, 1965).

την αμφισβητούμενη συμβολής της μίμησης στη γλωσσική ανάπτυξη, εφόσον το παιδί δε μιμείται αυτολεξεί ό,τι ακούει από τους γονείς του, αλλά αποδίδει στην πρόταση νέα δομή, που αντιστοιχεί στο δικό του γλωσσικό σύστημα και αντανάκλα το γενικότερο επίπεδο της γνωστικής και γλωσσικής του ανάπτυξης.

την ολοκληρωτική παράβλεψη του παράγοντα της δημιουργικότητας της παιδικής γλώσσας.

• **η γενετική ή βιολογική θεωρία**, στην οποία θεωρία οι γενετιστές μολονότι δεν αμφισβητούν τη σπουδαιότητα του περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη, τη συνδέουν με την ύπαρξη μιας γενετικά προκαθορισμένης ή έμφυτης προδιάθεσης του ανθρώπου να μάθει τη γλώσσα. Επιστήμονες όπως ο Chomsky, ο Lenneberg υποστήριξαν τον καθοριστικό ρόλο του έμφυτου παράγοντα της βιολογικής-γνωστικής ωριμότητας του παιδιού για την εκμάθηση της γλώσσας.

Η απόκτηση της γλώσσας σύμφωνα με τη γενετική ή μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky γίνεται χάρη στις εγγενείς γνώσεις για τη γλώσσα που υπάρχουν σε κάθε παιδί. Υπάρχει, δηλαδή, ένας Μηχανισμός Κατάκτησης της Γλώσσας που επιτρέπει στο παιδί, ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή, την ηλικία, τη νοημοσύνη και την πολιτιστική προέλευσή του, να αποκτά τη γλώσσα (Chomsky, 1965). Για παράδειγμα σ' όλες τις γλώσσες υπάρχουν λέξεις με διαφορετικό λειτουργικό χαρακτήρα, όπως π.χ. ουσιαστικά, ρήματα κ.λ.π. Αν το παιδί έχει μια έμφυτη ικανότητα, έναν έμφυτο μηχανισμό όπως τον ονόμασε ο Chomsky «Μηχανισμός Γλωσσικής Απόκτησης» (Language Acquisition Device), να μάθει αυτές τις κατηγορίες, δε θα του είναι δύσκολο να μάθει οποιαδήποτε γλώσσα. Αυτό προϋποθέτει ότι οι βασικές γραμματικές σχέσεις ή δομές (δηλαδή υποκείμενο, αντικείμενο κτλ.) είναι κοινές σε όλες τις γλώσσες.

Η κριτική που ασκήθηκε στις βιολογικές-γενετικές θεωρίες επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία:



η μάθηση της γλώσσας σημαίνει πολύ περισσότερα πράγματα από τη μάθηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων. Το κλειδί για την κατοχή αφηρημένων γραμματικών κανόνων βρίσκεται στην απόκτηση κοινωνικών λειτουργικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων της γλώσσας (Wells, 1981),

ο ισχυρισμός για την ύπαρξη μιας γλωσσικά κρίσιμης περιόδου—από δύο ετών έως την εφηβική ηλικία—για την απόκτηση της γλώσσας λέγεται ότι δεν μπορεί να αποδειχθεί με βάση τα περιστατικά των άγριων ή απομονωμένων παιδιών (Fromkin et al, 1990),

τέλος, η θεωρία της μετασηματιστικής γραμματικής ενδιαφέρεται περισσότερο για την ανάλυση της γλωσσικής ικανότητας και όχι για την παραγωγή της γλώσσας.

• **η γνωστική θεωρία**, στην οποία οι οπαδοί της επιχειρούν να εξηγήσουν τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από τη γενική νοητική του ανάπτυξη, δηλαδή υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση των γνωστικών δεξιοτήτων με τις γλωσσικές εμπειρίες. Ο πιο γνωστός εισηγητής και υποστηρικτής της παραπάνω άποψης είναι ο Piaget (1965)<sup>8</sup>, οι μελέτες του οποίου ενισχύονται από ερευνητικά δεδομένα του Macnamara (1977).

Σύμφωνα με τους γνωστικιστές, το παιδί στη διάρκεια του πρώτου έτους της ζωής του (το οποίο χαρακτηρίζεται ως προγλωσσικό στάδιο), πριν ακόμη αρχίσει να κατανοεί και να μιλά τη γλώσσα του περιβάλλοντός του, γνωρίζει (μαθαίνει) αρκετά για τον κόσμο γύρω του.

Ως επόμενο στάδιο στη διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης, μετά την προγλωσσική φάση, ακολουθεί η γλωσσική φάση, που το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα και κατορθώνει να εκφράσει γλωσσικά τη μάθηση που έχει αποκτήσει.

Κατά συνέπεια η μάθηση της γλώσσας που ακολουθεί, είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων που έχουν προηγηθεί.

Ωστόσο, στο γνωστικό μοντέλο δεν ερμηνεύεται αναλυτικά ο τρόπος με τον οποίο τελείται και ολοκληρώνεται ο μηχανισμός της ωρίμανσης των γενικότερων γνωστικών-νοητικών ικανοτήτων, και ειδικότερα, της γλώσσας.

• **η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης**, υποστηρίζει ότι ο κοινωνικός περίγυρος του παιδιού (οι γονείς του, η ομάδα των συνομηλίκων) παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και εξέλιξη της γλώσσας του παιδιού και ότι τελικά αυτή κατακτάται μέσω της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τον κοινωνικό του περίγυρο. Από τους

<sup>8</sup> Piaget, J. (1965) *The language and thought of the child*. Πηγή: Piaget, J. (1997), (3rd ed.).



πρώτους οπαδούς αυτής της θεωρίας θεωρείται η Snow (1977) και ο Wells (1981).

Όσο πιο πλούσιο σε ερεθίσματα είναι το περιβάλλον στο οποίο ζει ο μαθητής, τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχει για να μάθει τη γλώσσα και αντίστροφα. Γλωσσικά πλούσιο θεωρείται ένα περιβάλλον όταν:

παρέχει πολλές ευκαιρίες στο παιδί για άμεση επικοινωνία, επιτρέπει σ' αυτό να ενεργεί ποικιλότροπα ως ομιλητής και ως ακροατής, προσφέρει γλωσσικά ερεθίσματα με μεγάλη ποικιλία, επιτρέπει άμεση επαφή με τα πράγματα και κυρίως επικοινωνία με συνομηλίκους.

Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η συνισταμένη όλων των άλλων θεωριών. Δίνοντας όμως ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση του κοινωνικού πλαισίου για την απόκτηση της γλώσσας από το παιδί και αγνοώντας γενετικούς ή κληρονομικούς παράγοντες δεν καλύπτει με πληρότητα το φαινόμενο της κατάκτησης της γλώσσας από το παιδί.

Άρα, ένας συνδυασμός αυτών των θεωριών θα ήταν ο καλύτερος τρόπος για την κατανόηση του πώς το παιδί αποκτά γλώσσα. Ανεξάρτητα από το ποια θεωρία είναι ολοκληρωμένη, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, γλωσσολόγοι, κοινωνιολόγοι και άλλοι ειδικοί συμφωνούν στο ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ σημαντική.

### *Έρευνες για τη γλωσσική ανάπτυξη*

Οι περισσότερες έρευνες (όπως των Bloom, 1970/ Cazden, 1965/ Chomsky, C. 1969/Cromer, 1974/ Macnamara, 1977/ Nelson, 1985/ Tizard & Hughes, 1984/ Wells, 1981 κ.ά.) εστιάζονται στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία, ενώ «οι γνώσεις μας γύρω από τη δομή, το περιεχόμενο, τη λειτουργία του προφορικού λόγου ή τις αλλαγές που γίνονται στον προφορικό λόγο των παιδιών της ηλικίας πέντε με δώδεκα χρονών είναι πολύ λίγες» (Brooks, 1992). Έρευνες που επικεντρώθηκαν στην προφορική ανάπτυξη του λόγου των παιδιών μετά τα πέντε χρόνια έγιναν στην Αγγλία από το National Oracy Project (1987)<sup>9</sup>, ή από τους Durkin, (1986), Karmiloff-Smith, (1979), Neville, (1988).

Η έρευνα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι πλούσια και διακρίνεται σε τρεις σημαντικές περιόδους, με διαφορές ως προς το συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο της γλωσσικής ανάπτυξης.

<sup>9</sup> National Oracy Project 1987: Πηγή Edwards and Westgate (1994).



Έτσι, κατά τη δεκαετία του '60 η έρευνα επηρεασμένη από τη θεωρία του Chomsky, επικεντρώνεται στο συντακτικό τομέα της παιδικής γλώσσας, θεωρώντας τον ως βάση για τη δημιουργία των προτάσεων. Οι έρευνες που έγιναν ασχολήθηκαν με τις γραμματικές κατηγορίες<sup>10</sup> στο λόγο του παιδιού, το μέγεθος του εκφωνήματος ως αναπτυξιακού δείκτη, το είδος των προτάσεων, τη σειρά των γραμματικών όρων (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο) στην πρόταση. Στόχος των μελετών ήταν να ερμηνεύσουν το πώς τα παιδιά παράγαν τις προτάσεις τους.

Οι Brown & Fraser (Κατή, 1992), παρατηρώντας προτάσεις παιδιών σε πρώιμα στάδια ανάπτυξης, διαπίστωσαν ότι απουσιάζει από τις συντακτικές γνώσεις των παιδιών η συντακτική κατηγορία "άρθρο". Ονόμασαν την πρώιμη περίοδο ανάπτυξης της γλώσσας στάδιο τηλεγραφικής ομιλίας, επειδή οι προτάσεις τείνουν, όπως στα τηλεγραφήματα των ενηλίκων, να διατηρούν ρήματα και ουσιαστικά, αλλά όχι τα λεγόμενα "λειτουργικά μέρη του λόγου" όπως τα άρθρα, οι προθέσεις και οι σύνδεσμοι.

Η περίοδος, που έδινε αποκλειστική έμφαση στην εκμάθηση του συντακτικού τομέα της γλώσσας έληξε το 1970, όταν πρώτη η Bloom υπέδειξε την ανάγκη να λαμβάνουμε υπόψη μας τη σημασιολογία των παιδικών προτάσεων. Επειδή οι γραμματικές γνώσεις του παιδιού είναι κάπως περιορισμένες καταρχήν, είναι δυνατό να συναντήσουμε προτάσεις με ίδια συντακτική δομή, αλλά με διαφορετική σημασία. Ο μόνος τρόπος να ερμηνεύσουμε τι εννοεί το παιδί είναι να βασιστούμε σε στοιχεία από το όλο πλαίσιο επικοινωνίας: γλωσσικό, φυσικό και κοινωνικό. Στην περίπτωση αυτή η γλώσσα αντιμετωπίζεται όχι ως σύστημα με δική του δομή, αλλά ως ένδυμα της σκέψης σύμφωνα με τη θεωρητική παράδοση της ψυχολογίας (Κατή, 1990).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 η έμφαση για τη μελέτη της γλώσσας δίνεται στην επικοινωνιακή ικανότητα, γιατί σε αντίθεση με την κατάκτηση της γλώσσας που φαίνεται να συντελείται σε μεγάλο μέρος πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, η απόκτηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων συνεχίζεται σε μεγαλύτερες ηλικίες και εφ' όρου ζωής (Κατή, 1992). Η ικανότητα επικοινωνίας περιλαμβάνει τη γνώση του πώς να χρησιμοποιεί κανείς/καμία τη γλώσσα του παίρνοντας υπόψη όλο το γλωσσικό, φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο καθώς και το τι θέλει να πράξει με τα λόγια του/της.

<sup>10</sup> Ως γραμματικές κατηγορίες εννοούνται τα μέρη του λόγου.



Η έρευνα έδειξε (Romaine, 1984/Τζουριάδου, 1995) ότι σε αντίθεση με την κατάκτηση της γλώσσας που φαίνεται να συντελείται σε μεγάλο μέρος πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, η απόκτηση επικοινωνιακών ικανοτήτων συνεχίζεται σε μεγαλύτερες ηλικίες και εφ' όρου ζωής.

Ξεκινώντας από την υπόθεση ότι η γλώσσα (στην προφορική τουλάχιστο φύση της) αποτελείται από δομημένα φωνολογικά σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο, τα οποία συνδεόμενα με βάση ορισμένους κανόνες δομής μεταφέρουν πλήρη νοήματα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική ανάπτυξη<sup>11</sup> του παιδιού είναι ολοκληρωμένη όταν περιλαμβάνει και τα τρία δομικά στοιχεία της, δηλαδή το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό.

Η φωνολογική ικανότητα αναφέρεται στη γνώση που αποκτά το κάθε άτομο ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας. Η συντακτική ικανότητα αναφέρεται στη δομή του λόγου, στους βασικούς δηλαδή κανόνες που καθορίζουν τη σειρά και τη λειτουργία των λέξεων μέσα στις προτάσεις και η σημασιολογική ικανότητα προσδιορίζει τη μάθηση του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων και των προτάσεων (Πόρποδας, 2002).

### **Φωνολογία**

Κάθε γλώσσα έχει ένα σύνολο φθόγγων-φωνημάτων που συνιστούν τα φωνολογικά στοιχεία της γλώσσας. Τα φωνήματα συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους και κάνουν ευρύτερες γλωσσολογικές ενότητες, όπως συλλαβές, λέξεις και προτάσεις. Φώνημα μπορεί να οριστεί ως η μικρότερη σημασιολογική ενότητα μιας γλώσσας.

Η πρώτη περίοδος της γλωσσικής εξέλιξης ενός παιδιού περιλαμβάνει σχεδόν αποκλειστικά την ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος και εκτείνεται χρονικά συνήθως στους δώδεκα πρώτους μήνες της ζωής του. Η φωνολογική ανάπτυξη δε σταματά σε αυτό το διάστημα, συνεχίζεται και αργότερα. Αλλά αυτή η πρώτη φωνολογική περίοδος διαφοροποιείται από τις επόμενες, ως προς το ότι, κατά τη διάρκειά της, πραγματοποιείται η πιο έκδηλη ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος σε φωνολογικό επίπεδο και θεωρείται προπαρασκευαστική για τη μετέπειτα συντακτική και σημασιολογική του εξέλιξη.

<sup>11</sup> Ο όρος «γλωσσική ανάπτυξη» χρησιμοποιείται είτε με αυστηρά περιορισμένη έννοια για να περιγράψει τη σταδιακή κατάκτηση από το παιδί του συστήματος της γλώσσας είτε με την ευρύτερη έννοια της κατάκτησης των ικανοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας (Κατή, 1990 / Πήτα, 1998).



Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού στα πέντε του χρόνια είναι ταχύτατη και σε τέτοιο βαθμό ώστε ο μελλοντικός μαθητής του Δημοτικού σχολείου έχοντας κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα σε ό,τι βασικότερο τη χαρακτηρίζει, από την άποψη της σύνταξης και του κλιτικού συστήματος, είναι σε θέση να παράγει λόγο προφορικό εκφέροντας προτάσεις, συχνά πρωτοφανέρες σε περιεχόμενο, που είναι σωστές γραμματικά και σε αντιστοιχία με τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τα αισθήματα που θέλει να εκφράσει. Η προφορική του ομιλία δίνει έμφαση στη ρηματική σύνταξη σε σχέση με την ονοματική, στην ενεργητική φωνή σε σχέση με την παθητική, στην αιτιατική σε σχέση με τη γενική πτώση (Βουγιούκας, 1990).

Η ηλικία των πέντε ετών σηματοδοτεί την ανάπτυξη της γλώσσας. Μια άλλη φάση φαίνεται να αρχίζει γύρω στα οκτώ· το παιδί άνω των οκτώ ετών φαίνεται ικανό για ένα πιο αφηρημένο επίπεδο κατανόησης του λόγου (Βοσνιάδου, 1992).

Στην ηλικία των έξι χρόνων που το παιδί αρχίζει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο έχει, κατά κανόνα, κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας του. Αυτό φαίνεται τόσο από την κατανόηση του προφορικού λόγου όσο και από την ομιλία του. Είναι δυνατόν κάποια παιδιά να έχουν δυσκολία στην άρθρωση ή στη διάκριση ορισμένων ήχων και στις περιπτώσεις αυτές απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή. Η μεγάλη όμως πλειοψηφία των παιδιών κατανοούν και παράγουν σωστά το φωνολογικό στοιχείο της γλώσσας τους.

### ***Η σύνταξη***

Η πλειοψηφία των μαθητών της πρώτης δημοτικού φαίνεται να έχει αναπτύξει το μεγαλύτερο μέρος του συντακτικού της συστήματος και οι διαφορές του λόγου της από αυτόν των ενηλίκων να μην είναι τεράστιες, ωστόσο δεν έχει ολοκληρωθεί εντελώς η ανάπτυξη του συντακτικού συστήματος. Από τα κυριότερα στοιχεία που απομένουν είναι η απόκτηση των δομικών κανόνων που καθορίζουν τη χρήση συμφωνίας υποκειμένου – ρήματος και οι πτώσεις στις προσωπικές αντωνυμίες. Η ανάπτυξη αυτή θα διαρκέσει μερικά χρόνια και ενδέχεται να μην έχει ολοκληρωθεί παρά μόνο στην ηλικία των εννέα ετών.

«Η συντακτική ανάπτυξη συμβάλλει παράλληλα και στη σημασιολογική εξέλιξη της ομιλίας καθώς οι συντακτικοί κανόνες δομής (κυρίως η θέση των γραμματικών κατηγοριών μέσα στην πρόταση και το κλιτικό-πτωτικό σύστημα) της γλώσσας διευκολύνουν τη σημασιολογική κατανόηση της ομιλίας» (Πήτα, 1998). Η σημασιολογική ανάπτυξη



ολοκληρώνεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της στην ηλικία των 8 ετών, περιλαμβάνοντας την ανάπτυξη των ακόλουθων κυριότερων τομέων: του εμπλουτισμού του λεξιλογίου, της απόκτησης της έννοιας των λέξεων και των σχέσεων ανάμεσα στις έννοιες των λέξεων καθώς και της συνειδητοποίησης της σημασιολογικής δομής των προτάσεων (Πόρποδας, 2002).

### *Το λεξιλόγιο*

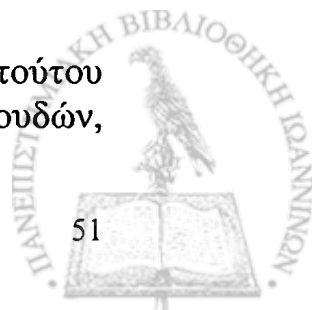
Το λεξιλόγιο είναι η βάση της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού. Δημιουργείται από τις εμπειρίες, δηλαδή τη μάθηση και αποτελεί ένα εργαλείο για την πρόκληση νέων μαθήσεων και για την οργάνωση νέων εμπειριών. Οι λέξεις, δηλαδή, οργανώνουν την εμπειρία και δίνουν τη δυνατότητα στον άνθρωπο να τη χρησιμοποιεί με τη μορφή εννοιών.

Πολύ λίγα γνωρίζουμε σήμερα για την ανάπτυξη, τη σύνθεση και το εύρος του παιδικού λεξιλογίου (Ζάχαρης, 1996). Η εξελικτική ψυχολογία ενδιαφέρθηκε μέχρι σήμερα, κυρίως, για τα στάδια εξέλιξης της σύνταξης και της φωνολογίας και, λιγότερο, του λεξιλογίου. Το λεξιλόγιο του παιδιού εξαρτάται τόσο από την ηλικία, όσο και από το περιβάλλον του.

Το λεξιλόγιο του μικρού παιδιού αποτελείται αρχικά από επιφωνήματα και ουσιαστικά, ενώ πλουτίζεται βαθμιαία και με ρήματα. Σημαντική βελτίωση γίνεται κατά τη σχολική ηλικία στον τομέα του λεξιλογίου, όχι μόνο στο ποσό των λέξεων όσο και στην ποικιλία και στην ακρίβεια της σημασίας τους. Στην ηλικία των πέντε ετών το λεξιλόγιο του παιδιού αυξάνεται κατά εννιά λέξεις την ημέρα και το συνολικό του λεξιλόγιο, τουλάχιστον, διπλασιάζεται ανάμεσα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στα μέσα του Γυμνασίου. Υπολογίζεται ότι ο αριθμός των λέξεων που γνωρίζει ο μαθητής όταν πρωτοέρχεται στο Δημοτικό είναι 2562 λέξεις (Ζάχαρης, 1996) και περί το τέλος της σχολικής του θητείας στο δημοτικό το λεξιλόγιό του προσεγγίζει το ένα τρίτο του λεξιλογίου του μορφωμένου ενήλικα (7200 λέξεις περίπου για την περίπτωση του παιδιού: Τζουριάδου, 1995).

Στην παρούσα έρευνα, όπου μας ενδιαφέρει ο μαθητικός λόγος, εξετάζονται (βλ. ενότητα 6.5) ορισμένα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου των μαθητών, που δίνουν πληροφορίες τόσο για την ποιότητα του λόγου τους, όσο και για τη γλωσσική ανάπτυξή τους.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών,



2002) ξεκινώντας ο μαθητής την πρώτη δημοτικού χρειάζεται να χρησιμοποιεί στην οργάνωση του λόγου του απλό λεξιλόγιο που στις επόμενες τάξεις χρειάζεται να γίνεται όλο και πιο πλούσιο, γιατί «το κατάλληλο λεξιλόγιο διευκολύνει την κατανόηση και την αποτελεσματική επικοινωνία», καθώς ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί την καλύτερη, για κάθε περίπτωση, λέξη, άνετα και χωρίς δισταγμούς.

## IV. Ο ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### 4.1 Ο προφορικός λόγος

Ο προφορικός λόγος είναι το βασικότερο μέσο επικοινωνίας του ανθρώπου. Ιστορικά προηγείται του γραπτού, εφόσον οι άνθρωποι πρώτα έμαθαν να μιλούν και στη συνέχεια να γράφουν. Γι' αυτό και θεωρείται ως ο φυσικός τρόπος επικοινωνίας. Έχει αναφερθεί ότι η πλήρης μορφή γλώσσας είναι η προφορική, η ομιλία, γιατί μόνο σε αυτή συνδυάζονται τα τρία δομικά στοιχεία του γλωσσικού συστήματος: το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό (Παπαρίζος, 1993).

Ο προφορικός λόγος είναι πάνω από όλα πράξη· συνειδητή, πρακτική εφαρμογή της γνώσης της γλώσσας που έχει το άτομο για να μπορέσει να επικοινωνήσει. Ακόμη ο προφορικός λόγος είναι η φυσική πλευρά της γλώσσας που επιτελείται μέσω των αισθητηρίων οργάνων του ανθρώπου.

Η προφορική επικοινωνία για να πραγματωθεί προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον δύο ομιλητών. Υπ' αυτή την έννοια τα απαραίτητα δομικά συστατικά της είναι ο πομπός, ο οποίος μεταδίδει το μήνυμά του και ο δέκτης που το προσλαμβάνει. Η προφορική επικοινωνία γίνεται "πρόσωπο με πρόσωπο" και αυτό επιτρέπει στον ομιλητή να αντυλαμβάνεται τις αντιδράσεις του συνομιλητή του στα όσα λέει, να αναπροσαρμόζει το περιεχόμενο του λόγου του, να διευκρινίζει ό,τι δεν έγινε αντυληπτό ή να το επαναλαμβάνει ή να σταματά το λόγο του στην περίπτωση που ο συνομιλητής του έχει κατανοήσει το μήνυμά του. Η προφορική επικοινωνία ενισχύεται με τα παραγλωσσικά (όπως επιτονισμός, παύσεις, προφορά) και εξωγλωσσικά (όπως χειρονομίες, έκφραση προσώπου, κινήσεις του σώματος) βοηθήματα, που συνοδεύοντας την ομιλία, μεταφέρουν ένα σημαντικό μέρος του μηνύματος (Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης, 1997). Ο προφορικός λόγος με την αμεσότητα και τον αυθορμητισμό που τον διακρίνει, δίνει τη δυνατότητα της ανάπτυξης κάποιων σχέσεων μεταξύ του ομιλητή-ακροατή. Γι' αυτό και χαρακτηρίζεται ως κοινωνικός υπό την έννοια της αλληλεπίδρασης του ομιλητή με τον ακροατή στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου από τον πρώτο, μέσω της οποίας οι ομιλητές συγκροτούν την κοινωνική τους ταυτότητα και παίζουν τους κοινωνικούς τους ρόλους. Αυτή η μορφή αλληλεπίδρασης στην οποία δάσκαλος και μαθητές, παράγουν προφορικό λόγο, ενώ



βρίσκονται μέσα στο δυναμικό πεδίο της εμπειρίας του “απέναντι” είναι και η αποτελεσματικότερη στις διαδικασίες μάθησης (Γκότοβος, 1997).

Προφορικός και γραπτός λόγος είναι τα δύο είδη γλώσσας, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια ξεχωριστή δυναμική το καθένα στον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν και μεταδίδουν τη γνώση, δηλαδή τη μάθηση. Ο προφορικός λόγος έχει στο δυναμικό του το πλούσιο φορτίο της ομιλίας για τη μετάδοση των πληροφοριών, ενώ ο γραπτός λόγος τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη στίξη. Ο Halliday υποστηρίζει ότι «όταν μιλάς, πράττεις» (Halliday, 1989) για αυτό και στον προφορικό λόγο, σύμφωνα με τον ίδιο, όταν μιλούμε χρησιμοποιούμε περισσότερο τα ρήματα από τα ουσιαστικά, επειδή ακριβώς το ρήμα εκφράζει ενέργεια και δηλώνει δράση η οποία συμβαίνει στο τώρα, ενώ στο γραπτό λόγο χρησιμοποιούνται περισσότερο τα ουσιαστικά επειδή αναπαραστούν τα γεγονότα όχι ως κάτι που γίνεται στο τώρα, αλλά ως μόνιμες και σταθερές καταστάσεις. Έτσι στον προφορικό λόγο όταν μιλάμε λέμε π.χ. «πήγα ή δε νιώθω τίποτα», ενώ στο γραπτό κείμενο οι συγκεκριμένες ενέργειες αποδίδονται ως επίσκεψη και αίσθηση.

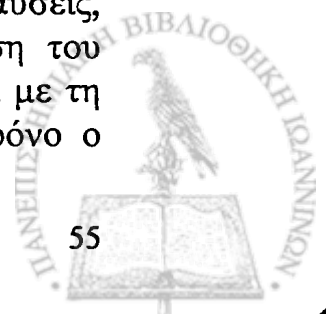
Ο προφορικός λόγος σε σχέση με το γραπτό έχει κάποιες ομοιότητες, αλλά περισσότερες είναι οι διαφορές. Οι ομοιότητές τους είναι ότι και οι δύο μορφές λόγου χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και οι δύο μορφές λόγου είναι κοινωνικά προϊόντα.

Οι σημαντικές διαφορές τους οφείλονται στον τρόπο και στις συνθήκες παραγωγής τους (Romaine, 1984/ Χατζησαββίδης, 2002). Συγκεκριμένα, για την παραγωγή του προφορικού λόγου αρκεί η εκπνοή, ενώ για την παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτούνται υλικά μέσα όπως χαρτί και μολύβι. Τα βασικά συστατικά του προφορικού λόγου είναι οι φθόγγοι, ενώ του γραπτού τα γράμματα. Ο προφορικός λόγος προηγείται στη ζωή του ανθρώπου, ενώ ο γραπτός ακολουθεί. Ο προφορικός λόγος μαθαίνεται από τον άνθρωπο μέσω της επικοινωνίας του με τα μέλη της κοινωνίας στην οποία ζει, ενώ η εκμάθηση του γραπτού λόγου προϋποθέτει κάποια μορφή εκπαίδευσης. Ο προφορικός λόγος δε διατηρείται στο χρόνο, ενώ ο γραπτός διατηρείται. Ο προφορικός λόγος είναι ποσοτικά μεγαλύτερος από το γραπτό· μιλάμε περισσότερο από ό,τι γράφουμε. Ο προφορικός λόγος αποτελεί ομαδική δραστηριότητα, ενώ ο γραπτός μοναχική δραστηριότητα. Υπάρχουν κοινωνίες χωρίς γραπτό λόγο, δεν υπάρχουν όμως κοινωνίες χωρίς προφορικό λόγο.

## 4.2 Μορφολογικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου

Μορφολογικά ο προφορικός λόγος παρουσιάζει συγκεκριμένα, σε σχέση με το γραπτό λόγο, χαρακτηριστικά, όπως είναι τα εξής (Goody, 1987 /Halliday, 1989/ Χατζησαββίδης, 2002):

1. Περιλαμβάνει πολλές συντακτικά ατελείς προτάσεις ή ακολουθίες ανολοκλήρωτων φράσεων που εννοούνται, αλλά δε λέγονται, επειδή στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία οι ερωτήσεις, οι απαντήσεις, οι διευκρινίσεις παρέχονται άμεσα στους επικοινωνούντες, π.χ.: “κύριε Γ., θα ’θελα/... εεεσείς τη γνώμη σας”.
2. Στην ομιλία προτιμάται η ενεργητική σύνταξη από την παθητική, η χρήση κοινών επιθέτων και προσωπικών αντωνυμιών, επειδή ο προφορικός λόγος είναι απροσχεδιάστος, ενώ ο γραπτός λόγος είναι πιο επιμελημένος από κάθε άποψη (σύνταξη, διατύπωση, λεξιλόγιο), π.χ. “πιστεύουν ότι η δουλειά του είναι καλή” αντί “πιστεύεται ότι η δουλειά του είναι καλή”.
3. Η χρήση προσωπικών αντωνυμιών στον προφορικό λόγο των μαθητών θεωρείται ως ένδειξη μιας «συγκεκριμένης» μορφής λόγου, ενώ η έλλειψή τους φανερώνει μια πιο απρόσωπη και πιο αφηρημένη μορφή λόγου (Μπασλής, 1988/ Παϊζη-Καβουκόπουλος, 2001), επειδή όσο πιο απρόσωπη και αφηρημένη μορφή παίρνει ο λόγος τόσο η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών μειώνεται αναλογικά.
4. Η χρήση λέξεων του καθημερινού προφορικού λόγου (π.χ. τα ρήματα κάνω, βάζω, παίρνω) δείχνουν ότι στον προφορικό λόγο συνήθως υπάρχει ένας αυθορμητισμός στην έκφραση και ότι το λεξιλόγιο δεν είναι επεξεργασμένο όπως στο γραπτό λόγο.
5. Η χρήση «γεμισμάτων» (π.χ. εντάξει, λοιπόν, βασικά, να πούμε, δηλαδή, κοίτα, ρε παιδί μου, βρε, καλά κ.λ.π.) είναι χαρακτηριστικά στοιχεία προφορικότητας.
6. Τα φαινόμενα δισταγμού που εκφράζονται με παύσεις, επαναλήψεις λέξεων ή φράσεων με την επιμήκυνση του τελευταίου φωνήεντος μιας λέξης –π.χ. λέειει – και με τη χρήση του «εεε», γίνονται για να κερδίσει λίγο χρόνο ο



ομιλητής προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες του γλωσσικού του σχεδιασμού.

7. Μέσα στην τάξη οι μαθητές χρησιμοποιούν τις επαναλήψεις ως τεχνικές για να κερδίσουν χρόνο και να σκεφτούν τι θα πουν ή ποιες λέξεις και εκφράσεις θα χρησιμοποιήσουν (Μουμτζάκης, 1991). Με τις επαναλήψεις ο λόγος των μαθητών γίνεται πληθωρικός και έτσι κερδίζεται η συνεχής προσοχή του ακροατή, π.χ.

Μ: Σταματάει για ναααα ξεκουραστειειεί και ανασαίνει αργά

Δ: Από πού έρχεται ο ήρωας Θ.;

Μ: Εεεεε έρχεται από το χωράφι.

Δ: Όχι από το χωράφι.

Μ: Εεεεεε από την πόλη, ναι από την πόλη.

8. Η χρήση στερεότυπων εκφράσεων (π.χ. μου έκλεψε την ιδέα, σκότωσε την ώρα του).

9. Η υστερόχρονη συμπλήρωση ή αυτοδιόρθωση γίνεται στην περίπτωση που ο ομιλητής αρχίζει μια φράση ή χρησιμοποιεί μια λέξη και συνειδητά τη σταματάει στη μέση για να τη διορθώσει και να την ξαναπεί με διαφορετικό τρόπο, θέλοντας είτε να διορθώσει λάθος που έκανε, είτε να επισημοποιήσει το λόγο του (Νιτσοπούλου, 2003), π.χ.

Μ: Λέει ότι δε μιλά καλά/ λέει ότι δε μιλά με ευγενικό και σωστό τρόπο.

Δ: Πολύ σωστά, αυτό λέει.

Μα: Ύστερα/ έπειτα έκανε ό,τι του είπε ο θεός του και έφυγε/ ξεκίνησε για να πάει σχολείο.

Δα: Στο σχολείο πώς πήγε; Για λέγε Α.

Μα: Κυρία με βαραίει ο Τ/με χτυπάει ο Τ.

Δα: Δε λέμε με βαραίει, αλλά λέμε με χτυπάει μπράβο, για λέγε τώρα.

10. Η χρήση παρεκβάσεων, κατά την οποία ο ομιλητής απομακρύνεται από το θέμα του. Στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή, παρατηρείται οι μαθητές αυθόρμητα να διατυπώνουν λόγο που δεν είναι σχετικός με το θέμα του μαθήματος. Οι μικρότερης ηλικίας μαθητές είναι πιο επιρρεπείς στην τακτική αυτή, καθώς δεν



έχουν ασκηθεί στις δεξιότητες της ακρόασης και της ομιλίας, π.χ.

Μ: Πήγαμε χτες στα Τζάμπο και πήρα φτυαράκι για τη γιορτή.

Μα: Και εγώ, κυρία

Όλη η τάξη: Και εμείς, κυρία.

12. Η ευρύτατη χρήση της παρατακτικής σύνταξης και η ασύνδετη συμπάρθεση προτάσεων παρατηρείται λόγω της χαλαρότητας στη σύνταξη που κυριαρχεί στον προφορικό λόγο.

Δ: Και τι κάνεις όταν πας στο χωριό σου Ε;

Μ: Τρέχω, παίζω, κάνω ποδήλατο, πάω στα ξαδέρφια μου και τρώω σουβλάκια και πίνω πορτοκαλάδες με τον παππού μου.

13. Η αναφορά σε πράγματα και αντικείμενα που είναι παρόντα κατά τη συνομιλία. Το στοιχείο αυτό της προφορικότητας αιτιολογείται λόγω της άμεσης επικοινωνίας των ομιλούντων.

14. Ο προφορικός λόγος χαρακτηρίζεται από αφθονία λέξεων ασαφούς σημασίας (κάτι, αυτό, τέτοιο, πράγμα, μέρος, διάφορα, πολύ κ.ά.), επειδή είναι λιγότερο επιμελημένος στη διατύπωση από το γραπτό λόγο.

15. Προϋπόθεση για αποδοτική λεκτική επικοινωνία στο σχολείο είναι τα μηνύματα να είναι διατυπωμένα με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα. Σαφής χαρακτηρίζεται ο προφορικός λόγος όταν είναι “ξεκάθαρος, συγκεκριμένος, προφανής” (Κριαράς, 1995).

16. Επίσης, το οικείο ύφος, η απότομη αλλαγή από τον πλάγιο στον ευθύ λόγο, η αλλαγή προσώπου κατά την εκφορά του λόγου, οι συχνές ανακολουθίες χαρακτηρίζουν τον προφορικό λόγο.

### 4.3 Η σπουδαιότητα του προφορικού λόγου

Η σημασία του προφορικού λόγου για κάθε άνθρωπο ξεχωριστά, όσο και για την κοινωνία είναι πολύ μεγάλη, γιατί “η κύρια πηγή των ιδεών, των συναισθημάτων και των επιθυμιών του ανθρώπου είναι το πνεύμα, ο νους και το βασικό όργανο με το οποίο ο άνθρωπος μπορεί να εκφράσει τις ιδέες του, τα συναισθήματά του και τις επιθυμίες του και να τις μεταβιβάσει κατανοητά στους άλλους είναι η γλώσσα, ο λόγος” (Τσιπλιτάρης, 1992).

Με την κεντρική θέση που έχει στη διδασκαλία για τη διαδικασία της μάθησης ο προφορικός λόγος, επηρεάζει τη μελλοντική γλωσσική εξέλιξη του μαθητή, όχι μόνο στον τομέα της ομιλίας, αλλά και στον τομέα της γραπτής έκφρασης. Η άσκηση της προφορικής έκφρασης σε μια σχολική τάξη καλλιεργεί:(Barnes, 1992/ Μακρή-Μπότσαρη, 2001 /Wells, 1992):

- το θάρρος και την αυτοπεποίθηση του ομιλητή-μαθητή για διατύπωση σκέψεων, επιχειρημάτων,
- την προσεκτική ακρόαση καθώς είναι μια διανοητικά και συναισθηματικά ενεργητική διαδικασία,
- την υπομονή, το σεβασμό στην ομιλία άλλου συμμαθητή, την επιτυχή εμπειρία και να «οδηγεί» ο ομιλητής - μαθητής το ακροατήριο προφορικά, αλλά και να «οδηγείται» ,
- το σεβασμό σε διαφορετικές γνώμες,
- το σεβασμό σε διαφορετικές διαλέκτους και γλωσσικά ιδιώματα,
- την ικανότητα της ομιλίας σε ποικιλία θεμάτων, για ποικιλία σκοπών μπροστά στο ακροατήριο της τάξης,
- την ικανότητα της αναλυτικοσυνθετικής σκέψης,
- την βελτίωση του λεξιλογίου, της δημιουργίας προτάσεων,
- την εξοικείωση με τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της προφορικής γλώσσας.

Εκτός από τις θετικές συνέπειες της καλλιέργειας του προφορικού λόγου για κάθε μαθητή ξεχωριστά, υπάρχει και η θετική πλευρά για τη σχολική τάξη ως ομάδα από την άσκηση στον προφορικό λόγο.

Συγκεκριμένα, η πυκνότερη, αμεσότερη και πλουσιότερη, προφορική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών συμβάλλει στη σύσφιξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων και κατά συνέπεια και στην ενίσχυση της συνοχής της τάξης (Dallimore, Hertenstein, Platt, 2004). Η ενίσχυση της συνοχής της τάξης έχει θετικές επιπτώσεις σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης.



Η απελευθέρωση της έκφρασης που πετυχαίνεται με τον προφορικό λόγο συνεπάγεται και την απελευθέρωση της δραστηριότητας των μαθητών. Και αυτό όχι γιατί η έκφραση αποτελεί καθαυτό μια ενέργεια, αλλά γιατί η επικοινωνία με το διάλογο έχει συχνά ως στόχο να καταλήξουν οι μαθητές σε συγκεκριμένες αποφάσεις μέσα στις οποίες εμπλέκονται.

Στα πλαίσια μιας επικοινωνίας με διάλογο ο δάσκαλος εμφανίζεται πιο προσιτός και εγκάρδιος στην αντίληψη των μαθητών. Μια τέτοια αντίληψη όμως έχει αντανakλάσεις στο τι είδους εικόνα θα σχηματίσουν για αυτόν, γεγονός που παίρνει εξαιρετική σημασία για την προσαρμογή τους και την επίδοσή τους στα μαθήματα.

Μέσα από το τι υποστηρίζουν οι μαθητές, από το ποια θέματα και ποιες προτάσεις εισάγουν στη συζήτηση τους και από το ποιες βρίσκουν αντίσταση και δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτές, ο δάσκαλος βρίσκει την ευκαιρία έμμεσα να πληροφορηθεί για τις διαθέσεις και τους προσανατολισμούς της τάξης του, ώστε να προσαρμόσει αποδοτικότερα τη δική του ενέργεια προς αυτήν. Παράλληλα, μπορεί να διακρίνει και τις ανάγκες κάθε μαθητή, ώστε με βάση τις διαπιστώσεις του αυτές να κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία και τη σχέση του με τον καθένα.

#### 4.4 Οι λειτουργίες του προφορικού λόγου

Έχει αναφερθεί (Ο.Ε.Δ.Β. Έκφραση-Έκθεση για το Λύκειο, 1997) ότι η γλώσσα με τις λέξεις και τους κανόνες της αποτελεί ένα ενεργό εργαστήρι που παράγει λόγο· και όπως σε ένα εργαστήρι, έτσι και εδώ, όσο πιο πιστά τηρούνται οι κανονισμοί, τόσο πιο ομαλή είναι η λειτουργία και πιο πλούσια η παραγωγή του λόγου.

Ο προφορικός λόγος, που είναι ένα είδος λόγου, επιτελεί δεδομένες λειτουργίες, οι οποίες καθορίζονται από τις ανθρώπινες ανάγκες. Καταρχήν ο προφορικός λόγος πραγματοποιεί τη λειτουργία της διαμεσολάβησης, λειτουργία που επιτελεί, άλλωστε, και κάθε είδος λόγου. Στη συγκεκριμένη λειτουργία ο προφορικός λόγος διαμεσολαβεί μεταξύ του πομπού και του δέκτη, μεταξύ της πρόθεσης του πομπού να ανακοινώσει ή να επικοινωνήσει και της διάθεσης του δέκτη να ανταποκριθεί στην επικοινωνία ή όχι. Η αποτελεσματικότητα της διαμεσολαβητικής επικοινωνίας καθορίζεται από τη σχέση του πομπού με το δέκτη, το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο επιτελείται η διαμεσολάβηση, αλλά και τις γενικότερες συγκυρίες που επικρατούν στην περίπτωση επικοινωνίας (Χατζησαββίδης, 1999).

Στη σχολική τάξη που οι επικοινωνιακές ανάγκες καθορίζονται από τον πομπό-δάσκαλο ο προφορικός λόγος επιτελεί τη λειτουργία της μονόπλευρης επικοινωνίας (Brown, 2002). Με το συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας του προφορικού λόγου η επικοινωνία στην τάξη είναι κάθετη και ασύμμετρη, δηλαδή διοχετεύεται από το δάσκαλο προς τους μαθητές. Μερικές φορές μπορεί να συμβεί ώστε με σχετική παρέμβαση οι μαθητές να διακόψουν αυτό το συνεχές καθοδικό ρεύμα της επικοινωνίας, όπως επίσης μπορεί για λίγο να το διακόψει και ο ίδιος ο δάσκαλος, παραχωρώντας το λόγο άλλοτε σε κάποιον και άλλοτε σε κάποιους από τους μαθητές του. Τις περισσότερες φορές όμως ο μονόλογος είναι μια μορφή επικοινωνίας που και ελέγχεται από το δάσκαλο και κατευθύνεται ολοκληρωτικά από αυτόν. Κανονικά, στη διάρκειά του ο δάσκαλος ούτε ερωτήσεις ούτε απαντήσεις περιμένει από τους μαθητές του.

Από τη διαμεσολαβητική λειτουργία πηγάζει και μια άλλη λειτουργία του προφορικού λόγου, της πληροφόρησης ή ενημέρωσης. Ο λόγος κάθε ομιλητή πληροφορεί για γεγονότα ή καταστάσεις που έγιναν ή πρόκειται να συμβούν. Δίνεται έμφαση στο ουσιώδες στοιχείο που χαρακτηρίζει κάθε γεγονός και περιγράφονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε ή θα πραγματοποιηθεί.

Μια άλλη λειτουργία είναι η παιδαγωγική λειτουργία. Ο προφορικός λόγος μπορεί να είναι εφήμερος, όπως λέγεται, αλλά δε χάνεται. Διαμορφώνει συνειδήσεις, παιδαγωγεί άμεσα και έμμεσα τους αποδέκτες των μηνυμάτων του, ο ομιλητής. Ο Σωκράτης και τόσοι άλλοι φιλόσοφοι και διανοούμενοι μετέδιδαν τις ιδέες τους με τον προφορικό λόγο, γιατί διεισδύουν μέσα στον κάθε ακροατή κατά έναν περίεργο τρόπο οι προφορικές κουβέντες και δημιουργούν ένα κλίμα, που συχνά ο γραπτός λόγος δεν μπορεί να το δημιουργήσει, όσο κι αν από τον τελευταίο μένουν, αναμφισβήτητα, λαμπερά σημάδια, ορόσημα. Ο προφορικός λόγος είναι ενέργεια, «που εκφράζει τη συνθήκη της στιγμής, που ζωντανεύει με τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία την ανθρώπινη έκφραση, που είναι τελικά, αυτός η γλώσσα» (Τσολάκης, 1995).

#### **4.5 Φορείς καλλιέργειας του προφορικού λόγου**

Ο προφορικός λόγος του παιδιού αρχίζει από την οικογένεια και το στενότερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί, εμπλουτίζεται από την παρέα των συνομηλίκων, καλλιεργείται στο σχολείο και διαμορφώνεται, ως ένα σημείο και από τα Μ.Μ.Ε., κυρίως από την τηλεόραση (Αθανασίου, 2001).



## *Η οικογένεια*

Το γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειας επηρεάζει την προφορική γλώσσα του παιδιού (Kelly et al, 2002). Σύμφωνα με τον Walberg (1984) το συνολικό ποσοστό που δαπανούν τα παιδιά στο σχολείο από τον “ενεργό εκπαιδευσιμο χρόνο” τους είναι μόνο 13%, ενώ, αντίθετα, με τους γονείς τους, ξοδεύουν πολύ περισσότερο χρόνο αλληλεπιδρώντας (Walberg, 1984). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη γονεϊκή επίδραση σε σημαντικό παράγοντα επιρροής στη λεκτική συμπεριφορά του παιδιού.

Το γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειας και ειδικότερα ο ρόλος της μητέρας αναδεικνύεται κυρίαρχος στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου του παιδιού από την έρευνα του Χατζησαββίδη Σ. (1994), με θέμα «Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών». Σύμφωνα με την έρευνα του σε μια μέση ελληνική οικογένεια η μητέρα είτε εργάζεται είτε όχι αφιερώνει περισσότερο χρόνο για να επικοινωνήσει προφορικά με το παιδί της από ό,τι ο πατέρας. Όταν μάλιστα η μητέρα έχει και κάποια υψηλή σχολική μόρφωση, τότε ο γλωσσικός της κώδικας είναι πιο κοντά και στη σχολική γλώσσα, οπότε το παιδί της δε θα δυσκολευτεί να προσαρμοστεί στη γλωσσική πραγματικότητα του σχολείου. Αντίθετα παιδιά που οι μητέρες τους δεν έχουν υψηλή μόρφωση πηγαίνουν στο σχολείο χωρίς να είναι εξοικειωμένα με την επίσημη γλώσσα που μιλιέται εκεί και συναντούν δυσκολίες στην προφορική τους έκφραση.

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από ευρήματα άλλων ερευνών (Φλουρής, 1989/Gronlick et al, 1991) που είχαν ως θέμα τους το ρόλο των γονέων στην επίδοση των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας.

Ο Άγγλος κοινωνιολόγος Bernstein συνέδεσε την οικογενειακή τυπολογία και την αλληλεπίδραση γονέων-παιδιών με το γλωσσικό στιλ επικοινωνίας (Bernstein, 1970).

Για το γλωσσικό κώδικα της λεκτικής επικοινωνίας που διαφοροποιείται σε «περιορισμένο» και «επεξεργασμένο» θα αναφερθούμε στο πέμπτο κεφάλαιο.

Κατά τον Bernstein οι οικογένειες παιδιών που προέρχονται από τη μεσοαστική τάξη παρουσιάζουν διαφορές από τις οικογένειες των παιδιών της εργατικής τάξης ως προς:

- στις προσδοκίες γονέων και πρακτικές ανατροφής,

- στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών κατά κοινωνική τάξη.

Οι παραπάνω διαφορές αντανακλώνται στο γλωσσικό στιλ επικοινωνίας της μεσοαστικής και εργατικής οικογένειας.

*Ως προς τις προσδοκίες,*

οι γονείς της μεσαίας τάξης αναμένουν από τα παιδιά τους: αυτόνομη συμπεριφορά, αυτοπεποίθηση, αυτάρκεια, επιδιώξεις υψηλής επίδοσης και η μορφή επικοινωνίας που υπερισχύει είναι η διαλογική. Επίσης, επιβραβεύεται περισσότερο η θετική συμπεριφορά των παιδιών και σε περίπτωση επίπληξης υπάρχει η απειλή για στέρηση αγάπης προς τα παιδιά, όπως και η έκκληση στο φιλότιμο και στην αυτοκριτική, οι κυρώσεις που δίνονται είναι αιτιολογημένες, καλλιεργείται το αίσθημα της ευθύνης.

Οι γονείς των παιδιών της εργατικής τάξης αναμένουν από τα παιδιά τους να τους υπακούν, να τους σέβονται. Στη μεταξύ τους σχέση απουσιάζει η διαλογική μορφή επικοινωνίας, οι κυρώσεις που δίνονται είναι αναιτιολόγητες και είναι περισσότερες από την επιβράβευση μιας θετικής συμπεριφοράς, καλλιεργείται ο φόβος της τιμωρίας και τα μέσα πειθαρχίας βασίζονται στη χρήση εξουσίας.

*Ως προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας,*

τα παιδιά της μεσαίας τάξης παρουσιάζουν άνετη γλωσσική εξέλιξη, έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη σχολική εργασία, χαρακτηρίζονται από τάση για επίτευξη υψηλής επίδοσης στο σχολείο και σχεδιάζουν δραστηριότητες για το μέλλον. Παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό το αίσθημα της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, του αυτοελέγχου και της ανεξαρτησίας.

Στον αντίποδα, τα παιδιά της εργατικής τάξης με τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικά τους εμφανίζουν συχνά φόβο για το σχολείο και το δάσκαλο, δεν έχουν εξασφαλισμένη την τάση για επίτευξη υψηλής επίδοσης, προσανατολίζονται στο παρόν και δεν κάνουν σχέδια για το μέλλον. Το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, της αυτοτέλειας και του αυτοελέγχου δεν εμφανίζεται συχνά.

### ***Το σχολείο***

Το σχολείο σύμφωνα με τους Bourdieu-Passeron (1964) απευθύνεται σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο· χρησιμοποιεί, δηλαδή, την ίδια γλώσσα για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση του καθενός. Έτσι, όμως, βοηθάει στην εξέλιξη της



προφορικής γλώσσας των «εκλεκτών» μαθητών, αυτών δηλαδή που η κοινωνική προέλευση τους εφοδίασε με γλώσσα οικεία, με του σχολείου τη γλώσσα. Η ολότελα άγνωστη γλώσσα στους «αδικημένους» μαθητές, η «επίσημη» γλώσσα των βιβλίων, περιορίζει τις ευκαιρίες της προφορικής συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Στη γλώσσα αυτή των βιβλίων είναι αναγκασμένοι να προσαρμοστούν οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν και να μάθουν. Οι μαθητές αυτοί προσπαθούν να μιμηθούν τη γλώσσα του εκπαιδευτικού, έχοντας αποδεχτεί ότι η δική τους γλώσσα χωρίς να είναι άχρηστη, αφού με αυτή επικοινωνούν έξω από τη σχολική τάξη, δεν είναι γλώσσα για μορφωμένους ανθρώπους. Γι' αυτό, και τις περισσότερες φορές, προτιμούν να μη συμμετέχουν στη συζήτηση ή, αν γίνει αυτό, χρησιμοποιούν αυτοδιορθώσεις, επαναλήψεις ή παύσεις για να προσαρμοσθούν στη σχολική γλώσσα. Μια τέτοια κατάσταση προκαλεί άγχος στους μαθητές που επικεντρώνουν την προσοχή τους περισσότερο στο ΠΩΣ θα μιλήσουν παρά στο ΤΙ θα πουν. Αργά ή γρήγορα αισθάνονται ότι δεν τα καταφέρνουν και γρήγορα παραιτούνται από κάθε προσπάθεια. Αισθάνονται ότι, οι άλλοι, οι ομιλητικοί συμμαθητές τους είναι πιο ικανοί από αυτούς και έτσι αυτοί μετέχουν σιωπηρά στη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τους Bourdieu – Passeron, η γλώσσα δεν είναι μόνο όργανο επικοινωνίας ή γνώσης, αλλά και δύναμης. “Δεν επιδιώκουμε μόνο να γινόμαστε κατανοητοί, αλλά και να μας πιστεύουν, να μας υπακούουν, να μας σέβονται, να μας διακρίνουν”. Η διαπίστωση αυτή, ότι η γλώσσα είναι όργανο δύναμης και εξουσίας βρίσκει εφαρμογή στο σχολικό χώρο κατά την άνιση χρήση της γλώσσας από μαθητές με διαφορετικά “πολιτισμικά” εφόδια. Σε επόμενο κεφάλαιο θα αναπτυχθούν θεωρίες σχετικές με τον προφορικό λόγο και το σχολείο.

Σε μια έρευνα του Μαυρογιώργου Γ. (1989) φαίνεται ότι η συμμετοχή στο μάθημα έχει σχέση με την κοινωνική προέλευση.

## Κοινωνική προέλευση και συμμετοχή στο μάθημα

Κοινωνική προέλευση	Μεγάλη συμμετοχή	Μικρή συμμετοχή
Μαθητές από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα	86%	14%
Μαθητές από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα	26%	74%

Αντί το σχολείο να απορρίπτει κάποιους μαθητές, αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα (Haig and Oliver, 2003) ως κατωτερότητα, θα έπρεπε να παίρνει υπόψη τις γλωσσικές και γνωστικές διαφορές των μαθητών και να προσθέτει το καινούριο μορφωτικό υλικό στην ήδη υπάρχουσα γνώση, και αντίστροφα, να διευκολύνει καθένα μαθητή χωριστά να ενσωματώνει στη δική του γνώση ό,τι προσφέρει το σχολείο. Αυτό μπορεί να φαίνεται χρονοβόρο και δύσκολο στην πράξη, αλλά ο κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι δεν χρειάζονται όλοι οι μαθητές την ίδια στιγμή υποστήριξη και επί πλέον μπορεί με τις δικές του μεθόδους και τον τρόπο του να κάνει τα παιδιά να νιώθουν ελεύθερα να ζητούν βοήθεια, όποτε τη χρειάζονται.

Αναπτύσσοντας ο Bernstein ορισμένες από τις ιδέες του στο άρθρο του “Class and pedagogies—Visible and Invisible” (Bernstein, 1975), εξετάζει τις μορφές εκπαίδευσης που πιστεύει ότι διαμορφώνονται στα δημοτικά σχολεία. Για το λόγο αυτό αναφέρεται στις έννοιες της “ορατής” και της “αόρατης” παιδαγωγικής συσχετίζοντας αυτούς τους δύο τύπους παιδαγωγικής με δύο τύπους οργάνωσης της διδασκαλίας. Η οργάνωση της διδασκαλίας έχει σχέση με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το στιλ της διδασκαλίας του, την παιδαγωγική του σχέση με τους μαθητές, τις στρατηγικές που ακολουθεί στη διδασκαλία.

Στην ορατή παιδαγωγική, όπου οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια, τα στάδια μάθησης, αλλά και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να διαπιστωθεί αν ο μαθητής έχει μάθει, δηλώνονται ρητά. Στην ορατή παιδαγωγική αντιστοιχεί η παραδοσιακή παιδαγωγική που είναι ελάχιστα φιλελεύθερη και κατευθυντήρια, δηλαδή αυταρχική, χωρίς αναφορά στη διαδικασία αναζήτησης ή επινόησης, προχωρά με στερεότυπες ασκήσεις και χαρακτηρίζεται από την επιβολή μιας αυστηρής πειθαρχίας. Ο τύπος αυτός της παιδαγωγικής αναφέρεται σε μια περιορισμένη μορφή επικοινωνίας, όπου η παραγωγή του προφορικού λόγου είναι ανάλογη.

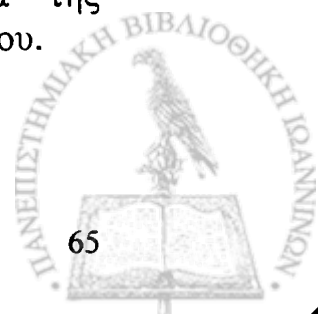


Στην αόρατη παιδαγωγική, όπου οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή δε διακρίνονται από τόση σαφήνεια, δίνεται βαρύτητα στο πώς θα αναπτυχθεί το ενδιαφέρον του μαθητή με βάση αυτό που ήδη γνωρίζει, προσδιορίζονται λιγότερο οι στόχοι της διδασκαλίας και περισσότερο δίνεται αξία στην προσωπική μελέτη, όπου συνυπολογίζονται παράγοντες όπως η συναισθηματική σταθερότητα, η ύπαρξη κινήτρων, οι σχέσεις με τους συμμαθητές. Στην αόρατη παιδαγωγική αντιστοιχεί μια παιδαγωγική που είναι περισσότερο επικεντρωμένη στο πρόσωπο, στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του παιδιού, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της δημιουργικότητας και της κρίσης του δίνοντας ευκαιρίες για διαπροσωπική επικοινωνία και για λειτουργία λόγου επεξεργασμένης μορφής.

### *Η ομάδα των συνομηλίκων*

Ο τρίτος παράγοντας είναι η ομάδα των συνομηλίκων. Οι σχέσεις των συνομηλίκων μεταξύ τους είναι απόλυτα απαραίτητες για υγιή γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Έχει παρατηρηθεί σε ορισμένες περιπτώσεις ότι η επίδραση των συνομηλίκων αυξάνει την επίδοση και εντείνει τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Σύμφωνα με έρευνες (Johnson and Johnson, 1999) μαθητές δημοτικού σχολείου ακόμη και όταν δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες στα μαθήματα, η αλληλεπίδραση με τα συνομήλικά τους παιδιά μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή τους και την επίδοσή τους. Όταν τα παιδιά αισθάνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους είναι πρόθυμα να συμμετάσχουν στην γλωσσική αλληλεπίδραση, ανταμείβουν το συνομήλικά τους και συμμετέχουν στα μαθήματα (Johnson, and Johnson 1999/Kostelnik, 2006) καλλιεργώντας τις ικανότητές τους για επικοινωνία και συνεργασία.

Η συμβολή της ενεργού γλωσσικής συμμετοχής που μπορεί να γίνει στο σχολείο με την ομαδοσυνεργατική οργάνωση και διδασκαλία έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της σκέψης και της μάθησης (Lyle, 2002), στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αφού η ατομική του ανάπτυξη περνάει μέσα από την ανάπτυξη των σχέσεών του με το κοινωνικό του περιβάλλον, αλλά και οδηγεί σ' αυτήν (Bertrand, 1994). Επισημαίνεται ειδικότερα το γεγονός ότι οι αντιδράσεις των μελών της ομάδας των συνομηλίκων συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της αντίληψης του παιδιού και στη διαδικασία εσωτερίκευσης των κοινωνικών ρόλων (Καψάλης, 1996/ Μπέλλας, 1997). Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις προσφέρουν ψυχολογική στήριξη στο κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και συμβάλλουν στην εδραίωσή του.



Η οικογένεια της μεσοαστικής τάξης δεν εγκαταλείπεται ποτέ στην επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων και ασκεί έλεγχο. Εγκρίνει ή απορρίπτει την παρέα των παιδιών της μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή κρίσεων μαζί τους. Σε αντίθεση, η οικογένεια της εργατικής τάξης είναι πιο χαλαρή στον έλεγχο των σχέσεων των παιδιών της με την ομάδα των συνομηλίκων. Αυτό γίνεται καθώς οι λεκτικές εκφράσεις σε συναισθήματα, επιθυμίες ή και γνώμες είναι περιορισμένες.

### *Τα Μ.Μ.Ε*

Ως προς το ρόλο της τηλεόρασης στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, σύμφωνα με μια έρευνα που έγινε στη Γαλλία το 1984 «...τα παιδιά περνούν περίπου 5 με 6 ώρες την ημέρα με τους δασκάλους τους για 160 μέρες του σχολικού έτους, αλλά δυο ώρες την ημέρα τα απασχολεί η τηλεόραση για 365 ημέρες το χρόνο» (Κωνσταντινόπουλος, 1994). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που παίζει η τηλεόραση στη ζωή του παιδιού, επειδή «η εντατική παρακολούθησή της έχει, μάλλον, αρνητικές επιπτώσεις στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και συνακόλουθα στη λεκτική του συμπεριφορά ή στη σχολική του επίδοση στη γλώσσα», όπως προκύπτει από μια πρόσφατη έρευνα (Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 1995).

Η επικοινωνία του παιδιού με την τηλεόραση «είναι διαμεσολαβημένη, μονόπλευρη, με την έννοια ότι οι ρόλοι «ομιλητής» και «ακροατής» δεν εναλλάσσονται, και ότι ο «ομιλητής» δεν έχει εμπειρία του «ακροατή» στον οποίο απευθύνεται: ούτε τον βλέπει, ούτε τον ακούει» (Γκότοβος, 1988). Άρα, ο τηλεοπτικός λόγος είναι κατά κανόνα προφορικός και καλλιεργεί – αν φυσικά καλλιεργεί – μόνο τον τομέα της κατανόησης του προφορικού λόγου του παιδιού – ακροατή.

Στη δική μας την έρευνα θα ερευνηθεί ο παράγοντας “σχολείο”, μέσα από το λόγο του δασκάλου και ο παράγοντας “οικογένεια” με βάση την κοινωνική προέλευση του μαθητή.

## **4.6 Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στη σχολική ηλικία**

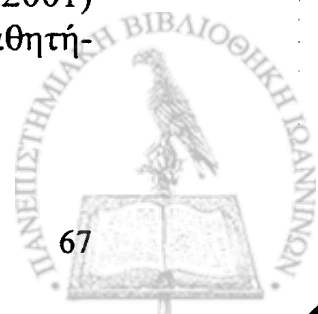
Με την πάροδο της ηλικίας τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος βελτιώνεται από κάθε πλευρά ως το 15<sup>ο</sup> έτος, αλλά και με περιθώριο ανάπτυξης και πέρα από αυτό (Πήτα, 1998). Σχετικά με τον προφορικό λόγο τα μεγαλύτερα παιδιά διηγούνται μακρύτερες ιστορίες και έχει υποστηριχτεί (Elliot, 1983/Stilwell, 1999) ότι το μέγεθος των προτάσεων αυξάνεται σταθερά με το χρόνο και ότι όσο καλύτερα γνωρίζει το παιδί τη γλώσσα τόσο και οι προτάσεις του λόγου του



τείνουν να είναι μεγαλύτερες και συνθετότερες. Καθώς το μέγεθος των φράσεων αυξάνεται σταθερά με το χρόνο στο λόγο του παιδιού, αυτό αποτελεί ένα κριτήριο για τη γλωσσική του ανάπτυξη (Κατή, 1992). Ο Brown (Dale, 1976) το 1973 συστηματοποίησε τη χρήση του λεγομένου “μέσου μήκους εκφωνήματος” (MME ή MLU στα αγγλικά) ως αναπτυξιακού δείκτη. Το μήκος υπολογιζόταν με βάση τον αριθμό των μορφημάτων, αν και σε μορφολογικά πιο περίπλοκες γλώσσες, όπως η ελληνική, θεωρήθηκε πιο ρεαλιστική η μέτρηση με βάση τον αριθμό των λέξεων (Stephany 1985).

Η γλωσσική ωριμότητα σηματοδοτείται από τη συχνότητα χρήσης του υποτακτικού λόγου, των δευτερευουσών προτάσεων, αλλά και του τρόπου με τον οποίο δομούνται οι προτάσεις (Νιτσοπούλου, 2003). Οι πρώτες δευτερεύουσες προτάσεις που μαθαίνει να χρησιμοποιεί το παιδί είναι οι ονοματικές δευτερεύουσες προτάσεις (βουλητικές, ειδικές, ενδοιαστικές, πλάγιες ερωτήσεις) και οι αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με το “που”. Καθώς το παιδί μεγαλώνει και μαθαίνει να χρησιμοποιεί και τα άλλα είδη δευτερευουσών προτάσεων ωριμάζοντας γλωσσικά, η συχνότητα χρήσης των ονοματικών προτάσεων μειώνεται προοδευτικά, ενώ των άλλων αυξάνεται (Lawton, 1968). Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση (Ανθογαλίδου, 1989/ Stilwell, 1999) ότι η υποτακτική σύνταξη στα παιδιά των 9 ετών είναι το ίδιο συχνή στο γραπτό και προφορικό λόγο, αλλά έχει την τάση να γίνεται συχνότερη στο γραπτό λόγο, όσο το παιδί μεγαλώνει. Αυτό δείχνει, ως προς την εκμάθηση της γραπτής γλώσσας, ότι το παιδί καταφέρνει να χρησιμοποιεί όλο και πιο σύνθετες εκφράσεις, μόνο αφού κατακτήσει τις βασικές συντακτικές δομές στον προφορικό λόγο.

Το λεξιλόγιο του παιδιού των πρώτων σχολικών ετών είναι πλήρως συγκεκριμένο, οι δε αφηρημένες έννοιες αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους από το πέμπτο σχολικό έτος. Έρευνες έχουν δείξει (McNeil, 1970/ Pinker, 1984/ Τζουριάδου, 1995) ότι οι προτάσεις των παιδιών βασίζονται εξαρχής στη γνώση γραμματικών κατηγοριών, όπως το *ρήμα* και το *ουσιαστικό*. Γενικώς η παιδική γλώσσα είναι αρχικά φτωχή σε *επίθετα*, *αντωνυμίες*, *προθέσεις* (Ζάχαρης, 1996). Μεγαλώνοντας το παιδί, και με βάση τις γλωσσικές ανταλλαγές που έχει με την οικογένειά του, εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του με τη χρήση πιο περιγραφικών λέξεων (Dineen, 1982/ Stilwell, 1999), όπως είναι τα *επίθετα* και τα *επιρρήματα*. Με την κατάλληλη χρήση των επιθέτων και των επιρρημάτων (Αναστασιάδης, 1987/ Παΐζη-Καβουκόπουλος, 2001) εκφράζονται με σαφήνεια και με ακρίβεια οι σκέψεις του μαθητή-ομιλητή.



Τα επίθετα είτε περιορίζουν την έκταση της γενικής σημασίας του ουσιαστικού και προσθέτουν στο λόγο σαφήνεια και ακρίβεια είτε ως *κατηγορούμενα* συμπληρώνουν τη σημασία του ρήματος, φανερώνοντας την ποιότητα ή ιδιότητα που αποδίδεται στο υποκείμενο (Lyons, 1995/ Μπαμπινιώτης, 2004/ Wilkinson, 1975). Όσο καλύτερη γνώση της γλώσσας έχει ο μαθητής, τόσο περισσότερα και πιο κατάλληλα επίθετα χρησιμοποιεί καθώς η πρόταση από “απλή” χαρακτηρίζεται ως “συμπληρωμένη ή επαυξημένη” (Τζάρτζανος, 1991).

Το επίρρημα έχει ως βασική του ιδιότητα να αποδίδει στο ρήμα (αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις και στο ουσιαστικό και στο επίρρημα), ό,τι του χρειάζεται κάθε φορά, για να συμπληρωθεί η έννοιά του και να γίνει πιο συγκεκριμένη και πιο σαφής (Τσοπανάκης, 1994). Η συχνή χρήση των επιρρημάτων φανερώνει γλωσσική ικανότητα (Μπασλής, 1988/ Παϊζη-Καβουκόπουλος, 2001) και, όπως τονίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, οι μαθητές χρειάζεται να ασκηθούν στην αναγνώριση επιθέτων και επιρρημάτων και στη διαπίστωση του δόρυφορικού τους ρόλου μέσα στην πρόταση (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2002).

Βελτίωση παρατηρείται και στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων, στον τομέα της σύνταξης, της μορφολογίας και στον τομέα της αξιοποίησης της γλώσσας σε σημαντικές ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες του παιδιού, όπως π.χ. στη μάθηση, στη μνήμη, στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας κ.ά.

Στον προφορικό λόγο των μεγαλύτερων παιδιών που χρησιμοποιείται μεγαλύτερο ποσοστό δευτερευουσών προτάσεων όλων των ειδών, ο λόγος τους είναι λιγότερο εγωκεντρικός και εκφράζονται περισσότερο αφηρημένες ιδέες, μιλούν χωρίς να διακόπτουν ή παραμένουν στο θέμα της συζήτησης (Brooks, 1992).

Η γλωσσολογική μελέτη και έρευνα (Blank, 1975/ Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, 1995) συνιστούν ότι το παιδί για να ενσωματωθεί στο γλωσσικό περιβάλλον της σχολικής τάξης και να αποδώσει χρειάζεται εκτός από τη γνώση της γλώσσας και της σωστής χρήσης των βασικών φωνολογικών, γραμματικών, συντακτικών και σημασιολογικών δομών της να έχει αποκτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό δύο «ειδικές» γλωσσικές ικανότητες:

- τις ικανότητες του διαλόγου. Αυτές ενεργοποιούνται σε μια κατάσταση αλληλεπίδρασης και συντελούν στην ανταλλαγή πληροφοριών και μηνυμάτων ανάμεσα στο δάσκαλο και



τους μαθητές. Η προφορική αλληλεπίδραση πραγματοποιείται μέσα από την κατάλληλη δόμηση των κατάλληλων προτάσεων, ανάλογα με το περιεχόμενο των μηνυμάτων για την επιτέλεση της διαπροσωπικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη,

- τις αφηγηματικές ικανότητες μέσα από τις οποίες αποδίδεται προφορικά η αναφορά σε ένα ιστορικό γεγονός ή σε άλλο περιστατικό, η ικανότητα περιγραφής εικόνων ή προσώπων, η ανακοίνωση ενός θέματος, ένας σχολιασμός ή επιχειρηματολογία. Η αφήγηση μιας ιστορίας π.χ. δεν απαιτεί μόνο λεξιλογικές και συντακτικές γνώσεις που καθιστούν δυνατό το σχηματισμό προτάσεων, αλλά και γνώσεις για το πώς συνδέονται οι προτάσεις σε μια ευρύτερη μονάδα λόγου, που στην προκειμένη περίπτωση είναι ένας εκτεταμένος μονόλογος.

Η καλλιέργεια των διαλογικών και αφηγηματικών ικανοτήτων δίνει τη δυνατότητα στον προφορικό λόγο να επιτελέσει την εξής λειτουργία στη σχολική τάξη: την ανακάλυψη και προφορική παρουσίαση από τους μαθητές των επιθυμιών τους, των κινήτρων τους, των σκέψεών τους. Μ' αυτό τον τρόπο προφορικής επικοινωνίας οι μαθητές βρίσκουν την ευκαιρία να εκφράζονται, να διατυπώνουν τις ανάγκες τους ή τα ενδιαφέροντά τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες για δράση και να δημιουργούν, περισσότερο, τους ρόλους τους παρά να τους εκτελούν (Postholm, 2005). Η συγκεκριμένη «επικοινωνία» αποτελεί τη βάση ενός ανοικτού, διαπροσωπικού διαλόγου με το δάσκαλο και τους συμμαθητές που έχει άμεσο αντίκτυπο και στη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών.

#### 4.7 Γλώσσα και σκέψη

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε λόγος για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, όπου αναφέρθηκε ότι η εκπλήρωση του επικοινωνιακού ρόλου της γλώσσας είναι δυνατή χάρη στην απόκτηση και μάθηση των φωνολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών στοιχείων της. Η γλώσσα, όμως εκτός του επικοινωνιακού ρόλου, αποτελεί ένα σύστημα που διευκολύνει την απόκτηση, αναπαράσταση και έκφραση των εννοιών, δηλαδή της γνώσης και κατά τη συνέπεια τη λειτουργία της σκέψης. Αυτή τη σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και στη σκέψη θα εξετάσουμε στο κεφάλαιο αυτό.

Από τη στιγμή που ο Πλάτωνας («Σοφιστής») προσδιόρισε ότι η σκέψη αποτελεί τη συνομιλία της ψυχής με τον εαυτό της, και επομένως ταυτίζεται με τη γλώσσα, ξεκίνησε το ενδιαφέρον των φιλοσόφων και των ψυχολόγων για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη.

Την άποψη του Πλάτωνα υιοθετούν τον 20<sup>ο</sup> αιώνα οι συμπεριφοριστές (μπιχεβιοριστές). Σύμφωνα με αυτούς η σκέψη θεωρείται «ενδιάθετος» λόγος, δηλαδή, όταν οι άνθρωποι σκέφτονται δεν επιτελούν τίποτα άλλο από το να μιλούν εσωτερικά στον εαυτό τους. Αυτή η εσωτερική ομιλία θεωρήθηκε από τον Watson (1987) ως βασικό στοιχείο της σκέψης.

Με βάση αυτή τη διαπίστωση προχώρησε στη διατύπωση της γενικότερης άποψης ότι κάθε γλώσσα εκφράζει διαφορετικά την πραγματικότητα. Επομένως, επηρεάζει και τη σκέψη των ατόμων, που χρησιμοποιούν αυτή τη γλώσσα και την καθορίζει. Έτσι, άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έχουν αναπτύξει και διαφορετικό τρόπο αντίληψης και ερμηνείας του κόσμου που τα περιβάλλει ή διαφορετικό τρόπο σκέψης.

Στις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας η άποψη του Watson ενισχύθηκε από τη θεωρία των Sapir και Whorf (Wardhaugh, 1992), η οποία έγινε γνωστή ως «υπόθεση των Sapir και Whorf». Η θεωρία τους αμφισβήτησε την ορθότητα της γενικά αποδεκτής άποψης, σύμφωνα με την οποία όλοι οι άνθρωποι έχουν κοινή λογική δομή και σκέφτονται με παρόμοιο τρόπο. Αντ' αυτής πρότεινε την υπόθεση ότι όλοι οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα του κόσμου με τον ίδιο τρόπο, και κατά συνέπεια δεν σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο (και κατά συνέπεια σκέφτονται) επηρεάζεται, κατευθύνεται ή καθορίζεται από τη γλώσσα που μιλούν. Έτσι αν δύο άτομα έχουν διαφορετική γνώση της γλώσσας (δηλαδή της συντακτικής δομής και του λεξιλογίου), είναι επόμενο ότι η σκέψη τους θα αναπτυχθεί διαφορετικά. Συνεπώς, τα παιδιά που αρχίζουν το σχολείο με φτωχό λεξιλόγιο και περιορισμένη συντακτική δομή, είναι πολύ πιθανό να αντιλαμβάνονται τον κόσμο με περιορισμένο τρόπο σε σχέση με τους συμμαθητές τους με αρτιότερη γλωσσική κατάρτιση.

Η θεωρία του Whorf, παρά την ευλογοφανή αξιοπιστία της έχει γνωρίσει έντονη κριτική αντιπαράθεση ως αυθαίρετη γενίκευση μιας μερικότερης διαπίστωσης<sup>12</sup>.

Η θεωρία που έγινε αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα, ιδιαίτερα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν η θεωρία του Piaget<sup>13</sup>. Σύμφωνα με τη θεωρία του η σκέψη προηγείται και καθορίζει τη γλώσσα (Piaget, 1997). Η γλώσσα χρησιμοποιείται για να εκφράσει αυτό που ήδη έχει κατανοηθεί. Είναι η γλώσσα ένας εξωτερικός παράγοντας στην ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού και είναι καίρια η συμβολή της στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η γλώσσα, βέβαια, αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης της σκέψης του παιδιού, όχι όμως και επαρκή προϋπόθεση για την ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών του. Η νοητική ανάπτυξη του παιδιού, κατά τον Piaget, δεν είναι αποτέλεσμα της λεκτικής του εξέλιξης. Είναι μια ανεξάρτητη νοητική διαδικασία, καθώς το παιδί έχει αναπτύξει νοητικές ικανότητες πριν από τις λεκτικές. Στη θεωρία του Piaget τα παιδιά είναι οι κύριοι αρχιτέκτονες του δικού τους γνωστικού πεδίου, γιατί μέσα από την ανάγκη τους για να μάθουν προσπαθούν να «δομήσουν» τον κόσμο τους με ενεργό τρόπο, με αυτοανακάλυψη του κόσμου που τα περιβάλλει (Piaget, 1987).

«Εάν η σκέψη του παιδιού είναι ποιοτικά διαφορετική από τη δική μας, τότε ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώνει την πνευματική και ηθική συλλογιστική του δύναμη. Εφόσον η δύναμη αυτή δεν είναι δυνατόν να διαμορφωθεί έξωθεν, το ζήτημα είναι να βρεθούν οι πιο κατάλληλες μέθοδοι και το πιο κατάλληλο περιβάλλον που θα βοηθήσουν το παιδί να τη συγκροτήσει μόνο του· με άλλα λόγια, να επιτύχει συνοχή και αντικειμενικότητα στο πνευματικό πεδίο και αμοιβαιότητα στο ηθικό» (Piaget, 1987). Σύμφωνα με τον Piaget οι δάσκαλοι πρέπει να αναγνωρίσουν ότι τα παιδιά είναι από τη φύση τους άτομα που αναζητούν τη γνώση. Τα παιδιά προσπαθούν με ενεργό τρόπο να δομήσουν τον κόσμο τους και για το λόγο αυτό οι δάσκαλοι πρέπει να αποφεύγουν να εξασθενούν την έντονη επιθυμία των παιδιών να ανακαλύψουν τον κόσμο. Έτσι, δεν πρέπει να επιβάλουν αυστηρά και

<sup>12</sup> Η θεωρία των Sapir και Whorf βασίστηκε σε παρατηρήσεις που έκανε ο Whorf σε φυλές των Ινδιάνων της Β. Αμερικής. Συγκεκριμένα διαπίστωσε ότι η φυλή Hopi δεν είχε στο λεξιλόγιό της διαφορετικούς όρους για να εκφράσει το χρόνο: παρόν-παρελθόν και μέλλον. Έτσι οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι τα άτομα αυτά αντιλαμβάνονται διαφορετικά την έννοια του χρόνου από τους Ευρωπαίους π.χ. οι οποίοι έχουν ειδικές λέξεις για την κάθε περίπτωση. Η επίκριση που δέχτηκε, η συγκεκριμένη θεωρία, επικεντρώνεται στο ότι αν και οι ιθαγενείς της φυλής Hopi δεν έχουν ιδιαίτερες λέξεις για την έννοια του χρόνου, αυτό δε σημαίνει ότι σκέφτονται και διαφορετικά από τους Ευρωπαίους σε όλους τους τομείς (Whorf, 1991).

<sup>13</sup> Στη Μεγάλη Βρετανία η επίδραση της θεωρίας του Piaget, υπήρξε τεράστια. Η Αναφορά Plowden (1967), ένα μεγάλο ερευνητικό πρόγραμμα για τη φύση και την πρακτική της διδασκαλίας και της μάθησης στο δημοτικό σχολείο, συστήνει τη θεωρία του Piaget ως τη βάση της εκπαίδευσης των δασκάλων (Lloyd, 1998).



άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα και, επίσης, πρέπει να γνωρίζουν σε ποιο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης βρίσκεται κάθε παιδί.

Στη θεωρία του Piaget ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην μάθηση μέσω της ανακάλυψης με κύριο πρωταγωνιστή το παιδί. Ο Piaget δεν είχε εμπιστοσύνη σε οποιαδήποτε προσέγγιση που απλώς επιχειρούσε να μεταδώσει στο παιδί γνώσεις. Χαρακτήριζε αυτό το είδος μάθησης «χαμηλού επιπέδου» (Piaget, 1987). Τέτοιου είδους προσεγγίσεις, στερημένες από αφηρημένες έννοιες και εξαιρετικά εξειδικευμένες δεν καλλιεργούν τη σκέψη, αλλά ούτε και τον προφορικό λόγο, γιατί περιορίζουν το παιδί στην απλή έκφραση της γνώμης του, χωρίς να χρησιμοποιεί το λόγο του με διερευνητικό τρόπο.

Έχοντας ως βάση τα ερευνητικά του δεδομένα, συνεντεύξεις – παρατηρήσεις με πολλά παιδιά, ο Piaget οδηγήθηκε στη διαπίστωση ότι η ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια. Τα στάδια αναφέρονται στην κατάσταση των νοητικών διεργασιών που είναι διαθέσιμες στο παιδί σε κάθε συγκεκριμένη στιγμή. Τα βασικά στάδια (Piaget, 1997) της νοητικής ανάπτυξης είναι το: αισθησιοκινητικό (0-2<sup>ο</sup> έτος), το προσυλλογιστικό (2<sup>ο</sup>-6<sup>ο</sup> έτος), το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (7<sup>ο</sup>-11<sup>ο</sup> έτος) και το στάδιο της τυπικής αφαιρετικής σκέψης (12<sup>ο</sup> έτος και πάνω).

Το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (7<sup>ο</sup>-11<sup>ο</sup> έτος) χαρακτηρίζει τα χρόνια του Δημοτικού Σχολείου. Ο Piaget πιστεύει ότι η σκέψη του παιδιού στην ηλικία αυτή χαρακτηρίζεται από λογικο-μαθηματικές έννοιες και το παιδί έχει το μεγάλο πλεονέκτημα να αποκεντρώνει τη σκέψη του, δηλαδή να συνεξετάζει κάθε φορά περισσότερα του ενός χαρακτηριστικά συγχρόνως και έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τη διατήρηση της ποσότητας. Επίσης, λειτουργεί η αναστρεψιμότητα στη σκέψη κάνοντας ικανό το παιδί να σχηματίζει κατηγορίες, να ταξινομεί και να συσχετίζει δεδομένα (Παρασκευόπουλος, 1985). Επειδή οι νοητικές διαδικασίες της αποκέντρωσης και της αναστρεψιμότητας δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως στο παιδί της περιόδου αυτής, γι' αυτό και δεν μπορεί ακόμα να ασχοληθεί με υποθετικές καταστάσεις ή με αφηρημένες διανοητικές περιπτώσεις.

Έχοντας υπόψη τις διαμετρικά αντίθετες ερμηνείες που έχουν δοθεί από τον Whorf και τον Piaget πάνω στο θέμα της σχέσης σκέψης και γλώσσας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη που έχει δοθεί από το Ρώσο ψυχολόγο Vygotsky. Σύμφωνα με τη θεωρία του η γλώσσα εξυπηρετεί δυο βασικούς σκοπούς (Βιγκότσκι, 1988): αφενός καθιστά δυνατή τη διεκπεραίωση της εξωτερικής επικοινωνίας του ατόμου που





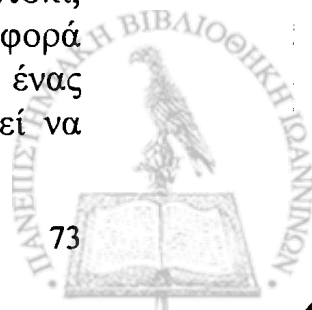
χρησιμοποιεί τη γλώσσα με τους συνανθρώπους του και αφετέρου συμβάλλει στην εσωτερική τακτοποίηση των σκέψεων του. Η διττή αυτή λειτουργία της γλώσσας δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να μεταφράζει τη σκέψη σε γλώσσα και τη γλώσσα σε σκέψη.

Σύμφωνα με τη θεωρητική ερμηνεία του Vygotsky η σκέψη και η γλώσσα του παιδιού αρχικά αναπτύσσονται ως δυο ανεξάρτητες γνωστικές λειτουργίες, αλλά περίπου στην ηλικία των δύο ετών συγκλίνουν και συναντώνται· «είναι η ενότητα λέξης και σκέψης» (Βιγκότσκι, 1988). Οι δυο πορείες γίνονται μία και η αλληλοδιείσδυση αυτή οδηγεί σε μια διαλεκτική σχέση που διαρκεί για όλη τη ζωή.

«Ένας ομιλητής συχνά χρειάζεται μερικά λεπτά, για να αποκαλύψει μια σκέψη. Στο νου του είναι παρούσα ολόκληρη, μεμιάς, αλλά στο λόγο πρέπει να αναπτυχθεί διαδοχικά. Μια σκέψη μπορεί να συγκριθεί με ένα κρεμασμένο σύννεφο που αδειάζει από μια βροχή λέξεων» (Βιγκότσκι, 1988).

Οι λέξεις, λοιπόν, σύμφωνα με το Vygotsky δεν εκφράζουν απλώς τις σκέψεις, αλλά τις γεννούν. Μέσα στις λέξεις γεννιούνται οι σκέψεις και η σκέψη του ανθρώπου γίνεται λεκτική· το παιδί ανακαλύπτει τη ζωή, όταν διαπιστώνει ότι τα πράγματα έχουν ονόματα (Τσολάκης, 1995). Η ομιλία του παιδιού μετά το έβδομο έτος της ηλικίας του προσεγγίζει πολύ την ομιλία των ενηλίκων και τη γλώσσα αυτής της περιόδου ο Vygotsky την αποκάλεσε κοινωνική γλώσσα (Vygotsky, 1989). Η θέση αυτή οδηγεί το Vygotsky στη βασική διαπίστωση ότι η ανάπτυξη της σκέψης προσδιορίζεται από τη γλώσσα και από τις κοινωνικοπολιτιστικές εμπειρίες του παιδιού. Η γλώσσα είναι το κυρίαρχο μέσο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους γονείς, τους συνομηλίκους, τους δασκάλους και το παιδί. Έτσι η γλώσσα γίνεται το μέσο διά του οποίου μορφοποιείται η λεκτική συμπεριφορά του παιδιού.

Ο Vygotsky επινόησε τον όρο «ζώνη της εγγύτερης δυναμικής ανάπτυξης» (zone of proximal-potential development) που είναι γνωστή με τα αρχικά ZPD, για να περιγράψει το «επίπεδο ανάπτυξης του δυναμικού, όπως καθορίζεται από τη λύση προβλημάτων υπό την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους... Το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά με τη βοήθεια των άλλων ίσως είναι κατά κάποιον τρόπο πολύ πιο ενδεικτικό της νοητικής τους ανάπτυξης από ό, τι μπορούν να κάνουν μόνο τους» (Βιγκότσκι, 2000). Ο ισχυρισμός εδώ του Vygotsky αναφέρεται στη διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο δυσκολίας των προβλημάτων που μπορεί ένας μαθητής να αντιμετωπίσει μόνος του και στο επίπεδο που μπορεί να



επιτευχθεί με τη βοήθεια από άλλους. Στη ζώνη της εγγύτερης δυνητικής ανάπτυξης μαθητής και ενήλικος-ειδικός εργάζονται μαζί πάνω σε προβλήματα που ο μαθητής μόνος του δεν θα μπορούσε να αντιμετωπίσει επιτυχώς.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη χρήση της γλώσσας, ως ρυθμιστικού εργαλείου, κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μαθητή και ενήλικα-ειδικού. Ο Alexander Luria, μαθητής του Vygotsky, μελέτησε το ρόλο που παίζει ο λόγος στο σχεδιασμό και τον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών-δηλαδή τη ρυθμιστική λειτουργία του προφορικού λόγου (Lloyd, 1998). Αυτή η λειτουργία αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν συνδυάζεται με τη ζώνη της εγγύτερης-δυνητικής ανάπτυξης. Φανταστείτε ένα δάσκαλο ή ένα γονέα που βοηθάει το παιδί στη λύση ενός προβλήματος. Η διαδικασία έχει ως εξής:

Στάδιο I: Ο ενήλικας ελέγχει και καθοδηγεί τη δραστηριότητα του παιδιού χρησιμοποιώντας λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά.

Στάδιο II: Στη συνέχεια, ο ενήλικας και το παιδί μοιράζονται τις λειτουργίες της επίλυσης προβλημάτων, με το παιδί να παίρνει όλο και περισσότερο την πρωτοβουλία και τον ενήλικα να το διορθώνει και να το καθοδηγεί όταν αυτό διστάζει, αμφιταλαντεύεται ή κάνει λάθος.

Στάδιο III: Τελικά, ο ενήλικας παραχωρεί τον έλεγχο στο παιδί και ο ίδιος λειτουργεί πρωτίστως ως υποστηρικτικό ακροατήριο του παιδιού.

Οι απόψεις του Vygotsky ότι η μάθηση του παιδιού συντελείται καταρχήν μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και το διάλογο με την καθοδήγηση κάποιου έμπειρου ενήλικα ή κάποιου ικανότερου συνομήλικα οδήγησαν τον J. Bruner (1986) στη διατύπωση της διδακτικής πρακτικής scaffolding (=σκαλωσιά), δηλαδή στη διαδικασία μάθησης με υποβοηθητικές στρατηγικές, οι οποίες υποστηρίζουν το παιδί να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο «συνεργατικής επιτυχίας»-όρος του Vygotsky-, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της επικοινωνίας στην τάξη, τονίζοντας την ανάγκη για προφορική και γνωστική καλλιέργεια των μαθητών. Οι δάσκαλοι, επομένως, που είναι προδιαθετειμένοι θετικά προς αυτή την κατεύθυνση, χρειάζεται να καλλιεργούν μέσα από τη διαλογική μορφή της γλώσσας, που είναι η προφορική, τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Η δημιουργική σκέψη χαρακτηρίζεται από οξυδέρκεια, ευκαμψία, είναι ερευνητική και ανήσυχη. Ο δημιουργικός τρόπος σκέψης «ρέει» προς ποικίλες και διαφορετικές κατευθύνσεις, είναι πολυδρομικός και ευλύγιστος (Ξανθάκου, 1998). Αντίθετα η συγκλίνουσα σκέψη είναι στοχοκατευθυνόμενη και συστηματική.



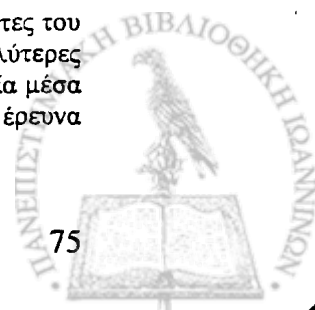
Στο πρώτο άρθρο του Ν.1566 τονίζεται με σαφήνεια η αναγκαιότητα καλλιέργειας της παραγωγικής σκέψης (κριτικής και δημιουργικής), αλλά και του συνεργατικού χαρακτήρα που έχει χρέος να προωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας από τους ειδικούς σκοπούς τόσο για την Πρωτοβάθμια, όσο και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι «να αναπτύξουν οι μαθητές δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας» (ΦΕΚ 167 Α', Ν.1566/85), ενώ ως γενικός στόχος του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για τον προφορικό λόγο ορίζεται ο μαθητής να «ακροάται, να διατυπώνει, να εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002). Στην έρευνά μας εξετάζεται αν ο λόγος των μαθητών διαθέτει *αιτιολόγηση*<sup>14</sup>, επειδή ο ο εννοιολογικός πλούτος του παιδιού προάγεται, όταν αρχίζει να χρησιμοποιεί στην ομιλία του το εάν και το γιατί, καθώς η χρήση αυτών των γραμματικών κατηγοριών δίνουν μια ώθηση στη σκέψη (Vygotsky, 1989).

#### 4.8 Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο

Στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και ειδικότερα στα Δημοτικά Σχολεία, η ανάπτυξη του προφορικού λόγου είναι αναγκαία ως μέσο έκφρασης, επικοινωνίας, μάθησης, νοητικής λειτουργίας. Συμβάλλει στην πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη και ολοκλήρωση του παιδιού, όπως έδειξαν με τις έρευνες τους οι Piaget, Vygotsky, Luria, και ο Bernstein, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο (βλ. 5.1).

Στη δεκαετία του 1960, στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα της καλλιέργειας του προφορικού λόγου ως βασικού μελήματος του σχολείου, καθώς προέχει η ανάγκη να μελετηθεί η γλώσσα σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Διαμορφώνεται ένα μοντέλο διδασκαλίας της γλώσσας που στηρίζεται στην επικοινωνία και είναι γνωστό ως “επικοινωνιακή προσέγγιση” ή ως “επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία”. Επικοινωνιακή μέθοδος της γλώσσας σημαίνει ότι η γλώσσα κατακτάται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική δραστηριότητα, που συνδυάζεται με τη παρουσία πραγματικών συνθηκών επικοινωνίας (Μήτσης, 1996).

<sup>14</sup> Θεωρούμε ότι ο όρος “επιχειρηματολογία”, αν και αναφέρεται στις ενδεικτικές δραστηριότητες του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (2002), βρίσκει εφαρμογή σε μεγαλύτερες ηλικίες και συγκεκριμένα στους μαθητές του Λυκείου, όπου και διδάσκεται η επιχειρηματολογία μέσα από τα βιβλία “Έκφραση και Έκθεση” στις τρεις τάξεις του Λυκείου. Για αυτό στην παρούσα έρευνα για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου χρησιμοποιήθηκε ο όρος “αιτιολόγηση”.



Στις επόμενες δεκαετίες η προσπάθεια αυτή ενισχύθηκε και με προτάσεις επιτροπών παιδείας ή ειδικών διασκέψεων, με την ίδρυση εταιρειών και με προβλέψεις σε εκπαιδευτικά νομοθετήματα, όπως έγινε:

στις Η.Π.Α. (“National Project on Speech Communication Competencies”, 1976 “Elementary and Secondary Act”, 1978)<sup>15</sup>

στην Αγγλία ( με την ερευνητική επιτροπή που πήρε το όνομά της από τον Alan Bullock και ονομάστηκε “Bullock Report”, 1975 και το “National Oracy Project”, 1987),

στην Αυστραλία (“Austalian Communication Association”, 1979) και σε άλλες χώρες<sup>16</sup>.

Το σκεπτικό είναι ότι με δεδομένη τη μεγάλη σπουδαιότητα της γλώσσας, στην προφορική ιδιαίτερα μορφή της, για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων ανθρώπων και την, επίσης, μεγάλη χρηστικότητα της προφορικής επικοινωνίας, μεγαλύτερης από άλλοτε, στις σύγχρονες κοινωνίες, το σχολείο δεν μπορεί πια να επαναπαύεται με την ιδέα ότι τα παιδιά όταν έρχονται στο σχολείο έτσι και αλλιώς μιλούν, αλλά θα πρέπει να αξιοποιεί κάθε δυνατότητα για να τα βοηθά να αναπτύσσουν στον ανώτατο για την ηλικία τους βαθμό τις σχετικές γλωσσικές δεξιότητες.

Όπως τονίζεται από τον Stubbs τα σχολεία και οι αίθουσες είναι περιβάλλοντα διάχυτα από γλώσσα (Stubbs, 1990). Σε κάθε σχολική τάξη μαθητές και δάσκαλοι εμπλέκονται σε γλωσσικές δραστηριότητες για την πραγματοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας: μιλούν, διαβάζουν, γράφουν. Σε μια έρευνα-σταθμό (Bullock, 1975) που έγινε για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στην Αγγλία τονίζεται ότι «κάθε μάθημα είναι μια λεκτική συνάντηση, διαμέσου της οποίας ο δάσκαλος εκμαιεύει πληροφορίες από την τάξη, τις επεξεργάζεται, τις γενικεύει και παράγει μια σύνθεση. Η επιδεξιότητά του έγκειται στη συγκέντρωση, τον αυτοσχεδιασμό και γενικά την ενορχήστρωση της γλωσσικής ανταλλαγής». Σύμφωνα με το Stubbs οι δάσκαλοι έχουν την τάση να μιλούν 70% του χρόνου μιας διδακτικής ώρας. Άρα, ο μαθητής, από τα τέσσερα του χρόνια ως τα δεκαέξι, ακούει τους δασκάλους να μιλούν σε 8.000 περίπου ώρες διδασκαλίας. Έτσι, κάθε δάσκαλος είναι και δάσκαλος της γλώσσας, όπως και κάθε μάθημα είναι και μάθημα της γλώσσας (Stubbs, 1990).

Η γλωσσική κατάρτιση θεωρείται ένας από τους σπουδαιότερους στόχους του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, αφού «η ικανότητά μας να σκεφτόμαστε, καθώς κι εκείνη να εκφράζουμε τις σκέψεις μας, εξαρτάται

<sup>15</sup> Πηγή: Βουγιούκας, 1990.

<sup>16</sup> στο ίδιο



από τη δεξιότητά μας να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα· η ικανότητά μας να καταλαβαίνουμε τις σκέψεις του άλλου εξαρτάται από την ικανότητά μας να χειριζόμαστε τη γλώσσα» (Λιαπής, 1994). Συγκεκριμένα, μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας, το σχολείο σκοπεύει να μάθει στο παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα: να τη μιλάει, να τη διαβάζει και να τη γράφει με άνεση (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διαθεματικό<sup>17</sup> Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2002).

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο ο μαθητής καλείται να εκτελεί αποτελεσματικά «γλωσσικές πράξεις», δηλαδή να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο αποτελεσματικό και κατάλληλο για την κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας ή πιο απλά να κάνει όσο γίνεται αποτελεσματικότερα τις δουλειές του με τα λόγια. Στο Πρόγραμμα Σπουδών τονίζεται ότι «κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται “οριζόντιος στόχος” όλων των μαθημάτων». Με άλλα λόγια, ως μέσο και αντικείμενο γλωσσικής άσκησης, ιδιαίτερα για την επεξεργασία του περιεχομένου και των φραστικών επιλογών, πρέπει να αξιοποιούνται όλα τα μαθήματα και η σχολική ζωή» (Πρόγραμμα Σπουδών, 1999).

### ***Στόχοι και δραστηριότητες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τον προφορικό λόγο***

Στη συνέχεια παραθέτουμε τους στόχους και τις δραστηριότητες που προτείνονται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τον προφορικό λόγο.

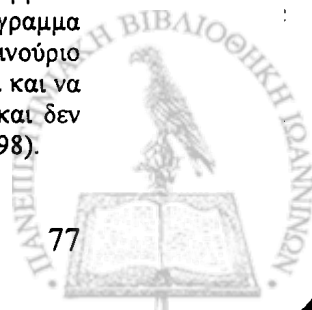
Σκοπός του Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο για τον προφορικό λόγο των μαθητών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού είναι «η λογική οργάνωση του προφορικού λόγου του παιδιού, η ορθή χρήση απλών δομών (προτάσεων) και απλού λεξιλογίου» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2002).

Επιμέρους στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

Με τη βαθμιαία άσκηση του μαθητή στον προφορικό λόγο αναμένεται να:

-είναι καλός ακροατής, παίρνει το λόγο, δεν ξεφεύγει από το θέμα,

<sup>17</sup> Το προκείμενο Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλώσσα αποτελεί το πρώτο στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης το οποίο εντάσσεται σε ενιαίο πλαίσιο σπουδών (όπως, άλλωστε και τα Προγράμματα Σπουδών των υπόλοιπων μαθημάτων). Στο πλαίσιο αυτό, χρησιμοποιείται η φράση «Πρόγραμμα Σπουδών» στη θέση του όρου «Αναλυτικό Πρόγραμμα», προκειμένου να αποδώσει το καινούριο γνώρισμα των Προγραμμάτων, δηλαδή την ευελιξία και τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζονται και να βελτιώνονται διαρκώς, εφόσον αυτά ορίζουν τα βασικά σημεία του προσανατολισμού τους και δεν περιορίζουν, προδιαγράφοντας εξαντλητικά, το περιεχόμενο της διδασκαλίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1998).



- παρακολουθεί και συμμετέχει σε διάφορες μορφές του προφορικού λόγου (μονόλογο, διάλογο, συζήτηση, δραματοποίηση),
- περιγράφει πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις (εκφράζει εντυπώσεις, σκέψεις, επιθυμίες, αισθήματα κτλ),
- αναγνωρίζει και περιγράφει διαθέσεις, προθέσεις, συναισθήματα,
- αφηγείται ιστορίες,
- αρθρώνει, προφέρει και τονίζει σωστά,
- διατυπώνει καταφατικές, αρνητικές, επιφωνηματικές και ερωτηματικές προτάσεις,
- εκτελεί γλωσσικές πράξεις αναφοράς, προτροπής, υπόσχεσης κ.ά.,
- χρησιμοποιεί σωστά γραμματικούς τύπους και απλό λεξιλόγιο,
- χρησιμοποιεί κατάλληλα τους ρηματικούς τύπους, για να τοποθετεί τα γεγονότα στο χρόνο.

Σκοπός του Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο για τον προφορικό λόγο των μαθητών της Γ΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού είναι: «η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας, με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2002).

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού στο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρονται ενδεικτικές δραστηριότητες όπως:

- θέατρο, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις και ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Ρόλοι από την καθημερινή ζωή και τα αναγνώσματα, ώστε ο μαθητής να αναπαράγει και να οικειώνεται βιωματικά το σχετικό κάθε φορά λεξιλόγιο και τις ανάλογες εκφράσεις,

- εμπλοκή του μαθητή στα δρώμενα και ενεργητική συμμετοχή σε συζητήσεις διατυπώνοντας λόγο με ακρίβεια, σαφήνεια, αυτοπεποίθηση, επιχειρηματολογία,

- παίρνει το λόγο, παίρνει συνέντευξη, συνοδεύει τα λόγια του με τα κατάλληλα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία, λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό οικειότητας που έχει με το συνομιλητή,

- με λόγο σκόπιμο και κατάλληλο (χρησιμοποιώντας ορθά το επίπεδο ύψους) ο μαθητής αναλαμβάνει να φέρει αποτέλεσμα: ζητώντας πληροφορίες, πείθοντας, περιγράφοντας αντικειμενικά γεγονότα, επιχειρηματολογώντας υπέρ ή κατά κ.τ.λ.. Ελέγχει αν ο λόγος του είναι κατανοητός και αποδεκτός,

- σχολιάζει ειδήσεις, πρόσωπα, πράγματα, καταστάσεις, συναισθήματα κ.τ.λ. Σχολιάζει εικόνες ή ζωγραφικούς πίνακες κ.τ.λ. Εναλλάσσει τρόπους έκφρασης ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας,

-εξοικειώνεται με διαφορετικά είδη προφορικού λόγου:οδηγία, ανακοίνωση, συνέντευξη, διαφήμιση κτλ. Διατυπώνει εμπειρικούς ορισμούς,

-περιγράφει/ αξιολογεί πρόσωπα ή καταστάσεις,

-αφηγείται με σχετική συνοχή μια ιστορία, ένα μύθο, ένα γεγονός, ένα σχέδιο δράσης,

-αφηγείται ενώπιον ακροατηρίου. Εξασκείται στην περίληψη ιστορίας ή ομιλίας που άκουσε. Ανακοινώνει στην τάξη αποτελέσματα ομαδικής εργασίας, σκέψεων, εμπειριών, επιθυμιών κτ.λ.,

-διακρίνει το πραγματικό από το εξωπραγματικό σε μια προφορική αφήγηση, δηλαδή το γεγονός από το σχόλιο και τη γνώμη, τα αντικειμενικά δεδομένα από τη διαφήμιση και την προπαγάνδα,

-χρησιμοποιεί όλο και πιο πλούσιο λεξιλόγιο για τη διάκριση και περιγραφή φαινομένων, διαδικασιών κτλ. Γίνονται επισκέψεις σε χώρους ακροάσεων (θεατρικές παραστάσεις, ομιλίες κτλ.) και εισάγεται στην κριτική ακρόαση.

Η διάθεση για καλλιέργεια του προφορικού λόγου γίνεται εμφανής από τους στόχους και τις δραστηριότητες που αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών, όπου τονίζεται τόσο η απόκτηση των γνωστικών δομών του προφορικού λόγου (φωνολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη) όσο και η χρήση διαφόρων μορφών γλωσσικής χρήσης, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Ως ομιλητές οι μαθητές καλούνται να ασκηθούν στην οργάνωση του λόγου, σε διάφορες μορφές προφορικού λόγου, στη βελτίωση της ποιότητάς του ώστε να μπορούν να προσαρμόζουν το λόγο τους στις περιστάσεις επικοινωνίας για να είναι αποτελεσματικοί (Wilkison & Calculator, 1982/ Μήτσης, 1996). Ως ακροατές καλούνται να κατανοούν τον προφορικό λόγο των συνομιλητών τους, να προσλαμβάνουν τα μηνύματα του λόγου των άλλων και με την “προσεκτική ακρόαση” (intensive listening) σταδιακά να αλληλεπιδρούν (interactive listening) στο λόγο των άλλων. Απώτερος στόχος του σχολείου είναι η πραγματοποίηση ενός ανοικτού, διαπροσωπικού διαλόγου με το δάσκαλο και τους συμμαθητές. Η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας βρίσκεται στο προσκήνιο με θεωρητικό πρωταγωνιστή τον προφορικό λόγο. Στην πράξη ο προφορικός λόγος των μαθητών δεν καλλιεργείται συστηματικά στο σχολείο σε καμιά βαθμίδα της εκπαίδευσης (Αθανασίου, 2003).

### ***Η συμβολή των γλωσσικών βιβλίων στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου***

Αν και ο προφορικός λόγος είναι το όργανο μέσω του οποίου η διδασκαλία λαμβάνει χώρα (Cazden,1988), ουσιαστικά στο Δημοτικό



Σχολείο δε διδάσκεται, γιατί η γνώση και η χρήση του θεωρείται αυτονόητη από την πρώτη κιόλας τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Η άσκηση στον προφορικό λόγο γίνεται με τη μορφή εξεταστικών ερωτήσεων για τον έλεγχο της κατανόησης του μαθησιακού περιεχομένου. Η προφορική γλώσσα, όπου και όπως αυτή καλλιεργείται, γίνεται κατά το πρότυπο του γραπτού λόγου (Χαραλαμπίδης, 1988). Ως συνέπεια παράγεται τεχνητός προφορικός λόγος, καθώς οι μαθητικές απαντήσεις αναπαράγουν το γραπτό λόγο των βιβλίων, που θεωρείται ένα άλλο μέσο μαζικής επικοινωνίας στο περιβάλλον του σχολείου (Γκότοβος, 1988). Στα «εργαστηριακά» βιβλία διδασκαλίας στα οποία στηρίζεται το γλωσσικό μάθημα,<sup>18</sup> ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη γραπτή έκφραση και συγκεκριμένα σε ασκήσεις που κινούνται σε επίπεδο «εφαρμογής κανόνων» και λιγότερο σε επίπεδο «χρήσης» (Μήτσης, 1996).

Όπως δείχνει, άλλωστε, σχετική έρευνα (Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, 1985) η συμβολή των ασκήσεων του βιβλίου «Η Γλώσσα μου» στην προαγωγή της προφορικής επικοινωνίας είναι περιορισμένη: «οι επικοινωνιακές αντιστοιχούν στο 0,6% του συνόλου των ασκήσεων».

Μια άλλη έρευνα που έγινε από το Χ. Παπαρίζο το 1989 και στηρίχτηκε στο 50% των ασκήσεων των γλωσσικών βιβλίων επαληθεύει τις παραπάνω διαπιστώσεις και καταλήγει στα ακόλουθα συμπεράσματα (Παπαρίζος, 1993):

«Μέσα στο πλαίσιο των ασκήσεων μπορεί να εξεταστεί και ο βαθμός συμβολής τους στην παραγωγή της προφορικής επικοινωνίας που τίθεται ως προτεραιότητα από το Α.Π.. Με την απλή παρατήρηση διαπιστώνεται ότι οι ασκήσεις, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, είναι γραπτές... Οδηγίες για την προφορική εκτέλεση των ασκήσεων δε δίνονται, παρά μόνο έμμεσα και συμπτωματικά, με αποτέλεσμα η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων να μην τις υιοθετεί.

Άλλη συνέπεια της αποκλειστικότητας των γραπτών εργασιών είναι η χρονική τους διάρκεια να ελαχιστοποιεί ή να καταργεί το διαθέσιμο για τις λοιπές μορφές άσκησης στην προφορική επικοινωνία χρόνο».

Οι ασκήσεις των γλωσσικών βιβλίων ζητούν κατά κανόνα από τους μαθητές να συμπληρώνουν κενά (δηλαδή να συμπληρώνουν τα κενά με τον κατάλληλο μορφολογικό-γραμματικό τύπο), να συσχετίζουν

<sup>18</sup> Τα βιβλία για το μάθημα της Γλώσσας η «Γλώσσα μου» εκδόθηκαν σε αντιστοιχία με τα Α.Π. που δημοσιεύτηκαν για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό πριν δύο δεκαετίες. Έτσι το βιβλίο η «Γλώσσα μου» εκδίδεται για την Α' τάξη το 1982, για τις Β' και Γ' τάξεις το 1983, για τις Δ' και Ε' τάξεις το 1984 και για τη ΣΤ' τάξη το 1985 (Μήτσης, 1996).



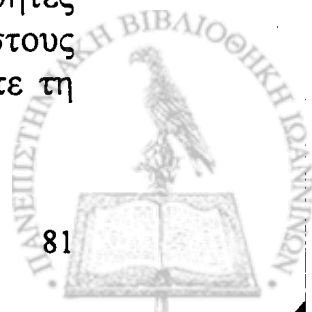


γραμματικούς όρους (π.χ. να συμφωνεί σε πρόσωπο και αριθμό το υποκείμενο με το ρήμα ή αρσενικό ουσιαστικό με επίθετο σε αρσενικό γένος), να κάνουν μετασχηματισμούς κάθε είδους (π.χ. μετατροπή από τον ενικό στον πληθυντικό αριθμό ή από την ενεργητική φωνή στην παθητική).

Με τα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού Σχολείου «δεν καταργήθηκε η διδασκαλία της γραμματικής... αφού υπάρχει σ' αυτά πληθώρα ασκήσεων που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ασχοληθούν και να εργαστούν πάνω σε φαινόμενα της γραμματικής· εκείνο που στην πραγματικότητα καταργήθηκε είναι η παρουσίαση της ύλης της γραμματικής σε ευθύγραμμη σειρά, η απομνημόνευση των κανόνων της γραμματικής και η εκμάθηση της ορολογίας της γραμματικής» (Χατζησαββίδης, 1993).

Οι μαθητές κάνοντας τις γλωσσικές ασκήσεις δεν εμπλέκονται στη διαδικασία της γλωσσικής παραγωγής, δεν αναπτύσσουν κανενός είδους πρωτοβουλία και δεν έχουν περιθώριο προσωπικής επιλογής σε αυτό που πρόκειται να γράψουν ή πολύ περισσότερο σε αυτό που θα πουν. Η γλωσσική δραστηριότητα είναι έτσι «ελεγχόμενη, τυποποιημένη και καθόλου δημιουργική» (Μήτσης, 1996).

Το γλωσσικό μάθημα, όπως και κάθε άλλο μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο, επιτελείται με την υιοθέτηση, σε μεγάλο βαθμό, του ενδεικτικού διαγράμματος διδασκαλίας, που προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου και βασίζεται «σε ένα συνδυασμό προγραμματισμένης διδασκαλίας και επινοητικών παρεμβάσεων» (Βουγιούκας, 1985), από την πλευρά του δασκάλου. Το ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο βιβλίο του δασκάλου είναι ότι υποδεικνύει στο δάσκαλο να διερευνά το κείμενο από το βιβλίο «Η Γλώσσα μου» προφορικά και με κύριο γνώρισμα τη φυσικότητα του μαθητικού λόγου. Εκείνο που προέχει σύμφωνα με τα βιβλία του δασκάλου για τη «Γλώσσα μου» είναι να διαφυλαχθεί ο γλωσσικός αυθορμητισμός των παιδιών και να προαχθεί η προφορική τους δεξιότητα. Αυτό είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί αν η συζήτηση γίνει το προσφορότερο εργαλείο για τη δουλειά στην τάξη, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και εγκαρδιότητας, παρέχοντας ο δάσκαλος στους μαθητές τον πρώτο λόγο για να ασκηθούν ως ομιλητές στο συνεχή λόγο, στην αιτιολόγηση, στην εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων. Έτσι, καταργείται, σύμφωνα με τις υποδείξεις του βιβλίου του δασκάλου, το μοντέλο του δασκάλου που μονολογεί ή που ρωτά, και οι μαθητές απαντούν και γίνεται ο δάσκαλος συνομιλητής υποδειγματικός στους μαθητές του για να μη χάσει η συζήτηση το στόχο της, αλλά ούτε τη ζωντάνια και τη ζεστασιά της (Βελαλίδης, κ.ά. 1992).



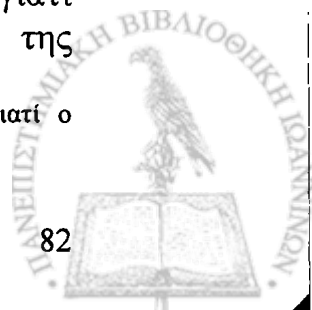
Αξιόλογη είναι η αναφορά που γίνεται στο βιβλίο του δασκάλου για τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Κάθε μαθητής που έρχεται στο σχολείο έχει κατακτήσει τη μητρική του ομιλούμενη γλώσσα. Δεν την ξέρει ως ένα αφηρημένο σύστημα φωνητικών σημάτων, αλλά ξέρει να επικοινωνεί με αυτήν. Και γνωρίζει τη μητρική του γλώσσα στο βαθμό που την έμαθε από τους φυσικούς του δασκάλους, τους γονείς του. Κατά συνέπεια το θέμα της μητρικής γλώσσας είναι σημαντικό και «κάθε διδασκαλία είναι ανάγκη να αρχίζει και να ολοκληρώνεται με τη μητρική γλώσσα, αφού μέσα σ' αυτήν:ριζώνει η σκέψη του παιδιού, κωδικοποιείται ο στοχασμός του, ανατέλλει η ψυχική και η κοινωνική του ζωή, χρωματίζεται η φαντασία του, εδράζεται η ενεργητικότητά του, τροχίζεται η βούλησή του. Που σημαίνουν ότι η γλωσσική πράξη είναι ενέργεια και ζωή» (Τσολάκης, 1987).

Παρόλη την επίσημη αναγνώριση της σπουδαιότητας του προφορικού λόγου και της μητρικής γλώσσας των μαθητών, όπως φαίνεται από τις εξαγγελίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο και τα βιβλία του δασκάλου, στην ουσία υπάρχουν προβλήματα και στην παραγωγή του προφορικού λόγου στο σχολείο και στην αποδοχή προφορικών ποικιλιών στην τάξη. Στο σχολείο η πιο αποδεκτή μητρική γλώσσα είναι αυτή που προσεγγίζει την «επίσημη» προφορική γλώσσα και, συνήθως, αποκλίσεις από αυτήν, είτε ελέγχονται, είτε επικρίνονται (Αθανασίου, 2003), οπότε το έργο του σχολείου, που είναι να οικοδομεί πάνω στη γλωσσική ικανότητα των μαθητών «ψηλαφιστά», όπως θα έλεγε ο Φρενέ σκιαγραφώντας (Ανθογαλίδου, 1989) την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, ερμηνεύεται διαφορετικά από το ίδιο το σχολείο.

### *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια<sup>19</sup> του προφορικού λόγου*

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου είναι πολύ σημαντικός. Από αυτόν εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό η ενίσχυση και η ενθάρρυνση των μαθητών στη χρήση του προφορικού λόγου σε ποικίλες περιστάσεις, ώστε μέσα από το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης να παράγουν λόγο στη σχολική τάξη. Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενθαρρύνει τους μαθητές που χρησιμοποιούν ιδιόλεκτο ή ιδιωματικές λέξεις και φράσεις στο λόγο τους ή και τους ντροπαλούς και φοβισμένους μαθητές που, είτε γιατί προέρχονται από την εργατική τάξη και δεν έχουν το λεξιλόγιο της

<sup>19</sup> Χρησιμοποιούμε τον όρο καλλιέργεια του προφορικού λόγου και όχι διδασκαλία, γιατί ο προφορικός λόγος δε διδάσκεται στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς θεωρείται αυτονόητος.



«σχολικής γλώσσας», είτε για άλλους λόγους (ψυχολογικούς, οικογενειακούς), δεν μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες στη χρήση του προφορικού λόγου.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός, χρειάζεται να εμπλουτίζει το λόγο των μαθητών του συστηματικά και σταθερά για να μπορούν να προσαρμόζουν το λόγο τους στο σχολικό περιβάλλον και στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας σε αυτό, ώστε να έχουν επικοινωνιακή πληρότητα.

Η προσπάθεια για ανάπτυξη της επικοινωνιακής πληρότητας των μαθητών σημαίνει ότι η καλλιέργεια του προφορικού λόγου δεν αρκείται στις γνωσιοκεντρικές ερωτήσεις του δασκάλου για εξέταση του μαθήματος, αλλά ότι ο μαθητής μετέχει ενεργά με το λόγο του σε ποικίλες<sup>20</sup>, επικοινωνιακού τύπου, δραστηριότητες τόσο στο γλωσσικό μάθημα όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα, αφού η γλώσσα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών θεωρείται οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο.

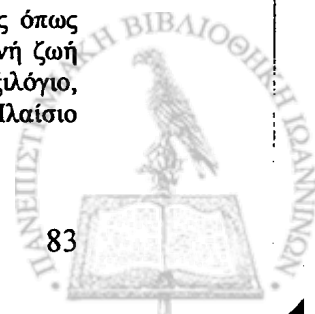
Στρατηγικές ανάπτυξης (Αθανασίου, 2003), του προφορικού λόγου στο σχολείο είναι οι ακόλουθες:

- οι ελεύθερες ανακοινώσεις,
- η συστηματική παρατήρηση,
- η μελέτη λογοτεχνικών και άλλων κειμένων,
- η οργάνωση συστηματικών ομαδικών συζητήσεων,
- το παίξιμο ρόλων,
- η συνεχής αφήγηση,
- η συνέντευξη,
- η επίδειξη (φωτογραφιών, ταινιών, εικόνων κ.λ.π) και η ταυτόχρονη ομιλία,
- οι προφορικές εκθέσεις.

Με τις παραπάνω στρατηγικές ο μαθητής προάγει την προφορική του ικανότητα, εξοικειώνεται με το γλωσσικό σύστημα της χώρας του και θέτει τις βάσεις για τη σχολική του επιτυχία.

Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της γλωσσικής επικοινωνίας ως αρχής και ως διαδικασίας στη μάθηση γίνεται κυρίαρχη. Μια από τις βασικές

<sup>20</sup> Ας επιδιώκεται η βιωματική εμπλοκή μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας όπως είναι: διηγήσεις, ελεύθερος διάλογος, συζητήσεις, δραματοποιήσεις· ρόλοι από την καθημερινή ζωή και τα αναγνώσματα, ώστε ο μαθητής να εφαρμόζει το σχετικό κάθε φορά γλωσσικό υλικό (λεξιλόγιο, εκφράσεις) και να εξοικειώνεται βιωματικά με αυτό:(ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2002).



αρχές της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας, στο πνεύμα της οποίας είναι δομημένο το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1999) για τη γλώσσα, είναι η προτεραιότητα του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού, που επιτυγχάνεται με τη θεώρηση της τάξης ως ομάδας συνεργαζόμενων μελών, όπου ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ως ισότιμος συνομιλητής, συνεργάτης, συνερευνητής και συντονιστής. Η διδασκαλία, στην περίπτωση αυτή, αποβλέπει στο να βελτιώσει την επικοινωνιακή ικανότητα του παιδιού στηριγμένη στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του παιδιού.

Το πρόβλημα που ανακύπτει όμως με την έννοια της επικοινωνίας είναι πώς αυτή μπορεί να υλοποιηθεί ως διαδικασία μέσα σε μια τάξη διδασκαλίας, όπου σπάνια δημιουργούνται καταστάσεις πραγματικής επικοινωνίας (Τοκατλίδου, 2000) και η επικοινωνία δασκάλου και μαθητών εξαντλείται στις γνωσιοκεντρικού τύπου ερωτήσεις για εξάντληση της διδακτέας ύλης.

Στην προσπάθεια αυτή σημαντικό ρόλο παίζει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενημέρωσή τους για τη σπουδαιότητα της προφορικής δραστηριότητας των μαθητών στη σχολική τάξη και τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή για τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Amidon – Giannatempo (1967) που σύγκριναν τη λεκτική δραστηριότητα επιμορφωμένων δασκάλων (που είχαν υποδειχθεί από τους Διευθυντές των Σχολείων τους) με εκείνη μη επιμορφωμένων δασκάλων, κατά τη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων:

η λεκτική συμπεριφορά των επιμορφωμένων δασκάλων ανέρχεται στο ποσοστό του 40% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας, ενώ των μη επιμορφωμένων στο ποσοστό 52%,

οι επιμορφωμένοι δάσκαλοι χρησιμοποιούν, στη διάρκεια της διδασκαλίας ιδέες των μαθητών διπλάσιες απ' ότι οι τυχαίοι,

οι επιμορφωμένοι δάσκαλοι παρέχουν οδηγίες στους μαθητές, τους κριτκάρουν ή κάνουν χρήση του μονολόγου σε ποσοστό 50% λιγότερο από τους τυχαίους.

Τα παραπάνω ευρήματα ομοιάζουν με τα ευρήματα ελληνικής έρευνας (Ευαγγελόπουλος, 1992). Σύμφωνα με την οποία οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί, κατά τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη, χρησιμοποιούν περισσότερες ερωτήσεις που βοηθούν στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και λιγότερες οδηγίες και επικρίσεις προς τους μαθητές, και οι μαθητές τους υπερέχουν στη χρήση της συνολικής τους ομιλίας και, ειδικότερα, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες συμμετοχής στο διάλογο και στη διδασκαλία.

Έπειτα από αυτά συμπεραίνουμε ότι η “επιμόρφωση των εκπαιδευτικών” επιδρά ευνοϊκά στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου στη σχολική τάξη.

## 4.9 Προφορικός λόγος και σχολείο

Οι μορφές γλωσσικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη, (όπως παρουσιάστηκαν στην ενότητα 3.5) οριοθετούν πλαίσια προφορικής επικοινωνίας. Κυρίαρχη μορφή γλωσσικής αλληλεπίδρασης είναι εκείνη κατά την οποία ο δάσκαλος είναι ο πομπός-παραγωγός μηνυμάτων και οι μαθητές είναι οι ακροατές. Στην περίπτωση αυτή ο λόγος του δασκάλου – πομπού παίρνει τη μορφή τριών λεκτικών ενεργειών (Arends, 1994/Καψάλης, 1996/Ματσαγγούρας 1999): *μονόλογος, εντολές, ερωτήσεις.*

### *Μονόλογος*

Στην ενότητα 3.5, αναφερθήκαμε στο μονόλογο όπου έγινε λόγος τόσο για τα πλεονεκτήματά του, όσο και για τα μειονεκτήματά του.

### *Εντολές*

Το περιεχόμενο του λόγου του δασκάλου μπορεί να διακριθεί σύμφωνα με τον A. Bellack σε δύο βασικές κατηγορίες: από τη μια στο σχετιζόμενο με τη διδακτέα ύλη και από την άλλη σ’ αυτόν που έχει να κάνει με τις “υποδείξεις” του δασκάλου προς τους μαθητές, δηλαδή τις επεμβάσεις (εντολές) που αφορούν την οργάνωση της εργασίας και τον τρόπο πορείας της τάξης προς τους σκοπούς της (Bellack et al, 1966). Παράλληλα, οι εντολές του δασκάλου αναφέρονται στη δημιουργία και διατήρηση της πειθαρχίας (ή «τάξης») κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Γκότοβος, 1990). Οι R. και A. M. Taush έχουν διαπιστώσει ερευνητικά ότι κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας σαράντα λεπτών, οι δάσκαλοι του δημοτικού δίνουν κατά μέσο όρο 52 εντολές (Taush, 1973). Κάθε εντολή προϋποθέτει ότι ο δάσκαλος έχει προαποφασίσει κάτι, ανεξάρτητα από τη γνώμη και την πρόθεση των μαθητών. Αυτή του η συμπεριφορά όμως φανερώνει ότι ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές υπάρχει ασύμμετρη σχέση και ότι η εξουσία ασκείται μονόπλευρα. Οι εντολές, τις οποίες δίνουν οι δάσκαλοι σε αφθονία και ποικιλία, άμεσα ή έμμεσα, λειτουργούν λεκτικά ως μέσο επιβολής της κυριαρχίας του δασκάλου και δυσκολεύουν ή και αναιρούν την προφορική επικοινωνία των μαθητών. Στην έρευνά μας εξετάζονται οι περιπτώσεις που ο δάσκαλος διακόπτει το λόγο των μαθητών, για να διαπιστωθεί η συχνότητα των διακοπών που θέτει ο δάσκαλος στους λιγότερο ισχυρούς συνομιλητές του, τους μαθητές.

## Οι ερωτήσεις

Λόγω της κεντρικής θέσης που καταλαμβάνουν οι ερωτήσεις στη διδασκαλία έχουν γίνει πολλές έρευνες (Flanders, 1970/ Ghazali's 1998/ Harrop and Swinson, 2003/Nunan and Lamb's 1996/,Ornstein, 1995, Wragg and Brown, 2001). Το βασικό συμπέρασμα όλων αυτών είναι ότι ο δάσκαλος αφιερώνει το 1/3 περίπου του διδακτικού του χρόνου για την υποβολή ερωτήσεων. Η διαπίστωση της παραπάνω έρευνας επιβεβαιώνει αυτό που δήλωσε ο Stevens στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, το 1912, ότι, δηλαδή, περίπου 80% της σχολικής ημέρας ενός δασκάλου ξοδεύεται υποβάλλοντας ερωτήσεις στους μαθητές.

Οι σκοποί που εξυπηρετούν οι ερωτήσεις στη διδασκαλία είναι πολλοί, όπως: (Morgan and Saxton, 1991)

1. Βοηθούν τους δασκάλους να κρατήσουν τους μαθητές σε ενεργή συμμετοχή στη μάθηση παρέχοντας τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να μιλούν και να εκφράζονται.
2. Απαντώντας στις ερωτήσεις, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν ανοιχτά τις ιδέες και τις σκέψεις τους. Διευκολύνουν έτσι την επικοινωνία και ωθούν ακόμα και τους μαθητές, που διστάζουν να πάρουν μέρος σε μια συζήτηση, να επικοινωνούν και αυτοί με τους άλλους και να διατυπώνουν τις σκέψεις τους.
3. Επιτρέπουν σε άλλους μαθητές να ακούσουν τις διαφορετικές γνώμες από συνομηλίκους τους.
4. Επισημαίνουν τους τομείς στους οποίους οι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμίες και υποδεικνύουν τρόπους για την αντιμετώπισή τους, καθώς και για τη συστηματική ενίσχυση και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.
5. Βοηθούν στην αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση του δικού τους διδακτικού έργου· να διαπιστώνουν, δηλαδή, πόσο αποδοτικό είναι αυτό κάθε φορά και, αν υπάρχουν προβλήματα, να τα επισημαίνουν και να τα αντιμετωπίζουν.

Η χρήση των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που μπορεί να συνοψιστεί στους εξής τέσσερις βασικούς λόγους λειτουργίας τους κατά τη διδασκαλία: ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη, κατανόηση και εμπέδωση του μαθήματος, συνολική εκτίμηση του διδακτικού έργου, αλλά και της γνωστικής κατάστασης κάθε μαθητή χωριστά, πνευματική και διανοητική καλλιέργεια των μαθητών (Αθανασίου, 2000).

Η έρευνα (Nunan and Lamb's, 1996/ Ornstein, 1995) για την ερώτηση αποκαλύπτει ότι κατά τη διάρκεια των ετών, οι δάσκαλοι θέτουν πολλές ερωτήσεις με τον ίδιο σχεδόν πάντα τρόπο, παρά τη



βελτίωση στα εκπαιδευτικά υλικά, τα προγράμματα σπουδών, και τις μεθόδους διδασκαλίας. Αυτή η λεκτική ενέργεια του δασκάλου ασκεί τους μαθητές στην τεχνική ερώτηση - απάντηση - αξιολόγηση (IRF) που ονομάζεται "απαρίθμηση" (recitation). Με τον τρόπο αυτό ο δάσκαλος ελέγχει παράλληλα την ανάπτυξη ενός θέματος (τι είναι σχετικό να ειπωθεί για το θέμα αυτό) και το ποιος θα μιλήσει. Η διδασκαλία, είναι εξεταστική επικοινωνία (Γκότοβος, 1990) και υπολογίζεται ότι ένας δάσκαλος διατυπώνει ενάμιση εκατομμύριο ερωτήσεις σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλικής του πορείας (Wood, 1992).

Η συχνότητα των ερωτήσεων του δασκάλου έχει τις εξής συνέπειες στη συμπεριφορά των μαθητών:

Ο μεγάλος αριθμός των ερωτήσεων του δασκάλου, περιορίζει την υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές, ( $r = -0,75$ )

Οι ειδικοί επισημαίνουν ότι η κατάχρηση των ερωτήσεων επηρεάζει δυσμενώς τη σκέψη και λύση προβλημάτων των μαθητών.

Η κατάχρηση των ερωτήσεων επηρεάζει αρνητικά τα κίνητρα μάθησης και δημιουργεί άγχος στους μαθητές (Καψάλης, 1996).

Πέρα από το μεγάλο αριθμό των ερωτήσεων που υποβάλλεται από τους δασκάλους είναι αξιοσημείωτο, όσον αφορά το είδος τους, ότι φαίνεται να είναι χαμηλού επιπέδου (Ramachandran, 2004/ Wilen, 1991). Αυτές οι ερωτήσεις επικεντρώνονται σε πληροφορίες που μπορούν να απομνημονευθούν (όπως, ποιες λέξεις λέγονται ρήματα; ή ποιος θυμάται τα γεωμετρικά στερεά;). Αυτός ο τύπος ερώτησης θεωρείται ότι δε βοηθάει τους μαθητές σε μια βαθιά επιμελημένη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος, αλλά και δεν τους οδηγεί προς μια πιο σύνθετη και αφηρημένη σκέψη στην οποία οδηγούν οι υψηλού επιπέδου ερωτήσεις. Με αυτού του είδους τις ερωτήσεις, τις υψηλού επιπέδου, ο μαθητής όχι μόνο κατακτά τη γνώση, αλλά στηριζόμενος στη γνώση προχωρά στη λύση προβλημάτων, στην ανάλυση θεμάτων, στην αξιολόγηση καταστάσεων, στη διατύπωση θέσεων (Ranjit, 2004). Παρατηρήθηκε (Ellis, 1993) ότι πολλοί δάσκαλοι στηρίζονται στις χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις προκειμένου να αποφευχθεί ένα αργός ρυθμός στο μάθημα (επειδή ο άλλος τύπος των ερωτήσεων χρειάζεται χρόνο για να δοθεί η απάντηση), να κρατηθεί η προσοχή των σπουδαστών, και να διατηρηθεί ο έλεγχος της τάξης.

Έχει υποστηριχθεί (Αθανασίου, 2000) ότι, αν μελετήσει κανείς συστηματικά τις ερωτήσεις που υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, μπορεί και χωρίς να έχει άλλες πληροφορίες να οδηγηθεί σε σημαντικές διαπιστώσεις: για τους σκοπούς τους οποίους το σχολείο επιδιώκει να πετύχει σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης με τη διδασκαλία,



τις αξίες που καλλιεργεί, τον τρόπο της επικοινωνίας και τη σπουδαιότητα που αποδίδει στην επικοινωνία, τις διακρίσεις που συνειδητά ή ασυνείδητα γίνονται στη σχολική τάξη, την ιδεολογία που καλλιεργείται ή διοχετεύεται με κάθε μάθημα κ.ο.κ.

### *Συστήματα ταξινόμησης των ερωτήσεων*

Για την ταξινόμηση των ερωτήσεων του δασκάλου, καθώς μέσω των ερωτήσεων αναπτύσσονται και καλλιεργούνται ποικίλες ικανότητες, έχουν προταθεί διάφορες ταξινομίες με σημαντικότερη αυτή του Bloom, που θεωρείται «ως πρωτότυπη στον ερευνητικό χώρο» (Cazden, 1988).

Με το σύστημα ταξινόμησής του ο Bloom αποσκοπούσε αρχικά στην ταξινόμηση των εκπαιδευτικών στόχων (Bloom, 1979), αλλά το τελικό αποτέλεσμα της όλης εργασίας του ήταν η ιεράρχηση έξι επιπέδων ανταπόκρισης, που απαιτείται από τους μαθητές για την κατάκτηση διαφοροποιούμενων, σε δυσκολία και συνθετότητα, γνωστικών στόχων. Οι έξι κατηγορίες αποτελούν τη βάση για την ταξινόμηση των ερωτήσεων σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, καθεμιά από τις οποίες συμβάλλει στην αντανάκλαση του «επιπέδου» σκέψης του μαθητή, στο οποίο κινείται προκειμένου να ανταποκριθεί στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Ο Bloom διακρίνει τις ερωτήσεις σε “χαμηλού” και “υψηλού” επιπέδου (Bloom, 1979). Στο χαμηλό επίπεδο κατατάσσει τις ερωτήσεις που στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων και στη καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κατανόησης και της εφαρμογής, ενώ υψηλού επιπέδου θεωρούνται αυτές που στοχεύουν στην καλλιέργεια των πνευματικών δεξιοτήτων της ανάλυσης, σύνθεσης και της αξιολόγησης. Στις ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, ο μαθητής ανταποκρίνεται αντλώντας από την περιοχή των «αποθηκευμένων» εμπειριών του, ενώ στις ερωτήσεις υψηλού επιπέδου ζητείται από το μαθητή να προχωρήσει «πέρα» από το χώρο γνώσης που κατέχει. Η αναμενόμενη απάντηση θα δοθεί, αφού αναλυθούν οι προβληματικές καταστάσεις, με την επίλυση προβλημάτων, τη διατύπωση προβλέψεων και κρίσεων και με την εκτίμηση της αξιοπιστίας των ιδεών. Οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου βοηθούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της παραγωγικής σκέψης και της δημιουργικής γνώσης (Κασσωτάκης, 1990).

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται τα επίπεδα στα οποία ανταποκρίνονται οι ερωτήσεις και ικανότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές σύμφωνα με τις κατηγορίες ταξινόμησης του Bloom.



Επίπεδο ερωτήσεων	Κατηγορίες ταξινόμησης του Bloom	Δραστηριότητες που απαιτούνται από τους μαθητές
Χαμηλό Επίπεδο (Low Level)	Ερωτήσεις γνώσης	Απαιτείται η ανάκληση πληροφοριών που άκουσαν ή διάβασαν οι μαθητές.
	Ερωτήσεις κατανόησης	Οι ερωτήσεις αυτές απαιτούν την εφαρμογή κάποιας τεχνικής και κανόνων για την επίλυση προβλημάτων.
	Ερωτήσεις εφαρμογής	
Υψηλό Επίπεδο (High Level)	Ερωτήσεις ανάλυσης	Οι ερωτήσεις αυτές απαιτούν από το μαθητή να ξεχωρίζει, να διαπιστώνει, να αναγνωρίζει, να αναλύει, να συγκρίνει, να διακρίνει στοιχεία, υποθέσεις, θεωρίες, επιχειρήματα, συμπεράσματα, προτάσεις που εκφράζουν θέσεις, στάσεις, πορίσματα, γεγονότα κτλ.
	Ερωτήσεις σύνθεσης	Οι ερωτήσεις αυτές απαιτούν από το μαθητή να διηγείται, να αναπτύσσει, να συνθέτει, να τεκμηριώνει, να τροποποιεί, να διασκευάζει, να παράγει, να ολοκληρώνει εκθέσεις γεγονότων, ιδεών ή συναισθημάτων, σχέδια, προγράμματα, στόχους, διαδικασίες, λειτουργίες, τρόπους κτλ.
	Ερωτήσεις αξιολόγησης	Οι ερωτήσεις αυτές απαιτούν από το μαθητή να κρίνει, να διακρίνει, να αξιολογεί, να προσδιορίζει, να φέρει επιχειρήματα, να θεωρεί, να συγκρίνει, να αντιπαραθέτει, να αξιολογεί σκοπούς, μέσα, αποτελεσματικότητα, ωφέλεια, εναλλακτικές λύσεις, θεωρίες.

Έχουν προταθεί και άλλες ταξινομήσεις των ερωτήσεων, από τις οποίες οι πιο συνηθισμένες είναι η διάκριση των ερωτήσεων σε:

- ερωτήσεις “ανοιχτού τύπου” και ερωτήσεις “κλειστού τύπου”,
- ερωτήσεις “συγκλίνουσες” και “αποκλίνουσες”.

Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και οι ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιούνται ως μέσο αξιολόγησης της μάθησης (Κασσωτάκης, 1990). Στο πρώτο είδος των ερωτήσεων οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν ελεύθερα τις γνώσεις ή τις απόψεις τους για ένα θέμα και μπορούν να δώσουν πολλές απαντήσεις για το ίδιο θέμα ενώ στο δεύτερο είδος των ερωτήσεων απαιτείται μια συγκεκριμένη απάντηση από τον



ερωτώμενο μαθητή, την οποία ο δάσκαλος γνωρίζει. Οι πρώτες σε αντίθεση με τις δεύτερες προάγουν το διάλογο και συμβάλλουν στην αυτενέργεια των μαθητών.

Η τρίτη ταξινόμια στηρίζεται στο μοντέλο λειτουργίας νόησης του Guilford (Αποστόλου, 1992 / Ματσαγγούρας, 1997) και κατατάσσει στις συγκλίνουσες (convergent) ερωτήσεις εκείνες που απαιτούν μια μοναδική, λογικά απαραίτητη, σωστή απάντηση, που καθορίζεται πλήρως από τις πληροφορίες που δίνει το πρόβλημα, και στις αποκλίνουσες (divergent) ερωτήσεις εκείνες που αναφέρονται στη γένεση και στη δημιουργία υποθέσεων, εκτιμήσεων, προτάσεων, αξιολογήσεων κ.λ.π. και επιδέχονται ποικιλία απαντήσεων.

Και οι τρεις αυτές ταξινομίες χρησιμοποιούν ως κριτήριο ταξινόμησης τις γνωστικές λειτουργίες (απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων).

- Στην έρευνά μας χρησιμοποιούμε την ταξινόμια του Bloom (ερωτήσεις χαμηλού-ερωτήσεις υψηλού επιπέδου), τόσο για τις ερωτήσεις που διατυπώνουν οι μαθητές, όσο και για τις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές (με βάση τις νοητικές δεξιότητες που καλλιεργούν οι ερωτήσεις του δασκάλου).

Ένα διακριτικό γνώρισμα των ερωτήσεων και των απαντήσεων στην τάξη, είναι ότι οι ερωτήσεις είναι «ψευδο-ερωτήσεις» (Hussin, 2006/ Wells, 1981), δεν είναι γνήσιες, γιατί ο δάσκαλος δε ζητά πληροφορίες άγνωστες σε αυτόν, αλλά ελέγχει τις γνώσεις των μαθητών μέσω των ερωτήσεων. Η κυριαρχία των ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου στην τάξη (Ματσαγγούρας, 1985), τόσο ως προς το πλήθος τους όσο και ως προς την αποκλειστική τους χρήση από το δάσκαλο, εκτός από το ότι δεν καλλιεργούν την προφορική πρωτοβουλία των μαθητών, τη δημιουργική σκέψη και τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες οδηγούν με τις μονολεκτικές απαντήσεις των μαθητών στην ελλιπή και υποβαθμισμένη ποιοτικά (απαντήσεις σε εξεταστικές και μνημονικές ερωτήσεις) λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη (Ευαγγελόπουλος, 1992).

Ακόμη παρατηρείται οι απαντήσεις των μαθητών στις χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις των δασκάλων τους, να είναι μια σύντομη φράση ή μια πρόταση, που συνήθως δεν προλαβαίνουν να την αποτελειώσουν. Πολύ σπάνια είναι δυνατό να δώσουν απαντήσεις «δια μακρών» και αυτό γιατί γνωρίζουν ήδη από την πείρα τους ότι ο δάσκαλος αυτό που ζητά πραγματικά είναι μια σύντομη απάντηση. Η συντομία των απαντήσεών τους είναι ένδειξη της έντονης συγκέντρωσής τους και της προσπάθειάς τους να προσαρμοστούν στο ρυθμό του δασκάλου τους. Ο δάσκαλος,



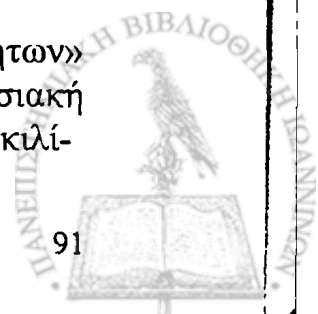
κατά βάση, ενδιαφέρεται για το περιεχόμενο της απάντησης, ενώ το μορφολογικό της μέρος (συντακτικό και λεξιλογικό) μοιάζει να τον ενδιαφέρει λιγότερο (Μπέλλας, 1997).

### **Χρόνος αναμονής στις απαντήσεις των μαθητών**

Έρευνες (Good & Brophy, 2003) έχουν δείξει ότι ο αριθμός των ερωτήσεων που υποβάλλονται στην τάξη, από αρκετούς εκπαιδευτικούς, είναι αριθμητικά μεγαλύτερος από τις απαντήσεις που δίνονται. Αυτό φανερώνει ότι δεν παρέχεται στους μαθητές ο απαιτούμενος χρόνος για απάντηση ή δε φαίνεται να ενδιαφέρει ιδιαίτερα η απάντηση όλων των ερωτήσεων. Η προφορική συμμετοχή στο κανάλι της λεκτικής επικοινωνίας καθορίζεται από το δάσκαλο, που έχει το “δικαίωμα” και να διακόπτει το λόγο του μαθητή. Το δικαίωμα αυτό προκύπτει από τους κανόνες για τη χρήση της γλώσσας. Διακόπτεται ο λόγος του μαθητή, είτε γιατί δεν του δίνεται ο ανάλογος χρόνος να ολοκληρώσει την απάντησή του, είτε γιατί δίνει λάθος απάντηση, ή γιατί πιέζει ο διδακτικός χρόνος (Black, 2004). Σε σχετική έρευνα (Arends, 1994) που έγινε από τη Mary Budd Rowe για το χρόνο αναμονής που μεσολαβεί από την ερώτηση του δασκάλου μέχρι την απάντηση του μαθητή, βρέθηκε ότι ο δάσκαλος «διαθέτει» χρόνο, κατά μέσο όρο, ενός δευτερολέπτου για να πάρει την απάντηση. Σε περίπτωση που δε δίνεται απάντηση από το μαθητή που ρωτήθηκε, τότε ο δάσκαλος επαναλαμβάνει, επαναδιατυπώνει την ερώτηση ή διατυπώνει νέα ερώτηση, ή ρωτά άλλο μαθητή. Το φαινόμενο αυτό ονομάστηκε «χρόνος αναμονής 1». Στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι και ο χρόνος που μεσολαβεί από την απάντηση που δίνεται από το μαθητή μέχρι να ξαναρχίσει να μιλά ο δάσκαλος, είτε θέτοντας μια νέα ερώτηση, είτε ξεκινώντας ένα νέο θέμα είναι, επίσης, κατά μέσο όρο ένα δευτερόλεπτο. «Χρόνος αναμονής 2» χαρακτηρίστηκε το φαινόμενο αυτό. Η τεχνική της απαρίθμησης (recitation) και η ταχύτητα χαρακτήριζαν τις διδασκαλίες των τριανταέξι (36) δασκάλων στην έρευνα της Rowe.

Όταν ο δάσκαλος δίνει μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο μαθητή για να απαντήσει σε ερώτηση που διατύπωσε, συμβάλλει θετικά στην παραγωγή του προφορικού λόγου, γιατί:

- αυξάνεται το μήκος της απάντησης,
- μειώνεται ο αριθμός των αποτυχημένων απαντήσεων,
- αυξάνεται ο αριθμός των υποβαλλόμενων ερωτήσεων,
- βελτιώνεται το επίπεδο αυτοτελοποίησης των «δυσκίνητων» μαθητών και ο βαθμός συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που συμβάλλει στην προσφορά ποικιλί-



- ας απαντήσεων,
- αυξάνεται η δυνατότητα ανάπτυξης διερευνητικής σκέψης,
  - αυξάνεται η ποικιλία των ερωτήσεων,
  - μειώνεται ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας της διδασκαλίας (Hussin, 2006).

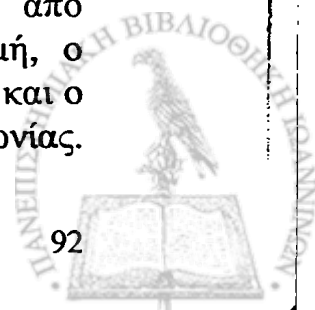
### *Η προφορική αλληλεπίδραση στο σχολείο*

Οι λεκτικές ενέργειες του δασκάλου: μονόλογος, εντολές, ερωτήσεις διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής τάξης. Το κλίμα της σχολικής τάξης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη των σκοπών της τάξης, γιατί επηρεάζει τον αριθμό και τη φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της τάξης (Μπέλλας, 1997). Είναι αυτονόητο ότι ο λόγος του δασκάλου καθορίζει άμεσα το κλίμα της τάξης και ταυτόχρονα τον προφορικό λόγο των μαθητών (Κοσμόπουλος, 1995). Συγκεκριμένα, στις συνθήκες γλωσσικής αλληλεπίδρασης που επικρατούν στην τάξη, η λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου αντανακλάται στη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών του.

Οι αμερικανοί Bellack & Davitz απέδειξαν πως όλες οι δραστηριότητες που εκτυλίσσονται σε μια σχολική τάξη βασίζονται κυρίως στη γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων (Bellack et al, 1966). Γι' αυτό και η έρευνά τους εστιάστηκε κυρίως στη γλώσσα, ως το κύριο εργαλείο επικοινωνίας στη διδασκαλία. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να μελετήσουν τη διδακτική διαδικασία, μέσω της ανάλυσης αυτής ακριβώς της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών και των δασκάλων μέσα στην τάξη.

Ξεκίνησαν την έρευνά τους με δεδομένο πως η πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας είναι η επικοινωνία των νοημάτων και πως περιγράφοντας γλωσσικά φαινόμενα της τάξης με βάση τα νοήματα που εκφράζουν δάσκαλοι και μαθητές, είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα κατεύθυνση προς έρευνα. Η αντίληψή τους για τη φύση του νοήματος κατευθύνθηκε κυρίως από την άποψη του Wittgenstein (1990) που έλεγε πως «το νόημα της λέξης βρίσκεται μέσα στη χρήση της στη γλώσσα».

Στην έρευνά τους (Bellack et al, 1966), για να διαπιστώσουν το νόημα αυτών των στοιχείων, που συνιστούν το περιεχόμενο της επικοινωνίας δασκάλων και μαθητών, θεώρησαν χρήσιμο να εξετάσουν τρεις παράγοντες που επηρεάζουν, σύμφωνα με την άποψή τους, αυτή την ομιλία. Ο πρώτος αναφέρεται στο τι κάνει ο ομιλητής από παιδαγωγικής άποψης με όσα λέει σε μια συγκεκριμένη στιγμή, ο δεύτερος στο περιεχόμενο των λόγων του ομιλητή – τι λέει δηλαδή, και ο τρίτος στο συναισθηματικό τομέα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας.



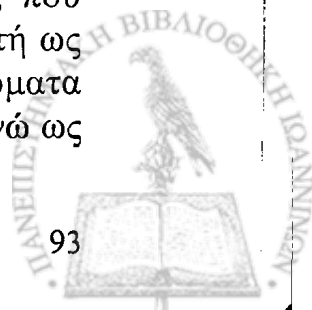
Στα ευρήματά τους διακρίνεται η κυριαρχική –θα λέγαμε– ομιλία του δασκάλου και παράλληλα με αυτή συμπορεύονται οι ρόλοι δασκάλου και μαθητή: ο δάσκαλος οργανωτής του μαθήματος και οι μαθητές εκτελεστές των οδηγιών του. Το περιεχόμενο του κυριαρχικού λόγου του δασκάλου αναφέρεται σε πληροφορίες, οδηγίες, γεγονότα, επεξηγήσεις ή επικρίσεις και αξιολογήσεις. Όσον αφορά το συναισθηματικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται η προφορική επικοινωνία, τείνει να είναι σταθερό και κλίνει περισσότερο προς την επιβλητικότητα της εξουσίας του δασκάλου, παρά προς τρυφερότητα και θέρμη.

Από έρευνες του Gordon Wells, αλλά και άλλων ερευνητών που σύγκριναν τις γλωσσικές εμπειρίες των μικρών παιδιών στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο, βρέθηκε ότι το σχολείο, στην πράξη, δεν ευνοεί την καλλιέργεια του προφορικού λόγου των παιδιών (Wells, 1986). Θεωρεί ο Wells ότι ενώ τα παιδιά στο σχολείο χρειάζονται ενθάρρυνση για:

- να συμμετέχουν με τον προφορικό τους λόγο στη μάθηση,
- να αναπτύσσουν ενδιαφέροντα, για τους μαθητές, θέματα,
- να διατυπώνουν ερωτήσεις και να εκφράζουν τη γνώμη τους

πρακτικά αυτό δε γίνεται, σε αντίθεση στο οικογενειακό περιβάλλον, ακόμη και των παιδιών με «διαφορετική» γλώσσα, που γίνεται αυτό ακριβώς. Εντοπίζει, δηλαδή, τη διαφορά στο πρόσωπο (δάσκαλο, γονείς) με το οποίο γίνεται η ανταλλαγή των προφορικών μηνυμάτων. Αναφέρεται και η έρευνα της Barbara Tizard και των συνεργατών της (Tizard et al. 1980), που παρατήρησαν μια ομάδα τετράχρονων κοριτσιών μεσαίας και εργατικής τάξης στην τάξη του νηπιαγωγείου και στο σπίτι. Βρέθηκε ότι, ενώ ο λόγος των παιδιών της εργατικής τάξης στο σχολείο ήταν «περιορισμένος», δεν υπήρχαν τέτοιου είδους κοινωνικές διαφορές στο σπίτι. Ακόμη στο σπίτι οι συνομιλίες ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά ήταν πιο συχνές, μεγαλύτερης έκτασης, πιο ισορροπημένες από το σχολείο και διατυπώθηκαν περισσότερες ερωτήσεις από τα παιδιά και των δύο κοινωνικών τάξεων.

Αν και στο νηπιαγωγείο υπάρχει μεγαλύτερη ευχέρεια διάθεσης χρόνου για επικοινωνία, όχι μόνο δε διατίθεται στα νήπια ο απαιτούμενος χρόνος για γλωσσική επικοινωνία, αλλά χρησιμοποιούνται έντονα αντιεπικοινωνιακά μηνύματα (Friedrich, 2000). Αν, λοιπόν, το νηπιαγωγείο δεν καλλιεργεί το διάλογο, τότε η πιθανότητα είναι μικρή στις επόμενες σχολικές τάξεις να υπάρχει διάλογος εκπαιδευτικού-μαθητών (Edwards and Westgate, 1994), γιατί τα παιδιά στην ηλικία των πέντε ετών έχουν τα εφόδια για να παράξουν λόγο προφορικό, που εξελίσσεται, στη διάρκεια του δημοτικού σχολείου. Στην ηλικία αυτή ως ομιλητές, σύμφωνα με έρευνες (Maclure, 1992), δίνουν ασαφή μηνύματα αν και έχουν το ανάλογο λεξιλόγιο για να δίνουν σαφή μηνύματα, ενώ ως

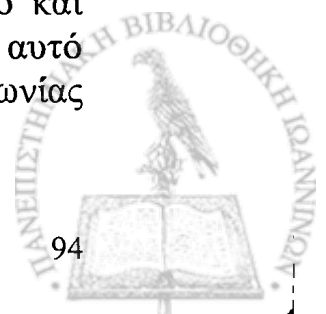


ακροατές συχνά ερμηνεύουν σαφή μηνύματα ως ασαφή. Στην ηλικία των εφτά ετών τα παιδιά γνωρίζουν ότι για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία τους, χρειάζεται να δίνουν ως ομιλητές περισσότερες πληροφορίες διατυπωμένες με σαφήνεια. Επίσης, στην ηλικία αυτή τα παιδιά δεν είναι συνηθισμένα να μιλούν μπροστά σε ακροατήριο και να περιμένουν τη σειρά τους για να μιλήσουν, αν και οι νεοαφιχθέντες στο σχολείο μαθητές γρήγορα προσαρμόζονται στην «κανονικιστική χρήση της γλώσσας τους» (Γκότοβος, 1990), καθώς ο δάσκαλος οριοθετεί τη γλωσσική χρήση θέτοντας κανόνες (για το ποιος θα μιλήσει, πότε και για ποιο πράγμα), που ο μαθητής οφείλει να λάβει υπόψη στην οργάνωση της προφορικής του συμπεριφοράς.

Για να μπορέσουν οι μικροί μαθητές να κατανοούν τα μηνύματα και τις γλωσσικές-συντακτικές δομές, που εκπέμπει ο δάσκαλος, και για να συμμετέχουν ενεργητικά ή για να διαλέγονται με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους στη σχολική τάξη, χρειάζεται να κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τουλάχιστον τις αφηγηματικές ικανότητες (βλ. και ενότητα 4.6). Σύμφωνα με τους Rosen & Rosen η αφηγηματική ικανότητα είναι μια βασική διαδικασία του ανθρώπινου μυαλού που αναπτύσσει την προφορική και γραπτή επικοινωνία. Οι αποτελεσματικοί αφηγητές ορίζουν με ακρίβεια το θέμα που είναι ενδιαφέρον για τον ακροατή, δεν παρεκβαίνουν στο λόγο τους, παρουσιάζουν τα γεγονότα της ιστορίας τους με σαφήνεια και λογική αλληλουχία, έχουν ποικιλία στον τρόπο παρουσίασης της ιστορίας π.χ. χρησιμοποιούν δραματοποίηση, μίμηση, διάλογο αντί του μονότονου «και μετά ...και μετά... και μετά ...» (Rosen and Rosen, 1993).

Στο σχολείο, όπως αποδεικνύεται από έρευνα που έγινε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (Κωνσταντίνου, 2001), κάθε μαθητής, στην καλύτερη περίπτωση, μιλάει για δυόμισι λεπτά κάθε μέρα στο εξάωρο πρόγραμμά του. Δε φαίνεται, δηλαδή, αν και εξαγγέλλεται επίσημα, η καλλιέργεια των αφηγηματικών ικανοτήτων από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα (όπως και στα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα τονιζόταν η αναγκαιότητα καλλιέργειας της αφηγηματικής ικανότητας), το σχολείο να διδάσκει συστηματικά τη γνώση αυτών των δεξιοτήτων, που υποτίθεται ότι έχουν αποκτηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον.

Έτσι, στην περίπτωση που τα παιδιά δεν είναι ασκημένα στον αφηγηματικό λόγο, δεν μπορούν να κατανοούν το σημασιολογικό και συντακτικό επίπεδο των μηνυμάτων που εκπέμπει ο δάσκαλος και αυτό συνεπάγεται ελλιπή συμμετοχή στο κανάλι της λεκτικής επικοινωνίας και υστέρηση στη σχολική τους επίδοση.



Ο μικρός μαθητής του δημοτικού σχολείου σιγά σιγά μαθαίνει ότι η γλωσσική του χρήση στη μαθησιακή διαδικασία αξιολογείται. Η αξιολόγηση της γλώσσας του γίνεται κατά κανόνα με κριτήρια γλωσσικά: επιλογή των κατάλληλων φωνολογικών, μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών τύπων. Η γλώσσα του, ο λόγος του, δηλαδή, δεν αξιολογείται κυρίως ως όργανο επικοινωνίας (Γκότοβος, 1990), αλλά ως γλωσσική μορφή (από άποψη σύνταξης, μορφολογίας, σημασιολογίας). Γι' αυτό και οι μαθητές, καθώς ο λόγος τους παράγεται σε συνθήκες επισημότητας, προσπαθούν να μιμηθούν τη γλώσσα των εκπαιδευτικών, την επίσημη χρήση της γλώσσας, δηλαδή τη γλώσσα των βιβλίων. Στην προσπάθειά τους αυτή χρησιμοποιούν στο λόγο τους διάφορες τεχνικές π.χ. επαναλήψεις, αυτοδιορθώσεις, παύσεις για να τα καταφέρουν. Επίσης, μερικές φορές ο λόγος των μαθητών αξιολογείται για τη σαφήνεια του μηνύματός τους (Arends, 1994/ Cazden 1988), προϋπόθεση απαραίτητη για την επικοινωνιακή ικανότητα στο λόγο τους.

- Ένα άλλο στοιχείο που ρυθμίζει την επικοινωνιακή τους ικανότητα στην τάξη είναι η εστίασή τους στο θέμα συζήτησης, δίνοντας συνοπτικές απαντήσεις (Cazden 1988/ Ellis, 1993). Οι σύντομες απαντήσεις αξιολογούνται θετικά στην τάξη, καθώς διευκολύνουν τον έλεγχο της τάξης από το δάσκαλο ή δίνουν τη δυνατότητα ομιλίας και σε άλλους μαθητές.

Η προφορική δραστηριότητα, λοιπόν, του μαθητή στη σχολική τάξη αναφέρεται στην προθυμία του να:

ακούει προσεκτικά την ομιλία του δασκάλου του, που πολύ συχνά καλύπτει μεγάλα χρονικά διαστήματα,

υπακούει στη «σειρά» που θα του δώσει ο δάσκαλος για να ασκήσει το δικαίωμα του λόγου, ριψοκινδυνεύοντας να αγνοηθεί ή από τον ανταγωνισμό της συμμετοχής και των άλλων συμμαθητών ή να απορριφθεί αν είναι ενθουσιώδης στη διεκδίκηση του λόγου,

απαντά σε ερωτήσεις γνωρίζοντας ότι οι απαντήσεις που δίνει κρίνονται για τη συνάφειά τους με το θέμα, και διορθώνονται από το δάσκαλο που γνωρίζει την απάντηση, αλλά ελέγχει αν ο μαθητής τη γνωρίζει,

διατυπώνει ερωτήσεις που κυρίως αφορούν διαδικαστικά θέματα της διδασκαλίας, και σε μικρότερο βαθμό ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο του μαθήματος. Συνήθως σπανίζει η ευκαιρία κριτικής ή διαφωνίας στο λόγο του δασκάλου από τους μαθητές («η έκφραση κριτικής (Γκότοβος, 1990) – και η αντίστοιχη χρήση της γλώσσας – αφού θεωρείται ότι, κατά κάποιον τρόπο, υποσκάπτει την αυθεντία του δασκάλου, αλλά και την αυθεντικότητα της διδακτέας ύλης»).



Ακούει σε επανάληψη τις απαντήσεις που δίνονται αν και έχει καταλάβει το περιεχόμενό τους, ή ακόμη και αν δεν το έχει καταλάβει, παρατηρείται ο δάσκαλος να προχωρά γρήγορα στην επόμενη θεματική ενότητα,

δέχεται ότι σε περίπτωση που έχει πληροφορίες για το θέμα συζήτησης ο λόγος του γίνεται αποδεκτός, όταν είναι στο πλαίσιο αναφοράς του δασκάλου, αλλιώς είναι “εκτός θέματος” (Edwards and Westgate, 1994).

Ο μαθητικός προφορικός λόγος, κατά τη διδασκαλία, με δεδομένη την εξουσία του δασκάλου, τη σχέση εξουσίας ανάμεσα σε αυτόν και στο μαθητή, αλλά και την αναπαραγωγή του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων υπακούει σε ορισμένους κανόνες:

τον κανόνα της υποχρεωτικής συμφωνίας με το δάσκαλο,

τον κανόνα της ασύμμετρης αναφοράς,

τον κανόνα του προσδιορισμού του ομιλητή (Γκότοβος, 1990).

Με τη χρήση του προφορικού του λόγου, ο μαθητής «μαθαίνει» τους κανόνες που προσδιορίζουν τη χρήση του και παράλληλα το μαθητικό του ρόλο, αλλά δεν καλλιεργεί τον προφορικό του λόγο.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρητικές αφετηρίες και ερευνητικά δεδομένα για την περιγραφή και την ερμηνεία της χρήσης της γλώσσας στο σχολείο.



## V. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

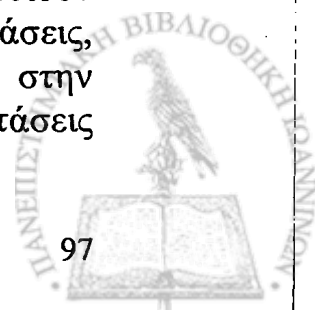
### 5.1 Θεωρίες για τη χρήση της γλώσσας στο σχολείο

Η συμβολή της γλώσσας στη σχολική επίδοση είναι καθολικά αποδεκτή. Μετά το 1960 συστηματικές έρευνες έγιναν κυρίως στη Βρετανία και στην Αμερική για το ρόλο της γλώσσας στη διαδικασία της σχολικής μάθησης, στην επίδοση και στην αξιολόγηση του μαθητή σε σχέση με την κοινωνική του προέλευση. Με τα ευρήματα των ερευνών διαπιστώθηκε ότι ορισμένα παιδιά, ανεξάρτητα από το δείκτη νοημοσύνης τους, υστερούσαν σημαντικά στην επίδοση σε σχέση με κάποια άλλα. Η εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών αυτών συνδέθηκε με τη γλωσσική αποτυχία ή το γλωσσικό έλλειμμα. Το έλλειμμα αποδόθηκε στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα ή στους έγχρωμους της Αμερικής. Σύμφωνα με τη θεωρία του “γλωσσικού ελλείμματος” η σχολική αποτυχία των μη προνομιούχων παιδιών και των έγχρωμων της Αμερικής οφείλεται στο ότι τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα έχουν περιορισμένες δυνατότητες γλωσσικής επικοινωνίας, χρησιμοποιούν απλούστερη συντακτική δομή στο λόγο τους και έχουν φτωχό λεξιλόγιο. Στην άποψη αυτή αντιτίθεται η άποψη ότι η γλώσσα των κατώτερων στρωμάτων ή των έγχρωμων δεν είναι “λιγότερη”, αλλά διαφορετική. Υποστηρίχθηκε ότι η φτώχεια οδηγεί όχι σε πολιτισμική μειονεξία, αλλά σε έναν πολιτισμό που βρίσκεται σε μειονεκτική θέση. Μια άλλη άποψη για τη χρήση της γλώσσας είναι ότι ο προφορικός λόγος εξαρτάται από το περιβάλλον και τις καταστάσεις στις οποίες παράγεται (Cazden, Cowan, Stranberg κ.ά.).

#### *Η θεωρία του Bernstein*

Ο B. Bernstein στη δεκαετία του 1960 διατύπωσε τη θεωρία του “γλωσσικού ελλείμματος” (Language deficit) που συσχετίζει την κοινωνική προέλευση στη σχολική επίδοση με την κοινωνική προέλευση στη χρήση της γλώσσας (Hudson, 1986). Η βασική αρχή της θεωρίας αυτής αποδίδει τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία στην τυπολογία της οικογένειας και στις επικοινωνιακές λειτουργίες που επιτελεί εκεί η γλώσσα.

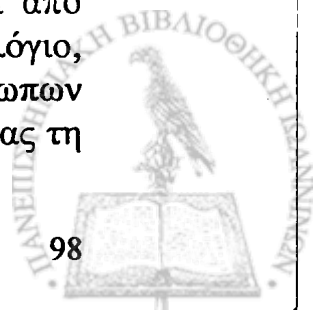
Η σπουδαιότητα της θεωρίας του “γλωσσικού ελλείμματος” έγκειται όχι τόσο στην άποψη ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν περισσότερο ή λιγότερο αναλυτικό λόγο σε διαφορετικές περιστάσεις, αλλά ότι διαφορετικοί άνθρωποι μπορεί να διαφέρουν στην αναλυτικότητα του λόγου τους κάτω από τις ίδιες περιστάσεις



επικοινωνίας (Hudson, 1986). Ο Bernstein, συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι τα παιδιά των εργατικών τάξεων έχουν λιγότερο αναλυτικό λόγο, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, από ό,τι τα παιδιά των μεσοαστικών τάξεων. Δηλαδή, τα παιδιά που προέρχονται από τη μεσοαστική τάξη μπορούν να χρησιμοποιήσουν πιο πολύπλοκο λόγο γραμματικά και συντακτικά και περισσότερες αφηρημένες έννοιες, σε σχέση με τα παιδιά της εργατικής τάξης. Τα παιδιά της μεσαίας τάξης έχουν μια ομαλή μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο και αντίστοιχα μια ομαλή εξέλιξη ως προς την απόδοσή τους στα σχολικά μαθήματα, ενώ για τα παιδιά της εργατικής τάξης τα πράγματα δεν είναι τόσο εύκολα (Νιτσοπούλου, 2003). Μπαίνουν σε ένα γλωσσικό περιβάλλον αρκετά διαφορετικό απ' αυτό της οικογένειας και η πορεία τους δείχνει ότι το σχολείο όχι μόνο δε βοηθάει στην εξομάλυνση των διαφορών, αλλά πολλές φορές τις επιτείνει, με αποτέλεσμα η εξέλιξη των παιδιών της εργατικής τάξης, ως προς την απόδοσή τους στα μαθήματα, να μην είναι ικανοποιητική και να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία.

Στο έργο του ο Άγγλος κοινωνιολόγος αναφέρεται σε δύο γλωσσικούς κώδικες, κατατάσσοντάς τους στο χώρο της διαφορετικής επικοινωνιακής ικανότητας του Hymes (Bernstein, 1977), και ορίζοντας ως γλωσσικό κώδικα «την αρχή που διευθετεί την επιλογή και την οργάνωση των λεκτικών γεγονότων» (Bernstein, 1977). Η διάκριση γίνεται σε δύο τύπους με βάση τρεις παραμέτρους: τη συνθετότητα της γλωσσικής μορφής, το βαθμό «αφαίρεσης» και τη σαφήνεια. Ο «περιορισμένος κώδικας» (restricted code) και ο «επεξεργασμένος» (elaborated code) είναι τα δύο είδη κωδίκων που απορρέουν από τη διαδικασία της διάκρισης.

Συγκεκριμένα, ο επεξεργασμένος κώδικας επιτρέπει το χρήστη του να αντιληφθεί σχέσεις ανάμεσα σε διάφορες πλευρές της εμπειρίας που δεν είναι αντιληπτές από τους χρήστες του περιορισμένου κώδικα της εργατικής τάξης και δίνει τη δυνατότητα στους ομιλητές να εκφράσουν με σαφήνεια αυτά που εννοούν. Δηλαδή, ο περιορισμένος κώδικας λειτουργεί βάσει της προϋπόθεσης ότι ο ακροατής έχει τις ίδιες εμπειρίες με τον ομιλητή και κατανοεί αυτομάτως τι εννοεί ο ομιλητής, γι' αυτό και οι προτάσεις των ομιλητών του είναι σύντομες και συχνά μισοτελειωμένες (Bernstein, 1970). Ειδικότερα στον περιορισμένο κώδικα επικρατεί το πενιχρό λεξιλόγιο, η ενεργητική σύνταξη, ο συνεχής παρατακτικός λόγος, λίγα επίθετα, επιρρήματα και απρόσωπες αντωνυμίες. Στον επεξεργασμένο κώδικα ο λόγος χαρακτηρίζεται από την έντονη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων, το πλούσιο λεξιλόγιο, τη γραμματική ορθότητα, τη συχνή χρήση προθέσεων, απρόσωπων αντωνυμιών, αυστηρή επιλογή επιθέτων και επιρρημάτων παρέχοντας τη



δυνατότητα στους ομιλητές να επεξεργάζονται τα μηνύματά τους και να τα κάνουν σαφή (Bernstein, 1970). Για τον επεξεργασμένο κώδικα ο Bernstein δηλώνει ότι «αναφύεται εκεί που η γνώση του συνομιλητή δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη...έτσι, οι ομιλητές αναγκάζονται να επεξεργαστούν τα μηνύματά τους και να τα κάνουν διάφανα και σαφή... Αυτή η ανάγκη πιέζει τον ομιλητή να χρησιμοποιήσει πολλές συντακτικές εναλλακτικές λύσεις και ενθαρρύνει τη διαφοροποίηση του λεξιλογίου» (Bernstein, 1970).

Μελετώντας ο Bernstein το γλωσσικό κώδικα των ατόμων των δύο αυτών κατηγοριών διαπίστωσε διαφορές ως προς την ποσότητα του παραγόμενου προφορικού λόγου, κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων, όταν τα παιδιά δεν παρακινούνταν να αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο. Συγκεκριμένα, σε ερωτήσεις μονολεκτικής απάντησης (ναι/όχι) τα παιδιά της εργατικής τάξης περιορίστηκαν στη μονολεκτική απάντηση. Σε αντίθεση, τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης αντιμετώπισαν την μονολεκτική ερώτηση, όπως π.χ. «Εσύ βλέπεις τηλεόραση τακτικά;», ως πρόσκληση να περιγράψουν τις συνήθειές τους, μέχρι ενός σημείου, γύρω από αυτό το θέμα. Η λεκτική αυτή επίδειξη των παιδιών της μεσοαστικής τάξης ρυθμίζει τη συμπεριφορά του δασκάλου στη σχολική τάξη, καθώς δίνονται περισσότερες πληροφορίες, αν και δε ζητούνται, και διαφοροποιείται από την προφορικά «συμμορφωμένη» συμμετοχή των παιδιών της εργατικής τάξης (Hudson, 1986).

Ίσως η πιο σημαντική πλευρά της δουλειάς του Bernstein είναι ότι παρέχει μια ερμηνεία γι' αυτές τις διαφορές. Η γλώσσα, ως εργαλείο κοινωνικοποίησης, χρησιμοποιείται διαφορετικά από οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Η εργατική οικογένεια με επίκεντρο τη "θέση" συνοδεύεται συνήθως από τον "περιορισμένο" κώδικα, ενώ το "προσωπικό" μοντέλο της μεσοαστικής οικογένειας χαρακτηρίζει κυρίως τον επεξεργασμένο κώδικα (Bernstein, 1977), δηλαδή υπάρχουν δύο τύποι οικογενειών με βάση το στιλ επικοινωνίας, σχέσεων και ρόλων, οι οποίοι υιοθετούν τους γλωσσικούς κώδικες που προαναφέραμε: η "οικογένεια θέσεων" (position oriented family) που αναφέρεται στην εργατική οικογένεια και η "οικογένεια προσώπων" (person oriented family) που αναφέρεται στη μεσοαστική οικογένεια, κατά την οικογενειακή τυπολογία του Bernstein.

Μέσα από τις μελέτες του Bernstein, διαπιστώνεται η επίδραση της αντιαυταρχικής αγωγής στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Βρέθηκε ότι ο διάλογος μητέρας και παιδιού αναθερμαίνεται, όταν το ύφος είναι αντιαυταρχικό. Αντίθετα, όταν ακολουθεί καθαρά προστακτικές και προστατευτικές δομές, δε δίνει τη δυνατότητα αναθέρμανσης των



σχέσεων και συνέχισης του διαλόγου. Δεδομένα ερευνών του έδειξαν ότι οι μητέρες των μεσοαστικής τάξης πέρα από τον αναλυτικό προφορικό τους λόγο και με τη μη λεκτική επικοινωνία καθοδηγούν τα παιδιά τους σε μια σειρά γλωσσικών δοκιμασιών. Η μη λεκτική επικοινωνία συνοδεύει, υποστηρίζει, οργανώνει και κάνει περισσότερο σαφές και κατανοητό το περιεχόμενο της προφορικής λεκτικής επικοινωνίας (Βρεττός, 1994).

Σημαντική είναι η θέση του Bernstein για το ρόλο του κοινωνικού ελέγχου στους δύο τύπους οικογενειών (Bernstein, 1977). Διακρίνει τον επιτακτικό τρόπο ελέγχου και τις παροτρύνσεις. Στον επιτακτικό τρόπο ελέγχου μειώνεται η πρωτοβουλία του παιδιού για προφορική ελευθερία, αλλά και για ανάπτυξη πρωτοβουλιών, καθώς το παιδί είναι το εκτελεστικό όργανο των εντολών που δέχεται, είτε μέσα από τον περιορισμένο κώδικα (“φύγε από δω”, “φέρε εκείνο” κ.τ.λ.), είτε εξωλεκτικά με τη φυσική βία.

Οι παροτρύνσεις είναι τρόποι ελέγχου που δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να αναλάβει πρωτοβουλία σε πιθανότητες επιλογών, κυρίως γλωσσικών. Οι παροτρύνσεις “κατά τη θέση” παραπέμπουν τη συμπεριφορά του υπό προσαρμογή παιδιού στους κανόνες που προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά των ειδικών ή, γενικότερων, ιεραρχικών θέσεων, π.χ. «τα αγόρια δεν κλαίνε» (κανόνας που αφορά τη θέση κατά φύλο). Οι παροτρύνσεις κατά τη θέση μπορούν να γίνουν είτε στον επεξεργασμένο είτε στον περιορισμένο κώδικα. Όταν ο έλεγχος γίνεται κατά τη θέση, το «εγώ», αυτό υποτάσσεται στο «εμείς» και συγκεκριμένα μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου η σχετική ιεραρχία των θέσεων είναι σαφής και αδιαπραγμάτευτη. Σε περίπτωση που το παιδί αρνηθεί να συμμορφωθεί στους κανόνες που του επιβάλλονται, τότε μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπο με τον επιτακτικό τρόπο ελέγχου, άρα ο κανόνας επιβάλλεται στο παιδί. Στο γνωστικό τομέα η μάθηση του παιδιού γύρω από αντικείμενα, πρόσωπα, γεγονότα είναι μειωμένη, αλλά μαθαίνει ότι η θέση του υπεύθυνου (γονέα ή δασκάλου) είναι θέση εξουσίας και πολλές φορές γίνεται αντικείμενο κριτικής αυτή η θέση κύρους. Υπ’ αυτές τις συνθήκες η γλωσσική αυτονομία του παιδιού είναι μειωμένη.

Οι παροτρύνσεις “κατά το πρόσωπο” απευθύνονται στο παιδί ως άτομο και στην περίπτωση αυτή του προβάλλονται σχέσεις αιτιότητας στο διαπροσωπικό επίπεδο επικοινωνίας. Παράλληλα του δίνεται το δικαίωμα να προβάλει αντιρρήσεις ή να ζητήσει εξηγήσεις. Ο εξατομικευμένος τρόπος ελέγχου επιτρέπει στο παιδί να κατακτήσει τον κανόνα και να γίνει μέλος της δημιουργικής μάθησης μέσα από ένα

περιβάλλον πιο παιδαγωγικό απ' ό,τι το περιβάλλον του ελέγχου της θέσης. Κατά συνέπεια το παιδί είναι πιο αυτονομημένο και δημιουργεί ρόλους μέσα από λεκτικές ανταλλαγές. Όσο ο ομιλητής εξατομικεύει τα μηνύματά του τόσο ξεχωρίζει από τους άλλους, γιατί «αν δεν μπορείς να δημιουργήσεις το ρόλο, δεν μπορείς και να μιλήσεις ανάλογα» (Bernstein, 1990).

Η ερευνητική προσφορά του Bernstein και των συνεργατών του στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου είναι σπουδαία, καθώς, σύμφωνα με τον Lawton (1968), «απέδειξε την ύπαρξη μιας σχέσης μεταξύ κοινωνικής δομής, γλώσσας και δυνατότητας μάθησης», αλλά και γιατί δημιούργησε το γνωστό αντίλογο διά του οποίου φωτίζεται η επιστήμη.

### *Η θεωρία του Labov*

Η θεωρία του “γλωσσικού ελλείμματος” του Bernstein χαρακτηρίζεται «ως μύθος» από τον Labov και μάλιστα «ιδιαίτερα επικίνδυνος, επειδή αποσπά την προσοχή από τα πραγματικά ελαττώματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τη στρέφει σε φανταστικά ελαττώματα του παιδιού» (Labov, 1969<sup>21</sup>). Μελετώντας τη γλωσσική συμπεριφορά έγχρωμων μαθητών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα της Νέας Υόρκης ο Labov αποκάλυψε ότι:

α) η λεκτική συμπεριφορά των μαθητών αυτών έχει τα χαρακτηριστικά των ερευνών των Bereiter & Engelman (1966), ότι δηλαδή ο λόγος των παιδιών είναι τηλεγραφικός, σύντομος, τα παιδιά είναι σιωπηλά και παρουσιάζονται αντίθετα γλωσσικά, όταν εξετάζονται σε συνθήκες εργαστηρίου από λευκούς ερευνητές,

β) τα παιδιά ζωντανεύουν προφορικά και εκφράζονται χωρίς καμιά δυσκολία δείχνοντας διάθεση να επικοινωνήσουν λεκτικά, όταν οι συνεντεύξεις γίνονται από έγχρωμους εξεταστές και βρίσκονται σε φυσικό περιβάλλον, στο σπίτι ή στην αυλή του σχολείου.

Ο Labov εκλαμβάνει την προφορική αποχή των παιδιών, όταν βρίσκονται σε διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον, στην πρώτη περίπτωση, ως επινοημένη, τεχνητή, αντίδραση. Προτείνει η μελέτη της γλώσσας να γίνεται μέσα στο κοινωνικό της περιβάλλον (Boutet, 1990) και να μην εξαρτάται από συμπεράσματα που προέρχονται από εργαστηριακές συνεντεύξεις η λεκτική ανεπάρκεια των παιδιών.

<sup>21</sup> Labov, W. (1969) The logic of non-standard English. In Giglioli, P.P. (1990).



Οι μελέτες του Labov αποδεικνύουν ότι, όταν δεν αγνοούνται οι συνθήκες επικοινωνίας και το περιβάλλον, τότε, σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά των έγχρωμων, από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, είναι πιο αποτελεσματικοί ομιλητές ή αφηγητές ή αιτιολογούν την άποψή τους, δίνουν γρήγορες, εφευρετικές και αποφασιστικές απαντήσεις, ενώ τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων χρονοτριβούν, δίνουν άσχετες πληροφορίες και τελικά, ούτε ο ακροατής καταλαβαίνει τι θέλουν να πουν, αλλά ούτε και οι ίδιοι οι ομιλητές. «Ο μονοσυλλαβικός ομιλητής που δεν είχε να πει τίποτε για οτιδήποτε, εξαφανίστηκε. Στη θέση του έχουμε δυο άτομα που έχουν τόσα πολλά να πουν, που διακόπτει ο ένας τον άλλο συνέχεια, και τα οποία δείχνουν πως δεν έχουν καμιά δυσκολία να χρησιμοποιήσουν την αγγλική να εκφραστούν» (Labov, 1969). Βρέθηκε, ακόμη, ότι η ομιλία των έγχρωμων παιδιών στην καθημερινότητά τους χαρακτηρίζεται από ένα υψηλό ποσοστό καλοσχηματισμένων και σωστότερων προτάσεων συγκριτικά με τα παιδιά της μεσαίας τάξης.

Ένα άλλο ζήτημα που απασχόλησε τον Labov είναι ο ρυθμιστικός ρόλος της επίσημης γλώσσας του σχολείου. Από τη στιγμή που οι μαθητές της μεσαίας τάξης έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο θεωρείται ότι και η γλώσσα που κομίζουν είναι το απαραίτητο εφόδιο για την επιτυχία στο σχολείο. Ο Labov αντιτίθεται σε αυτή την άποψη διατυπώνοντας την εξής παρατήρηση: το γνωστικό πεδίο ενός ομιλητή δεν έχει καθορισμένη σχέση με τον αριθμό των ασυνήθιστων επιρρημάτων, δευτερευουσών προτάσεων ή συνδέσμων που χρησιμοποιεί (Labov, 1970<sup>22</sup>). Η γνώση των κανόνων της γραμματικής ή του συντακτικού δεν μπορεί να είναι η βάση για να αξιολογούνται γλωσσικά τα παιδιά των έγχρωμων. Η γλωσσική ποικιλία των παιδιών αυτών μεταφέρει με διαφορετικό τρόπο, αλλά το ίδιο αποτελεσματικά, το μήνυμα που θέλουν να δώσουν.

Με τη θεωρία του Labov αποδεικνύεται ότι η γλώσσα των έγχρωμων παιδιών των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων χαρακτηρίζεται από γραμματική και λογική αλληλουχία και είναι μία γλώσσα λειτουργική στη μεταξύ τους επικοινωνία. Είναι μια άλλη μορφή της γλώσσας του σχολείου, της επίσημης δηλαδή γλώσσας, και ο χαρακτηρισμός της ως «κατώτερης» είναι δυσλειτουργικός (Γκότοβος, 1990) για την ομαλή εισαγωγή του μαθητή στη γλωσσική πραγματικότητα του σχολείου.

<sup>22</sup> Labov, W. (1970) The study of language in its social context. In Giglioli, P.P. (1990)



## ***Η κριτική του Labov στη θεωρία του Bernstein***

Η κριτική του Labov στη θεωρία του Bernstein γίνεται στα εξής σημεία:

στη θεωρητική προκατάληψη του Bernstein ότι η γλώσσα του σχολείου είναι η ανώτερη μορφή γλώσσας, ενώ η γλώσσα των έγχρωμων παιδιών δεν ακούγεται «ως μία αγγλική διάλεκτος διαφορετική από τη γλώσσα των παιδιών της μεσαίας τάξης, αλλά ως η πρωτόγονη νοοτροπία ενός απολίτιστου μυαλού» (Labov, 1969). Οι συνέπειες της θεωρίας της γλωσσικής ανεπάρκειας για τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων είναι να αντιμετωπίζονται ως άγλωσσα,

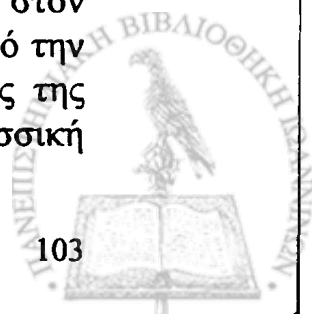
στη “λαθεμένη” μεθοδολογία του Bernstein για τη συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού και της ερμηνείας του. Το περιβάλλον διεξαγωγής της έρευνας δεν ήταν το κατάλληλο για μια αυθόρμητη – αβίαστη έκφραση των παιδιών.

Από γλωσσολογική άποψη η ομάδα των συνομηλίκων επηρεάζει περισσότερο την προφορική ανάπτυξη του παιδιού των κατώτερων στρωμάτων από ό,τι η επίδραση του μητρικού λόγου. Συγκεκριμένα, στην ηλικία των εννέα, δέκα ετών η επίδραση της καθομιλουμένης γλώσσας της παρέας είναι η επικρατέστερη (Labov, 1969). Έτσι, το παιδί βρίσκεται σε λεκτική αλληλεπίδραση με την ομάδα των συνομηλίκων του, κάτι που φαίνεται ότι αγνοεί και το σχολείο, αλλά και η θεωρία των κωδίκων.

Η έννοια των κωδίκων δεν προσδιορίστηκε με ακρίβεια, αλλά και η ιεραρχική τους κατάταξη σε επεξεργασμένο (ανώτερο) και περιορισμένο (κατώτερο) επίπεδο δεν οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο πρώτος είναι «λειτουργικός», που καλύπτει τους στόχους της λεκτικής επικοινωνίας, ενώ ο δεύτερος «κενολογικός». Συνεπώς, το τελικό συμπέρασμα της κριτικής αυτής είναι ότι δεν υπάρχει ανώτερη ή κατώτερη γλώσσα, αλλά διαφορετική. Το 1975 ο Bernstein γράφει ότι δεν υπάρχουν καλοί ή κακοί κώδικες, αλλά ότι και οι δύο χρειάζονται για μια ευτυχισμένη ζωή (Bernstein, 1975).

## ***Η θεωρία των «επικοινωνιακών περιστάσεων»***

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η προφορική γλώσσα των παιδιών ποικίλλει (στο μήκος των προτάσεων και της αφήγησης, στον αυθορμητισμό, στη σύνθετη δομή κ.ά.) όχι τόσο – ή καθόλου – από την κοινωνικοοικονομική προέλευση των παιδιών, αλλά από το είδος της κατάστασης και το περιβάλλον στο οποίο εκτυλίσσεται η γλωσσική



παραγωγή. Εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι: Cazden (1967), Cowan (1967)<sup>23</sup>, Stranberg (1969) κ.ά..

Έχει αποδειχτεί πειραματικά ότι ο αφηγηματικός λόγος (μήκος και αριθμός προτάσεων) παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας επηρεάζεται από το είδος και το θέμα της συζήτησης: όσο πιο οικείο και «παιδικό» είναι το θέμα της εικόνας ή του φιλμ που παρουσιάζεται από τον ερευνητή στο παιδί για να περιγράψει, (π.χ. τα παιχνίδια του ή τους χώρους του σπιτιού του), τόσο πιο σύνθετος και μακρύς είναι ο λόγος του, ανεξάρτητα από την κοινωνική του προέλευση (Williams, 1970). Έχει βρεθεί, επίσης, ότι ο βαθμός οικειότητας με τον ακροατή και την ηλικία του επηρεάζουν τη δομή και τη χρήση της γλώσσας (Dale, 1976). Συγκεκριμένα, τα παιδιά χρησιμοποίησαν μεγαλύτερες και συνθετότερες προτάσεις με τους γονείς ή με άλλους ενήλικες, παρά με τα αδέρφια τους και τους συνομηλίκους τους. Όπως φαίνεται, οι διαλογικές ικανότητες των παιδιών αναπτύσσονται περισσότερο στην περίπτωση που την πρωτοβουλία για ομιλία την παίρνει το παιδί παρά ο ενήλικας συνομιλητής του (γονέας ή άλλοι ενήλικες).

Η σπουδαιότητα της θεωρίας αυτής έγκειται στο ότι κάθε παιδί χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γλώσσα του κατά την επικοινωνία του με τους ομόγλωσσούς του, ανεξάρτητα της κοινωνικής του προέλευσης, οπότε εναπόκειται στο σχολείο να αξιοποιήσει τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών του. Μετακινούμαστε, έτσι, από τη γνώση της γλώσσας, στην «επικοινωνιακή ικανότητα», που με αυτήν την ικανότητα το άτομο μπορεί να επικοινωνεί με τους συναθρώπους του ή να αποτελεί ενεργό μέρος της κοινωνίας.

Μετά την παρουσίαση των παραπάνω θεωριών για τη χρήση της γλώσσας στο σχολείο, για την καλύτερη μελέτη, κατανόηση και έρευνα της λεκτικής δραστηριότητας και συμπεριφοράς του δασκάλου και των μαθητών, ακολουθεί η επισκόπηση σχετικών ερευνών στην επόμενη ενότητα.

---

<sup>23</sup> Cowan (1967), Stranberg (1969): Πηγή Williams, F. 1970.





## 5.2 Επισκόπηση ερευνών σχετικών με τη λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία θεωρείται η σπουδαιότερη πλευρά της διδακτικής πράξης και οι έρευνες (όπως αναφέρθηκαν στην ενότητα 1.1.) για τη μελέτη της, που συστηματοποιήθηκαν μετά το 1960 επιχείρησαν με τη χρήση συστημάτων ανάλυσης, που βασίζονται στην άμεση παρατήρηση, να κωδικοποιήσουν τη λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσεται στην τάξη και να συναγάγουν συμπεράσματα, τα οποία αφορούν ποσοτικές και ποιοτικές σχέσεις αρκετών κατηγοριών των λεκτικών παρεμβάσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών που συμβαίνουν κατά τη διδασκαλία.

Η ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση έχει οδηγήσει σε κατασκευή «κλειδών παρατήρησης» των παιδαγωγικών καταστάσεων, που έχουν συμβάλει στην προαγωγή της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας και στη βελτίωση της μόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βάμβουκας, 1998). Το πιο γνωστό σύστημα ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, είναι του Flanders, (1970), που έγινε γνωστό ως Flanders Interaction Analysis Category (FIAC) και το οποίο αναλύει την πολυσύνθετη γλωσσική επικοινωνία της σχολικής τάξης σε επιμέρους γλωσσικές δραστηριότητες και κατόπιν προβαίνει, όπως θα κάνουμε και εμείς, σε ποσοτική και ποιοτική αποτίμηση των γλωσσικών μορφών συμπεριφοράς που κυριαρχούν στην τάξη. Η μέθοδος αυτή του Flanders χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης, καθώς θεωρείται η αντικειμενικότερη στην έρευνα της σχολικής πραγματικότητας (Ματσαγγούρας, 1985). Βασική προϋπόθεση του συστήματος του N. Flanders είναι η γνώση της γλώσσας και η χρήση της, γιατί το FIAC αναλύει τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη. Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του κατηγορικού συστήματος είναι η διερεύνηση της λεκτικής πρωτοβουλίας και της ανταπόκρισης, δηλαδή ερευνάται η λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που «ενθαρρύνει» ή «αποθαρρύνει» την προφορική ελευθερία του μαθητή (Flanders, 1970).

Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει τις πιο κάτω δέκα κατηγορίες (Flanders, 1970):

## Το σύστημα Flanders

Λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού	
Έμμεση επιρροή	<p>1. Αποδοχή συναισθημάτων: διάφορες εκφράσεις του δασκάλου που δείχνουν παραδοχή ή διευκρίνιση συναισθημάτων (θετικών ή αρνητικών) στάσεων και διαθέσεων του μαθητή. Περιέχονται πρόβλεψη ή ανάκληση συναισθημάτων (συναισθήματα αναφερόμενα σε περιστατικά προηγούμενα ή μελλοντικά).</p> <p>2. Επιβράβευση ή ενθάρρυνση: ο δάσκαλος επαινεί ή ενθαρρύνει τη συμπεριφορά και τις ενέργειες των μαθητών. Συμπεριλαμβάνονται αστεία που εκτονώνουν από την ένταση, όχι όμως σε βάρος άλλων μαθητών. Περιέχονται: κίνηση της κεφαλής ή «α, α» ή “συνέχισε” κτλ.</p> <p>3. Χρησιμοποιεί ιδέες των μαθητών: περιέχονται αποσαφήνιση, θεμελίωση ή ανάπτυξη ιδεών που προβάλλονται από τους μαθητές.</p> <p>4. Κάνει ερωτήσεις στους μαθητές: υποβολή ερωτήσεων γύρω από το περιεχόμενο ή τη μέθοδο, με πρόθεση να απαντήσει ο μαθητής.</p>
Άμεση επιρροή	<p>5. Μονόλογος: είναι η λεγόμενη “από καθέδρας” διδασκαλία. Περιλαμβάνει πληροφορίες, γεγονότα, απόψεις, ιδέες σχετικές με το μάθημα ή τη μέθοδο, καθώς και την υποβολή ρητορικών ερωτήσεων.</p> <p>6. Οδηγίες: Ο δάσκαλος δίνει οδηγίες, κατευθύνσεις, προσταγές ή εντολές και περιμένει συμμόρφωση του μαθητή.</p> <p>7. Κριτική: Εκφράσεις που επιδιώκουν τη μετατροπή της συμπεριφοράς του μαθητή από μη παραδεκτή σε παραδεκτή. Αιτιολόγηση της συμπεριφοράς του και υπερβολική αυτοαναφορά.</p>
Λεκτική συμπεριφορά μαθητή	<p>8. Απάντηση μαθητών: Περιλαμβάνονται εκφράσεις του μαθητή που αποτελούν αντίδραση (απάντηση) αυτού σε ερώτηση του δασκάλου. Οι εκφράσεις αυτές δεν ξεκινούν από πρωτοβουλία του μαθητή, αλλά από πρωτοβουλία και εισαγωγή του δασκάλου. Η πρώτη κίνηση ή επαφή είναι του δασκάλου και αυτός οριοθετεί την απάντηση του μαθητή.</p> <p>9. Πρωτοβουλία των μαθητών: Περιλαμβάνονται εκφράσεις των μαθητών, που ξεκινούν από δική τους πρωτοβουλία και ελευθερία και όχι ως απάντηση σε ερώτηση του δασκάλου. Είναι εκφράσεις που αποτελούν την πρώτη κίνηση, αρχή, εισαγωγή σε μια δική τους ιδέα, άποψη ή επιθυμία.</p>
	<p>10. Ησυχία ή σύγχυση. Παύσεις της ομιλίας. Μικρές περίοδοι σιωπής.</p>

Το σύστημα Flanders χρησιμοποιήθηκε για πολλά χρόνια στο Πανεπιστήμιο του Michigan και σε άλλα Πανεπιστήμια από πολλούς ερευνητές και απέβη ένα από τα πιο γνωστά και αξιόλογα συστήματα μελέτης της λεκτικής επικοινωνίας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Το FIAC μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικές τάξεις των μαθητών, σε διαφορετικά μαθήματα, για τη συνολική λεκτική επικοινωνία ή επιμέρους κατηγορίες ή ομάδες αυτών. Με το σύστημα Flanders ο παρατηρητής που βρίσκεται μέσα σε μια τάξη κατατάσσει και καταχωρίζει τις ομιλίες δασκάλου και μαθητών, σε μια από τις παραπάνω δέκα (10) κατηγορίες, ανάλογα με την έκφραση που ακούει, για παραπέρα στατιστική επεξεργασία.

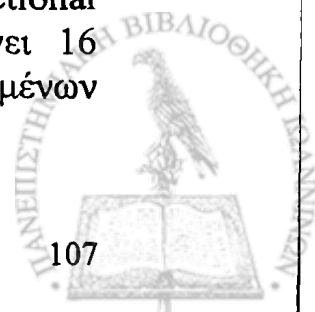
Συνοπτική απάντηση στην κατανομή του χρόνου ομιλίας δίνει ο Flanders με το γνωστό «Νόμο 2/3» (Flanders, 1970). Στη σχολική τάξη δηλαδή τα 2/3 του χρόνου της ομιλίας τα κατέχει ο δάσκαλος και τα 2/3 της ομιλίας του δασκάλου αποτελούν άμεση ομιλία αυτού (κατηγορίες: 5, 6 και 7).

Ο Flanders διαπίστωσε ότι η έμμεση ομιλία του δασκάλου (κατηγορίες:1,2,3,4) διευκολύνει τη συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία, καλλιεργεί την πρωτοβουλία του και τον οδηγεί σε μεγαλύτερη επίδοση. Η έμμεση ομιλία φανερώνει δάσκαλο διαλογικό και αντιαυταρχικό.

Αντίθετα, μεγάλο ποσοστό άμεσης ομιλίας περιορίζει την πρωτοβουλία, συμμετοχή και ελευθερία του μαθητή και δεν οδηγεί σε αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

Το σύστημα παρατήρησης του Flanders έχει υποστεί διάφορες τροποποιήσεις ή επεκτάσεις από τον ίδιο το Flanders, τους συνεργάτες του και άλλους ερευνητές, προκειμένου να ανιχνεύσουν διάφορα είδη λεκτικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη.

Θα παρουσιάσουμε παρακάτω το σύστημα Flanders τροποποιημένο, στο οποίο υπάρχει διερεύνηση της λεκτικής συμπεριφοράς του δασκάλου και του μαθητή, όπως και το σχετικό σύστημα του Hough J, το Observational System for Instructional Analysis. Το κατηγορικό σύστημα του Hough J. περιλαμβάνει 16 κατηγορίες (Hough, 1967) που επιτρέπουν την ανάλυση συγκεκριμένων τύπων της λεκτικής συμπεριφοράς δασκάλου και μαθητή.



## Σύστημα Flanders τροποποιημένο

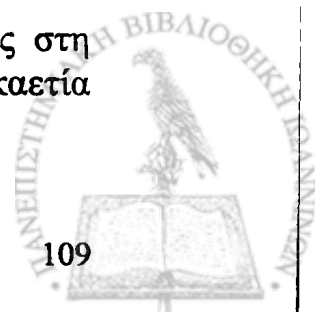
Α΄ Λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού	
Έμμεση επιρροή	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Δέχεται συναισθήματα.</li> <li>2. Ενθαρρύνει: α.) ενθάρρυνση επιτόλεια , β) ενθάρρυνση γνήσια.</li> <li>3. Χρησιμοποιεί και επαναλαμβάνει ιδέες των μαθητών. α) απλή επανάληψη, β) επανάληψη σύμφωνα με τη γνώμη του, γ) επανάληψη με βάση ιδέα άλλου μαθητή, δ) διατύπωση των β΄ και γ΄ με ερώτηση.</li> <li>4. Υποβάλλει ερωτήσεις: α) ερωτήσεις σύντομες και κλειστές, β) ερωτήσεις γενικές και ανοικτές.</li> </ol>
Άμεση επιρροή	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Μονολογεί: α) Μονόλογος σύντομος και περιορισμένος, β) άρνηση , διαφωνία , κριτική γ) οτιδήποτε άλλο.</li> <li>6. Δίνει οδηγίες: α) σύντομα σχόλια, β) εξήγηση των οδηγιών του, γ) εναλλακτικές λύσεις.</li> <li>7. Κριτική.</li> </ol>
Β΄ Λεκτική συμπεριφορά μαθητή	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Απάντηση του μαθητή: α) απάντηση, β) ερώτηση.</li> <li>9. Πρωτοβουλία του μαθητή: α) απάντηση που περιέχει ελευθερία, β) ερώτηση που περιέχει ελευθερία.</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Ησυχία ή σύγχυση: α) εποικοδομητική, β) μη εποικοδομητική.</li> </ol>

## Το σύστημα παρατήρησης του Hough J.

Α΄ Λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού	
Έμμεση επιρροή	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Δέχεται και διευκρινίζει συναισθηματική κατάσταση του μαθητή</li> <li>2. Ενθαρρύνει – ανταμείβει</li> <li>3. Δέχεται και διασαφηνίζει ιδέες και στάσεις των μαθητών</li> <li>4. Ερωτά</li> <li>5. Απαντά σε ερωτήσεις των μαθητών</li> </ol>
Άμεση επιρροή	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Ανακοινώνει πληροφορίες ή γνώμες</li> <li>7. Διορθώνει δραστηριότητα του μαθητή που αποτελεί λάθος, πλάνη ή άκαιρη συμπεριφορά</li> <li>8. Κάνει υποδείξεις – δίνει διαταγές</li> <li>9. Ασκει κριτική ή απορρίπτει ιδέες και στάσεις των μαθητών</li> </ol>
Β΄ Λεκτική συμπεριφορά μαθητή	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Απαντά σε σύντομη - κλειστή ερώτηση ή διαταγή του δασκάλου (απάντηση που προβλέπεται)</li> <li>11. Απαντά σε ανοιχτή ερώτηση του δασκάλου (απρόβλεπτη απάντηση)</li> <li>12. Ερωτά το δάσκαλο ή άλλο συμμαθητή</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Σιγή</li> </ol> <p>Στην κατηγορία αυτή, τη δέκατη τρίτη, αναφέρονται 3 υποκατηγορίες και η τελευταία κατηγορία, η δέκατη έκτη, αναφέρεται στη σύγχυση και αταξία.</p>

Στην παρούσα έρευνα το ενδιαφέρον εστιάζεται στον προφορικό λόγο του μαθητή και για τη δημιουργία κατηγορικού συστήματος ανάλυσης του λόγου του μαθητή στοιχεία παίρνουμε από το σύστημα του Flanders, αλλά και του Hough J. (βλ. ενότητα 6.6). Η επιλογή του κατηγορικού συστήματος του Hough J. έγινε, γιατί στο δικό του κατηγορικό σύστημα διερευνάται η λεκτική συμπεριφορά του μαθητή ως προς το είδος των απαντήσεων (προβλεπόμενη απάντηση και απρόβλεπτη απάντηση) που δίνει στο δάσκαλο. Ταυτόχρονα δίνεται η πληροφορία για το είδος των ερωτήσεων (ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου-ερωτήσεις υψηλού επιπέδου) που υποβάλλει ο δάσκαλος στους μαθητές.

Το ενδιαφέρον για την ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη άρχισε να υπάρχει στον ελλαδικό χώρο από τη δεκαετία του 1980 και οι ερευνητικές προσπάθειες είναι λίγες.



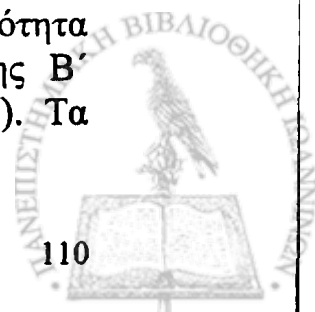
*Έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο σχετικά με τη λεκτική επικοινωνία είναι οι ακόλουθες:*

1. Η έρευνα που έγινε από τον Ηλία Ματσαγγούρα. Στην έρευνά του, (Ματσαγγούρας, 1985) που πραγματοποιήθηκε στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, χρησιμοποίησε παρατηρητική κλείδα που βασίστηκε στους Flanders, Amidon-Hunter και Brown και περιέχονται στοιχεία από τη θεωρητική εργασία των Gallahger-Aschner, Guilford, Blom, Hughes και Taba. Η κλείδα αυτή περιλάμβανε 10 κατηγορίες λεκτικής δραστηριότητας και προέκυψαν τα εξής ποσοστά διδακτικού χρόνου για καθεμία από τις κατηγορίες της κλείδας παρατήρησης:

Κατηγορίες	Ποσοστό διδακτικού χρόνου (%)
1. Δ.Δ.(δάσκαλος διηγείται )	22.00
2. Δ.ΕΡ.(δάσκαλος ερωτά )	12.37
3. Δ.ΑΠ.(δάσκαλος απαντά )	5.79
4. Δ.Β.(δάσκαλος βοηθά )	4.12
5. Δ.Τ.(δάσκαλος τιμωρεί)	1.96
6. Δ.ΕΠ.(δάσκαλος επαινεί)	1.58
7. Μ.ΑΠ.(μαθητής απαντά)	29.95
8. Μ.Σ.(μαθητής συμμετέχει)	4.49
9. Π.Σ.(παύση γλωσσικής επικοινωνίας)	7.82
10. ΑΔ/ΑΜ/Ρ/Δ(ανάγνωση δασκάλου, ανάγνωση μαθητή , ρουτίνες , διάφορες ενέργειες μη ταξινομημένες αλλού)	9.86
<b>Σύνολο</b>	<b>99.94</b>

Από τα στοιχεία της έρευνας προέκυψαν σημαντικές παρατηρήσεις (Ματσαγγούρας, 1985) στο σύνολο των 223 διδασκαλιών, όπως: ότι ο μαθητικός λόγος στο μεγαλύτερο μέρος της ομιλίας του μαθητή και για τις τρεις τάξεις είναι ανταποκρινόμενος λόγος (κατηγορία 7, μαθητής απαντά) στα γλωσσικά ερεθίσματα του δασκάλου (κατηγορία 2, είναι η κατηγορία που ο δάσκαλος κάνει ερωτήσεις). Ο λόγος του μαθητή είναι έμμεσος λόγος, χωρίς πρωτοβουλία στην έκφραση, αλλά και ούτε ελευθερία στην απάντηση.

2. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η έρευνα της Μ. Ευσταθίου-Καραγεωργάκη αποτελεί την πρώτη για την ελληνική πραγματικότητα δοκιμαστική εφαρμογή του συστήματος Flanders σε τάξεις της Β΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου (Ευσταθίου - Καραγεωργάκη 1985). Τα



στοιχεία που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, κατά κατηγορία του συστήματος Flanders, είναι τα ακόλουθα:

Κατηγορίες Flanders	Β' Γυμνασίου	Β' Λυκείου
1. Αποδοχή συναισθημάτων	0,55	0,76
2. Επιβράβευση ή ενθάρρυνση	4,41	3,57
3. Χρησιμοποίηση ιδεών των μαθητών	5,06	6,06
4. Ερωτήσεις εκπαιδευτικού	12,04	11,42
5. Μονόλογος εκπαιδευτικού	33,07	31,05
6. Οδηγίες	8,18	6,86
7. Κριτική	3,36	2,99
8. Απάντηση των μαθητών	20,60	22,33
9. Πρωτοβουλία των μαθητών	8,32	9,70
10. Ησυχία ή σύγχυση	4,43	5,35
<b>Σύνολο</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Η έρευνα της Μ.Ευσταθίου – Καραγεωργάκη κατέληξε στις εξής διαπιστώσεις:

- Στη λεκτική επικοινωνία καθηγητή – μαθητών επιδρούν παράγοντες όπως είναι η ηλικία των μαθητών και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση αυτών.
- Το περιεχόμενο του διδασκόμενου μαθήματος σχετίζεται με τη μορφή επικοινωνίας εκπαιδευτικού – μαθητών. Σύμφωνα με την έρευνα υπάρχουν διαφορετικά σχήματα λεκτικής επικοινωνίας για τα διάφορα μαθήματα.
- Με την πάροδο του σχολικού έτους η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού γίνεται πιο έμμεση σε σύγκριση με τη συμπεριφορά του στην αρχή της χρονιάς.

3. Η έρευνα του Ευαγγελόπουλου Σπύρου (1992) χρησιμοποίησε το σύστημα παρατήρησης του Flanders με την προσθήκη ορισμένων υποκατηγοριών στις κατηγορίες 4,5,8 και 10 του Flanders (Ευαγγελόπουλος, 1992). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο τάξεις του Δημοτικού Σχολείου τη Γ' και τη ΣΤ'. Τα ποσοστιαία στοιχεία που προέκυψαν από αυτή την έρευνα είναι τα ακόλουθα:

Λεκτικές κατηγορίες	Ποσοστό διδακτικού χρόνου(%)
1. Αποδοχή συναισθημάτων μαθητών	0.06
2. Έπαινος ή ενθάρρυνση	2.30
3. Χρησιμοποίηση ιδεών των μαθητών	5.78
4. Ερωτήσεις του δασκάλου	13.52
5. Διάλεξη –μονόλογος δασκάλου	27.72
6. Οδηγίες δασκάλου	1.93
7. Κριτική –επίκριση	0.30
8. Απαντήσεις μαθητών	34.04
9. Πρωτοβουλίες μαθητών	4.26
10. Ησυχία ή σύγχυση	10.09
Σύνολο	100.00

Τα συμπεράσματα από την έρευνα αυτή είναι τα ακόλουθα (Ευαγγελόπουλος, 1992):

- ο μονόλογος του δασκάλου καλύπτει το 80,16% της λεκτικής επικοινωνίας,
- η αναλογία κλειστών /ανοιχτών ερωτήσεων του δασκάλου είναι 9/1,
- η φιλική (έμμεση) ομιλία του δασκάλου αποτελεί το 21,65% της λεκτικής δραστηριότητας του και η άμεση το 29,96%.
- Υπάρχει ποικιλία σχημάτων λεκτικής επικοινωνίας κατά μάθημα, καθώς η ύλη – περιεχόμενο των μαθημάτων ασκεί επίδραση στη λεκτική επικοινωνία.
- Θετική είναι η επίδραση της επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης δασκάλων στη λεκτική επικοινωνία.
- Η λεκτική επικοινωνία στα ολιγοθέσια σχολεία υπερέχει από την αντίστοιχη της στα πολυθέσια σχολεία.
- Η περιοχή της έδρας του σχολείου (πόλη–επαρχία) σχετίζεται με τη λεκτική επικοινωνία.

4. Η τέταρτη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιωάννη Σαλβαρά, που βασιζόμενος στην κλείδα ανάλυσης του Flanders διαμόρφωσε κλείδα ανάλυσης και αξιολόγησης της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 1992). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Τα αποτελέσματα είναι τα παρακάτω:



Κατηγορίες λεκτικών δραστηριοτήτων	Ποσοστό διδακτικού χρόνου(%)
1. Ο δάσκαλος εισηγείται , διηγείται περιγράφει	20
2. Ο δάσκαλος διατυπώνει ερωτήσεις	14
3. Ο δάσκαλος απαντά στις ερωτήσεις των μαθητών	2
4. Ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές	7
5. Ο δάσκαλος απορρίπτει	2
6. Ο δάσκαλος επαινεί	5
7. Οι μαθητές απαντούν	28
8. Οι μαθητές διατυπώνουν ερωτήσεις	3.5
9. Παύει η γλωσσική επικοινωνία	6.5
10. Ενέργειες ρουτίνας	12
<b>Σύνολο</b>	<b>100</b>

Η παραπάνω έρευνα συνδύασε τη διερεύνηση της διάδρασης (αλληλεπίδρασης) στην τάξη, ανέλυσε το περιεχόμενό της και απομόνωσε γνωρίσματα της διάδρασης στην τάξη που έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο για το περιεχόμενό της όσο και για τα επίπεδα απόδοσης της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 1992). Η έρευνα αυτή, επίσης, επιβεβαιώνει τον κυριαρχικό ρόλο του δασκάλου στη γλωσσική αλληλεπίδραση με τους μαθητές.

Η γλωσσική αλληλεπίδραση στη διδασκαλία εμπεριέχει και τη σταδιακή γλωσσική ανάπτυξη μέσω της μάθησης. Αν και η έρευνα για τη γλωσσική ανάπτυξη στην ηλικία του δημοτικού σχολείου είναι ελάχιστη, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ορισμένες πληροφορίες (Edwards and Westgate, 1994) δίνονται για τον προφορικό λόγο του μαθητή της έκτης δημοτικού από τα ερευνητικά δεδομένα της Assessment of Performance Unit Team που συλλέχθηκαν στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία. Στη μεγάλη αυτή έρευνα που έγινε στη δεκαετία του 1980 και στην οποία συμμετείχαν 4000 μαθητές, εξετάστηκαν οι ικανότητες της ομιλίας και της ακρόασης εκτός σχολικής τάξης. Κάθε μαθητής είχε να διαλέξει από ένα σύνολο οκτώ «δοκιμασιών», τρεις από τις οποίες είχαν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Στο πρώτο επίπεδο, το εύκολο, οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν μετά τις ακουστικές παραστάσεις απλού κειμένου ή σχετικού με τις εμπειρίες τους. Στο δεύτερο επίπεδο, το μεσαίο, η ακρόαση αναφερόταν σε πιο σύνθετες πληροφορίες και οι μαθητές καλούνταν να διατυπώσουν λόγο ανάλογο και στο τρίτο επίπεδο, το πιο δύσκολο, η θεματολογία ήταν έξω από τις σχολικές τους γνώσεις ή και τις γενικότερες προσωπικές τους εμπειρίες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι περισσότεροι μαθητές ήταν ικανοί στο:

να οργανώνουν την ομιλία τους με σαφήνεια,  
να αποφεύγουν αδικαιολόγητους δισταγμούς και παύσεις,  
να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο και σύνταξη,  
να μιλούν την επίσημη γλώσσα του κράτους τους με πολύ ωραία προφορά.

Από τα παραπάνω ευρήματα, η ηλικία αναδεικνύεται ένας καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Σε μια άλλη έρευνα (Brooks, 1992) που έγινε για τον προφορικό λόγο μαθητών ανάμεσα στις ηλικίες οκτώ και δώδεκα, σε συνθήκες «εργαστηριακές», βρέθηκε ότι οι μαθητές των δώδεκα χρόνων ήταν καλύτεροι από τους μικρότερους μαθητές στις παρακάτω προφορικές δραστηριότητες:

- Ελεύθερη και διευρυμένη προφορική ανάκληση αφηγηματικού κειμένου.
- Ελεύθερη (αλλά όχι διευρυμένη) προφορική ανάκληση πληροφοριακού κειμένου.
- Χρήση πιο πολύπλοκου λεξιλογίου και καλύτερης δόμησης του λόγου.
- Ανακοίνωση προφορικών οδηγιών.
- Προφορικές εξηγήσεις και διευκρινίσεις.
- Αιτιολόγηση της γνώμη τους.

Από τις δύο τελευταίες έρευνες που παρατέθηκαν για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών βαρύτητα δίνεται στη σαφήνεια, σε τεχνικές σχεδιασμού του προφορικού λόγου (δισταγμούς, παύσεις), στο λεξιλόγιο, στη σύνταξη, στην αιτιολόγηση, στην ελεύθερη έκφραση κειμένου που ακούστηκε. Τα δεδομένα αυτά σχετίζονται με τους σκοπούς και τα θέματα της δικής μας έρευνας και πιστεύουμε ότι θα βοηθήσουν στους μεθοδολογικό χειρισμό της έρευνας που παρουσιάζεται σε επόμενο κεφάλαιο.

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι υποθέσεις της έρευνας που προέκυψαν από τη θεωρητική θεμελίωση του ερευνητικού προβλήματος, καθώς και από τη σκοποθεσία της έρευνας.

### 5.3 Οι υποθέσεις της έρευνας

Οι υποθέσεις της έρευνας που προέκυψαν από τη θεωρητική θεμελίωση του ερευνητικού προβλήματος, καθώς και από τη σκοποθεσία της έρευνας είναι:

1. Ο μαθητής μιλά λιγότερο χρόνο από το δάσκαλο ανεξάρτητα από το είδος/ύλη του μαθήματος που διδάσκεται.
2. Ο μαθητής μιλά λιγότερο χρόνο από το δάσκαλο ανεξάρτητα από την τάξη/ ηλικία του.
3. Ο μαθητής μιλά λιγότερο χρόνο από το δάσκαλο ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευσή του.
4. Η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει τον παραγόμενο μαθητικό προφορικό λόγο.
5. Το είδος/ύλη του μαθήματος επηρεάζει τον παραγόμενο μαθητικό προφορικό λόγο.
6. Η τάξη/ηλικία επηρεάζει τον παραγόμενο μαθητικό προφορικό λόγο.

Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε δείγμα και μεθοδολογία που αποτελούν το αντικείμενο του επόμενου κεφαλαίου.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### VI. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 6.1 Τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χειμώνα του 2002 –2003 και την άνοιξη του 2003-2004. Το υλικό που συλλέχτηκε το χειμώνα του 2002-2003 χρησιμοποιήθηκε ως υλικό προέρευνας. Το υλικό της προέρευνας βοήθησε να διαφανούν οι ενδιαφέρουσες και αξιοποιήσιμες πληροφορίες για την έρευνα, όπως η δημιουργία κλείδας ανάλυσης του λόγου των μαθητών, ή να προσδιοριστεί ο χρόνος συλλογής του υλικού, ή να υπολογιστεί ο χρόνος απομαγνητοφώνησης και ανάλυσης περιεχομένου των διδασκαλιών. Η συλλογή του υλικού έγινε από την ερευνήτρια και για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το μαγνητόφωνο. Η συγκατάθεση για τη μαγνητοφώνηση των διδασκαλιών δόθηκε από τους Διευθυντές των Σχολείων και τους δασκάλους που δίδαξαν.

Τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα είναι σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης, μια περιοχή που μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει μαθητές που καλύπτουν τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας.

#### 6.2 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές από τριάντα (30) σχολικές τάξεις τριάντα (30) Δημοτικών Σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης.

Για τη διερεύνηση του μαθητικού προφορικού λόγου, τόσο ως προς την ποσότητά του, όσο και ως προς την ποιότητά του από άποψη μορφής και περιεχομένου επιλέξαμε το μάθημα της Γλώσσας και το μάθημα των Μαθηματικών για την Α', Γ' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Το μάθημα της Γλώσσας είναι θεμελιακό και βασικό του Προγράμματος Σπουδών για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2002) αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον προφορικό λόγο ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη

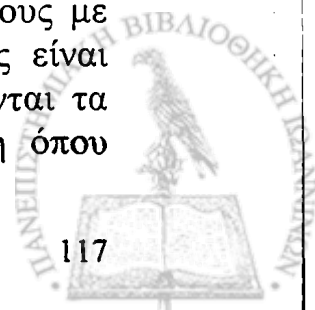
σχολική και ευρύτερη κοινωνία τους. Άλλωστε, ο προφορικός λόγος ως βασικό εργαλείο μάθησης σε όλα τα μαθήματα, ακόμη και στα θετικά, όπως είναι τα Μαθηματικά, συμβάλλει στην κατανόηση της διδακτικής ύλης και του περιεχομένου των Μαθηματικών, ευθύνεται για την έκφραση και επικοινωνία των ιδεών (Luria and Yudovitch, 1959) και βοηθά στο σχηματισμό και την αφομοίωση των εννοιών (Βιγκότσκι, 1988). Η διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2002) αποσκοπεί στην καλλιέργεια της μεθοδικής σκέψης, στην ανάλυση, στην κριτική, στη γενίκευση, στην εφαρμογή και διδάσκει το μαθητή να διατυπώνει τις σκέψεις του με τάξη, σαφήνεια, λιτότητα και ακρίβεια.

Η επιλογή των τριών διαφορετικών σχολικών τάξεων Α', Γ' και ΣΤ' έγινε για να ερευνηθεί μεμονωμένα, αλλά και συγκριτικά ο προφορικός λόγος μαθητών που ξεκινούν το Δημοτικό Σχολείο (Α' τάξη), με το λόγο των μαθητών της ηλικίας 8 με 9 ετών (Γ' τάξη), ηλικία που είναι σημαντική στην εξέλιξη του προφορικού λόγου (βλ. ενότητα 3.7) και με τον προφορικό λόγο των μαθητών της ΣΤ' τάξης, καθώς ο προφορικός λόγος βελτιώνεται από κάθε πλευρά με την πάροδο της ηλικίας.

### 6.3 Τρόπος επιλογής του δείγματος

Ο αριθμός των τριάντα (30) σχολικών τάξεων καθορίστηκε με τον τρόπο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (simple random sampling). Τυχαία χαρακτηρίζεται μια δειγματοληψία, όταν κάθε μέλος του πληθυσμού που μελετάται έχει την ίδια ευκαιρία με τα άλλα μέλη να επιλεγεί στο τελικό δείγμα. Για την επιλογή ενός τυχαίου δείγματος σε μια έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ακόλουθη στρατηγική: να καταγραφούν όλα τα μέλη του πληθυσμού σε καταλόγους με αύξοντες αριθμούς και οι αριθμοί αυτοί να μπουν σε κληρωτίδα. Μέσω αυτής ο ερευνητής επιλέγει τον αριθμό των υποκειμένων που θέλει και ο αριθμός αυτός αποτελεί το τελικό δείγμα της έρευνας (Αθανασίου, 2003/ Βάμβουκας, 1998). Ο τρόπος αυτός δειγματοληψίας θεωρείται αξιόλογος και εγγυάται σε μεγάλο βαθμό την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Στην παρούσα έρευνα η λήψη του δείγματος έγινε με κλήρωση. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι η εξής: ζητήσαμε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης καταλόγους με τα σχολεία του Νομού. Τα σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης είναι χωρισμένα σε δύο διευθύνσεις, στην Α' Διεύθυνση όπου υπάγονται τα σχολεία της ανατολικής Θεσσαλονίκης και στη Β' Διεύθυνση όπου



υπάγονται τα σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης. Η δυτική Θεσσαλονίκη είναι η βιομηχανική περιοχή της πόλης με πολλά εργοστάσια και βιοτεχνίες. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια στην κοινωνική διαστρωμάτωση του πληθυσμού της περιοχής αυτής που είναι διαφορετική από εκείνη της ανατολικής πλευράς της πόλης.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας οι διαφοροποιήσεις εντοπίζονται τόσο στα επαγγέλματα όσο και στο μορφωτικό επίπεδο των πληθυσμών των δύο περιοχών (Ε.Σ.Υ.Ε., 2000). Συγκεκριμένα, όσον αφορά το επάγγελμα, οι ασκούντες επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα δημότες στην ανατολική Θεσσαλονίκη υπερτερούν από τους δημότες της δυτικής Θεσσαλονίκης, όπου κυριαρχούν οι τεχνίτες, οι εργάτες και οι χειριστές των μεταφορικών μέσων, ενώ, αναφορικά με τη μόρφωση, οι πτυχιούχοι Ανωτάτων και Ανωτέρων Σχολών πλεονάζουν σε σχέση με τους κατοίκους των δυτικών περιοχών όπου οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι ή Δημοτικού Σχολείου ή Γυμνασίου.

Σύμφωνα με τους καταλόγους των σχολείων, που δόθηκαν από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, τα σχολεία της Α' Διεύθυνσης που υπάγονται στην ανατολική Θεσσαλονίκη, αριθμούνταν σε 177 ενώ τα σχολεία της Β' Διεύθυνσης που υπάγονται στη δυτική Θεσσαλονίκη αριθμούνταν σε 136. Στα σχολεία της Β' Διεύθυνσης δεν καταγράφηκαν τα σχολεία της υπαίθρου του Νομού Θεσσαλονίκης.

Μετά την καταγραφή αριθμήθηκαν τα σχολεία και έγινε κλήρωση. Από την κληρωτίδα εξήλθαν τριάντα Δημοτικά σχολεία, δεκαπέντε από την ανατολική Θεσσαλονίκη και δεκαπέντε από τη δυτική Θεσσαλονίκη. Αυτό έγινε γιατί θέλαμε να ερευνήσουμε, σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας, αν η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει το μαθητικό προφορικό λόγο.

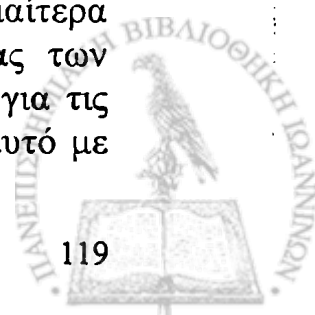
## Πίνακας 1. Κατανομή Δημοτικών Σχολείων

Δημοτικά Σχολεία ανατολικής Θεσσαλονίκης	Δημοτικά Σχολεία δυτικής Θεσσαλονίκης
1 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	4 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Αμπελοκήπων
4 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	11 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Αμπελοκήπων
9 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	2 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Ελευθερίου Κορδελιού
15 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	7 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Ευόσμου
28 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	8 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Ευόσμου
31 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	3 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Νεάπολης
34 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	4 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Νεάπολης
37 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	10 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Νεάπολης
69 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	3 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Πολίχνης
81 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	7 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Πολίχνης
87 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	12 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Πολίχνης
88 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	6 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Σταυρούπολης
92 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	11 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Σταυρούπολης
107 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης	15 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Σταυρούπολης
1 <sup>ο</sup> Πειραματικό Σχολείο Θεσσαλονίκης	18 <sup>ο</sup> Δ.Σ. Σταυρούπολης

Οι μαθητές των σχολείων τα οποία επελέγησαν για την έρευνα προέρχονται από τη μεσοαστική και την εργατική τάξη. Το σύνολο των μαθητών στην έρευνα ήταν πεντακόσιοι ογδόντα δύο (582), από αυτούς οι διακόσιοι ενενήντα δύο (292) ήταν από την εργατική τάξη και οι διακόσιοι ενενήντα (290) από τη μεσοαστική. Τα σχολεία της ανατολικής Θεσσαλονίκης, όπου θεωρείται αναβαθμισμένη περιοχή, εκπροσωπούν τη μεσοαστική τάξη ενώ τα σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης εκπροσωπούν την εργατική τάξη (Κουρτίδου, κ.ά., 2001). Οι δύο αυτές βασικές γλωσσικά κοινωνικές κατηγορίες ορίζονται με βάση, κυρίως, (Chambers, 1995) το επάγγελμα των γονέων και το μορφωτικό επίπεδό τους.

Για το κριτήριο «επάγγελμα», ο ένας τουλάχιστον από τους γονείς των μαθητών της μεσοαστικής τάξης έπρεπε να ασκεί κάποιο από τα λεγόμενα «πνευματικά» επαγγέλματα ή ήταν ελεύθερος επαγγελματίας ή εργαζόταν σε σχετικά υψηλόμισθη θέση του δημόσιου τομέα. Για τους γονείς των μαθητών της εργατικής τάξης κριτήριο θεωρήθηκε το χειρωνακτικό επάγγελμα του ενός γονιού ή και των δύο εφόσον εργάζονταν και οι δύο.

Επειδή η έρευνα αφορά τον προφορικό λόγο, θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών, εφόσον ο παράγοντας αυτός παίζει καθοριστικό ρόλο για τις προφορικές εμπειρίες και συνήθειες των μαθητών. Για το λόγο αυτό με



τη βοήθεια των δασκάλων από τα “Φύλλα του Ημερήσιου Ελέγχου” των μαθητών προτού γίνει η μαγνητοφώνηση των διδασκαλιών καταγράφονταν τα επαγγέλματα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών. Έτσι, προκειμένου να εντάξουμε ένα παιδί στην ομάδα της μεσοαστικής τάξης έπρεπε ο ένας τουλάχιστον από τους γονείς να έχει ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση, ενώ για τους γονείς των μαθητών της εργατικής τάξης έπρεπε ο ένας τουλάχιστον από τους γονείς να έχει μόρφωση πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε περίπτωση που σε τάξη Σχολείου της ανατολικής Θεσσαλονίκης υπήρχαν μαθητές και μεσοαστικής και εργατικής τάξης τότε προχωρούσαμε σε κλήρωση επόμενου σχολείου ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό της μεσοαστικής τάξης. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και σε τάξεις Σχολείων της δυτικής Θεσσαλονίκης.

Στους πίνακες που ακολουθούν αναφέρουμε, το μορφωτικό επίπεδο και τα επαγγέλματα γονέων<sup>24</sup> των μαθητών της μεσοαστικής και της εργατικής τάξης

**Πίνακας 2.** Μορφωτικό επίπεδο γονέων των μαθητών της μεσοαστικής τάξης

Μορφωτικό επίπεδο	Πατέρας	Μητέρα
Δεν τελείωσε το Δημοτικό Σχολείο	-	-
Απόφοιτος Δημοτικού	-	-
Απόφοιτος Γυμνασίου	-	-
Απόφοιτος Γενικού Λυκείου	-	44
Απόφοιτος Τεχνικού Λυκείου	-	-
Απόφοιτος Τ.Ε.Ι.	58	101
Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	232	145
Σύνολο	290	290

<sup>24</sup> Το μορφωτικό επίπεδο και τα επαγγέλματα των γονέων των μαθητών κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τις: Μεθόδους και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, (Αθανασίου, 2003).



**Πίνακας 3.** Μορφωτικό επίπεδο γονέων των μαθητών της εργατικής τάξης

Μορφωτικό επίπεδο	Πατέρας	Μητέρα
Δεν τελείωσε το Δημοτικό Σχολείο	-	2
Απόφοιτος Δημοτικού	120	98
Απόφοιτος Γυμνασίου	71	171
Απόφοιτος Γενικού Λυκείου	82	9
Απόφοιτος Τεχνικού Λυκείου	19	12
Απόφοιτος Τ.Ε.Ι.	-	-
Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	-	-
Σύνολο	292	292

**Πίνακας 4.** Επαγγέλματα γονέων των μαθητών της μεσοαστικής τάξης

Επαγγέλματα	Πατέρας	Μητέρα
Ανώτατοι δημόσιοι λειτουργοί (ανώτατοι δικαστικοί, καθηγητές Πανεπιστημίου, ανώτατοι στρατιωτικοί).	12	3
Ανώτεροι υπάλληλοι και ελεύθεροι επαγγελματίες (διευθυντές τραπεζών ή δημοσίων υπηρεσιών, γιατροί, δικηγόροι, μηχανικοί, φαρμακοποιοί κτλ.).	45	29
Μεσαία στελέχη: υπάλληλοι ΟΤΕ, ΔΕΗ, Νομαρχίας, τραπεζικοί, στρατιωτικοί, δημόσιοι υπάλληλοι κτλ.	151	134
Εκπαιδευτικοί	35	48
Μεσαίοι έμποροι-Βιοτέχνες	15	28
Μικροϋπάλληλοι-μισθωτοί	29	14
Τεχνίτες	-	-
Εργάτες	-	-
Οικιακά	-	32
Συνταξιούχος	3	2
Σύνολο	290	290

**Πίνακας 5.** Επαγγέλματα γονέων των μαθητών της εργατικής τάξης

Επαγγέλματα	Πατέρας	Μητέρα
Ανώτατοι δημόσιοι λειτουργοί (ανώτατοι δικαστικοί, καθηγητές Πανεπιστημίου, ανώτατοι στρατιωτικοί).	-	-
Ανώτεροι υπάλληλοι και ελεύθεροι επαγγελματίες (διευθυντές τραπεζών ή δημοσίων υπηρεσιών, γιατροί, δικηγόροι, μηχανικοί, φαρμακοποιοί κτλ.).	-	-
Μεσαία στελέχη: υπάλληλοι ΟΤΕ, ΔΕΗ, Νομαρχίας, τραπεζικοί, στρατιωτικοί, δημόσιοι υπάλληλοι κτλ.	-	-
Εκπαιδευτικοί	-	-
Μεσαίοι έμποροι-Βιοτέχνες	-	-
Μικροϋπάλληλοι-μισθωτοί	27	31
Τεχνίτες	94	24
Εργάτες	171	72
Οικιακά	-	159
Συνταξιούχος	-	4
Σύνολο	292	292

#### 6.4 Τρόπος συλλογής του ερευνητικού υλικού

Σε κάθε σχολική τάξη, από τις τριάντα (30) του δείγματος, έγινε μαγνητοφώνηση τριών (3) ωριαίων διδασκαλιών που πραγματοποίησαν 30 δάσκαλοι και δασκάλες στις τάξεις τους. Οι ενενήντα (90) ωριαίες διδασκαλίες καλύπτουν τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών σε 3 τάξεις του Δημοτικού Σχολείου: την Α΄ τη Γ΄ και τη ΣΤ΄ τάξη.

Συγκεκριμένα αναλύθηκαν οι εξής ενενήντα (90) ωριαίες διδασκαλίες:

20 στο μάθημα της Γλώσσας και 10 στο μάθημα των Μαθηματικών για την Πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου,

20 στο μάθημα της Γλώσσας και 10 στο μάθημα των Μαθηματικών για την Τρίτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου,  
 20 στο μάθημα της Γλώσσας και 10 στο μάθημα των Μαθηματικών για την Έκτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

**Πίνακας 6.** Συνολικό δείγμα

		Αριθμός τάξεων				Ώρες διδασκαλίας						
						Γλώσσα			Μαθηματικά		Σύνολο	
Σχολικές τάξεις	Α'	Γ'	ΣΤ'	Σύνολο	Α'	Γ'	ΣΤ'	Α'	Γ'	ΣΤ'		Σύνολο
Κοινωνική προέλευση	Εργατική τάξη	5	5	5	15	10	10	10	5	5	5	45
	Μεσοαστική τάξη	5	5	5	15	10	10	10	5	5	5	45
	Σύνολο	10	10	10	30	60			30		90	

Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα μας πληροφορούν:

για τις 5 σχολικές τάξεις της Α' Δημοτικού με μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη και τη μαγνητοφώνηση 10 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας (το μάθημα της Γλώσσας είναι ένα δίωρο συνεχόμενο) και 5 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα των Μαθηματικών,

για τις 5 σχολικές τάξεις της Γ' Δημοτικού με μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη και τη μαγνητοφώνηση 10 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας και 5 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα των Μαθηματικών,

για τις 5 σχολικές τάξεις της ΣΤ' Δημοτικού με μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη και τη μαγνητοφώνηση 10 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας και 5 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα των Μαθηματικών,

για τις 5 σχολικές τάξεις της Α' Δημοτικού με μαθητές που προέρχονται από τη μεσοαστική τάξη και τη μαγνητοφώνηση 10 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας και 5 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα των Μαθηματικών,

για τις 5 σχολικές τάξεις της Γ' Δημοτικού με μαθητές που προέρχονται από τη μεσοαστική τάξη και τη μαγνητοφώνηση 10 ωρών



διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας και 5 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα των Μαθηματικών,

για τις 5 σχολικές τάξεις της ΣΤ΄ Δημοτικού με μαθητές που προέρχονται από τη μεσοαστική τάξη και τη μαγνητοφώνηση 10 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας και 5 ωρών διδασκαλίας στο μάθημα των Μαθηματικών.

### *Δυσκολίες συλλογής του ερευνητικού υλικού*

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαδικασία συλλογής του υλικού υπήρξε ιδιαίτερα κοπιαστική και μακρόχρονη. Ο φόβος για μαγνητοφώνηση του προφορικού λόγου από την πλευρά των δασκάλων, παρόλο που υπήρχε η διαβεβαίωση ότι ενδιέφερε ο λόγος των μαθητών, ήταν πολύ μεγάλος και εκφράζονταν ενδοιασμοί όπως «τα παιδιά είναι πολύ άτακτα και δε θα ακούγεται τίποτα» ή «τα παιδιά που έχω φέτος δεν είναι καθόλου καλά» ή «έχω μείνει πίσω στα μαθηματικά και θέλω να προχωρήσω» ή «μπορεί το μαγνητόφωνο να προκαλέσει αμηχανία στα παιδιά και να μη μιλούν». Για το λόγο αυτό πριν τη μαγνητοφώνηση γινόταν την προηγούμενη μέρα δοκιμαστική εφαρμογή για εξοικείωση με το μαγνητόφωνο από την ερευνήτρια. Όπως φάνηκε στην πορεία οι μαθητές δεν είχαν κανένα δισταγμό με το μαγνητόφωνο (ένας λόγος είναι ότι τα παιδιά είναι συνηθισμένα στη χρήση της τηλεόρασης, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και γενικότερα σε πολυμέσα με τα οποία απασχολούνται στις ελεύθερες ώρες τους), αλλά ούτε και ο δάσκαλος καθώς στο τέλος το χαιρόταν και ο ίδιος.

### **6.5 Μεταβλητές της έρευνας**

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψαν και εντοπίστηκαν πολλές μεταβλητές (όπως ο χρόνος ομιλίας δασκάλου και μαθητή, η επιμόρφωση των δασκάλων, η μόρφωση της μητέρας, η υποστήριξη των γονέων, τα λεκτικά μηνύματα των μαθητών: ερωτήσεις, απαντήσεις, η συντακτική δομή του λόγου των μαθητών, το είδος του μαθήματος, η ηλικία των μαθητών, η επίδραση της τηλεόρασης στο λόγο των μαθητών). Ωστόσο βάσει του γενικού σκοπού, αλλά και των ειδικότερων σκοπών της έρευνας ως πλέον «κρίσιμες» τείνουν να αναδειχτούν οι ακόλουθες μεταβλητές:

χρόνος ομιλίας δασκάλου και μαθητών, ηλικία μαθητών, κοινωνική προέλευση των μαθητών, συντακτική δομή του λόγου των μαθητών ως προς μέρη του λόγου, η ποιότητα του λόγου του μαθητή ως προς συγκεκριμένα μορφολογικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου.

## 1. Εξαρτημένες μεταβλητές

Στην έρευνά μας εξαρτημένη μεταβλητή είναι ο προφορικός λόγος στη σχολική τάξη σε γενική – συνολική μορφή με τα κυριότερα χαρακτηριστικά του, τις επιμέρους μεταβλητές. Συγκεκριμένα θα ερευνηθούν:

1. **Ο χρόνος ομιλίας δασκάλου και μαθητή.** Ενδιαφέρει πόσο χρόνο μιλάει ο δάσκαλος και πόσο χρόνο μιλάει ο μαθητής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

2. **Τα λεκτικά μηνύματα των μαθητών κατά τη διδασκαλία,** δηλαδή, τι λέει ο μαθητής όταν μιλάει. Ο λόγος του μαθητή θα αναλυθεί σε λεκτικές κατηγορίες και θα προσδιοριστούν ποσοτικά οι κατηγορίες αυτές. Συγκεκριμένα, η ομιλία του μαθητή κατατάσσεται σε κατηγορίες ανάλογα με το αν απαντά σε ερώτηση του δασκάλου, αν ρωτά ο μαθητής, αν διορθώνει συμμαθητές του κ.ά.

3. **Γραμματικές κατηγορίες** (επίθετα, προσωπικές αντωνυμίες, επιρρήματα) στο λόγο του μαθητή. Επιλέχτηκαν οι παραπάνω τρεις γραμματικές κατηγορίες, γιατί δίνουν πληροφορίες για την ποιότητα του λόγου των μαθητών από συντακτική άποψη, ενημερώνουν για τη γλωσσική του ανάπτυξη, ενώ οι προσωπικές αντωνυμίες δείχνουν πόσο «συγκεκριμένης» μορφής είναι ο λόγος που παράγεται από τους μαθητές. Ένα από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του περιορισμένου κώδικα του Bernstein είναι η συχνή χρήση των προσωπικών αντωνυμιών.

4. **Γλωσσικές παράμετροι**<sup>25</sup> (λόγος με δευτερεύουσες προτάσεις, λόγος ασαφής, λόγος με επαναλήψεις, λόγος με διακοπές από το δάσκαλο, λόγος με αιτιολόγηση, λόγος εκτός θέματος, λόγος με αυτοδιορθώσεις) στην ομιλία του μαθητή. Διερευνώνται η καθεμία χωριστά από τις παραπάνω γλωσσικές παραμέτρους, για να δοθούν πληροφορίες τόσο για τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου των μαθητών, όσο και για το περιεχόμενό του.

5. **Μέγεθος φράσεων ή αριθμός λέξεων στο λόγο του μαθητή.** Το μέγεθος φράσεων δίνει πληροφορίες για το είδος της διδασκαλίας (μονολογική, ερωτηματική, διαλογική) που κυριαρχεί στο δημοτικό σχολείο.

<sup>25</sup> Η ορολογία από το άρθρο του Πολίτη (Προφορικός και γραπτός λόγος:2000). Στο άρθρο αυτό ο συγγραφέας αναφέρεται στις γλωσσικές παραμέτρους που καθορίζουν το ύψος του προφορικού και του γραπτού λόγου (βλ. και Ενότητα 4.2, όπου αναφέρονται τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου).

## 2. Ανεξάρτητες μεταβλητές

Θα ερευνηθεί αν ο προφορικός λόγος επηρεάζεται από ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως είναι:

1. **Η κοινωνική προέλευση των μαθητών.** Σύμφωνα με τις απόψεις του Bernstein, οι μαθητές της μεσοαστικής τάξης έχουν περισσότερα γλωσσικά εφόδια από τους μαθητές της εργατικής τάξης, καθώς η γλώσσα τους είναι πιο κοντά στην επίσημη κοινή και σχολική γλώσσα.

2. **Το είδος (ύλη) του μαθήματος.** Ένα διδασκόμενο μάθημα έχει από τη φύση του, ή τη δομή του, περισσότερες ή λιγότερες απαιτήσεις από πλευράς ποσότητας ή ποιότητας της λεκτικής επικοινωνίας. Επιπλέον, ανάλογα με τη μορφή διδασκαλίας που προσιδιάζει σ' αυτό, μπορεί το μάθημα να παρέχει περισσότερες ή λιγότερες ευκαιρίες στο μαθητή για συμμετοχή και πρωτοβουλία. Για την έρευνά μας επιλέξαμε τη "Γλώσσα" και τα "Μαθηματικά" για να διαπιστωθεί αν, λόγω της διαφορετικής φύσης των δύο αυτών μαθημάτων, διαφοροποιείται και η προφορική δραστηριότητα των μαθητών.

3. **Η τάξη (ηλικία) των μαθητών.** Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο για τη γλωσσική ανάπτυξη (4.6) με την πάροδο της ηλικίας βελτιώνεται από κάθε πλευρά ο προφορικός λόγος. Στην έρευνά μας επιλέχθηκε η Α', Γ' και η ΣΤ' τάξη για να καταγραφεί το γλωσσικό υλικό που έχουν οι μαθητές της Α' τάξης, επειδή το γλωσσικό τους υλικό είναι ακόμη διαμορφωμένο μόνο από την οικογένειά τους, στη Γ' τάξη η γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών είναι υπό εξέλιξη ενώ οι μαθητές της ΣΤ' τάξης έχουν ολοκληρώσει τη γλωσσική τους εκπαίδευση πάνω στα θεμελιώδη κεφάλαια της γλωσσικής διδασκαλίας.

### 6.6 Κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων

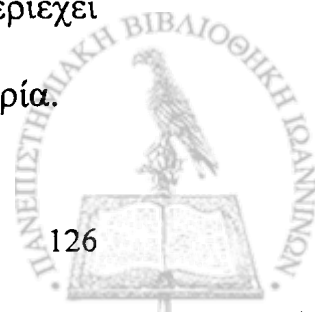
Για τη δημιουργία της κλείδας ανάλυσης του λόγου του μαθητή χρησιμοποιήσαμε στοιχεία τόσο από το κατηγορικό σύστημα του Flanders όσο και από το κατηγορικό σύστημα του Hough J. Τα στοιχεία που παίρνουμε από το κατηγορικό σύστημα Flanders είναι οι λεκτικές κατηγορίες 8 και 9 που αφορούν τη λεκτική δραστηριότητα του μαθητή και αναφέρονται:

α) η λεκτική κατηγορία 8 στην απάντηση του μαθητή σε ερώτηση του δασκάλου,

β) η λεκτική κατηγορία 9 στην πρωτοβουλία του μαθητή,

είτε όταν απαντά ο μαθητής και η απάντησή του περιέχει ελευθερία,

είτε όταν ο μαθητής ρωτά και η ερώτησή του περιέχει ελευθερία.



Τα στοιχεία που παίρνουμε από το κατηγορικό σύστημα του Hough, J. είναι οι κατηγορίες 10, 11, 12 που αναφέρονται στη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή και αφορούν:

α) η κατηγορία 10, την προβλεπόμενη απάντηση του μαθητή στο δάσκαλο (όταν απαντά σε σύντομη-χαμηλού επιπέδου ερώτηση του δασκάλου),

β) η κατηγορία 11, την απρόβλεπτη απάντηση του μαθητή (όταν απαντά σε υψηλού επιπέδου ερώτηση του δασκάλου),

γ) η κατηγορία 12, την πρωτοβουλία του μαθητή να κάνει ερωτήσεις.

Όπως λέει και ο Flanders (1970), η ομιλία του μαθητή, στο δικό του κατηγορικό σύστημα, κατηγοριοποιήθηκε με βάση:

την ανταπόκριση (to respond) ή

την πρωτοβουλία (to initiate) του μαθητή

στη γλωσσική αλληλεπίδραση με το δάσκαλο. Δηλαδή, ενώ και στις δύο περιπτώσεις ξεκινά ομιλία, υπάρχει διαφορά ως προς το:

αν η ομιλία είναι ανταποκρινόμενη, δηλαδή, αν η απάντηση του μαθητή ακολουθεί τις ιδέες που έχουν εκφραστεί από το δάσκαλο, είτε με προσαρμογή και συμμόρφωση σε αυτές, είτε με διερεύνηση αυτών ή και με αντίθεση ή

αν ο μαθητής έχει την πρωτοβουλία στο λόγο δηλαδή κάνει την «πρώτη κίνηση, οδηγεί, ξεκινά, εισάγει μια νέα ιδέα ή εκφράζει κάτι με δική του βούληση».

Στο δικό μας σύστημα ανάλυσης του μαθητικού προφορικού λόγου διευρύνεται η ανταποκρινόμενη ή με πρωτοβουλία μαθητική απόκριση με λεκτικές κατηγορίες που δίνουν πληροφορίες για το τι λένε οι μαθητές και στις δύο περιπτώσεις,

είτε όταν απαντούν,

είτε όταν με δική τους πρωτοβουλία μιλούν, όπως όταν ερωτούν.

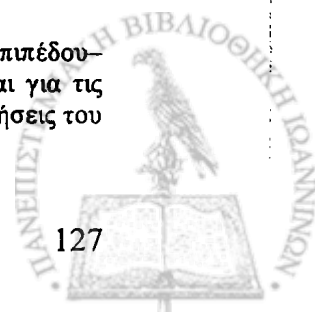
Έτσι, όταν οι μαθητές ρωτούν οι ερωτήσεις που διατυπώνουν αναλύονται:

σε ερωτήσεις που περιέχουν ελευθερία (ερωτήσεις υψηλού επιπέδου<sup>26</sup>) ή

σε ερωτήσεις που είναι προβλεπόμενες (ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου).

Παράλληλα διακρίνονται οι απαντήσεις των μαθητών:

<sup>26</sup>Στην έρευνά μας χρησιμοποιούμε την ταξινόμια του Bloom (ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου-ερωτήσεις υψηλού επιπέδου) τόσο για τις ερωτήσεις που διατυπώνουν οι μαθητές, όσο και για τις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές με βάση τις νοητικές δεξιότητες που καλλιεργούν οι ερωτήσεις του δασκάλου.



σε απαντήσεις που περιέχουν ελευθερία σκέψης (απρόβλεπτες απαντήσεις)

ή σε απαντήσεις που εξασκούν τη μνήμη (προβλεπόμενες απαντήσεις)

ή σε ξεχωριστή κατηγορία αναφέρεται η λεκτική πρωτοβουλία του μαθητή που εισάγει μια νέα ιδέα.

Αναφέρονται και άλλες λεκτικές κατηγορίες της μαθητικής προφορικής δραστηριότητας, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, που δίνουν πληροφορίες για τη συνολική προφορική δραστηριότητα των μαθητών.

**Πίνακας 7.** Κατηγορίες ανάλυσης του προφορικού λόγου του μαθητή

Λεκτική συμπεριφορά μαθητή	1.Μαθητής διαβάζει
	2.Μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις: απάντηση σε χαμηλού επιπέδου ερώτηση του δασκάλου
	3.Μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις: απάντηση σε υψηλού επιπέδου ερώτηση του δασκάλου
	4.Μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου:διευκρινιστικές ερωτήσεις για την κατανόηση ενός κειμένου ή για την επίλυση μιας άσκησης
	5.Μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου:ερωτήσεις που προάγουν τη διδασκαλία
	6.Μαθητής διορθώνει συμμαθητές του
	7.Μαθητής εκφράζει νέες ιδέες
	8.Μαθητής δίνει ετερόκλητες πληροφορίες



## **A. Ανάλυση των λεκτικών κατηγοριών**

### **Κατηγορία 1. Μαθητής διαβάζει.**

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι περιπτώσεις όπου ο μαθητής διαβάζει μεγαλόφωνα κείμενα και ασκήσεις τόσο στο μάθημα της Γλώσσας όσο και στο μάθημα των Μαθηματικών.

### **Κατηγορία 2. Μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις στο δάσκαλο.**

Με τον όρο «προβλεπόμενες απαντήσεις» εννοούνται οι απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές σε χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις του δασκάλου και σε εντολές του. Επίσης, περιλαμβάνονται λανθασμένες απαντήσεις καθώς και δηλώσεις των μαθητών όπως «δεν ξέρω» (Hough, 1967).

- Ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, όπως τονίστηκε και στο θεωρητικό μέρος, είναι σύμφωνα με την αξιολογική κλίμακα του Bloom ερωτήσεις ανάκλησης πληροφοριών (μνήμης), ερωτήσεις αναγνώρισης πληροφοριών (ποιος, που, πότε, τι), ερωτήσεις κατανόησης και εφαρμογής.

### **Παραδείγματα**

#### **Μάθημα Γλώσσας, Α' τάξης.**

Δ: Για να δω, ποιες λεξούλες διαβάσαμε στο βιβλίο που αρχίζουν από μι;

Μ: Ματίνα.

Δ: Ματίνα.

Μ: Μυρμήγκι.

Δ: Μυρμήγκι.

Μα: Μελωδία.

Δ: Μελωδία, μπράβο.

Μ: Μενεξές.

Δ: Μενεξές.

Μ: Κύριε, μολύβι.

Δ: Μολύβι και τι χρώμα ήταν ο μενεξές, θυμάστε;

Μ: Κύριε, κύριε, κύριε...

Δ: Ναι;

Μ: Μωβ.

Δ: Μωβ ήταν ο μενεξές.

## Μάθημα Μαθηματικών, ΣΤ΄ τάξης.

(Στα παραδείγματα που παρατίθενται συμβολίζεται με // το σημείο στο οποίο γίνεται η διακοπή του μαθητή από το δάσκαλο).

Δ: Τι κάνω όταν θέλω να πολλαπλασιάσω κλάσμα επί κλάσμα, Ν.;

Μα: Πολλαπλασιάζω τους αριθμητές και αυτό που βρίσκουμε το βάζουμε σαν τους αριθμητές και τους παρονομαστές πολλαπλασιάζουμε μεταξύ τους και αυτά που βρίσκουμε//

Δ: Τους αριθμητές και τους παρονομαστές πολλαπλασιάζουμε μεταξύ τους;

Μα: Όχι, αφού έχουμε τρεις εφτά είκοσι μία, δέκα επί εκατό//

Δ: Ποιος θα μου το διατυπώσει μαθηματικώς;

Μα: Πολλαπλασιάζουμε τους αριθμητές και το άθροισμα //

Δ: Και το γινόμενο των αριθμητών το βάζω αριθμητή

Μα: Και πολλαπλασιάζουμε και τους παρονομαστές και το γινόμενο των παρονομαστών το βάζουμε παρονομαστή.

Δ: Έτσι, τρεις εφτά ίσον..., γράφε τον αριθμό.

### Κατηγορία 3. Μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις.

Απρόβλεπτες απαντήσεις εννοούνται οι απαντήσεις του μαθητή σε υψηλού επιπέδου ερώτηση του δασκάλου ή, αλλιώς, απάντηση σε ερώτηση που επιτρέπει ελευθερία σκέψης και έκφρασης.

Ερωτήσεις υψηλού επιπέδου είναι οι ερωτήσεις, σύμφωνα με την αξιολογική κλίμακα του Bloom, ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης που προάγουν τη σκέψη, απαιτούν αιτιολόγηση ή εκτεταμένη έκφραση ιδεών και συναισθημάτων.

### Παραδείγματα

#### Μαθηματικά Α΄ τάξης.

Δα: Ποια είναι πιο σημαντική πράξη η πρόσθεση ή η αφαίρεση ή και οι δύο στην αριθμητική;

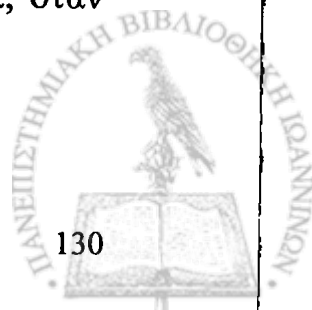
Μαθητές: Κυρία κυρία...

Δα: Ναι;

Μα: Η αφαίρεση, η αφαίρεση, κυρία, για να διώχνουμε τη στενοχώρια μας, όπως σήμερα με το Ν. που είναι στενοχωρημένος!

Δα: Α!!! Μπράβο πολύ ωραία εξήγηση, χαίρομαι που σκέφτεσαι έτσι Μ. και εύχομαι να κάνουμε πρόσθεση σε χαμόγελα πολλά εδώ μέσα, όταν είμαστε στενοχωρημένοι, έτσι Ν.;

Μαθητές: Ναι, κυρία.



### Γλώσσα Γ΄ τάξης.

Δ: Γιατί το βαρέλι που έβαλε το κρασί ο Αργοναύτης είναι στρογγυλό, όπως και κάθε βαρέλι κρασιού;

Μα: Για να το κυλάνε εύκολα και να μην κουράζονται;

Δ: Μπράβο, Τ., πολύ σωστά, άλλος;

Μ: Για να το βάζουν εκεί κάτω στο υπόγειο και να μην πέφτουν εύκολα;

Δ: Μάλιστα, άλλος; Λοιπόν, για καθαρά πρακτικούς λόγους, δηλαδή για να βοηθήμαστε εμείς για αυτό το βαρέλι ή τα βαρέλια των κρασιών είναι στρογγυλά, εντάξει;

### Κατηγορία 4. Μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου.

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου που διατυπώνει ο μαθητής. Στην κατηγορία αυτή, επίσης, κατατάσσονται ερωτήσεις διευκρίνησης ή βοήθειας για την κατανόηση ενός κειμένου ή για την επίλυση μιας άσκησης που θέτει ο μαθητής. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν ερωτήσεις για πληροφορίες, διευκρινίσεις όπως: Πώς να κάνω αυτό το πρόβλημα; Ξαναλέτε την άσκηση; Τι σημαίνει η τάδε λέξη;

### Παραδείγματα

#### Γλώσσα Α΄ τάξης

Μα: Κυρία τι θα κάνω σε αυτήν την άσκηση;

Δα: Στην ασκησούλα αυτή θα βάλουμε τα φωνήεντα που λείπουν από τις λέξεις. Ποια είναι αυτά τα φωνήεντα;

Μ: Το ο και το ω, το στρογγυλάκι και το ρολογάκι.

Δα: Μπράβο, Δ., το κατάλαβες.

#### Μαθηματικά Γ΄ τάξης

Δ: Έτσι αν μάθετε την προπαίδεια, όπως την έμαθαν κάποιοι, θα μάθετε και διαίρεση.

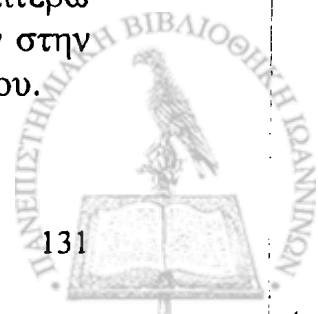
Μ: Εγώ ξέρω την προπαίδεια. Κύριε, πέντε φορές το εφτά δεν κάνει τριανταπέντε;

Δ: Ποιος θα απαντήσει στο Ν.;

Μαθητές: Ναι, ναι σωστά.

### Κατηγορία 5. Μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου.

Ως ερωτήσεις υψηλού επιπέδου εννοούνται οι ερωτήσεις που διατυπώνονται από το μαθητή και απαιτούν από το δάσκαλο περαιτέρω ανάλυση, νέες ιδέες που προάγουν τη διδασκαλία και συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Είναι οι ερωτήσεις κριτικού περιεχομένου.



Στην κατηγορία αυτή, όπως και στην τέταρτη κατηγορία, την ομιλία την ξεκινά ο μαθητής.

### **Παραδείγματα**

#### **Γλώσσα Γ΄ τάξης.**

Δ: Σημασία έχει τα παιδιά να παίζουν, να διασκεδάσουν και όχι ποιος θα νικήσει, γιατί αυτό την άλλη μέρα θα το έχουν ξεχάσει ήδη, έτσι; Γιατί την άλλη μέρα θα έχουν χωριστεί τελείως διαφορετικά οι ομάδες. Εγώ θυμάμαι όταν παίζαμε μπάλα ποτέ δεν πηγαίναμε οι ίδιοι κάθε μέρα, ανακατευόμασταν, τη μια μέρα πηγαίναμε με τον έναν την άλλη μέρα πηγαίναμε με τον άλλον οπότε σημασία έχει να παίζεις, να διασκεδάσεις. Τι ήθελες Α.;

Μα: Κύριε, αν τα παιδιά δεν έχουν χώρο να παίζουν, όπως εμείς, τι γίνεται τότε;

Δ: Ε, σωστά, καλή ερώτηση και θέμα για μεγάλη συζήτηση. Προτείνω να συζητήσουμε αύριο που θα έχουμε περισσότερο χρόνο, συμφωνείτε;

Μαθητές: Ναιαιαι

Δ: Ωραία, γράφετε τώρα το «Γράφω και μαθαίνω» και συζητάμε αύριο.

#### **Μαθηματικά ΣΤ΄ τάξης.**

Δ: Καταλάβατε τις μετατροπές από τους ακεραίους σε δεκαδικούς;

Μ: Ναι, αλλά θέλω να ρωτήσω γιατί είναι σημαντικές οι μετατροπές; Τη μια οι ακέραιοι σε δεκαδικούς την άλλη οι δεκαδικοί σε ακεραίους. Σε τι μας χρησιμεύουν;

Δ: Πολύ ωραία, ποιος θέλει να απαντήσει;

Μ: Μαθαίνουμε να μετράμε.

Δ: Να μετράμε, άλλος;

Μα: Μας χρησιμεύει στην καθημερινή μας ζωή, να υπολογίζουμε σωστά τα νούμερα για πρακτικούς λόγους στην καθημερινότητά μας.

Δ: Πολύ σωστά, μπράβο, άλλος;

Μα: Μας μαθαίνει να εξασκούμε το μυαλό μας με σύνθετο τρόπο.

Δ: Μπράβο, πολύ ωραία σκέψη Μ.

### **Κατηγορία 6. Μαθητής διορθώνει συμμαθητές του.**

Στην έκτη κατηγορία ο μαθητής ξεκινά την ομιλία διορθώνοντας αυθόρμητα λανθασμένη απάντηση συμμαθητή (Allwright, 1991).

### **Παραδείγματα**

#### **Μαθηματικά Γ΄ τάξης.**

Δ: Ναι, 4 φορές το 25 ίσον Α.;



Μα: 4 φορές το 25 10.

Μ: Δεν κάνει 10, 100 κάνει.

Δ: Μήπως έχεις κάνει κάποιο λάθος εκεί;

Μ: Ναι, κυρία.

### Γλώσσα ΣΤ΄ τάξης

Δα: Ποιος ποιητής έγραψε το «Άξιον Εστί» ;

Μ ...

Δ: Έλα, σκέψου αγαπούσε πολύ τη θάλασσα.

Μ: Σεφέρης!

Μα: Ελύτης!!!

Δα: Σωστά, Δ, ο Οδυσσεάς Ελύτης.

### Κατηγορία 7. Μαθητής εκφράζει νέες ιδέες

Στην κατηγορία αυτή ο μαθητής δίνει πληροφορίες ή διατυπώνει προτάσεις που ξεκινούν από δική του πρωτοβουλία και προάγουν τη διδασκαλία.

### Παραδείγματα

#### Γλώσσα Γ΄ τάξης.

Δ: Από αναμμένα τσιγάρα βάζουμε φωτιά, εκτός με το τσιγάρο, δηλαδή εκτός ότι κάνουμε κακό στον εαυτό μας, όταν καπνίζουμε τσιγάρο , πετώντας το απρόσεκτα μέσα στο δάσος κάνουμε και κακό στο δάσος καταστρέφουμε και το δάσος. Μάλιστα, ναι, Ο..

Μ: Με ένα γυαλί//

Δ: Με ένα γυαλί τι; Α, μάλιστα το καλοκαίρι που κάνει πάρα πολύ ζέστη τι μπορεί να συμβεί;

Μ: Να πάει ο ήλιος επάνω στο γυαλί και από εκεί να πάει στα δέντρα και να βάλει φωτιά.

Δ: Μάλιστα μπορεί και με αυτό τον τρόπο να πάρει φωτιά ένα δάσος για αυτό πάλι και εμείς φταίμε. Όμως τι ζητάει το γυαλί μέσα στο δάσος; Μόνο του πήγε;

Μ: Όχι.

Δ: Όχι, κάποιοι πήγαν εκεί, έσπασαν μπουκάλια κτλ, τα άφησαν μέσα στο δάσος, σηκώθηκαν και έφυγαν και έγινε η ζημιά, άρα, αν εμείς οι άνθρωποι προσέχουμε το δάσος υπάρχει περίπτωση να πάρει φωτιά και να καταστραφεί;

Όλοι μαζί: Όχι.

## Μαθηματικά ΣΤ΄ τάξης

Μα: Θέλω να πω κάτι//

Δ: Να πεις, αφού τελειώσαμε ότι ήταν να πούμε.

Μα: Ήταν  $17/20$  και το άλλο κλάσμα //

Δ: Και το άλλο  $23/25$ .

Μα: Έτσι δεν μπορούμε πάλι να τα συγκρίνουμε;

Δ: Για να δούμε πώς θα τα συγκρίνεις;

Μα: Στις 17 από τις 20 ερωτήσεις είναι 3 οι ερωτήσεις που δεν έχει απαντήσει και 23 από τα 25 δεν έχει απαντήσει τις 2 ερωτήσεις.

Δ: Πρακτικά, όμως;

Μα: Ναι.

Δ: Μόνο πρακτικά, ναι, μπορείς.

Μα: Αν μπορούμε να τα συγκρίνουμε;

Δ: Ναι, ναι μπορείς, μπορείς, μπράβο Β., πάμε λοιπόν στο βιβλίο μας στη σ.5.

**Κατηγορία 8. Μαθητής δίνει πληροφορίες ετερόκλητες (πληροφορίες άσχετες με το μάθημα).**

Στην όγδοη κατηγορία ο μαθητής ξεκινά την ομιλία η οποία έχει σχέση με την οργάνωση της τάξης (όπως προετοιμασία τετραδίων, βιβλίων ποια μαθήματα θα έχουν την άλλη μέρα κ.ά.), αλλά και με άστοχες παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

### Παράδειγμα

#### Μαθηματικά ΣΤ΄ τάξης

Μ: Πού να βάλουμε αυτές τις φωτοτυπίες;

Δα: Πάνω στην έδρα.

Μα: Θα έχουμε και άλλη;

Δα: Θέλετε;

Μαθητές: Όχιιι.

- **Οι επιμέρους μεταβλητές**

Οι επιμέρους μεταβλητές είναι: τα μέρη του λόγου, οι γλωσσικές παράμετροι, το μέγεθος των φράσεων στον προφορικό λόγο του μαθητή.

## *A. Μέρη του λόγου.*

Από τα μέρη του λόγου θα ερευνηθεί ο προφορικός λόγος των μαθητών ως προς τα επίθετα, τις προσωπικές αντωνυμίες και τα επιρρήματα.

### *1. Επίθετα.*

Τα επίθετα στη χρήση του λόγου είναι σαφώς λιγότερα από τα ουσιαστικά και από τα ρήματα. Σε έρευνα που έγινε (Καβουκόπουλος 1996), τα επίθετα παρουσιάζουν αναλογία 1:4, τόσο σε σχέση με τα ουσιαστικά, όσο και σε σχέση με τα ρήματα. Είναι προφανές στην κατανομή αυτή ότι το επίθετο θεωρείται γραμματική κατηγορία αυξημένης δυσκολίας που χαρακτηρίζει ένα λόγο απαιτητικότερο (πιο επεξεργασμένο συντακτικά αλλά και νοηματικά), πέρα από τις απλές γραμματικο-συντακτικές δομές.

Όπως τονίστηκε και στο κεφ. (4.6) για τη γλωσσική ανάπτυξη στην ηλικία του Δημοτικού Σχολείου οι γραμματικές κατηγορίες που χρησιμοποιεί περισσότερο το παιδί του Δημοτικού Σχολείου είναι το ρήμα και το ουσιαστικό.

Στη στατιστική ανάλυση δεν έχουν ληφθεί υπόψη τα επίθετα που επαναλαμβάνονται και στο μέτρημα έχουν συμπεριληφθεί και τα πολύ κοινά επίθετα.

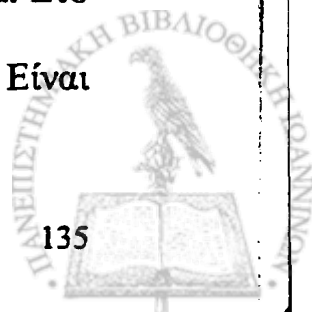
Ας προσθέσουμε εδώ ότι ο Bernstein στην έρευνα που έκανε διαχώρισε τα «κοινά» από τα μη «κοινά» επίθετα (Bernstein, 1977) και μέτρησε χωριστά το σύνολο των επιθέτων και τα μη κοινά επίθετα. Ο Μπασλής στη δική του έρευνα δε μέτρησε «τα επίθετα που επαναλαμβάνονται». Παρατήρησε, μάλιστα, ότι καλό θα ήταν να είχαν αποκλειστεί εντελώς τα πολύ κοινά επίθετα, αλλά ότι δεν υπάρχει κάποια έρευνα για την ελληνική που να καθορίζει τα επίθετα της μιας ή της άλλης κατηγορίας και για αυτό τα συμπεριέλαβε (Μπασλής, 1988). Πράγματι, λείπουν εργασίες (Παΐζη-Καβουκόπουλος, 2001) στις οποίες με βάση στατιστικές διαφορές στις συχνότητες των επιθέτων οι σπανιότερες μονάδες να εντάσσονταν στην κατηγορία των μη κοινών επιθέτων ως μέρος του επεξεργασμένου κώδικα.

### **Παραδείγματα**

#### **Γλώσσα Α' τάξης**

Δα: Σε πολλά χωριά υπάρχουν βρύσες με νερό που τρέχει συνέχεια. Στο δικό σου Λ;

Μ: Ναι, ναι κυρία στο χωριό μου έχει φυσικό νερό και είναι κρύο. Είναι έτσι και τρέχει.



Δα: Μπράβο, πολύ ωραία Λ.

Μα: Στο δικό μου, κυρία, είναι γάργαρα και κελαρυστό, δροσερό! Έτσι μου λέει ο μπαμπάς μου.

Δα: Άριστα και στον μπαμπά και σε σένα που θυμάσαι τι λέει ο μπαμπάς. Πάμε παρακάτω.

### Γλώσσα Γ΄ τάξης

Δα: Ποιος θα μου περιγράψει τη φωτογραφία αυτή; Ναι, Κ.

Μ: Τα πρόσωπα τους είναι χλωμά.

Δα: Ωραία και ποιοι έρχονται για να τους βοηθήσουν;

Μ: Οι πυροσβέστες.

Δα: Σωστά, τι φορούν; Φορούν; Πώς τι λέμε αυτή που φορούν; Ναι, Δ.

Μ: Ε φοράνε ειδική στολή, ένα κράνος και αι αι αυτή τη στολή την έχουνεεε για να μην καίγονται αι αι.

Δα: Πάρα πολύ σωστά.

Μα: Κυρία, φαίνονται τολμηροί, γενναίοι, είναι παλικάρια οι πυροσβέστες γιατί κινδυνεύουν για μας.

Δα: Πολύ σωστά σκέφτεσαι Μ., μπράβο σου.

## 2. Προσωπικές αντωνυμίες.

Στην έρευνα εκτός από τους τύπους του α΄ προσώπου “εγώ” και “εμείς” υπολογίστηκε και η χρήση του α΄ ενικού και πληθυντικού προσώπου ενός ρήματος.

Η επιλογή της προσωπικής αντωνυμίας του α΄ προσώπου έγινε, γιατί ένα από τα χαρακτηριστικά του περιορισμένου κώδικα είναι η συγκεκριμένη μορφή του λόγου που εκφράζεται με τη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών (Bernstein, 1970).

## 3. Επιρρήματα.

Η παράμετρος των επιρρημάτων εμφανίζει ομοιότητες με εκείνες των επιθέτων, καθώς επιρρήματα που επαναλαμβάνονται δεν υπολογίστηκαν κατά τη μέτρησή τους στη στατιστική ανάλυση.

Η επιλογή των τριών αυτών γραμματικών κατηγοριών έγινε γιατί ενδιαφέρει, αν ο λόγος των μαθητών, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, είναι λόγος που κατά τη χρήση του έχει γραμματικές κατηγορίες όπως τα επίθετα και τα επιρρήματα που η χρήση τους δίνει στο λόγο σαφήνεια, ακρίβεια, πληρότητα και χαρακτηρίζει το λόγο επεξεργασμένο με διαφοροποίηση του λεξιλογίου του (Bernstein, 1970).





## Παραδείγματα

### Γλώσσα Α΄ τάξης

Μ: Κυρία, εδώ υπάρχουν φίλοι, αλλά στα χωριά ζουν πιο απλά οι άνθρωποι.

Δα: Πιο απλά; τι εννοείς δηλαδή;

Μ: Εεε, είναι πιο κοντά ο ένας στον άλλον.

Μ: Κυρία, εμένα η γιαγιά μου ζει ευχάριστα στο χωριό, της αρέσει, αλλά είναι και λίγο μοναχικά εκεί.

Δα: Μοναχικά, μάλιστα.

### Γλώσσα ΣΤ΄ τάξης

Δ: Και τι μας λέει το μάθημα Β.;

Μ: Ε, το ότι οι άνθρωποι έκαναν τη δουλειά, εε, μέσα στο εργοστάσιο είχαν μια συγκεκριμένη δουλειά και κάποια στιγμή βαριότανε , ναι, γιατί συνέχεια έκαναν το ίδιο πράγμα.

Δ: Μάλιστα, άλλος; Ι;

Μα: Ε, γιατί ζούμε σε πολύ άσχημες συνθήκες μέσα στα εργοστάσια και στο τέλος, τελικά έγινε σαν μηχανήμα ,ναι στο τέλος.

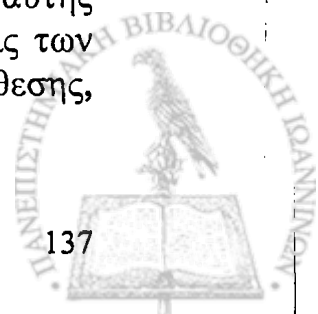
Δ: Στο τέλος είπαμε ότι και ο ίδιος ο άνθρωπος έχασε την επαφή της ίδιας της μηχανής και πέρα από εκεί (συνεχίζει ο δάσκαλος με μονόλογο).

### *B. Γλωσσικές παράμετροι του προφορικού λόγου των μαθητών.*

Ερευνήθηκε ο προφορικός λόγος των μαθητών ως προς συγκεκριμένες γλωσσικές παραμέτρους (λόγος με δευτερεύουσες προτάσεις, λόγος ασαφής, λόγος με επαναλήψεις, λόγος με διακοπές από το δάσκαλο, λόγος με αιτιολόγηση, λόγος εκτός θέματος, λόγος με αυτοδιορθώσεις).

#### *1. Λόγος με δευτερεύουσες προτάσεις.*

Ο υποτακτικός λόγος θεωρείται κριτήριο επεξεργασμένου λόγου, ως προς τη μορφή του, γιατί ο ομιλητής χρησιμοποιεί πιο πολύπλοκη σύνταξη, για να συνδέσει τις προτάσεις και τους όρους των προτάσεων μεταξύ τους, από ό,τι χρησιμοποιεί στην παρατακτική σύνδεση (Νιτσοπούλου, 2003). Αλλά και σε σημασιολογικό επίπεδο, φαίνεται ότι η σύνδεση με υπόταξη διευκολύνει τον προσανατολισμό του ομιλητή προς σύνθετους συλλογισμούς, επειδή μέσω της σύνδεσης αυτής εκφράζονται και ερμηνεύονται με σαφήνεια οι εσωτερικές σχέσεις των προτάσεων π.χ. σχέσεις αιτίας, αποτελέσματος, σκοπού, αντίθεσης,



αναφοράς κλπ. Στην παρούσα έρευνα μετρήθηκαν όλες οι δευτερεύουσες προτάσεις ακόμη και οι απλές.

### Γλώσσα Α' τάξης

Δα: Πώς πέρασες στο χωριό σου Ν.;

Μα: Πέρασα ωραία, γιατί πήγα εκδρομή στη γιαγιά που με αγαπά πολύ και εγώ την αγαπώ.

Δα: Μπράβο που πέρασες ωραία, εσύ Μ. τι έκανες το Σαββατοκύριακο;

Μα: Εγώ δεν είχα χρόνο /ε εμείς δεν είχαμε χρόνο για να πάμε βόλτες, γράφαμε για να μαστε καλοί μαθητές.

### Μαθηματικά Γ' τάξης

Δ: Πώς αλλιώς μπορώ να σκεφτώ για να μοιράσω τα τριαντάφυλλα;

Μ: Κύριε με αφαίρεση που μάθαμε για να κατεβαίνουμε, που μου είπε ο μπαμπάς μου.

Δ: Ωραία σκέψη για έλα στον πίνακα να δούμε τι λες.

## 2. Λόγος ασαφής.

Προϋπόθεση για αποδοτική λεκτική επικοινωνία στο σχολείο είναι τα μηνύματα να είναι διατυπωμένα με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα. Σαφής χαρακτηρίζεται ο προφορικός λόγος όταν είναι "ξεκάθαρος, συγκεκριμένος, προφανής" (Κριαράς, 1995). Ο λόγος ο ασαφής, δηλαδή η έλλειψη νοηματικής καθαρότητας διαπιστώθηκε στις περιπτώσεις που υπήρχε ασυνταξία, έλλειψη λεξιλογίου και δισταγμός του μαθητή.

### Παραδείγματα

#### Μαθηματικά ΣΤ' τάξης

Δα: Τα ποσά είναι ανάλογα. Γιατί Μ...είναι ανάλογα, θα μας εξηγήσεις; Πώς το καταλαβαίνεις εσύ ότι είναι ανάλογα;

Μα: Γιατί όταν, εεε, ποσά είναι, εεε, δώδεκα πορτοκάλια, εεε, δίνουν τέσσερα ποτήριαα;

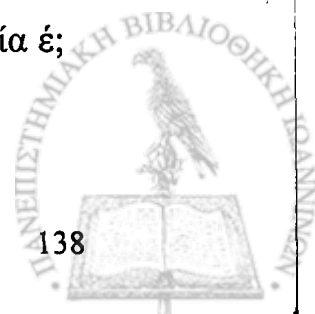
Δα: Πες το λίγο έτσι, όχι με νούμερα, έτσι πιο γενικά, πες το λίγο, ναι... άλλος, ναι Ε...

#### Γλώσσα Γ' τάξης

Δ: Αυτό τι είναι; Ποιος θα μας πει ;Λέγε Κ..

Μ: Ε, αυτό εδώ πέρα που σβήνουνε τη φωτιά

Δ: Εδώ πέρα; Ποιο αυτό εδώ πέρα; Τι είναι αυτό; Είναι μιααα; Αντλία έ;



### **Γλώσσα ΣΤ΄ τάξης**

Δ: Τι θέλεις Ε...;

Μα: Κύριε, τη γραμματική τα διπλόκλιτα, τα διπλοκατάληκτα και τα, εεε εε δεν τα κατάλαβα.

Μαθητές: Ούτε εμείς.

Δ: Σςςς θα κάνουμε ειδικό μάθημα για να τα καταλάβετε.

### **3. Λόγος με επαναλήψεις.**

Μέσα στην τάξη οι μαθητές χρησιμοποιούν τις επαναλήψεις ως τεχνικές για να κερδίσουν χρόνο και να σκεφτούν τι θα πουν ή ποιες λέξεις και εκφράσεις θα χρησιμοποιήσουν (Νιτσοπούλου, 2003). Με τις επαναλήψεις ο λόγος των μαθητών γίνεται πιο πληθωρικός και έτσι κερδίζεται η συνεχής προσοχή του ακροατή.

### **Παραδείγματα**

#### **Γλώσσα Α΄ τάξης**

Δα: Για πες μου και εσύ για το μάθημα Α.

Μα: Κυρία εεε εμένα μου άρεσεεε, εμένα μου άρεσε όταν μάλωναν στην αυλή και δεν πρόλαβαν να παίξουνε.

Δα: Α, αυτό σου άρεσε εσένα. Μάλιστα, άλλος;

#### **Μαθηματικά Στ΄ τάξης**

Δ: Τι είναι τα ποσά εδώ Α.;

Μ: Εεε τα ποσά, τα ποσά είναι ανάλογα, ανάλογα είναι.

Δ: Πολύ σωστά, Α.

### **4. Λόγος με διακοπές από το δάσκαλο.**

Η προφορική συμμετοχή στο κανάλι της λεκτικής επικοινωνίας καθορίζεται από το δάσκαλο, που έχει το “δικαίωμα” και να διακόπτει το λόγο του μαθητή. Το δικαίωμα αυτό προκύπτει από τους κανόνες για τη χρήση της γλώσσας. Διακόπτεται ο λόγος του μαθητή είτε γιατί δεν δίνεται στο μαθητή ο ανάλογος χρόνος για να ολοκληρώσει την απάντησή του, είτε γιατί δίνει λάθος απάντηση ο μαθητής, είτε γιατί πιέζει ο διδακτικός χρόνος.

### **Παραδείγματα**

#### **Μαθηματικά Γ΄ τάξης**

Δ: Πόσες καραμέλες θα μοιράσεις στον καθένα;

Μ: Θα μοιράσω σεεε 17 φίλους αποοοό//



Δ: Από σαράντα εννιά καραμέλες τον καθένα.

Μ: Σαράντα εννιά καραμέλες τον καθένα.

Δ: Ναι προχωράμε, διάβαζε παρακάτω Σ.

### Γλώσσα ΣΤ΄ τάξης

Δ: Ποια είναι η γνώμη σου για τα μόλυνση του περιβάλλοντος;

Μ: Φταίμε εμείς κύριε, γιατί δεν //

Δ: Σωστά δεν κάνουμε το σωστό έ; Δεν προσέχουμε, θες να πεις, το περιβάλλον, ναι;

Μ: Ναι, αυτό κύριε, δεν το προσέχουμε.

### 5. Λόγος με αιτιολόγηση.

Σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών οι μαθητές χρειάζεται να διατυπώνουν λόγο με αιτιολόγηση. Οι μαθητές χρησιμοποιούν την αιτιολόγηση, κυρίως, ως ανταπόκριση σε ερώτηση του δασκάλου.

### Παραδείγματα

#### Μαθηματικά Α΄ τάξης

Δα: Λέω έχω δύο πατάτες και δύο λάχανα πόσες πατάτες έχω; Ή έχω δύο πατάτες και δύο κρεμμύδια ας πούμε, πόσες πατάτες έχω; Το μυαλό θα γυρίζει γρήγορα τις στροφές σας, λέγε.

Μ: Δύο

Δα: Τι λες; Εγώ λέω τέσσερα. Αν πω τέσσερα έχω κάνει λάθος;

Μα: Κυρία, ναι, γιατί είναι κρεμμύδια και πατάτες, δεν είναι ίδια πράγματα.

Δα: Μπράβο Κ., μπράβο.

#### Μαθηματικά ΣΤ΄ τάξης

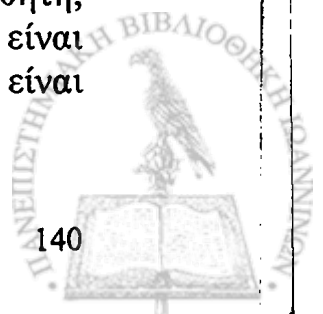
Δα: Αν αληθεύουν αυτά τα στοιχεία στο πρόβλημα, τότε πώς το λύνω;

Μ: Κυρία, αληθεύουν τα στοιχεία, ε το λύνουμε με εξίσωση για να κάνουμε διαίρεση και όχι πολλαπλασιασμό, αφού ζητάμε να βρούμε το ένα και όχι τα πολλά.

Δα: Μπράβο σου Α.

### 6. Λόγος εκτός θέματος.

Στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή, παρατηρείται οι μαθητές αυθόρμητα να διατυπώνουν λόγο που δεν είναι σχετικός με το θέμα του μαθήματος. Οι μικρότερης ηλικίας μαθητές είναι



πιο επιρρεπείς στην τακτική αυτή, καθώς δεν έχουν ασκηθεί στις δεξιότητες της ακρόασης και της ομιλίας.

### Γλώσσα Α' τάξης

Δα: Έχει καθαρό αέρα στο χωριό παιδιά δεν είναι όπως εδώ στην πόλη.

Μ: Κυρία εγώ έχω πάρα πολλές στήλες στην τσάντα μου, την πήρε η μαμά.

Δα: Ωραία, λέγαμε για το χωριό και την πόλη και θα ήθελα να μου πει κάποιος ...

### 7. Λόγος με αυτοδιορθώσεις.

Στα παραδείγματα που ακολουθούν οι μαθητές αλλάζουν ή διορθώνουν το λόγο τους, στην προσπάθειά τους να παράξουν ένα λόγο που να είναι ευθυγραμμισμένος με τις ανάγκες της επικοινωνιακής περιστασης στην οποία συμμετέχουν.

### Μαθηματικά Γ' τάξης

Δ: Πώς θα λύσουμε το πρόβλημα αυτό με τα στοιχεία που δίνει;

Μ: Οι δύο/τις /θα κάνουμε εκατόν ογδόντα έξι επί πέντε.

Δ: Ναι θα πολλαπλασιάσουμε έτσι; σωστά.

### Γλώσσα Γ' τάξης

Δα: Πού έκανε λάθος ο Ν;

Μα: Στο απ, δε χρειάζεται /δε θέλει απόστροφο.

Δα: Πολύ σωστά.

### Γλώσσα ΣΤ' τάξης

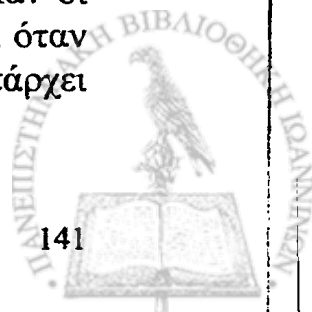
Δ: Τι σημαίνει όσα φέρνει η ώρα δεν τα φέρνει όλος ο χρόνος;

Μ: Όταν έρχεται εε/ όταν συμβαίνει κάτι ξαφνικό που δεν μας συμβαίνει όλο τον υπόλοιπο χρόνο.

Δ: Μάλιστα, η άλλη φράση τώρα.

### Γ. Μέγεθος φράσεων

Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκε το μέγεθος των φράσεων των μαθητών με βάση τον αριθμό των λέξεων για τη διερεύνηση της επικοινωνιακής σχέσης με τους δασκάλους. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι μονολεκτικές απαντήσεις των μαθητών και για τις υπόλοιπες φράσεις δημιουργήθηκαν κλάσεις λέξεων. Δε μετρήθηκαν οι λέξεις που επαναλαμβάνονται, ούτε και οι λέξεις που προφέρονται, όταν ο μαθητής διαβάζει, είτε κείμενο, είτε άσκηση, γιατί δεν υπάρχει προσωπική επιλογή στο λόγο του.



## 6.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία των κατηγοριών ανάλυσης

Αφού συλλέχθηκε το υλικό απομαγνητοφωνήθηκε και ταξινομήθηκε σε κατηγορίες ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας του μαθητή με τη δημιουργία νέας κλειδας ανάλυσης της λεκτικής συμπεριφοράς του μαθητή. Η απομαγνητοφώνηση και η ανάλυση περιεχομένου των διδασκαλιών έγινε από την ερευνήτρια. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από στατιστικολόγο και με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Η κλειδα ανάλυσης που δημιουργήθηκε χαρακτηρίζεται από:

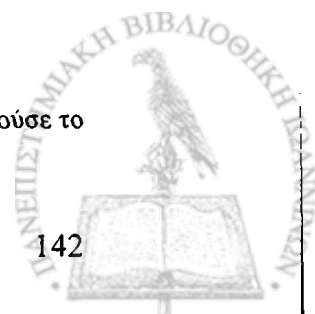
την **εξαντλητικότητα** των λεκτικών κατηγοριών στο λόγο των μαθητών, επειδή οι ενότητες ανάλυσης του λόγου των μαθητών μπορεί να υπαχθούν στις κατηγορίες που καθορίστηκαν. Κανένα στοιχείο του λόγου του δεν έμεινε έξω από τις κατηγορίες που επιλέχθηκαν, αλλά εξαντλήθηκε με την κατάταξή του στις διάφορες κατηγορίες,

την **αντικειμενικότητα** καθώς τα χαρακτηριστικά κάθε λεκτικής κατηγορίας έχουν οριστεί με σαφήνεια και ακρίβεια. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της ερευνήτριας και άλλου αναλυτή<sup>27</sup> σε δείγμα δώδεκα (12) διδασκαλιών ήταν 0,85 (Βάμβουκας 1998). Ο παραπάνω συντελεστής συσχέτισης χαρακτηρίζει την ανάλυση αντικειμενική και έγκυρη,

την **καταλληλότητα των λεκτικών κατηγοριών** για τους σκοπούς και τις υποθέσεις της έρευνάς μας. Οι πληροφορίες που δίνουν οι λεκτικές κατηγορίες είναι σημαντικές, γιατί προσδιορίζουν τη μορφή γλωσσικής επικοινωνίας που κυριαρχεί στην τάξη, την κυρίαρχη λεκτική κατηγορία στο λόγο των μαθητών, τις στρατηγικές που ακολουθεί ο δάσκαλος για να αναπτύξει τον προφορικό λόγο των μαθητών του, τις νοητικές ικανότητες που καλλιεργούνται μέσα από τη λεκτική ανταλλαγή των μηνυμάτων,

τον **αμοιβαίο αποκλεισμό**, καθώς η ομιλία του μαθητή ταξινομείται μόνο σε μία λεκτική κατηγορία, και μόνο μία φορά, και όχι σε άλλη. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά (Βάμβουκας, 1998) της κατηγοριοποίησης της προφορικής δραστηριότητας του μαθητή στη σχολική τάξη διασφαλίζουν την εγκυρότητα και αποτελεσματικότητα της κλειδας ανάλυσης της έρευνάς μας.

<sup>27</sup> Ο άλλος αναλυτής ήταν ερευνήτρια στο χώρο της ψυχολογίας που το διάστημα εκείνο εκπονούσε το μεταπτυχιακό της στη Σορβόνη.



Για την εφαρμογή ανάλυσης περιεχομένου του λόγου του μαθητή, εκτός από τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη ενός συστήματος κατηγοριών, απαιτείται επίσης προσδιορισμός της μονάδας ταξινόμησης. Η μονάδα ταξινόμησης, που ορίζεται ως το μικρότερο τμήμα του περιεχομένου που τοποθετείται σε μια κατηγορία (Αθανασίου, 2003 /Holsti, 1969) ανάλογα με τους σκοπούς της έρευνας αλλά και το αναλυμένο υλικό, μπορεί να είναι η λέξη, το θέμα, η φράση, η παράγραφος κτλ.

Οι διάφορες μορφές εξέτασης της γλώσσας (γλωσσολογική<sup>28</sup>, κοινωνιογλωσσολογική<sup>29</sup>, εθνογραφική<sup>30</sup> κ.ο.κ.) και οι μονάδες εξέτασης της γλώσσας, που χρησιμοποιούν οι διάφορες μορφές εξέτασης της γλώσσας (π.χ. λέξη, πρόταση, φράση, ολόκληρο διάλογο ή ολόκληρο κείμενο κ.ο.κ.) μπορούν να συνδυαστούν (Νιτσοπούλου, 2003) και να χρησιμεύουν ως εργαλεία για την χρήσης της γλώσσας, ανάλογα με το στόχο που έχει κάθε ερευνητής.

Στην παρούσα έρευνα ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας επέβαλαν ως μονάδα ταξινόμησης για την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων των λεκτικών κατηγοριών του προφορικού μαθητικού λόγου τη λέξη και τη φράση.

Μονάδα ταξινόμησης στα μέρη του λόγου ήταν η λέξη.

Στις γλωσσικές παραμέτρους η λέξη ή η φράση.

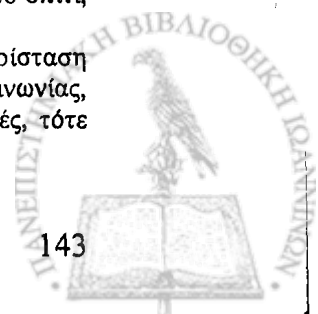
Στο μέγεθος των φράσεων ήταν η λέξη.

Κριτήριο για τον υπολογισμό του χρόνου ομιλίας δασκάλου και μαθητή ήταν η λέξη. Στην καταμέτρηση των λέξεων δεν υπολογίστηκαν οι περιπτώσεις που ο δάσκαλος ή ο μαθητής διάβαζε γραπτό κείμενο τόσο για το μάθημα το γλωσσικό όσο και για το μάθημα των Μαθηματικών.

<sup>28</sup> Η γλωσσολογική εξέταση της γλώσσας ασχολείται με τη μελέτη της γραμματικής-δηλαδή της φωνολογίας, της μορφολογίας των λέξεων και του συντακτικού-και με τη σημασιολογία.

<sup>29</sup> Η κοινωνιογλωσσολογική εξέταση της γλώσσας είναι η μελέτη της γλώσσας σε σχέση με τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας, όπως π.χ. στο σπίτι, στο σχολείο, στην εργασία κτ.λ.

<sup>30</sup> Η εθνογραφία της επικοινωνίας εξετάζει τη γλώσσα μέσα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας. Το μήνυμα μιας φράσης έχει νόημα μέσα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας, όπου εμπλέκονται ορισμένες συνιστώσες και, αν αλλάξουν κάποιες από τις συνιστώσες αυτές, τότε αλλάζει και το νόημα του μηνύματος.



## 6.8 Στατιστική επεξεργασία

Για τον υπολογισμό του χρόνου ομιλίας δασκάλου και μαθητή χρησιμοποιήθηκε το  $\chi^2$  κριτήριο, καθώς το συγκεκριμένο κριτήριο χρησιμοποιείται για τη σύγκριση ποσοστών και ενδείκνυται για τέτοιου είδους μετρήσεις όπως η δική μας.

Το  $\chi^2$  υπολογίζεται με τον τύπο

$$\chi^2 = (P_1 - P_2)^2 / P_1 - P_2 (1/n_1 + 1/n_2)$$

όπου  $P_1$  και  $P_2$  το συνολικό ποσοστό της ομιλίας του δασκάλου και του μαθητή και

$n_1$  και  $n_2$  ο συνολικός αριθμός των τιμών, από τις οποίες βγαίνουν τα ποσοστά που θέλουμε να συγκρίνουμε.

Το  $\chi^2$  υπολογίστηκε για  $P < 0,01$ .

Για τη στατιστική επεξεργασία των αριθμητικών δεδομένων των κατηγοριών ανάλυσης της λεκτικής επικοινωνίας του μαθητή και του προφορικού του λόγου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SAS-Release 8.2 και Παραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης ή Διασποράς (ANOVA), που ανταποκρίνεται στις επιδιώξεις της έρευνάς μας. Ο σκοπός της Παραγοντικής Ανάλυσης είναι να εξετάσει αν υπάρχουν διαφορές στους Μ.Ο. των αριθμητικών δεδομένων για στατιστική σημαντικότητα. Η ανάλυση παραγόντων επιτρέπει να διερευνήσουμε την ύπαρξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις μεταβλητές. «Η ανάλυση παραγόντων είναι μια διαδικασία που αρχίζει με τη συσχέτιση κάθε μιας μεταβλητής με κάθε άλλη μία μεταβλητή· αυτές οι ενδοσυσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, που είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτές με μια απλή επισκόπηση, κατόπιν εξετάζονται για να βρεθούν πρότυπα συσχέτισης» (Αποστόλου, 1992). Η παραγοντική ανάλυση, καθώς επιτρέπει την ανίχνευση αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταβλητών, καθιστά δυνατή μια πιο διεξοδική εξέταση του ερευνητικού θέματος. Η στατιστική σημαντικότητα που προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση είναι στα επίπεδα  $P < 0,01$  και  $P < 0,05$ .

Στους πίνακες παραγοντικής ανάλυσης, που ακολουθούν στο επόμενο κεφάλαιο, δίνονται οι μεταβλητές, η συσχέτιση των μεταβλητών μεταξύ τους, η πηγή διασποράς, ο βαθμός ελευθερίας (B.E.), το μέσο τετράγωνο (M.T.), η κατανομή (F) και η πιθανότητα (P).

Συγκεκριμένα, η παραγοντική ανάλυση που εφαρμόστηκε για την έρευνα έδωσε τους παρακάτω πίνακες:





Πίνακας Α είναι 2X2X3X8 ANOVAs (2 κοινωνικές τάξεις X 2 μαθήματα X 3 σχολικές τάξεις X 8 λεκτικές κατηγορίες του μαθητή) (βλ. Ενότητα 7.4.1).

Πίνακας Β είναι 2X2X3X3 ANOVAs (2 κοινωνικές τάξεις X 2 μαθήματα X 3 σχολικές τάξεις X 3 μέρη του λόγου) (βλ. Ενότητα 7.4.2).

Πίνακας Γ είναι 2X2X3X7 ANOVAs (2 κοινωνικές τάξεις X 2 μαθήματα X 3 σχολικές τάξεις X 7 γλωσσικές παραμέτρους του προφορικού λόγου του μαθητή) (βλ. Ενότητα 7.4.3).

Πίνακας Δ είναι 2X2X3X13 ANOVAs (2 κοινωνικές τάξεις X 2 μαθήματα X 3 σχολικές τάξεις X 13 ομάδες του μεγέθους των φράσεων του λόγου του μαθητή) (βλ. Ενότητα 7.4.4).

Στις περιπτώσεις που προέκυψε στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μεταβλητών δόθηκε πίνακας και απεικονίστηκε η αλληλεπίδραση με γραφική παράσταση. Για την εύρεση στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα στους μερικούς μέσους όρους των μεταβλητών, οι οποίες μεταβλητές βρέθηκε να διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε η Ελάχιστη Σημαντική Διαφορά (Ε.Σ.Δ. ή L.S.D.), για  $\alpha < 0,05$ .

Ο τύπος που δίνει την Ε.Σ.Δ. είναι:

$$ΕΣΔ = t_{\alpha/2} * \sqrt{\frac{2MTΣ}{r}}$$

Όπου MTΣ = Μέσο τετράγωνο σφάλματος

r είναι ο αριθμός των τιμών που βγαίνουν οι μερικοί μέσοι όροι που θέλουμε να συγκρίνουμε.

Για την παρουσίαση της στατιστικής σημαντικότητας, σύμφωνα με τον τύπο της Ε.Σ.Δ., χρησιμοποιήθηκε η ακόλουθη τεχνική (Steel & Torrie 1980). Οι μερικοί μέσοι όροι τοποθετούνται ο ένας δίπλα στον άλλο, αρχίζοντας από το μικρότερο προς το μεγαλύτερο. Αν μεταξύ δύο μέσων όρων υπάρχει διαφορά αριθμητική ίση ή μεγαλύτερη από τον αριθμό που ορίζει η Ε.Σ.Δ., τότε οι αριθμοί μεταξύ τους διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά και ανήκουν σε διαφορετική ομάδα. Κάθε ομάδα που διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από την άλλη ονοματίζεται με διαφορετικά γράμματα, ενώ, στην περίπτωση που μια ομάδα ονοματίζεται με δύο γράμματα σημαίνει ότι είναι ενδιάμεση ομάδα και δεν παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα προς τις ομάδες των οποίων φέρει τα γράμματα.

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

### VII. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

#### 7.1 Τα ευρήματα της έρευνας

Μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας με τη μεθοδολογία που προαναφέρθηκε παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η παρουσίαση των ευρημάτων ξεκινά με τα αποτελέσματα για την κατανομή του χρόνου ομιλίας δασκάλου και μαθητών.

Ακολουθούν τα ευρήματα από την ανάλυση της Διασποράς (ANOVA) που πραγματοποιήθηκε για να διερευνηθεί τόσο η στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των Μ.Ο. των αριθμητικών δεδομένων των μεταβλητών όσο και η ύπαρξη αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταβλητών.

- Η διαδικασία παρουσίασης των ευρημάτων είναι η εξής: παρουσίαση πίνακα (Μέσοι Όροι, Τυπική Απόκλιση) με τα ευρήματα της έρευνας, παρουσίαση των ευρημάτων με αναφορά στη μεταβλητή ή στις μεταβλητές που εξετάζονται, συζήτηση για τα ευρήματα με σχολιασμό, προσπάθεια ερμηνείας και συσχέτισης με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών.

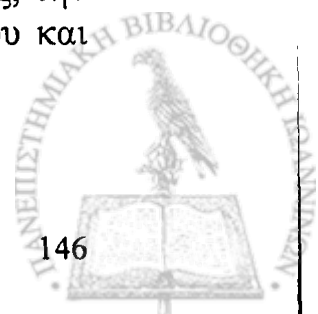
Τέλος, οι πίνακες με τα στοιχεία των αναλύσεων συμπληρώνονται με γραφικές παραστάσεις για να απεικονιστούν διαγραμματικά οι σχέσεις.

#### 7.2 Κατανομή του χρόνου ομιλίας δασκάλου και μαθητών

Από την απομαγνητοφώνηση των ενενήντα (90) διδασκαλιών προέκυψε ότι ο δάσκαλος μιλά πολύ περισσότερο από το μαθητή. Ο συνολικός αριθμός λέξεων που χρησιμοποίησε ο δάσκαλος είναι 181.344 (85,4%) και ο μαθητής 30.920 (14,6%).

Οι πίνακες (Πίνακας 1, 2, 3, 4, 5, 6) που ακολουθούν μας πληροφορούν αναλυτικά για την κατανομή του χρόνου ομιλίας δασκάλου και μαθητών με βάση τον αριθμό λέξεων δασκάλου και μαθητών στα δύο σχολικά μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά), των τριών σχολικών τάξεων (Α', Γ' και ΣΤ'), των μαθητών εργατικής και μεσοαστικής προέλευσης.

Συγκεντρωτικός πίνακας με τα ποσοστά, τους Μέσους Όρους, την Τυπική Απόκλιση για την κατανομή του χρόνου ομιλίας δασκάλου και μαθητών κατά μάθημα και σχολική τάξη δίνεται στον Πίνακα 7.



**Πίνακας 1. Κατανομή του λόγου δασκάλου και μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας για την Α' τάξη Δημοτικού.**

ΤΑΞΗ Α'	ΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	ΛΟΓΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ
ΓΛΩΣΣΑ	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων
1η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	3175	91,7	287
2η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	4808	83,8	926
3η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	2747	83,8	532
4η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	3598	87,3	524
5η δίωρη διδασκαλία - σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	3967	87,9	546
6η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	2517	82,5	534
7η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	4306	86,7	658
8η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	4107	89,4	486
9η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	2579	84,7	465
10η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	3585	83,6	705
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>35389</b>	<b>86,2</b>	<b>5663</b>
<b>Μ.Ο.</b>	<b>3538,9</b>	<b>86,2</b>	<b>566,3</b>
<b>Τ.Α.</b>	<b>2,61</b>	<b>0,01</b>	<b>0,56</b>

**Πίνακας 2.** Κατανομή του λόγου δασκάλου και μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών για την Α΄ τάξη Δημοτικού.

ΤΑΞΗ Α΄	ΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ		ΛΟΓΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ
	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ					
1η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	2033	93,4	144	6,6	2177
2η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	3416	91,8	305	8,2	3721
3η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	1775	86,4	279	13,6	2054
4η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	2219	89,4	264	10,6	2483
5η διδασκαλία - σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	2315	89,1	283	10,9	2598
6η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	1072	87,4	154	12,6	1226
7η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	2365	90,1	259	9,9	2624
8η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	732	83,5	145	16,5	877
9η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	1351	86,8	204	13,2	1555
10η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	2169	91,1	211	8,9	2380
ΣΥΝΟΛΟ	19447	89,6	2248	10,4	21695
Μ.Ο	1944,7	88,9	224,8	11,03	2169,5
Τ.Α.	2,55	0,01	0,21	0,01	2,71

**Πίνακας 3. Κατανομή του λόγου δασκάλου και μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας για τη Γ΄ τάξη Δημοτικού.**

Γ΄ ΤΑΞΗ	ΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ		ΛΟΓΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ
	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων
1η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	3190	80,6	765	19,4	3955
2η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	3565	90	395	10	3960
3η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	3325	83,6	652	16,4	3977
4η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	3942	82,3	852	17,7	4794
5η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	4094	78,6	1116	21,4	5210
6η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	2199	83,9	419	16,1	2618
7η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	2042	80,1	509	19,9	2551
8η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	3363	86,8	508	13,2	3871
9η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	4362	85,2	757	14,8	5119
10η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	2945	82,5	624	17,5	3569
ΣΥΝΟΛΟ	33027	83,4	6597	16,6	39624
Μ.Ο.	3302,7	83,4	659,7	16,6	3962,4
Τ.Α.	3,21	0,01	0,94	0,01	3,88

**Πίνακας 4.** Κατανομή του λόγου δασκάλου και μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών για τη Γ' τάξη Δημοτικού.

Γ' ΤΑΞΗ	ΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ		ΛΟΓΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ
	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων
1η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	1855	86,5	290	13,5	2145
2η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	1636	73,1	604	26,9	2240
3η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	2040	75,7	652	24,3	2692
4η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	2271	81,9	502	18,1	2773
5η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	2294	82,9	470	17,1	2764
6η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	1451	89,1	178	10,9	1629
7η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	1768	81,2	411	18,8	2179
8η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	1869	83,5	368	16,5	2237
9η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	1779	78,8	478	21,2	2257
10η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	1358	76,9	406	23,1	1764
ΣΥΝΟΛΟ	18321	80,8	4359	19,2	22680
M.O.	1832,1	80,8	435,9	19,2	2268
T.A.	1,31	0,02	0,59	0,02	1,65

**Πίνακας 5.** Κατανομή του λόγου δασκάλου και μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας για την ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού.

ΣΤ΄ ΤΑΞΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ		ΛΟΓΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ
	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων
1η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	2633	75,3	863	24,7	3496
2η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	5728	87,9	782	12,1	6510
3η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	5130	84,1	969	15,9	6099
4η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	5864	84,4	1081	15,6	6945
5η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	3535	93,3	253	6,7	3788
6η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	5517	87,2	816	12,8	6333
7η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	5937	93,1	443	6,9	6380
8η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	6404	89,2	782	10,8	7186
9η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	3393	78,9	907	2,1	4300
10η δίωρη διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	3185	86,9	479	13,1	3664
ΣΥΝΟΛΟ	47326	86,5	7375	13,5	54701
M.O	4732,6	86	737,5	12,1	5470,1
T.A.	5,88	0,02	1,10	0,02	6,24

**Πίνακας 6.** Κατανομή του λόγου δασκάλου και μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών για τη ΣΤ' τάξη Δημοτικού.

ΣΤ' ΤΑΞΗ	ΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ		ΛΟΓΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ
	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων
1η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	1825	74,8	614	25,2	2439
2η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	2434	84,7	440	15,3	2874
3η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	1952	85,9	319	14,1	2271
4η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	4382	83,7	856	16,3	5238
5η διδασκαλία σε μαθητές μεσοαστικής τάξης	3279	93,2	238	6,8	3517
6η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	3157	91,1	310	8,9	3467
7η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	1498	85,4	257	14,6	1755
8η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	3265	88,4	428	11,6	3693
9η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	2678	77,9	756	22,1	3434
10η διδασκαλία σε μαθητές εργατικής τάξης	3364	87,9	460	12,1	3824
ΣΥΝΟΛΟ	27834	85,6	4678	14,4	32512
M.O	2783,4	85,3	467,8	14,7	3251,2
T.A.	3,71	0,02	0,89	0,02	4,15



**Πίνακας 7.** Συγκεντρωτικός πίνακας με τα ποσοστά και τους Μέσους Όρους του λόγου του δασκάλου και των μαθητών κατά σχολική τάξη και μάθημα.

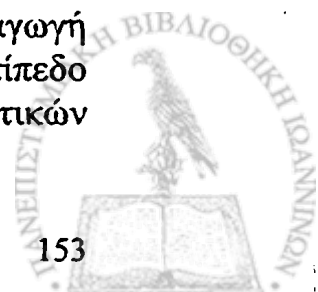
ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑ	ΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ				ΛΟΓΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			
	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΠΡΩΣΣΑ Α΄ ΤΑΞΗΣ	35389	86,2	3538,9	2,6	5663	13,8	566,3	0,56
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ Α΄ ΤΑΞΗΣ	19447	89,6	1944,7	2,55	2248	10,4	224,8	0,21
ΠΡΩΣΣΑ Γ΄ ΤΑΞΗΣ	33027	83,4	3302,7	3,21	6597	16,6	659,7	0,94
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ Γ΄ ΤΑΞΗΣ	18321	80,8	1832,1	1,31	4359	19,2	435,9	0,59
ΠΡΩΣΣΑ ΣΤ΄ ΤΑΞΗΣ	47326	86,5	4732,6	5,88	7357	13,5	737,5	1,10
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤ΄ ΤΑΞΗΣ	27834	85,6	2783,4	3,71	4678	14,4	467,8	0,89
ΣΥΝΟΛΟ	181344	85,4	18134,4	0,14	30920	14,6	3092	0,02

Από την επισκόπηση του πίνακα 7 διαπιστώνονται τα εξής:

Η ομιλία του δασκάλου στη σχολική τάξη δεσπόζει έναντι της ομιλίας του μαθητή διαμορφώνοντας το τελικό ποσοστό του 85,4% για το δάσκαλο και το 14,6% για το μαθητή.

Συγκεκριμένα, η κυριαρχία της ομιλίας του δασκάλου στο γλωσσικό μάθημα παρατηρείται και στις τρεις σχολικές τάξεις, Α΄ (86,2%), Γ΄ (83,4%), ΣΤ΄ (86,5%) και είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $P < 0,0001$  έναντι της παραγωγής του μαθητικού λόγου (13,8%) για την Α΄, (16,6%) για τη Γ΄ και (13,5%) για τη ΣΤ΄ τάξη. Οι μαθητές της Γ΄ τάξης, όπως παρουσιάζεται από τα ευρήματα, φαίνεται να μιλούν περισσότερο στο γλωσσικό μάθημα από τους μαθητές των δύο άλλων τάξεων στο συγκεκριμένο μάθημα.

Ως προς το μάθημα των Μαθηματικών οι διαφορές στην παραγωγή λόγου δασκάλου και μαθητών είναι στατιστικώς σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $P < 0,0001$ . Ο δάσκαλος στο μάθημα των Μαθηματικών



κάλυψε το 89,6% για την Α' τάξη, το 80,8% για τη Γ' τάξη και το 85,6% του χρόνου ομιλίας για τη ΣΤ' τάξη.

Οι παρατηρήσεις ως προς το μαθητικό λόγο στο μάθημα των Μαθηματικών συγκριτικά με το μάθημα της Γλώσσας είναι οι εξής:

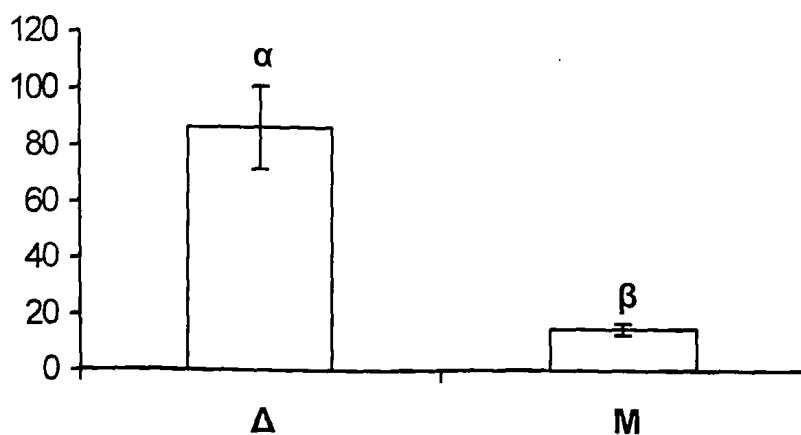
Παρατηρείται μείωση της παραγωγής του μαθητικού λόγου της Α' τάξης (10,4%) στα Μαθηματικά σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας.

Αύξηση του λόγου του μαθητή της Γ' τάξης (19,2%) στο μάθημα της Αριθμητικής ως προς το γλωσσικό μάθημα.

Μικρή αύξηση της ομιλίας του μαθητή της ΣΤ' τάξης (14,4%) στα Μαθηματικά συγκριτικά με το μάθημα της Γλώσσας.

### Συζήτηση των ευρημάτων

Ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να υπολογιστεί ο χρόνος ομιλίας δασκάλου και μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Τα αναλυτικά δεδομένα για το χρόνο ομιλίας, όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες, διαμορφώνουν το συνολικό ποσοστό του 85,4% που αντιστοιχεί στο χρόνο ομιλίας του δασκάλου επιβεβαιώνοντας τον πρωταρχικό ρόλο του δασκάλου στη γλωσσική αλληλεπίδραση με τους μαθητές που περιορίζονται στο 14,6%. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδωσε τιμή  $\chi^2 = 120,6$  για το χρόνο ομιλίας δασκάλου και μαθητή. Με βαθμό ελευθερίας 1, η τιμή του  $\chi^2$  είναι πολύ μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής 6,64 με σφάλμα 1%. Άρα η διαφορά των ποσοστών ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).



**Σχήμα 1.** Ποσοστά  $\pm$  Τ.Α. του χρόνου ομιλίας δασκάλου και μαθητή σε διδασκαλίες ( $n=90$ ). Διαφορετικά γράμματα δείχνουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ποσοστών ( $\chi^2$ ,  $P < 0,0001$ ).



Αντίστοιχα ευρήματα προέκυψαν από άλλες έρευνες, όπως στην έρευνα του Φλουρή Γ., (1992). Στην έρευνα, που έγινε σε είκοσι σχολικές τάξεις σε Κρήτη και Αθήνα, ο Φλουρής χρησιμοποίησε δελτία παρατήρησης και συνεντεύξεις δασκάλων. Η ανάλυση των δελτίων παρατήρησης έδειξε ότι:

η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων χρησιμοποιούσε την αφήγηση ως μέθοδο διδασκαλίας, και σε λίγες περιπτώσεις το διάλογο,

από τα επιδιωκόμενα είδη μάθησης, εκείνο που δέσποζε ήταν οι πληροφορίες και οι γνώσεις,

η διδασκαλία πραγματοποιείται κατά τρόπο δασκαλοκεντρικό, αφού με την ομιλία τους οι δάσκαλοι καλύπτουν το μεγαλύτερο ποσοστό μιας διδακτικής ώρας, περίπου το 80–85% και επιπλέον η ομιλία τους περιστρέφεται γύρω από την αυθεντία του σχολικού βιβλίου.

Η προφορική κυριαρχία του λόγου του δασκάλου διαπιστώνεται από τις αρχές του 20ου αιώνα κατά τον Stevens R. (1912), καθώς το 64% του χρόνου παραμονής στην τάξη καταλαμβάνεται από την ομιλία του δασκάλου.

Άλλα ευρήματα για τη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου σε τάξεις δημοτικού σχολείου προέρχονται από τις παρατηρήσεις του Floyd D.W. (1960), ο οποίος παρακολουθώντας συνολικά 30 μαθήματα υπολόγισε τη γλωσσική δραστηριότητα του δασκάλου στο 71% της συνολικής μέσα στη σχολική τάξη.

Το ίδιο ποσοστό διαπίστωσαν και στις έρευνες τους οι G. De Lansdheere–E.Bayer (1969) αναλύοντας πενήντα ωριαία μαθήματα 25 δασκάλων της πρώτης τάξης του δημοτικού.

Σημαντική είναι η πολυετής ερευνητική προσφορά του Flanders (1970) που διαμόρφωσε έναν κανόνα που τον ονόμασε “Νόμο των 2/3” (Flanders, 1970). Σύμφωνα με το “νόμο” αυτό στα 2/3 του χρόνου στη σχολική τάξη κάποιος μιλά. Τα δύο τρίτα της ομιλίας αυτής προέρχονται από τον εκπαιδευτικό και τα 2/3 της ομιλίας του καλύπτονται από άμεση ομιλία (μονόλογος, οδηγίες, κριτική) που αφορά το μάθημα. Κατά τις εκτιμήσεις του Flanders οι δάσκαλοι τείνουν να χρησιμοποιούν το 70% από το χρόνο που τους διατίθεται μέσα στην τάξη για να μιλήσουν (Stubbs, 1990). Βάσει αυτού έχει υπολογιστεί ότι στα 45΄ της διδακτικής ώρας σε μια τάξη 30 μαθητών, ο χρόνος που αναλογεί σε κάθε μαθητή για ενεργό συμμετοχή, σύμφωνα με την έκθεση Bullock, είναι κατά μέσο όρο 20 δευτερόλεπτα (Bullock, 1975).



Το ζεύγος των Γερμανών ψυχολόγων Taush (1973) που κατέγραψε τον αριθμό των λέξεων που προφέρονταν από το δάσκαλο και τους μαθητές σε τάξεις δημοτικών σχολείων διαπίστωσε ότι το 59% του αριθμού των λέξεων ανήκει στο δάσκαλο και το 41% στους μαθητές. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση ότι οι δάσκαλοι υπολόγιζαν την προφορική τους παρέμβαση στο 40% και θεωρούσαν ότι το 60% ανήκει στους μαθητές τους (Taush, 1973).

Σε έρευνα του J. Drevillion (1980) για τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου και τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου βρέθηκε ότι ο λόγος του εκπαιδευτικού καλύπτει κατά μέσο όρο το 65,2% έως το 74,8% της συνολικής προφορικής επικοινωνίας και δε διαφοροποιείται από τις κατώτερες τάξεις στις ανώτερες ή αντίστροφα (Drevillion, 1980).

Οι εκτεταμένες έρευνες του J. Goodlad (1984) διαπίστωσαν την κυριαρχία του λόγου του δασκάλου που προσέγγιζε τα συμπεράσματα των ερευνών του Flanders (Goodlad, 1984).

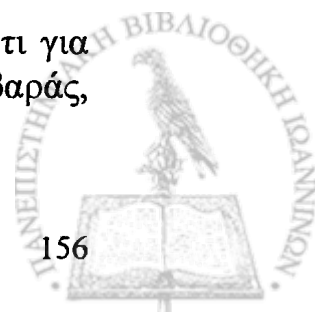
Ο κυρίαρχος ρόλος του δασκάλου στη γλωσσική αλληλεπίδραση της σχολικής τάξης επιβεβαιώνεται και από τους R. & P. Schmuck (Arends, 1994) που συνέλεξαν πληροφορίες από 25 σχολεία διαφορετικών αγροτικών περιοχών στην Αμερική, πήραν συνέντευξη από 212 μαθητές και παρακολούθησαν μαθήματα σε περισσότερες από 30 σχολικές τάξεις. Οι έρευνες τους κατέληξαν ότι οι δάσκαλοι μιλούν τρία τέταρτα της ώρας και σχολίασαν ότι ο χρόνος ομιλίας του δασκάλου αυξήθηκε συγκριτικά με τις έρευνες του Flanders που έγιναν πριν δύο δεκαετίες.

Στην Ελλάδα οι λίγες έρευνες που έγιναν για την ανάλυση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη στηρίχτηκαν στο κατηγορικό σύστημα του Flanders, τόσο στην απλή μορφή του, όσο και σε κάποιες τροποποιήσεις που έγιναν σε αυτό, όπου και βρέθηκαν τα παρακάτω ποσοστά για το χρόνο ομιλίας του δασκάλου στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου:

Από την έρευνα που πραγματοποίησε ο Ματσαγγούρας Η. (1985) διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος ομιλίας του δασκάλου αναλογεί στο 47,82 % (Ματσαγγούρας, 1985).

Στην έρευνα του Ευαγγελόπουλου Σ. (1992) προέκυψε ότι ο χρόνος που διαθέτει ο δάσκαλος για τη λεκτική του συμπεριφορά είναι 51,61% (Ευαγγελόπουλος, 1992).

Σε έρευνα που έγινε από τον Σαλβαρά Ι. (1992) βρέθηκε ότι για την ομιλία του δασκάλου αναλώνεται το 50% του χρόνου (Σαλβαράς, 1992).



Στην έρευνα που έγινε για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1985 από τη Μαρία Ευσταθίου – Καραγεωργάκη βρέθηκε ότι το 66,67% του λόγου του εκπαιδευτικού αναλώνεται για ομιλία στο Γυμνάσιο ενώ το 62,71% για ομιλία του εκπαιδευτικού στο Λύκειο (Ευσταθίου–Καραγεωργάκη, 1985).

Τα συμπεράσματα μιας έρευνας που έγινε από τον Κωνσταντίνου (2001) ήταν ότι ο μονόλογος του εκπαιδευτικού μπορεί να φτάσει τα είκοσι λεπτά την κάθε διδακτική ώρα.

Η κυριαρχία της ομιλίας του δασκάλου στο γλωσσικό μάθημα παρατηρείται και στις τρεις σχολικές τάξεις Α', Γ' και ΣΤ'. Αν και στο Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας τονίζεται η κεντρική θέση που πρέπει να έχει ο μαθητικός προφορικός λόγος στη σχολική τάξη και «μόνιμος και συνειδητός στόχος του δασκάλου είναι να φροντίζει ώστε ο μαθητής να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου» (Πρόγραμμα Σπουδών, 1999), η παραγωγή μαθητικού λόγου στο μάθημα της Γλώσσας χαρακτηρίζεται από χαμηλά ποσοστά.

Μεγαλύτερη σημασία δίνεται κατά το γλωσσικό μάθημα στην εκμάθηση της γλώσσας μέσα από την εκτέλεση εργασιών και λιγότερο καλλιεργείται η ομιλία για αποτελεσματική επικοινωνία (Lindfors, 1987/ Μήτσης 1996). Έτσι το σχολείο προσπαθεί να επιβάλει στους μαθητές μια μορφή γλώσσας, που εξυπηρετεί καλύτερα τη μορφή αλφαριθμητισμού, που θεωρείται πως αναπόφευκτα πρέπει να κατακτήσουν (Romaine, 1984/ Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης, 1997). Δίνονται, δηλαδή, γνώσεις για τη γλώσσα, για τη δομική προσέγγιση της γλώσσας (Littlewood, 1981/ Χαραλαμπίδης, 1994) που επικεντρώνονται στο γραμματικό σύστημα και οι μαθητές δεν ασκούνται στην επικοινωνιακή χρήση της.

Τα γλωσσικά κείμενα χρησιμοποιούνται για ασκήσεις ανάγνωσης και κατανόησης (Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης, 1997) και η διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος στην τάξη πραγματοποιείται με το να είναι ο δάσκαλος αυστηρά προσκολλημένος στο σχολικό βιβλίο, ακολουθώντας σε μεγάλο βαθμό το «ενδεικτικό» διάγραμμα διδασκαλίας το οποίο προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου. Η προσπέλαση του γλωσσικού κειμένου, σύμφωνα με τις οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου χαρακτηρίζεται από διδασκαλία που «έχει ως κέντρο βάρους την τοπογραφία του κειμένου, τη νοηματική και εκφραστική του διερεύνηση σε πληροφοριακό επίπεδο και με έμφαση στα στάδια της προπαρασκευής και της επαλήθευσης» (Ξανθάκου, 1998). Στη συνέχεια οι μαθητές

περνούν στις ασκήσεις και εργάζονται ατομικά στο ίδιο το σχολικό βιβλίο.

Από τα δεδομένα του Πίνακα 7 οι μαθητές της Γ τάξης φαίνεται να μιλούν περισσότερο στη σχολική τάξη από τους μαθητές των άλλων δύο τάξεων, επιβεβαιώνοντας ότι η ηλικία των 8-9 ετών είναι μια σημαντική ηλικία στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Βοσνιάδου, 1992) που είναι η ηλικία της τρίτης τάξης είναι σταθμός στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Ως προς το μάθημα των Μαθηματικών κυριαρχεί ο λόγος του δασκάλου, με ορισμένες παρατηρήσεις ως προς το μαθητικό λόγο. Παρατηρείται μείωση του λόγου του μαθητή της Α' τάξης σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας, καθώς οι μαθητές της τάξης αυτής έχουν να εκτελέσουν αρκετές μαθηματικές εργασίες γραπτά.

Η αύξηση του λόγου του μαθητή της Γ' τάξης στο μάθημα αυτό σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας, οφείλεται στη μεγαλόφωνη εκτέλεση ασκήσεων, προβλημάτων καθώς στην τάξη αυτή οι μαθητές διδάσκονται τις τέσσερις πράξεις της αρίθμησης.

Αναφορικά με το μαθητή της ΣΤ' τάξης, εργάζεται, κυρίως, σιωπηρά στο βιβλίο του και λιγότερο εμπλέκεται σε διάλογο με το δάσκαλό του.

Η φύση του κάθε μαθήματος, ο σκοπός στον οποίο αποβλέπει, αλλά και η διδακτική μεθοδολογία που προσιδιάζει σε αυτό επιτρέπει διαφορετικά σχήματα λεκτικής επικοινωνίας. Η φύση του μαθήματος των Μαθηματικών επιτρέπει τη μονολογική μορφή διδασκαλίας περισσότερο από ό,τι στα μαθήματα κοινωνικών επιστημών και τα ανθρωπιστικά (Πασσάκος, 1981/ Ευαγγελόπουλος, 1992).

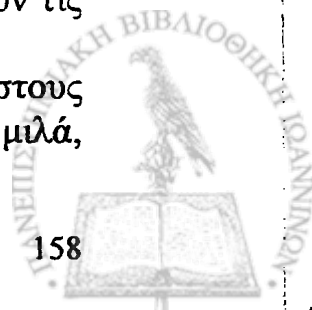
Μελετώντας τις απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες διαπιστώθηκε ότι:

Οι δάσκαλοι αναπτύσσουν μονολογικά πολλά σημεία της διδακτικής ενότητας ή διηγούνται δευτερεύουσας ή ήσσονος σημασίας λεπτομέρειες και επουσιώδη στοιχεία.

Προτιμούν να προβαίνουν οι ίδιοι σε ανακεφαλαιώσεις και σε συναγωγή συμπερασμάτων, μετά από μεγαλόφωνο διάβασμα κειμένων, παρά να δίνουν το λόγο στους μαθητές.

Επαναλαμβάνουν ολόκληρες τις απαντήσεις, ερωτήσεις και ιδέες των μαθητών, αλλά και πολλές δικές τους εκφράσεις και σχολιάζουν τις απαντήσεις των μαθητών.

Δεν αφήνεται, σε πολλές περιπτώσεις, χρόνος αναμονής στους μαθητές για να σκεφτούν και να απαντήσουν ή, ενώ ο μαθητής μιλά,



διακόπτεται από το δάσκαλο και στις περιπτώσεις που αργεί να δώσει απάντηση, η απάντηση ολοκληρώνεται ή τροποποιείται από το δάσκαλο.

Η παιδαγωγική σχέση, όπως φαίνεται στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου, χαρακτηρίζεται από την αρχή της διδασκαλικής κυριαρχίας και δείχνει την α-συμμετρική σχέση από πλευράς επικοινωνίας δασκάλου και μαθητών. Η εξουσία του δασκάλου σύμφωνα με το Stubbs επιτρέπει το μεγαλύτερο μέρος του λόγου που αρθρώνεται στην τάξη να χαρακτηρίζεται από την έκταση με την οποία ο δάσκαλος ελέγχει: το θέμα της συζήτησης, αν είναι σωστά ή σχετικά αυτά που λέει ο μαθητής και πότε και πόσο θα μιλήσει (Stubbs, 1983). Η συγκεκριμένη δομή επικοινωνίας με τον κυριαρχικό λόγο του διδασκαλικού ρόλου τονίζει το ρόλο του μαθητή ως παθητικού ακροατή.

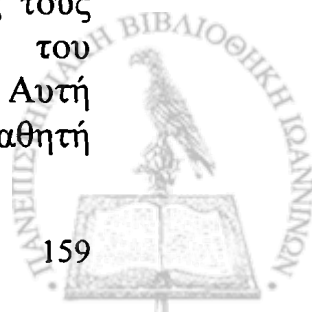
Κατά τη διάρκεια της έρευνας σε άτυπες συνομιλίες που είχε η ερευνήτρια με τους δασκάλους των τάξεων οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι αναγκάζονται να μιλούν/ να μονολογούν στην τάξη διότι:

1. Πιέζονται από το άγχος για να καλύψουν τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων και, κυρίως σε μέρες που το πρόγραμμα είναι φορτωμένο, ενδιαφέρει να «προλάβουν» όλα τα μαθήματα, οπότε ο χρόνος για συζήτηση με μορφή διαλόγου με τους μαθητές είναι πολύ περιορισμένος.

2. Δίνουν προτεραιότητα στις γραπτές εργασίες, ιδιαίτερα οι δάσκαλοι των πρώτων τάξεων, παραμελώντας τον προφορικό λόγο. Ορισμένοι δάσκαλοι δήλωσαν ότι προβληματίζονται με την προτεραιότητα που δίνουν στο γραπτό λόγο, αλλά δεν γνωρίζουν γιατί πρέπει και να καλλιεργούν τον προφορικό λόγο, αφού «τα παιδιά τα ρωτάς και δε μιλούν».

3. Η ρουτίνα (Γκότοβος, 1990) της δουλειάς οδηγεί αρκετούς εκπαιδευτικούς στο να αντιμετωπίζουν τους μαθητές σαν ένα ενιαίο σύνολο και όχι ως άτομα με ξεχωριστή προσωπικότητα που χρειάζεται να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία διαμέσου της προφορικής οδού. Έτσι η παιδαγωγική σχέση στο σχολείο είναι κυρίως διδακτική σχέση: σχέση διδάσκοντα προς διδασκομένους (Γκότοβος, 1990).

Από την άλλη πλευρά το ποσοστό του 14,6%, ως χρόνος ομιλίας των μαθητών στην τάξη, δηλώνει τη μικρή συμμετοχή των μαθητών στην προφορική αλληλεπίδραση, αλλά και το βέβαιο αποκλεισμό κάποιων μαθητών από αυτήν. Σύμφωνα με την έρευνα του Rosenthal για τη σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τις ικανότητες των μαθητών στο σχολείο, αλλά και για τη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές, παρατηρήθηκε ότι ανάλογα με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού ρυθμίζεται και η συμπεριφορά απέναντι στο μαθητή. Αυτή η διαφορετική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού δίνει στο μαθητή



ενδείξεις για την αναμενόμενη συμπεριφορά του και έτσι ο μαθητής τείνει να παρουσιάσει αντιδράσεις, που συμπληρώνουν και ενισχύουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού απέναντί του (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Στη γλωσσική αλληλεπίδραση η συχνότητα, η μορφή και η ποιότητα των προφορικών ανταλλαγών των εκπαιδευτικών με μαθητές, διαμορφώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Μακρή-Μπότσαρη, 2001/ Miller and Moran, 2007). Σύμφωνα με έρευνες, είναι περιορισμένη η επικοινωνία του δασκάλου με «αδύνατους» μαθητές (Καψάλης, 1996) με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η γλωσσική συμπεριφορά τους και να αντανακλάται στους μαθητές παθητικότητα, δειλία, φόβος αποτυχίας, πλήρη αποδοχή της συμπεριφοράς του δασκάλου και υποταγή τους σε αυτόν. Στην αντίθετη περίπτωση, η ενθάρρυνση του δασκάλου για συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία δίνει στο μαθητή το δικαίωμα για ομιλία, τη δυνατότητα για διάλογο μεταβάλλοντας τη σχολική τάξη από «δεσποτικό» σε δημοκρατικό περιβάλλον.

***Ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή κοινωνική προέλευση των μαθητών.***

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η κατανομή του χρόνου ομιλίας δασκάλου και μαθητών ως προς την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Η κατανομή του χρόνου ομιλίας παρουσιάζεται συγκεντρωτικά για την καθεμία από τις σχολικές τάξεις (Α', Γ', ΣΤ') ως προς την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Αναλυτικότερα ο χρόνος ομιλίας δασκάλου και μαθητών για κάθε κοινωνική τάξη ακολουθεί στην παρακάτω ενότητα.

### ***1. Αποτελέσματα χρόνου ομιλίας δασκάλου και των μαθητών της μεσοαστικής τάξης.***

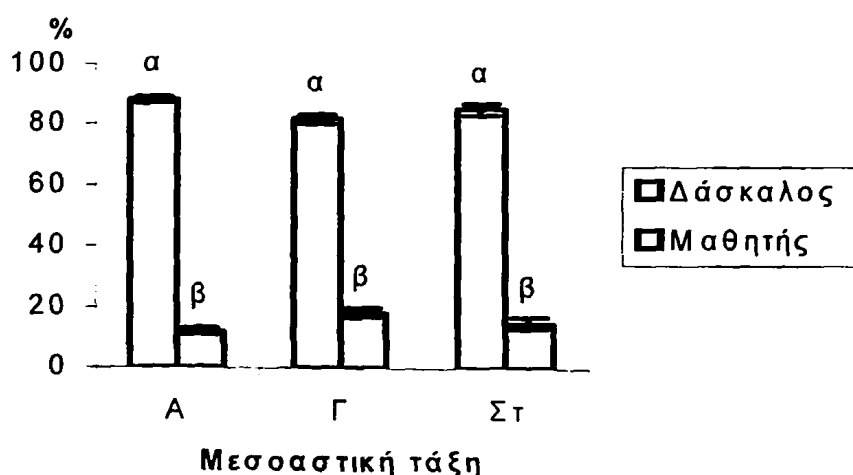
Τα ευρήματα για την εξαρτημένη μεταβλητή “χρόνος ομιλίας” ανάμεσα στους μαθητές της μεσοαστικής τάξης και στο δάσκαλο εκτίθενται στον πίνακα που ακολουθεί. Τα ευρήματα αυτά δε διαφοροποιούνται για το μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο λόγο δασκάλου και μαθητών της μεσοαστικής τάξης.



**Πίνακας 8.** Κατανομή του λόγου δασκάλου και μαθητών της μεσοαστικής τάξης.

	ΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ		ΛΟΓΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ
	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων
Α΄ ΤΑΞΗ	30053	88,02	4090	11,98	34143
Γ΄ ΤΑΞΗ	28212	81,75	6298	18,25	34510
ΣΤ΄ ΤΑΞΗ	36762	85,14	6415	14,86	43177
ΣΥΝΟΛΟ	95027	85	16803	15	111830
Μ.Ο.	31675,6	85	5601	15	37276,6
Τ.Α.	25,98	0,018	7,56	0,018	29,52

Ακολουθεί η διαγραμματική απεικόνιση για τις στατιστικώς σημαντικές διαφορές, ως προς το χρόνο ομιλίας του δασκάλου και των μαθητών της μεσοαστικής τάξης στις τρεις σχολικές τάξεις.



**Σχήμα 2.** Ποσοστά  $\pm$  Τ.Α. του χρόνου ομιλίας δασκάλου και μαθητή μεσοαστικής τάξης σε διδασκαλίες (n=45) ( $\chi^2$ ,  $P < 0,0001$ ).

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 8:

στο μαθητή της μεσοαστικής τάξης αναλογεί το 15% και στο δάσκαλο το 85% του χρόνου ομιλίας,

η διαφορά στο χρόνο ομιλίας ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο  $P < 0,0001$ .

Ο προφορικός λόγος του δασκάλου κυριαρχεί και στις τρεις σχολικές τάξεις των μαθητών της μεσοαστικής τάξης, χωρίς να επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευσή τους. Η μόνη διαφοροποίηση που παρατηρείται είναι στη Γ' τάξη με αύξηση του προφορικού λόγου του μαθητή (18,25%) ως προς τις άλλες δύο σχολικές τάξεις (Α' 11,98%, ΣΤ' 14,86%).

## 2. Αποτελέσματα χρόνου ομιλίας δασκάλου και των μαθητών της εργατικής τάξης.

Τα ευρήματα για την εξαρτημένη μεταβλητή χρόνος ομιλίας ανάμεσα στους μαθητές της εργατικής τάξης και το δάσκαλο παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί. Τα ευρήματα που ακολουθούν δε διαφοροποιούνται για το μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο λόγο δασκάλου και των μαθητών της εργατικής τάξης.

**Πίνακας 9.** Κατανομή του λόγου δασκάλου και μαθητών της εργατικής τάξης

	ΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ		ΛΟΓΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ
	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων	Ποσοστό	Αριθμός λέξεων
Α' ΤΑΞΗ	24783	86,64	3821	13,36	28604
Γ' ΤΑΞΗ	23136	83,24	4658	16,76	27794
ΣΤ' ΤΑΞΗ	38398	87,2	5638	12,8	44036
ΣΥΝΟΛΟ	86317	85,94	14117	14,06	100434
Μ.Ο.	28772,3	85,94	4705,6	14,06	33478
Τ.Α.	48,36	0,012	5,25	0,012	52,84

Η διαφορά των ποσοστών ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή της εργατικής τάξης είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ) και στις τρεις σχολικές τάξεις. Οι διαφορές των ποσοστών απεικονίζονται στη γραφική παράσταση που ακολουθεί.



**Σχήμα 3.** Ποσοστά  $\pm$  Τ.Α. του χρόνου ομιλίας δασκάλου και μαθητή εργατικής τάξης σε διδασκαλίες ( $n=45$ ) ( $X^2$ ,  $P<0,0001$ ).

Από τον πίνακα 9 διαπιστώνεται ότι:

στο μαθητή της εργατικής τάξης αναλογεί το 14% και στο δάσκαλο το 86% του χρόνου ομιλίας.

Συγκριτικά με τους μαθητές της μεσοαστικής τάξης οι μαθητές της εργατικής τάξης σε γενικές γραμμές μίλησαν λιγότερο, εκτός από την περίπτωση των μαθητών της Α' τάξης της εργατικής τάξης που μίλησαν περισσότερο. Οι μαθητές της Α' τάξης, μη γνωρίζοντας ακόμη την επισημότητα της γλωσσικής συμπεριφοράς, εκφράζονται πιο ελεύθερα ακόμη και από τους συμμαθητές της άλλης κοινωνικής τάξης. Όπως φαίνεται, όμως, από τον πίνακα 11, ο «αυθορμητισμός» αυτός περιορίζεται κατά πολύ στη ΣΤ' τάξη. Διακρίνεται και στους μαθητές της εργατικής τάξης η διαφοροποίηση της προφορικής συμμετοχής των μαθητών της Γ' τάξης, ότι δηλαδή μιλούν περισσότερο στη σχολική τάξη από τους μαθητές και της Α' τάξης και της ΣΤ' τάξης.

Ο συνολικός χρόνος ομιλίας του δασκάλου στους μαθητές της μεσοαστικής τάξης δε διαφοροποιείται ιδιαίτερα από το συνολικό χρόνο ομιλίας του δασκάλου στους μαθητές της εργατικής τάξης. Παρατηρείται μια μικρή διαφορά που θέλει το δάσκαλο, που απευθύνεται σε παιδιά εργατικής τάξης, να μιλά περισσότερο, γιατί τα παιδιά αυτά φοβούνται

να εκτεθούν στη γλωσσική παραγωγή, λόγω της γλωσσικής τους διαφοροποίησης από την επίσημη γλώσσα του σχολείου, σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein.

Αναλυτικότερη διερεύνηση για την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (μάθημα, σχολική τάξη και κοινωνική προέλευση) στις εξαρτημένες μεταβλητές του προφορικού λόγου (λεκτικές κατηγορίες, μέρη του λόγου, γλωσσικές παράμετροι και μέγεθος φράσεων) και την εύρεση στατιστικής σημαντικότητας γίνεται με την παραγοντική ανάλυση σε επόμενη ενότητα (7.5).

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται περιγραφικά τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών.

### 7.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση διασποράς (βλ. Πίνακες Α, Β, Γ, Δ στην ενότητα 7.4):

για τις ανεξάρτητες μεταβλητές: κοινωνική προέλευση μαθητών, τάξη (ηλικία) μαθητών, είδος (ύλη) του μαθήματος σε σχέση

με τις εξαρτημένες μεταβλητές: λεκτικές κατηγορίες, μέρη του λόγου, γλωσσικές παράμετροι του προφορικού λόγου, μέγεθος φράσεων.

Η στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των Μ.Ο. πραγματοποιήθηκε με την Ελάχιστη Σημαντική Διαφορά (Ε.Σ.Δ. ή L.S.D.), για  $\alpha < 0,05$ .

#### 7.3.1 Η μεταβλητή: Κοινωνική προέλευση των μαθητών

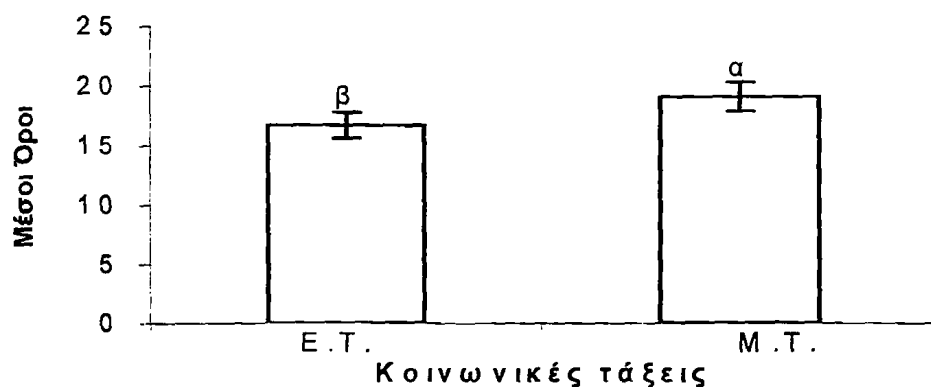
Ως προς τη μεταβλητή κοινωνική προέλευση των μαθητών σε σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές:

- Βρέθηκε ότι η κοινωνική προέλευση επηρεάζει τις λεκτικές κατηγορίες του παραγόμενου προφορικού λόγου του μαθητή.

**Πίνακας 10.** Ανάλυση διακύμανσης στη μεταβλητή «Λεκτικές κατηγορίες» του μαθητή σε σχέση με την «κοινωνική προέλευση των μαθητών».

Λεκτικές Κατηγορίες	Εργατική τάξη	Μεσοαστική τάξη
Μ.Ο.	16,7	19,1
Τ.Α.	1,08	1,24

Τα παιδιά της Μ.Τ. μίλησαν περισσότερο από ότι τα παιδιά της Ε.Τ. Η διαφορά των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $F_{1,384}=4,20$ ,  $P<0,05$ ). Στο σχήμα που ακολουθεί απεικονίζεται γραφικά η διαφορά μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων ως προς τη μεταβλητή “λεκτικές κατηγορίες”.



**Σχήμα 4.** Οι Μ.Ο. του λόγου του μαθητή στις 2 κοινωνικές τάξεις: Ε.Τ και Μ.Τ. ( $E.S.A.=2,3$ ,  $P<0,05$ )

- Βρέθηκε ότι η κοινωνική τάξη δεν επηρεάζει τη χρήση επιθέτων, επιρρημάτων και προσωπικών αντωνυμιών κατά την ομιλία των μαθητών της ΕΤ αλλά και των μαθητών της ΜΤ. Οι Μ.Ο. για την ΕΤ και τη ΜΤ είναι 11,7 και 12,85 αντίστοιχα. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.
- Η κοινωνική τάξη βρέθηκε ότι δεν επηρεάζει τις γλωσσικές παραμέτρους της ομιλίας των μαθητών της ΕΤ και των μαθητών της ΜΤ. Ο Μέσος Όρος για την Ε.Τ. είναι 5,286 και για τη Μ.Τ. 5,948. Η διαφορά των μέσων όρων των δύο κοινωνικών τάξεων, ως προς την επιμέρους αυτή μεταβλητή, δικαιολογεί μια οριακή τάση διαμόρφωσης στατιστικού σημαντικού αποτελέσματος ( $F_{1,336}=2,81$ ,  $P=0,940$ ).
- Η κοινωνική τάξη δεν επηρεάζει το μέγεθος των φράσεων της ΕΤ και Μ.Τ. Ο Μέσος Όρος για την Ε.Τ. είναι 9,108 και για τη Μ.Τ. 9,959. Η διαφορά των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

## Συζήτηση των ευρημάτων

Σύμφωνα με την Παραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης (Analysis of variance) ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή “κοινωνική προέλευση των μαθητών” διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της μεσοαστικής τάξης μίλησαν περισσότερο από τους μαθητές της εργατικής τάξης. Κατά τη θεωρία του Bernstein τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης, συγκριτικά με τα παιδιά της εργατικής τάξης, διαθέτουν διαφορετικά γλωσσικά εφόδια από τον οικογενειακό τους περίγυρο, είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τη γλώσσα του σχολείου (Bernstein, 1977).

Όσον αφορά τα “μέρη του λόγου” (επίθετα, προσωπικές αντωνυμίες, επιρρήματα) από την έρευνα φαίνεται ότι η μεταβλητή αυτή δεν επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τη γενική διαπίστωση από σχετικές έρευνες (Hudson, 1986/ Ιορδανίδου, 1995), όπως παρουσιάζεται από τον Hudson: «δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο εύρος του λεξιλογίου παιδιών εργατικής και κοινωνικής προέλευσης».

Σχετικά με τις γλωσσικές παραμέτρους και το μέγεθος φράσεων φαίνεται ότι δεν επηρεάζονται από την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

### 7.3.2 Η μεταβλητή: *Είδος /ύλη μαθήματος*

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για τη μεταβλητή είδος /ύλη μαθήματος ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές.

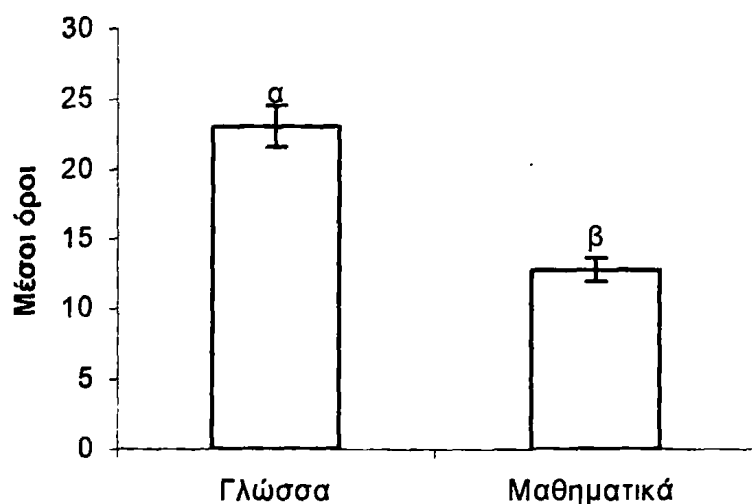
Βρέθηκε ότι:

- το είδος του μαθήματος επηρεάζει τις λεκτικές κατηγορίες του μαθητή. Ακολουθεί ο Πίνακας με τους Μέσους όρους για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

**Πίνακας 11.** Ανάλυση διακύμανσης στη μεταβλητή «λεκτικές κατηγορίες» του μαθητή σε σχέση με το «είδος μαθήματος».

Λεκτικές κατηγορίες σε σχέση με το είδος μαθήματος	Γλώσσα	Μαθηματικά
M.O.	23,033	12,775
T.A.	1,49	0,83

Η διαφορά των M.O. ως προς τις λεκτικές κατηγορίες του μαθητή σε σχέση με τη μεταβλητή είδος μαθήματος απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 5.** Οι M.O. των λεκτικών κατηγοριών στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. (E.Σ.Δ.=2,3,  $P<0,05$ )



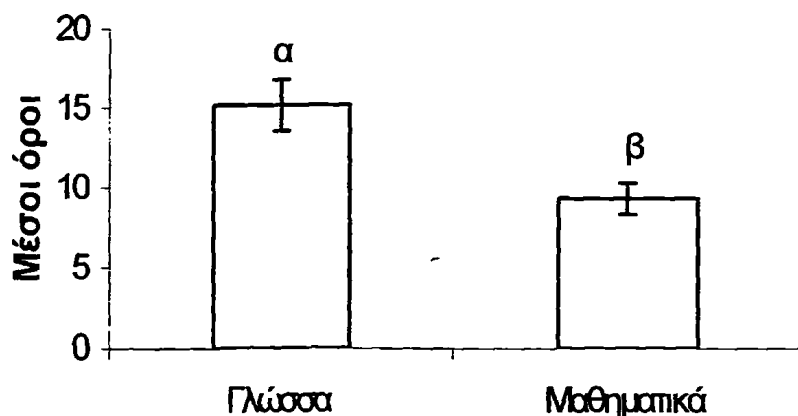
Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση βρέθηκε ότι στη Γλώσσα οι μαθητές μίλησαν περισσότερο από ότι στα Μαθηματικά. Η διαφορά των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $F_{1,384}=76,24, P<0,0001$ ).

- Το είδος του μαθήματος επηρεάζει τη χρήση των επιθέτων, προσωπικών αντωνυμιών και επιρρημάτων. Βρέθηκε ότι στη Γλώσσα οι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερο τα παραπάνω μέρη του λόγου ενώ στα Μαθηματικά λιγότερο. Ο Μ.Ο. που αντιστοιχεί στη Γλώσσα είναι 15,2 ενώ στα Μαθηματικά 9,3%. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ( $F_{1,144}=34,07, P<0,0001$ ). Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι Μέσοι Όροι για τα μέρη του λόγου στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

**Πίνακας 12.** Ανάλυση διακύμανσης στη μεταβλητή «μέρη του λόγου» του μαθητή σε σχέση με το «είδος μαθήματος».

Μέρη του λόγου σε σχέση με το είδος μαθήματος	Γλώσσα	Μαθηματικά
Μ.Ο.	15,2	9,3
Τ.Α.	1,61	0,98

Το σχήμα που ακολουθεί απεικονίζει διαγραμματικά τη διαφορά στους Μ.Ο. για τα μέρη του λόγου σε σχέση με τη μεταβλητή είδος μαθήματος.



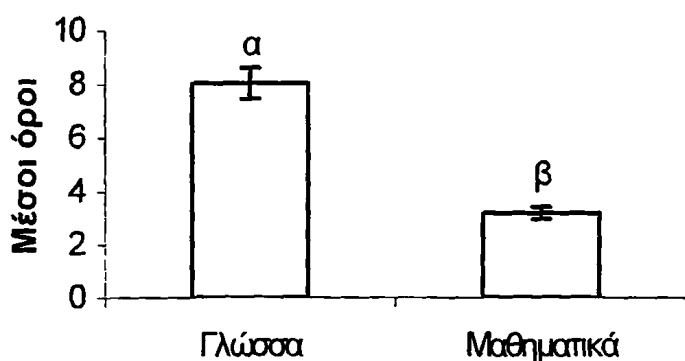
Σχήμα 6. Οι Μ.Ο. για τα μέρη του λόγου στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. (Ε.Σ.Δ.=2,52,  $P<0,05$ )

- Το είδος του μαθήματος επηρεάζει τις γλωσσικές παραμέτρους του προφορικού λόγου του μαθητή, ακολουθεί ο ανάλογος πίνακας.

Πίνακας 13. Ανάλυση διακύμανσης στη μεταβλητή «Γλωσσικές παράμετροι» του προφορικού λόγου του μαθητή σε σχέση με το «είδος μαθήματος».

Γλωσσικές παράμετροι του προφορικού λόγου σε σχέση με το είδος μαθήματος	Γλώσσα	Μαθηματικά
Μ.Ο.	8,048	3,186
Τ.Α.	0,56	0,22

Στη Γλώσσα οι γλωσσικές παράμετροι υπερτερούν έναντι των Μαθηματικών. Η διαφορά των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $F_{1,336}=151,52, P<0,0001$ ). Η διαφορά αυτή απεικονίζεται και στο σχήμα που ακολουθεί.



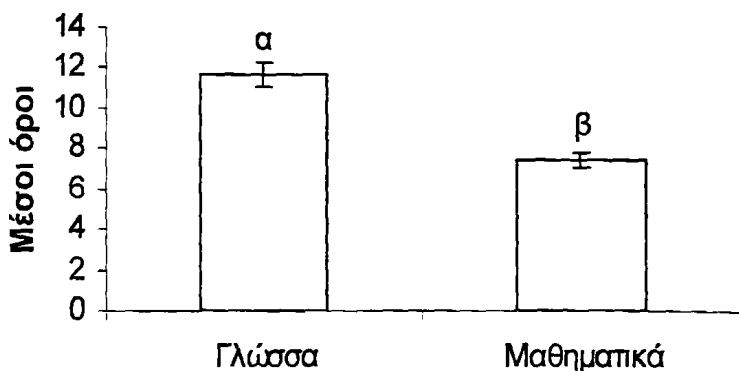
Σχήμα 7. Οι Μ.Ο. των γλωσσικών παραμέτρων στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. (Ε.Σ.Δ.=0,77,  $P<0,05$ )

- Το είδος του μαθήματος επηρεάζει το μέγεθος των φράσεων. Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι Μέσοι όροι για το μέγεθος των φράσεων σε σχέση με τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Πίνακας 14. Ανάλυση διακύμανσης στη μεταβλητή «Μέγεθος φράσεων» του προφορικού λόγου του μαθητή σε σχέση με τη μεταβλητή «είδος μαθήματος».

Μέγεθος φράσεων σε σχέση με το είδος μαθήματος	Γλώσσα	Μαθηματικά
Μ.Ο.	11,646	7,421
Τ.Α.	0,59	0,38

Βρέθηκε ότι στη Γλώσσα οι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερες λέξεις ενώ στα Μαθηματικά λιγότερες. Η διαφορά των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $F_{1,624}=49,58$ ,  $P<0,0001$ ) και απεικονίζεται διαγραμματικά στο παρακάτω σχήμα.



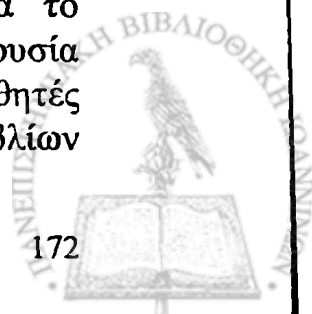
**Σχήμα 8.** Οι Μ.Ο. του μεγέθους των φράσεων στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. (Ε.Σ.Δ.=1,18,  $P<0,05$ )

### *Συζήτηση των ευρημάτων*

Βασισμένοι στα ευρήματα που προαναφέραμε οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι:

η ανεξάρτητη μεταβλητή “είδος μαθήματος” ασκεί διαφορετική επίδραση στην παραγωγή του προφορικού λόγου στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τους πίνακες (11, 12, 13, 14) η παραγωγή του προφορικού λόγου στο μάθημα της Γλώσσας διαφοροποιείται και ως προς τις τέσσερις επιμέρους μεταβλητές του (λεκτικές κατηγορίες, μέρη του λόγου, γλωσσικές παραμέτρους και μέγεθος φράσεων), από το μάθημα των Μαθηματικών. Η φύση του μαθήματος της Γλώσσας δικαιολογεί τη διαφοροποίηση αυτή, γιατί στο σχολείο ο μαθητής δε χρησιμοποιεί απλά τη γλώσσα, αλλά ταυτόχρονα τη μαθαίνει. Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα, καθώς μέσο διδασκαλίας για όλα τα μαθήματα είναι η γλώσσα. Για το λόγο αυτό η άσκηση στη γλώσσα προβλέπεται σε όλα τα μαθήματα.

Χρειάζεται να τονιστεί ότι “διαμεσολαβητικό” ρόλο για το γλωσσικό μάθημα αναλαμβάνει το σχολικό βιβλίο που στην ουσία “μεταδίδει το γραπτό πολιτισμό” (Ανθογαλίδου, 1989). Οι μαθητές δηλαδή «δουλεύουν» με το λόγο των συντακτών των βιβλίων



(Ξανθάκου, 1998), αναπαράγοντας το περιεχόμενό τους, απασχολούμενοι με ασκήσεις και εργασίες ατομικά.

Σε επόμενες ενότητες διερευνάται με την Ανάλυση Διακύμανσης, αν η ποσοτική υπεροχή του προφορικού λόγου στο μάθημα της Γλώσσας σε σχέση με τα Μαθηματικά, είναι ποιοτική.

### 7.3.3 Η μεταβλητή: Τάξη/ ηλικία

Σύμφωνα με την ανάλυση της διακύμανσης η τάξη /ηλικία δεν επηρεάζει τις λεκτικές κατηγορίες του μαθητή. Οι συνολικοί Μ.Ο. για τις λεκτικές κατηγορίες κάθε τάξης είναι: για την Α΄ τάξη 16 για τη Γ΄ τάξη 18,269 και για τη ΣΤ΄ τάξη 19,4. Η διαφορά των Μ.Ο. αυτών δείχνει μια τάση διαμόρφωσης στατιστικού σημαντικού αποτελέσματος ( $F_{2,384}=2,96, P=0,052$ ).

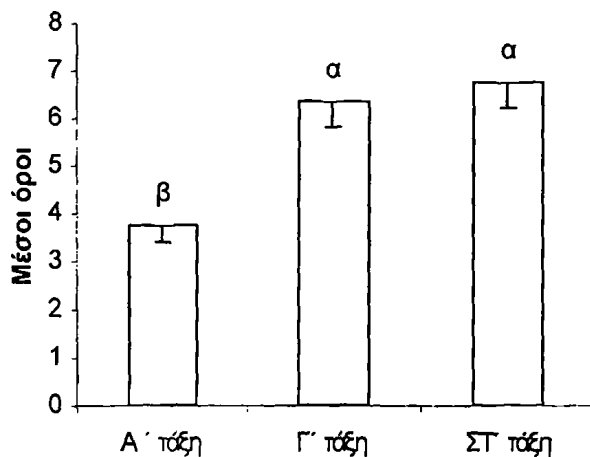
Η τάξη/ηλικία δεν επηρεάζει τη χρήση επιθέτων, προσωπικών αντωνυμιών και επιρρημάτων. Οι συνολικοί Μ.Ο. για τα μέρη του λόγου κάθε τάξης είναι: 13,05 για την Α, 10,23 για τη Γ και 13,97 για τη ΣΤ. Η διαφορά των Μ.Ο. αυτών δείχνει μια τάση διαμόρφωσης στατιστικού σημαντικού αποτελέσματος ( $F_{2,144}=2,82, P=0,062$ ).

Η τάξη/ηλικία επηρεάζει τις γλωσσικές παραμέτρους του μαθητή. Ακολουθεί ο πίνακας με τους Μέσους Όρους για τις τρεις σχολικές τάξεις.

**Πίνακας 15.** Ανάλυση διακύμανσης στη μεταβλητή «Γλωσσικές παράμετροι» του προφορικού λόγου του μαθητή σε σχέση με την «τάξη».

Γλωσσικές παράμετροι του προφορικού λόγου	Α΄ τάξη	Γ΄ τάξη	ΣΤ΄ τάξη
Μ.Ο.	3,729	6,364	6,757
Τ.Α.	0,32	0,54	0,57

Από την στατιστική ανάλυση βρέθηκε ότι υπάρχει μία αύξουσα σχέση μεταξύ των τριών σχολικών τάξεων, όσον αφορά τις γλωσσικές παραμέτρους της ομιλίας του μαθητή. Στην Α΄ έχουμε το μικρότερο Μ.Ο. και στη ΣΤ΄ το μεγαλύτερο. Η διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. της Γ΄ τάξης και της Α΄ είναι στατιστικά σημαντική, όπως είναι στατιστικά σημαντική και η διαφορά των Μ.Ο. μεταξύ της ΣΤ΄ και της Α΄ τάξης ( $F_{2,336}=23,18$ ,  $P<0,0001$ ). Οι διαφορές των Μ.Ο. απεικονίζονται στο διάγραμμα που ακολουθεί.



**Σχήμα 9.** Οι Μ.Ο. για τις γλωσσικές παραμέτρους του μαθητή στις 3 τάξεις: Α΄, Γ΄ και ΣΤ΄. (Ε.Σ.Δ.=0,948,  $P<0,05$ )

Η τάξη/ηλικία δεν επηρεάζει το μέγεθος των φράσεων των μαθητών. Οι Μ.Ο. για τις τρεις τάξεις είναι: 8,562 για την Α΄ τάξη, 9,950 για τη Γ΄ τάξη και 10,088 για τη ΣΤ΄ τάξη. Η διαφορά των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

### Συζήτηση των ευρημάτων

Σύμφωνα με τα προηγούμενα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης κάνουμε τις ακόλουθες διαπιστώσεις:

Τα μέρη του λόγου δε διαφοροποιούνται σε σχέση με την τάξη/ηλικία των μαθητών.

Οι γλωσσικές παράμετροι του προφορικού μαθητικού λόγου διαφοροποιούνται σε σχέση με την τάξη/ηλικία των μαθητών.

Το μέγεθος των φράσεων δε διαφοροποιείται σε σχέση με την τάξη/ηλικία των μαθητών.

Επειδή υπάρχει τάση διαμόρφωσης στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος ( $F_{2,384}=2,96$ ,  $P=0,052$ ) ανάμεσα στη μεταβλητή

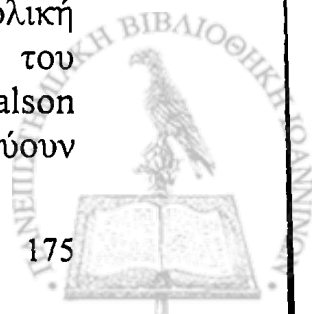


τάξη/ηλικία των μαθητών και τη μεταβλητή λεκτικές κατηγορίες η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης (βλ. Ενότητα 7.5.2) ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές θα δείξει αν είναι στατιστικώς σημαντική η διαφορά στους Μ.Ο. των μεταβλητών αυτών.

Συμπερασματικά, βρέθηκε ότι η σχολική τάξη/ηλικία των μαθητών επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά τις γλωσσικές παραμέτρους του μαθητή (λόγος με δευτερεύουσες προτάσεις, λόγος ασαφής, λόγος με επαναλήψεις, λόγος με διακοπές από το δάσκαλο, λόγος με αιτιολόγηση, λόγος με αυτοδιορθώσεις, λόγος εκτός θέματος).

Αναλυτικότερα, ως προς τις παραπάνω γλωσσικές παραμέτρους:

- Η υποτακτική σύνταξη, σύμφωνα με τα πορίσματα της ψυχολinguολογίας, είναι από τα στοιχεία σύνταξης που ωριμάζουν με την πάροδο του χρόνου (Ανθογαλίδου, 1989), και αυτό φαίνεται στην έρευνα, όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα. Η υπόταξη επηρεάζεται από την ηλικία των μαθητών.
- Ο λόγος ο ασαφής σχετίζεται με τη σχολική τάξη των μαθητών. Ο μαθητής χρειάζεται να επιλέξει την κατάλληλη λέξη για να αποδώσει το μήνυμα με σαφήνεια. Η έλλειψη λεξιλογίου, τα συντακτικά λάθη, οι συνθήκες παραγωγής του εκφερόμενου λόγου στην περίπτωση της διδασκαλίας, που ο χρόνος για τον προφορικό λόγο του μαθητή είναι λίγος, οδηγούν στην παραγωγή λόγου ασαφούς.
- Τεχνικές του προφορικού λόγου, όπως οι επαναλήψεις και οι αυτοδιορθώσεις, συνοδεύουν τον προφορικό λόγο του μαθητή στη σχολική τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Γνωρίζοντας ο μαθητής ότι ο λόγος του αξιολογείται στη μαθησιακή διαδικασία με τις επαναλήψεις και τις αυτοδιορθώσεις, που είναι χαρακτηριστικά του καθημερινού προφορικού λόγου, προσπαθεί να παραγάγει λόγο αποτελεσματικό και σωστά διατυπωμένο, επειδή ακριβώς γνωρίζει ότι ο λόγος στην τάξη επισημοποιείται. Οι συγκεκριμένες παράμετροι διαφοροποιούνται ως προς τη σχολική τάξη των μαθητών, επειδή ο λόγος των μικρότερων τάξεων είναι πιο απροσχεδιάστος και αυθόρμητος από το λόγο των μεγαλύτερων τάξεων.
- Ο προφορικός λόγος με αιτιολόγηση επηρεάζεται από τη σχολική τάξη, καθώς όταν έρχεται το παιδί στο σχολείο, η σκέψη του λειτουργεί σε “πλαίσια συγκεκριμένων καταστάσεων” (Donalson 1995). Στο σχολείο, όμως, τα παιδιά χρειάζεται να αποδεσμεύουν



τη σκέψη τους από τα πραγματικά πλαίσια και να προχωρούν σε σκέψη «αποκεντρωμένη» από συγκεκριμένες καταστάσεις, δίνοντας εξηγήσεις σε προβλήματα, τα οποία δεν πηγάζουν από οικείες καταστάσεις.

- Οι διακοπές από το δάσκαλο στο λόγο των μαθητών σχετίζονται με τον κυριαρχικό ρόλο του δασκάλου στη μάθηση, τους τύπους της προφορικής συμμετοχής στη σχολική τάξη, αλλά και με τη σχολική τάξη των μαθητών. Είναι διαφορετική η λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου, ως προς την παράμετρο αυτή, στους μαθητές των μικρών τάξεων από ό,τι στους μεγαλύτερους μαθητές. Οι μικρότεροι ηλικιακά μαθητές δε διακόπτονται συχνά, γιατί χρειάζονται ενθάρρυνση για προφορική συμμετοχή.
- Ως προς το “λόγο εκτός θέματος”, η προφορική συμμετοχή του μαθητή, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών<sup>31</sup>, αλλά και με τη Σύγχρονη Παιδαγωγική γενικότερα, χρειάζεται να είναι πάντα μέσα στο θέμα συζήτησης. Η σχολική τάξη των μαθητών, σύμφωνα με την έρευνα, επηρεάζει την παράμετρο αυτή.

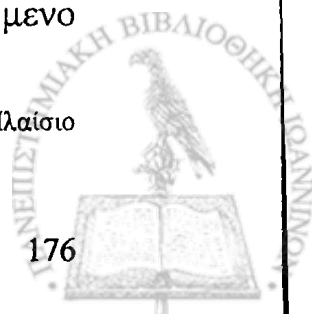
Αναλυτικότερα και διεξοδικότερα θα δούμε τη συσχέτιση των γλωσσικών παραμέτρων με καθεμιά από τις τρεις σχολικές τάξεις, στην περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αλληλεπίδρασης σχολικής τάξης με γλωσσικές παραμέτρους.

Συνοπτικά, ως προς την περιγραφική παρουσίαση των ανεξάρτητων μεταβλητών σε σχέση με τις υπομεταβλητές του προφορικού λόγου (εξαρτημένες μεταβλητές) βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα  $P < 0,0001$ :

- ως προς τις λεκτικές κατηγορίες του μαθητή σε σχέση με τη μεταβλητή *κοινωνική προέλευση*,
- ως προς τις λεκτικές κατηγορίες, τα μέρη του λόγου, τις γλωσσικές παραμέτρους και το μέγεθος των φράσεων σε σχέση με τη μεταβλητή *είδος / ύλη μαθήματος*,
- ως προς τις γλωσσικές παραμέτρους σε σχέση με τη μεταβλητή *τάξη/ηλικία των μαθητών*.

Η παραγοντική ανάλυση μας δίνει τη δυνατότητα να εντοπίσουμε τη μεταβλητή που επηρεάζει καθοριστικά τον προφορικό λόγο στη σχολική τάξη και όπως φαίνεται από την έρευνα η ύλη-το περιεχόμενο

<sup>31</sup> Ιδιαίτερα τονίζεται για τους μαθητές της Α' τάξης, (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, 2002).





του μαθήματος, το μάθημα δηλαδή, ή η διδασκαλία, αναδεικνύεται ως η βασικότερη μεταβλητή που επηρεάζει τον προφορικό λόγο, καθώς διαφοροποιούνται όλες οι εξαρτημένες μεταβλητές του μαθητικού λόγου ως προς τη μεταβλητή αυτή.

Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφονται τα ευρήματα από την ανάλυση διακύμανσης των εξαρτημένων μεταβλητών (λεκτικές κατηγορίες, μέρη του λόγου, γλωσσικές παράμετροι, μέγεθος φράσεων).

## 7.4 Παρουσίαση αποτελεσμάτων των εξαρτημένων μεταβλητών

Από την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) που πραγματοποιήθηκε για τις εξαρτημένες μεταβλητές (λεκτικές κατηγορίες, μέρη του λόγου, γλωσσικές παράμετροι, μέγεθος φράσεων) προέκυψαν τα ευρήματα που ακολουθούν. Τα ευρήματα της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής αφορούν και τα δύο μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά) στις τρεις σχολικές τάξεις (Α', Γ', ΣΤ') των μαθητών μεσοαστικής και εργατικής τάξης.

### 7.4.1 Η μεταβλητή: Κατηγορίες λεκτικής επικοινωνίας του μαθητή

Οι τιμές των λεκτικών κατηγοριών του μαθητή, από την Ανάλυση Διακύμανσης (βλ. Πίνακα Α) είναι στατιστικά σημαντικές ( $F_{7,384}=239,36$ ,  $P<0,0001$ ) και τα δεδομένα που προέκυψαν για τη συγκεκριμένη μεταβλητή δίνονται στον πίνακα 16 και στο διάγραμμα που ακολουθεί.

### Ανάλυση διακύμανσης για τις λεκτικές κατηγορίες του μαθητή

ΠΙΝΑΚΑΣ Α

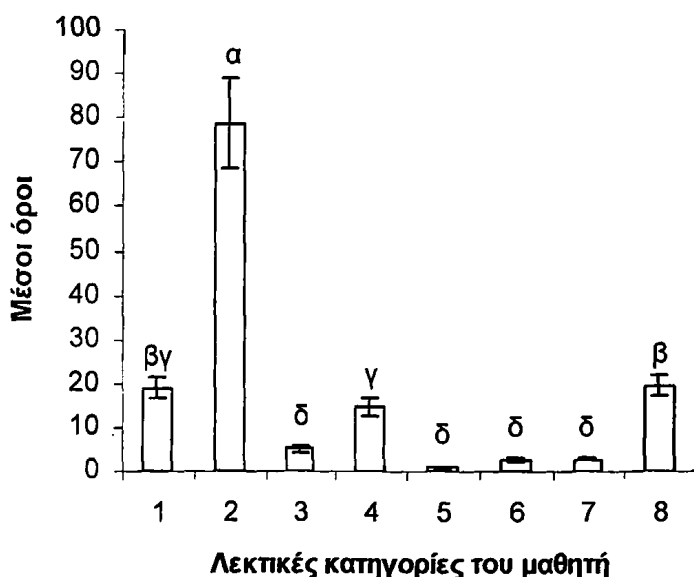
Πηγή διασποράς	Β.Ε.	ΜΤ	F	P
Κοινωνική προέλ. (Α)	1	696,008	4,20	0,041
Μαθήματα (Β)	1	12682,008	76,24	0,000
ΑΧΒ	1	21,675	0,13	
Σχολικές τάξεις (C)	2	490,327	2,96	0,052
ΑΧC	2	341,952	2,06	0,128
ΒΧC	2	86,565	0,52	
ΑΧΒΧC	2	4,556	0,03	
Λεκτικές κατηγ. (D)	7	39645,365	239,36	0,000
ΑΧD	7	95,499	0,58	
ΒΧD	7	2071,423	12,51	0,000
ΑΧΒΧD	7	133,261	0,80	
CΧD	14	637,177	3,85	0,000
ΑΧCΧD	14	154,407	0,93	
ΒΧCΧD	14	87,143	0,53	
ΑΧΒΧCΧD	14	41,892	0,25	
Σφάλμα	384	165,629		

Πίνακας 16. Ανάλυση διακύμανσης στη μεταβλητή «λεκτικές κατηγορίες» του προφορικού λόγου του μαθητή.

Λεκτικές κατηγορίες του μαθητή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Μαθητής διαβάζει	19,1	2,48
Μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις	78,6	10,23
Μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις	5,1	0,67
Μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου	14,6	1,9
Μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου	0,8	0,1
Μαθητής διορθώνει συμμαθητές του	2,6	0,33
Μαθητής εκφράζει νέες ιδέες	2,7	0,35
Μαθητής δίνει πληροφορίες ετερόκλητες	19,6	2,55

Οι λεκτικές κατηγορίες του μαθητή:

1. Μαθητής διαβάζει
2. Μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις
3. Μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις
4. Μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου
5. Μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου
6. Μαθητής διορθώνει συμμαθητές του
7. Μαθητής εκφράζει νέες ιδέες
8. Μαθητής δίνει ετερόκλητες πληροφορίες (άσχετες με το μάθημα)



Σχήμα 10. Οι Μ.Ο. των λεκτικών κατηγοριών του μαθητή στο σύνολο των διδασκαλιών (n=90), που αναλύθηκαν. (Ε.Σ.Δ.=4,6 P<0,05)

0,817	2,6	2,717	5,117	14,650	19,083	19,6	78,650
δ				γ	βγ		β
							α

### Παρουσίαση των ευρημάτων

Οι παραπάνω αριθμοί αντιπροσωπεύουν τους Μ.Ο. των λεκτικών κατηγοριών του μαθητή. Οι Μ.Ο. χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες με

βάση την Ε.Σ.Δ., που είναι 4,6 για την εύρεση της στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ τους.

Η ομάδα με το γράμμα δ, περιέχει τους Μ.Ο. που αντιστοιχούν αρχίζοντας από το μικρότερο Μ.Ο. στις κατηγορίες: 5,6,7 και 3.

Οι κατηγορίες αυτές, συγκρινόμενες με την τιμή της Ε.Σ.Δ= 4,6 δε διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους.

Διαφέρουν όμως στατιστικώς σημαντικά, ( $P<0,0001$ ), οι ομάδες γ, βγ, β και α που περιέχουν, αρχίζοντας από το μικρότερο Μ.Ο., τις κατηγορίες: 4,1,8,2, προς τις κατηγορίες της ομάδας δ. Δηλαδή, ο μαθητής περισσότερο δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις, ετερόκλητες πληροφορίες, διαβάσει και κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου από το να δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις, να εκφράζει νέες ιδέες, να διορθώνει τους συμμαθητές του και να κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου.

Η ομάδα, με το γράμμα γ περιέχει το Μ.Ο. της 4<sup>ης</sup> κατηγορίας (μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου). Ως προς το Μ.Ο. της κατηγορίας αυτής διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά, ( $P<0,0001$ ), οι κατηγορίες των ομάδων β και α. Δηλαδή, ο μαθητής περισσότερο δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις και ετερόκλητες πληροφορίες από το να κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου.

Η ομάδα με το γράμμα βγ περιέχει το Μ.Ο. της 1<sup>ης</sup> κατηγορίας (μαθητής διαβάσει). Ως προς το Μ.Ο. της κατηγορίας αυτής διαφέρει στατιστικώς σημαντικά, ( $P<0,0001$ ), ο Μ.Ο. της 2<sup>ης</sup> κατηγορίας. Δηλαδή ο μαθητής περισσότερο, δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις και λιγότερο διαβάσει.

Τέλος, η ομάδα α περιέχει την κυρίαρχη λεκτική κατηγορία στο λόγο του μαθητή που είναι η 2<sup>η</sup> κατηγορία: μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις. Η κατηγορία αυτή διαφέρει στατιστικώς σημαντικά ( $P<0,0001$ ) προς τους Μ.Ο. όλων των άλλων λεκτικών κατηγοριών.

### *Συζήτηση των ευρημάτων*

Η κυριαρχία της κατηγορίας, μαθητής “δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις”, οφείλεται στο μεγάλο αριθμό ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου που υποβάλλει ο δάσκαλος (Ευαγγελόπουλος 1992/ Wilen, 1991). Και όταν «οι ερωτήσεις που υποβάλλονται από το δάσκαλο συνήθως είναι ερωτήσεις που οι απαντήσεις είναι γνωστές στο δάσκαλο» (Edwards & Westgate, 1994), τότε «δραστηριοποιούνται οι μνημονικές ικανότητες, επιδέχονται μια απάντηση, κατά κανόνα μονολεκτική ή πολύ

σύντομη και οι απαντήσεις τους μπορούν να προβλεφτούν» (Ευαγγελόπουλος, 1992).

Συνέπεια της γλωσσικής αυτής αλληλεπίδρασης είναι η διάκριση της προβλεπόμενης απάντησης στην ομιλία του μαθητή, ως μορφή λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τη γενική διαπίστωση σχετικών ερευνών ότι η μάθηση παρέχεται στο σχολείο με την τεχνική: ερώτηση χαμηλού επιπέδου – απάντηση· «περισσότερο από τα δύο τρίτα των ερωτήσεων του δασκάλου σχετίζονται με ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου που οδηγούν σε αναμενόμενη απάντηση» (Flanders, 1970). Το πλήθος των χαμηλού επιπέδου ερωτήσεων εκτός του ότι δεν καλλιεργούν την πρωτοβουλία, τη δημιουργική σκέψη και τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες οδηγούν με τη μονολεκτική προφορική συμμετοχή των μαθητών στην ελλιπή και υποβαθμισμένη ποιοτικά λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη.

Ο Bellack, A. κ.ά. (1966) υπολόγισαν ότι το 80% και περισσότερο των ερωτήσεων του δασκάλου απευθύνονται περισσότερο στη μνήμη του μαθητή παρά στη σκέψη του.

Ο Leroy, G. (1970) στην έρευνα που έκανε ανέλυσε 79 ωριαία μαθήματα, όλων των κατηγοριών, που πραγματοποίησαν καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης σε μαθητές 11/12 έως 16 ετών περίπου, διαπιστώνοντας τα εξής είδη και ποσοστά ερωτήσεων των καθηγητών (Leroy, 1970) :

Ερωτήσεις κλειστές ή χαμηλού επιπέδου 79,78%

Ερωτήσεις ανοιχτές ή υψηλού επιπέδου 15,27%

Ερωτήσεις υποκινητικές<sup>32</sup> 4,95%

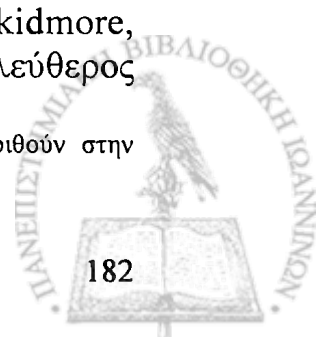
Σύμφωνα με την έρευνα των Brown, G.& Edmondson, R. (1984) στις πέντε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών οι τρεις είναι ερωτήσεις μνήμης, μία ερώτηση κρίσης και μία ερώτηση σχετίζεται με διοικητικά θέματα.

Στην έρευνα του Ματσαγγούρα, Η. (1985) σε σύνολο 223 διδασκαλιών που πραγματοποίησαν 60 δάσκαλοι και 25 δασκάλες της Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού διατυπώθηκαν 8250 ερωτήσεις εκ των οποίων μόνο το 1/7 αυτών είναι υψηλού επιπέδου.

Στην έρευνα του Ευαγγελόπουλου Σ. (1992) καταγράφηκαν 10.146 ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου σε σύνολο 11.313 ερωτήσεων.

Το διδακτικό μοντέλο που κυριαρχεί στη σχολική τάξη, σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, είναι t-s-t (δάσκαλος-μαθητής-δάσκαλος), επιτρέποντας στο δάσκαλο να ελέγχει το θέμα της συζήτησης (Skidmore, 2000). Κατά αυτό τον τρόπο, όμως, δεν αντιπροσωπεύεται ο ελεύθερος

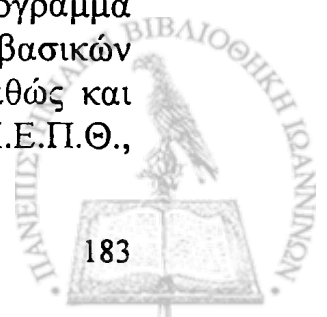
<sup>32</sup> Η υποκίνηση εφαρμόζεται στις περιπτώσεις αδυναμίας των μαθητών να ανταποκριθούν στην ερώτηση.



και αυθόρμητος λόγος των μαθητών. Η διάκριση της προβλεπόμενης απάντησης στην ομιλία του μαθητή πληροφορεί ότι ο δάσκαλος ρωτά και ότι το είδος των ερωτήσεων του απομακρύνει από μια «πραγματική συζήτηση» και ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών φανερώνοντας τις «δημοκρατικές διαθέσεις» του εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου στην τάξη είναι «τεκμήριο» της ταυτότητας των μετεχόντων, δηλαδή «σημάδι» της σχέσης ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές (Γκότοβος, 1997), οπότε η παιδαγωγική σχέση στο σχολείο ανάγεται σε διδακτική σχέση, που στόχος της είναι να παρέχει γνώσεις (Orlich et al, 1998).

Ως άμεση συνέπεια της ερωτηματικής διδασκαλίας με ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου είναι ότι και οι ερωτήσεις του μαθητή είναι του ίδιου επιπέδου (λεκτική κατηγορία 4). Στην παρούσα έρευνα, διατυπώθηκαν 928 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 879 είναι χαμηλού επιπέδου. Σύμφωνα με τον Dillon οι μαθητικές ερωτήσεις «είναι συνήθως διαδικαστικού, πληροφοριακού περιεχομένου και επικεντρώνονται στο περιεχόμενο του διδασκόμενου μαθήματος» (Rop, 2002). Με έρευνά του σε 27 Γυμνάσια βρέθηκε ότι σε μία ώρα οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν 80 ερωτήσεις, ενώ οι μαθητές για το ίδιο χρονικό διάστημα δύο ερωτήσεις. Το ενδιαφέρον είναι ότι η έρευνα αυτή έγινε σε συνθήκες “συζήτησης” εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο μικρός αριθμός των μαθητικών ερωτήσεων σχετίζεται με την περίσταση της διδασκαλίας, καθώς «οι μαθητές είναι πολύ απασχολημένοι με τις συνεχείς απαντήσεις που δίνουν στο δάσκαλο για να έχουν χρόνο για τις δικές τους ερωτήσεις» (Edwards & Westgate, 1994). Η αρχή της κυριαρχίας του δασκάλου προσδιορίζει τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθεί στη γλωσσική του αλληλεπίδραση με τους μαθητές (Γκότοβος, 1990). Με αυτόν τον τρόπο, όμως, καταλύεται κάθε έννοια προφορικότητας αφού παρεμβάλλονται και άλλα κανάλια επικοινωνίας, δηλαδή, ο γραπτός λόγος μέσω του βιβλίου, του πίνακα, των φωτοτυπιών, των τετραδίων για να μάθουν οι μαθητές «τις δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης και των μαθηματικών πράξεων, που είναι γνωστές στην ξενόγλωσση σχολική βιβλιογραφία ως τα τρία R: reading, writing, arithmetic» (Ματσαγγούρας, 1996).

Η ανάγνωση στην παρούσα έρευνα με Μ.Ο. 19,1 παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $P < 0,0001$ ) ως προς τις λεκτικές κατηγορίες: 3,5,6 και 7 (είναι οι λεκτικές κατηγορίες στις οποίες έχει καταχωρηθεί η προφορική πρωτοβουλία και η ελευθερία στην έκφραση του προφορικού λόγου των μαθητών). Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολείο στοχεύει «στην κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων, καθώς και στην ανεύρεση, χρήση και κατανόηση της πληροφορίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.,



Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, 2002). Με την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, γίνονται οι μαθητές αυτόνομοι αναγνώστες (Μήτσης, 1998) δημιουργώντας και με αυτόν τον τρόπο (όπως και με την ακρόαση) το προφορικό τους υλικό, που είναι απαραίτητο για αποτελεσματική επικοινωνία τόσο στη σχολική τάξη, όσο και σε κάθε άλλη περίπτωση επικοινωνίας.

Η λεκτική κατηγορία που διακρίθηκε στην ομιλία του μαθητή, μετά τις προβλεπόμενες απαντήσεις, είναι οι ετερόκλητες πληροφορίες. Στη συγκεκριμένη λεκτική κατηγορία η ομιλία ξεκινά από την πρωτοβουλία του μαθητή και αφορά πληροφορίες διαδικαστικού περιεχομένου και πληροφορίες άσχετες με το μάθημα. Κατά το Flanders «Μια από τις αδυναμίες του συστήματός του είναι ότι στην κατηγορία που κατατάσσεται η προφορική πρωτοβουλία των μαθητών (κατηγορία 9) κατατάσσονται και πληροφορίες άσχετες με το μάθημα, δηλώσεις υποταγής στο δάσκαλο ή και δηλώσεις αντίδρασης» (Flanders, 1970).

Στην παρούσα έρευνα η λεκτική κατηγορία 8 διαχωρίζει τις ετερόκλητες πληροφορίες από την προφορική πρωτοβουλία του μαθητή σε σχέση με το μάθημα (λεκτικές κατηγορίες: 4, 5, 7). Ο υψηλός Μ.Ο. της 8<sup>ης</sup> κατηγορίας δηλώνει την επιθυμία των μαθητών να μιλήσουν, να ακουστούν, να διατυπώσουν την ερώτηση διαδικαστικού περιεχομένου π.χ. «ποιες ασκήσεις θα έχουμε από το μάθημα;», αλλά και οι άσχετες πληροφορίες που δίνονται δηλώνουν «την πρόθεση του ομιλητή να διακριθεί» (Edwards & Westgate 1994) στη λεκτική επικοινωνία με το δάσκαλο.

Οι προφορικές κατηγορίες που ευνοούν τη λεκτική πρωτοβουλία του μαθητή και την έκφραση της γνώμης του δε διακρίθηκαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, εκτός από την κατηγορία των απρόβλεπτων απαντήσεων. Και στην περίπτωση αυτή ο μαθητικός λόγος διακρίνεται ως ανταπόκριση, αλλά αυτή τη φορά σε ερωτήσεις υψηλού επιπέδου του δασκάλου, που, όπως έχει αναφερθεί, ο αριθμός αυτού του είδους των ερωτήσεων είναι μικρός σε κάθε διδασκαλία.

Αιτίες για την έλλειψη των ερωτήσεων υψηλού επιπέδου στη διδασκαλία είναι:

- η προσκόλληση του δασκάλου στο περιεχόμενο του βιβλίου για την κάλυψη της διδακτέας ύλης (Rop. 2002),
- η έλλειψη συστηματικής εκπαίδευσης των δασκάλων για στρατηγικές υποβολής ερωτήσεων υψηλού επιπέδου.



Σύμφωνα με ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε 48 εκπαιδευόμενους δασκάλους για την υποβολή ερωτήσεων, από το Far West Laboratory for Educational Research and Development, παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση στο είδος και στην ποσότητα των ερωτήσεων, με αύξηση των υποκινητικών ερωτήσεων και των ερωτήσεων υψηλού επιπέδου. Η διαφοροποίηση αυτή οδήγησε σε παράλληλη μείωση της ομιλίας του δασκάλου στα εξής σημεία:

επανάληψη των μαθητικών απαντήσεων,

επανάληψη των ερωτήσεων του δασκάλου και

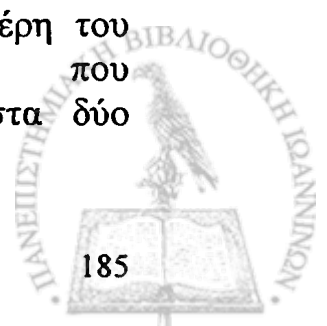
απάντηση των ερωτήσεων που υποβάλλει ο δάσκαλος από τον ίδιο (Edwards & Westgate, 1994/Orlich et al, 1998). «Όταν οι δάσκαλοι εκπαιδεύονται στην ερώτηση τότε η συχνότητα των ερωτήσεων υψηλού επιπέδου αυξάνεται σημαντικά» (Orlich et al, 1998) έχοντας ως συνέπεια την παραγωγή λόγου που ενεργοποιεί τη σκέψη.

Ο ελάχιστος χρόνος αναμονής μετά την υποβολή της ερώτησης, συνήθως ένα δευτερόλεπτο, οδηγεί το δάσκαλο σε συγκεκριμένου είδους ερωτήσεις που απαντώνται γρήγορα, σύντομα, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη, αλλά και αποτελεσματικά ως προς την ορθότητα της απάντησης. Έχει βρεθεί ότι όσο πιο διανοητική είναι μια ερώτηση τόσο περισσότερος χρόνος χρειάζεται για την απάντηση, αλλά και ο ρυθμός ομιλίας είναι βραδύτερος (Edwards & Westgate, 1994).

Ο περιορισμένος προφορικός μαθητικός λόγος που ξεκινά με πρωτοβουλία των μαθητών, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, γίνεται ο καθρέφτης του μαθησιακού κλίματος στη σχολική τάξη, όπου οι δασκάλοι αναπτύσσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους, δίνουν πληροφορίες, προτείνουν, ερμηνεύουν, ρυθμίζουν τη συμμετοχή στη λεκτική επικοινωνία για να ακούν τις απαντήσεις τις μαθητικές σε «ρητορικές» (Γκότοβος, 1997) ερωτήσεις και επιβεβαιώνουν ότι η άσκηση στον προφορικό λόγο για το δημοτικό σχολείο είναι σχεδόν άγνωστη. Παράλληλα με την ελεγχόμενη προφορική μαθητική δραστηριότητα περιορίζονται και οι νοητικές διαδικασίες της ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης που είναι τα βασικά συστατικά της «αποκλίνουσας σκέψης».

#### 7.4.2 Η μεταβλητή: *Μέρη του λόγου*

Τα ευρήματα της ενότητας αυτής αναφέρονται στα Μέρη του λόγου: επίθετα, προσωπικές αντωνυμίες, επιρρήματα, που χρησιμοποίησαν στον προφορικό τους λόγο οι μαθητές στα δύο



μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά) των τριών τάξεων, τόσο οι μαθητές της μεσοαστικής τάξης, όσο και οι μαθητές της εργατικής τάξης.

Οι τιμές των Μέσων Όρων για τα μέρη του λόγου που χρησιμοποιεί ο μαθητής στη γλωσσική αλληλεπίδραση της σχολικής τάξης, από την Ανάλυση Διακύμανσης (Πίνακας Β), είναι στατιστικά σημαντικές. ( $F_{2,144}=83,62$ ,  $P<0,0001$ ). Οι διαφορές των Μ.Ο. απεικονίζονται στον πίνακα 17 και στο διάγραμμα που ακολουθεί.

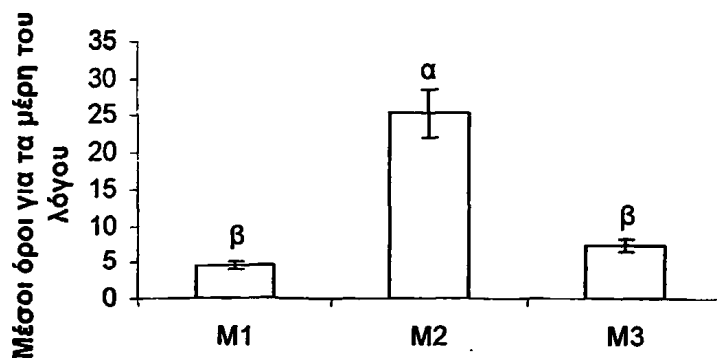
### Ανάλυση διακύμανσης για τα μέρη του λόγου του μαθητή

**ΠΙΝΑΚΑΣ Β**

Πηγή διασποράς	B.E.	ΜΤ	F	P
Κοινωνική προέλ. (A)	1	0,48	0,01	
Μαθήματα (B)	1	2556,27	3 4,07	0,000
ΑΧΒ	1	34,67	0,46	
Σχολικές τάξεις (C)	2	211,11	2,82	0,062
ΑΧC	2	149,52	2,00	0,139
ΒΧC	2	93,27	1,25	0,290
ΑΧΒΧC	2	81,17	1,09	0,340
Μέρη του λόγου (D)	2	6250,42	83,62	0,000
ΑΧD	2	35,467	0,47	
ΒΧD	2	10,289	0,14	
ΑΧΒΧD	2	25,689	0,34	
ΧΧD	4	340,12	4,55	0,001
ΑΧCΧD	4	10,18	0,14	
ΒΧCΧD	4	335,24	4,49	0,001
ΑΧΒΧCΧD	4	17,689	0,24	
Σφάλμα	144	74,74		

**Πίνακας 17.** Ανάλυση διακύμανσης στη μεταβλητή «μέρη του λόγου» του μαθητικού προφορικού λόγου.

	Επίθετα	Προσωπικές αντωνυμίες	Επιρρήματα
Μέσοι όροι για τα μέρη του λόγου	4,6	25,3	7,4
T.A.	0,60	3,29	0,95



**Σχήμα 11.** Μέσοι όροι για τα μέρη του λόγου που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο σύνολο των διδασκαλιών (n=90), που αναλύθηκαν. (Ε.Σ.Δ.= 3,09,  $P < 0,05$ )

M.1 επίθετα  
M.2 προσωπικές αντωνυμίες  
M.3 επιρρήματα

Από τα μέρη του λόγου βρέθηκε ότι χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο οι προσωπικές αντωνυμίες από ό,τι τα επιρρήματα και τα

επίθετα στον προφορικό λόγο των μαθητών. Οι διαφορές των Μέσων Όρων μεταξύ:

των προσωπικών αντωνυμιών και των επιρρημάτων ,  
των προσωπικών αντωνυμιών και των επιθέτων

είναι στατιστικώς σημαντικές , ( $P < 0,0001$ ), σύμφωνα με την τιμή της  $E.S.D. = 3,09$

### *Συζήτηση των ευρημάτων*

Η εμπλοκή (involment) του ομιλητή στη λεκτική επικοινωνία σύμφωνα με τον Chafe επιτυγχάνεται με το προσωπικό ύφος, δηλαδή με τη χρήση του πρώτου προσώπου. Με τη χρήση του πρώτου προσώπου (Lyons, 1995), το “εγώ”, ο ομιλητής «δηλώνει τον εαυτό του ως θέμα της συζήτησης», όπως και με «το εμείς που αναφέρεται στο εγώ» υποστηρίζει ο Lyons. Σε χίλιες λέξεις (Chafe, 1982) το ποσοστό των προσωπικών αντωνυμιών - *εγώ, εμένα, εμείς, εμάς* - στον καθημερινό προφορικό λόγο υποστηρίζει ο Chafe είναι 61,5%.

Οι μαθητές στο λόγο που άρθρωσαν κατά τη διάρκεια της έρευνας χρησιμοποίησαν 1.517 προσωπικές αντωνυμίες του πρώτου προσώπου στο σύνολο των 30.920 λέξεων, αριθμός που καταλαμβάνει το 4,9 % του λόγου τους<sup>33</sup>. Ο ελάχιστος «προσωπικός» προφορικός λόγος των μαθητών συνδυασμένος με το μέγεθος των φράσεων τους (βλ. 7.4.4), όπου κυριαρχούν οι φράσεις με δύο τρεις προτάσεις και οι μονολεκτικές απαντήσεις, συνδέεται με τις συνθήκες εκφοράς του λόγου, που είναι το πλαίσιο της διδασκαλίας. Σε μια ερευνητική προσέγγιση (Ιορδανίδου, 1995) διαπιστώθηκε ότι ο «προσωπικός» προφορικός λόγος των μαθητών εντός σχολείου είναι μειωμένος σε σχέση με τον «προσωπικό» προφορικό λόγο των μαθητών εκτός σχολείου. Η ερώτηση χαμηλού επιπέδου του δασκάλου κατευθύνει το λόγο του μαθητή σε απαντήσεις αναπαραγωγής του σχολικού βιβλίου περιορίζοντας τη γλωσσική «εμπλοκή» στα λεκτικά δρώμενα της τάξης. Συνέπεια αυτής της γλωσσικής αλληλεπίδρασης είναι η πολύ διακριτική παρουσία του «εγώ» και του «εμείς», που η χρήση τους, όμως, είναι η βάση για τον πιο αφηρημένο λόγο, τον υποθετικό και διερευνητικό (Johnson et al, 1992). Στο θεωρητικό προβληματισμό ειπώθηκε ότι η χρήση της προσωπικής αντωνυμίας οδηγεί σε συγκεκριμένη μορφή λόγου, ενώ το αντίθετο

<sup>33</sup> Με τον υπολογισμό των λέξεων ενός κειμένου, την κατανομή τους στα διάφορα μέρη του λόγου και το μαθηματικό προσδιορισμό μεταξύ των λέξεων προσδιορίζεται το ύφος στο λόγο (Βάμβουκας, 1998).

συμβαίνει με την απρόσωπη μορφή λόγου. Όπως φαίνεται από την έρευνα, οι μαθητές δεν έχουν ούτε την πρώτη μορφή λόγου.

Στην έρευνα βρέθηκε ότι οι προσωπικές αντωνυμίες υπερτερούν σε σχέση με τα επιρρήματα και τα επίθετα. Κάτι τέτοιο είναι εύλογο, γιατί το «εγώ» είναι από τις πρώτες συντακτικές κατηγορίες που παρατηρούνται στην ομιλία των παιδιών. Για το λόγο αυτό κεντρικός πυρήνας της γλωσσικής διδασκαλίας είναι «η εμπειρική αναγνώριση του λειτουργικού ρόλου των μερών του λόγου: επιθέτων, επιρρημάτων και η διαπίστωση του δορυφορικού τους ρόλου σε σχέση με το συντακτικό τους πυρήνα» (Πρόγραμμα Σπουδών, 1999). Τα επίθετα προσδίδουν «ποιότητα» (Lyons, 1995) στο λόγο και τα επιρρήματα προσδιορίζουν κυρίως τα ρήματα αλλά και τα επίθετα, τα ουσιαστικά και άλλα επιρρήματα (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1993) μετατρέποντας την πρόταση από απλή σε επαυξημένη. Στην έρευνα καταγράφηκαν 271 επίθετα και 446 επιρρήματα. Ο μικρός αριθμός των δύο συντακτικών κατηγοριών επιβεβαιώνει ότι ο λόγος που μιλιέται στην τάξη αναφέρεται στο «εδώ και στο τώρα» (στα αντικείμενα και στις καταστάσεις που ανήκουν στον περίγυρο όπου συντελείται η επικοινωνία-Γκότοβος, 1990) και ότι η μικρή προφορική συμμετοχή του μαθητή στη γλωσσική αλληλεπίδραση επηρεάζει τη λεξιλογική του ικανότητα.

Σε μια έρευνα που έγινε από τον Weber (The Open University 1976) σε 180 μαθητές του δημοτικού, έδειξε ότι οι μαθητές που είχαν εκτεθεί σε έμμεση διδασκαλία είχαν μεγαλύτερα σκορ γλωσσικής παραγωγής από τους μαθητές που είχαν εκτεθεί για τρία χρόνια σε άμεση διδασκαλία. Η προσωπικότητα και η μέθοδος διδασκαλίας του δασκάλου επηρεάζοντας την προφορική συμμετοχή στο μάθημα επηρεάζει, κατ' επέκταση, και τη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή. Οι μαθητές εκτός σχολείου χρησιμοποιούν περισσότερα επίθετα και επιρρήματα, από ό,τι μέσα στην τάξη, σύμφωνα με μια ερευνητική προσέγγιση (Ιορδανίδου, 1995). Το «μάθημα», λοιπόν, η διδασκαλία, είναι μια σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει τις συντακτικές κατηγορίες του λόγου των μαθητών και την ποιότητα του λόγου του.

### **7.4.3 Η μεταβλητή: Γλωσσικές παράμετροι**

Η ενότητα αυτή αναφέρεται στα ευρήματα για τις γλωσσικές παραμέτρους του προφορικού λόγου του μαθητή στα δύο μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά) στις τρεις σχολικές τάξεις (Α', Γ', ΣΤ') τόσο των μαθητών της μεσοαστικής τάξης όσο και των μαθητών της εργατικής τάξης.



Οι Μέσοι Όροι για τις γλωσσικές παραμέτρους της ομιλίας του μαθητή, από την Ανάλυση Διακύμανσης (Πίνακας Γ), είναι στατιστικά σημαντικές ( $F_{6,336}=15,95, P<0,0001$ ) και τα δεδομένα που προέκυψαν για τη συγκεκριμένη μεταβλητή δίνονται στον πίνακα 18 και στο διάγραμμα που ακολουθεί.

**Ανάλυση διακύμανσης για τις γλωσσικές παραμέτρους  
του προφορικού λόγου του μαθητή**

**ΠΙΝΑΚΑΣ Γ**

Πηγή διασποράς	Β.Ε.	ΜΤ	F	P
Κοινωνική προέλ. (A)	1	46,002	2,81	0,940
Μαθήματα (B)	1	2482,002	151,52	0,000
ΑΧΒ	1	30,402	1,86	0,174
Σχολικές τάξεις (C)	2	379,717	23,18	0,000
ΑΧC	2	145,074	8,86	0,000
ΒΧC	2	3,731	0,23	
ΑΧΒΧC	2	102,545	6,26	0,002
Γλωσσικές παράμ.(D)	6	261,311	15,95	0,000
ΑΧD	6	10,73	0,66	
ΒΧD	6	106,463	6,5	0,000
ΑΧΒΧD	6	4,952	0,3	
ΧΧD	12	48,728	2,97	0,000
ΑΧΧD	12	12,518	0,76	
ΒΧΧD	12	15,359	0,94	
ΑΧΒΧΧD	12	7,395	0,45	
Σφάλμα	336	16,381		

**Πίνακας 18.** Ανάλυση διακύμανσης στη μεταβλητή «γλωσσικές παράμετροι» του προφορικού λόγου του μαθητή.

Γλωσσικές παράμετροι του μαθητικού προφορικού λόγου	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δευτερεύουσες προτάσεις	9,3	1,21
Λόγος ασαφής	5,5	0,72
Επαναλήψεις	6,3	0,82
Διακοπές στο λόγο από το δάσκαλο	6,7	0,88
Λόγος με αιτιολόγηση	2,8	0,37
Λόγος εκτός θέματος	4,5	0,58
Αυτοδιορθώσεις	4,1	0,54

Γλωσσικές παράμετροι του προφορικού μαθητικού λόγου

1. Λόγος με δευτερεύουσες προτάσεις
2. Λόγος ασαφής
3. Λόγος με επαναλήψεις
4. Λόγος διακοπτόμενος από το δάσκαλο
5. Λόγος με αιτιολόγηση
6. Λόγος εκτός θέματος
7. Λόγος με αυτοδιορθώσεις



**Σχήμα 12.** Οι γλωσσικές παράμετροι του προφορικού λόγου των μαθητών στο σύνολο των διδασκαλιών ( $n=90$ ), που αναλύθηκαν ( $E.S.A.=1,44 P<0,05$ ).

Ξεκινώντας από τον προφορικό λόγο του μαθητή με υποτακτική σύνδεση παρατηρείται ότι ο Μ.Ο. της μεταβλητής αυτής 9,3 αφορά συνολικά 556 δευτερεύουσες προτάσεις και ο Μ.Ο. του λόγου με αιτιολόγηση, δηλαδή, οι προτάσεις οι αιτιολογικές έχουν Μ.Ο. 2,867 και αφορούν συνολικά 172 προτάσεις. Η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $P<0,0001$ .

Συσχετίζοντας το δεδομένο αυτό με το αποτέλεσμα για το μέγεθος των φράσεων (βλ.7.4.4) όπου κυριαρχούν οι φράσεις με 2 έως 5 λέξεις, οι μονολεκτικές απαντήσεις, αλλά και οι φράσεις από 6 έως 10 λέξεις στο λόγο των μαθητών, συμπεραίνουμε ότι το είδος των δευτερευουσών προτάσεων των μαθητών κυριαρχείται από ονοματικές δευτερεύουσες (βουλητικές, ειδικές) και αναφορικές προτάσεις (προτάσεις που εισάγονται με το που) παρά από επιρρηματικές προτάσεις (τελικές, αιτιολογικές, συμπερασματικές, υποθετικές, παραχωρητικές, χρονικές, αναφορικές). Η χρήση των επιρρηματικών προτάσεων απαιτεί μεγαλύτερη γνώση και κυριαρχία πάνω στη γλώσσα (Νιτσοπούλου, 2003) και εξαρτάται και από τις απαιτήσεις του ομιλητή, αλλά και του ακροατή, καθώς και από τις συνθήκες μέσα στις οποίες διεξάγεται η συνομιλία. Οι αιτιολογικές προτάσεις, που μετρήθηκαν στην έρευνα, καλύπτουν το 30,9% των δευτερευουσών προτάσεων. Συνδυάζοντας το γεγονός αυτό με το χαμηλό ποσοστό της προφορικής πρωτοβουλίας των μαθητών, οι αιτιολογικές προτάσεις είναι απαντήσεις, κατά κανόνα, σε ερωτήσεις του δασκάλου. Ένας από τους στόχους του νέου



Προγράμματος Σπουδών είναι “να επιχειρηματολογεί ο μαθητής με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση”. Η πραγμάτωση του σκοπού αυτού επιτυγχάνεται με την εμπλοκή του μαθητή στα δρώμενα και την ενεργητική του συμμετοχή σε συζητήσεις. Στοιχείο που εκτιμάται από το δάσκαλο είναι η ικανότητα του μαθητή να αιτιολογεί το λόγο του, να χρησιμοποιεί ποικιλία συντακτικών εναλλαγών και να διατυπώνει μηνύματα σαφή.

Ο λόγος ο ασαφής με Μ.Ο. 5,5 αντιστοιχεί σε 331 περιπτώσεις και αφορά το 20,2%<sup>34</sup> του λόγου των μαθητών. Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν το λόγο τους σε περιβάλλον που δεν τους είναι οικείο, τότε η ομιλία τους είναι δοκιμαστική, παρεκβατική, ασαφής και αβέβαιη (Bullock,1975/ Χαραλαμπίδης-Χατσησαββίδης, 1997). Ο λόγος ο ασαφής στη σχολική τάξη δημιουργείται, είτε από την έλλειψη λεξιλογίου είτε από την προσπάθειά τους να προσαρμόσουν το λόγο τους στη γλώσσα του σχολείου και γίνονται συντακτικά λάθη, είτε από συστολή στο σχολικό ακροατήριο. Έχει υποστηριχτεί (Chafe,1982/ Φραγκομίχαλος, 1993) ότι η ασάφεια είναι μια τεχνική του προφορικού λόγου που προκαλεί την εμπλοκή του έμπειρου ακροατή για αποσαφήνιση του μηνύματος. Η σαφήνεια στο λόγο αξιολογείται στο σχολείο (Gazden 1988), καθώς ο λόγος ο ευκρινής είναι προϋπόθεση για την κατανόηση του μηνύματος και την επικοινωνία.

Κατά την προφορική επικοινωνία παρατηρούνται στο λόγο διάφορες τεχνικές, όπως οι επαναλήψεις και οι αυτοδιορθώσεις, που αποσκοπούν σε αποτελεσματική επικοινωνία. Μέσα στη σχολική τάξη καταγράφηκαν συνολικά 378 περιπτώσεις επαναλήψεων και 248 περιπτώσεις αυτοδιορθώσεων. Η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο  $P < 0,0001$ , δηλαδή, οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου προτιμούν τις επαναλήψεις στο λόγο τους ως τεχνική για να κερδίσουν χρόνο και να βρουν την κατάλληλη λέξη από την αυτοδιόρθωση.

Πολλές φορές, στη σχολική τάξη, ο λόγος των μαθητών ξεφεύγει από το θέμα συζήτησης και αναφέρεται σε θέματα που είναι μεν για τους ίδιους σημαντικά, αλλά όχι και για την τάξη. Η λεκτική αυτή συμπεριφορά δηλώνει: α) ότι το θέμα συζήτησης δεν τους είναι οικείο και ενδιαφέρον, β) τη διάθεσή τους για προφορική συμμετοχή και γ) την έλλειψη εξάσκησης στη δεξιότητα της ακρόασης. Αναλυτικότερα, η παράμετρος αυτή εξετάζεται σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

<sup>34</sup> Το ποσοστό αυτό προέκυψε από τη διαίρεση του συνολικού αριθμού των φράσεων, δεν υπολογίστηκαν οι περιπτώσεις με μονολεκτικό λόγο και οι φράσεις από 2 έως 5 λέξεις, με τον απόλυτο αριθμό της παραμέτρου λόγος ασαφής.

στη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος, για να είναι επιτυχημένη η επικοινωνία, είναι, η εναλλαγή των ομιλητών. Σύμφωνα με τον Fairclough ο τρόπος εναλλαγής των ομιλητών σε ένα διάλογο (turn – taking) εξαρτάται από τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των συνομιλητών (Fairclough, 1989). Ενώ σε ένα διάλογο ανεπίσημο οι μετέχοντες στη γλωσσική αλληλεπίδραση έχουν δικαίωμα λόγου, στη σχολική τάξη, που η συνομιλία επισημοποιείται, οι μαθητές έχουν δικαίωμα λόγου στις περιπτώσεις που απευθύνεται ερώτηση στον καθένα από αυτούς ή σε ολόκληρη την τάξη, οπότε επιλέγεται ένας μαθητής για να απαντήσει. Στη σχολική τάξη δεν είναι μόνο περιορισμένο το δικαίωμα του λόγου, αλλά και το περιεχόμενο της απάντησης των μαθητών ελέγχεται και κρίνεται από το δάσκαλο.

Κατά την εναλλαγή των ρόλων ομιλητή και ακροατή, η ακρόαση υποχρεώνει το δέκτη, που ίσως κατέχει και ηγετική θέση, να παραμερίσει το συνηθισμένο ρόλο εξουσίας και υπεροχής και να μεταβληθεί σε δέκτη των λόγων του πομπού, ο οποίος έχει την πρωτοβουλία και τον ηγετικό ρόλο στη συζήτηση. Με αυτόν τον τρόπο η ακρόαση πληγώνει τον εγωισμό του δέκτη, αφού ο τελευταίος υποχρεώνεται κατά κάποιο τρόπο να “ταπεινωθεί” και να ακούσει ό, τι έχει να του πει ο πομπός και να του παραχωρήσει προτεραιότητα, έστω και προσωρινά, κατά τη μεταξύ τους επικοινωνία (Φραγκομίχαλος, 1993). Όλα τα παραπάνω καταργούνται, όταν ο ακροατής θέλει, για διάφορες αιτίες, να πάρει το λόγο, οπότε αρχίζει να μιλάει διακόπτοντας τον ομιλητή, πριν αυτός ολοκληρώσει την ομιλία του. Ο τρόπος με τον οποίο γίνονται οι διακοπές από άλλο ομιλητή και η συχνότητά τους, εξαρτάται από το πόσο οργανωμένη είναι μια συζήτηση, από τη σχέση και τους ρόλους των συνομιλητών, από το χώρο στον οποίο διεξάγεται η συνομιλία, από το θέμα της συζήτησης.

Κατά το Fairclough (1989) οι διακοπές στο λόγο είναι ένας από τους μηχανισμούς της “γλώσσας της εξουσίας”, που χρησιμοποιούνται από τον πιο ισχυρό συνομιλητή, για να θέτει περιορισμούς στους λιγότερο ισχυρούς συνομιλητές του.

Στη σχολική τάξη, αυτός που διακόπτει το λόγο άλλων ομιλητών είναι ο δάσκαλος. Στην έρευνα καταγράφηκαν 405 περιπτώσεις όπου ο δάσκαλος, σε σχέση με το ρόλο που έχει μέσα στην τάξη, διέκοψε το λόγο των μαθητών είτε:

για να δώσει το λόγο σε άλλο μαθητή,

για να διορθώσει και να συμπληρώσει το λόγο του μαθητή,



για να κατευθύνει την απάντηση του μαθητή,  
για να ενθαρρύνει το μαθητή,  
για να κερδίσει χρόνο.

Οι διακοπές του λόγου των μαθητών από το δάσκαλο σε συνδυασμό με την ολιγόλογη προφορική συμμετοχή του μαθητή και τη διάκριση της προβλεπόμενης απάντησης στο λόγο του, επιβεβαιώνουν την αυστηρά ιεραρχημένη σχέση εξουσίας ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές.

#### 7.4.4 Η μεταβλητή: Μέγεθος φράσεων

Οι Μέσοι Όροι για το μέγεθος των φράσεων του προφορικού λόγου του μαθητή, από την Ανάλυση Διακύμανσης (Πίνακας Δ) έδωσαν τιμές στατιστικά σημαντικές ( $F_{12,624}=294,85$ ,  $P<0,0001$ ). Τα δεδομένα που προέκυψαν για τη συγκεκριμένη μεταβλητή δίνονται στον πίνακα 19 και απεικονίζονται και στο διάγραμμα που ακολουθεί. Τα δεδομένα που ακολουθούν αφορούν τον προφορικό λόγο στα δύο μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά) στις τρεις σχολικές τάξεις (Α', Γ', ΣΤ'), τόσο των μαθητών της μεσοαστικής τάξης, όσο και των μαθητών της εργατικής τάξης.

#### Ανάλυση διακύμανσης για το μέγεθος των φράσεων του μαθητή

#### ΠΙΝΑΚΑΣ Δ

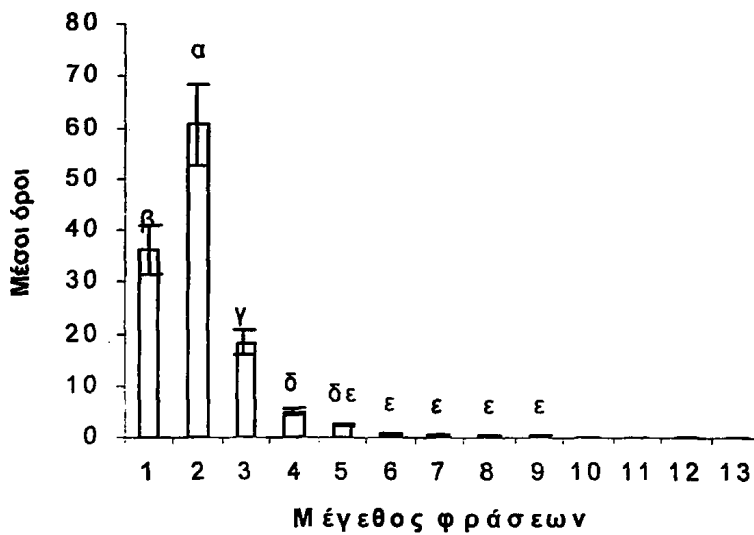
Πηγή	ΒΕ	ΜΤ	F	P
Κοινωνική προέλ. (A)	1	141,313	2,01	0,156
Μαθήματα (B)	1	3481,928	49,58	0,000
ΑΧΒ	1	0,185	0,00	
Σχολικές τάξεις (C)	2	185,401	2,64	0,072
ΑΧC	2	278,832	3,97	0,019
ΒΧC	2	50,994	0,73	
ΑΧΒΧC	2	10,742	0,15	
Μέγ. Φράσεων (D)	12	20707,378	294,85	0,000
ΑΧD	12	86,818	1,24	0,253
ΒΧD	12	925,095	13,17	0,000
ΑΧΒΧD	12	15,19	0,22	
ΧΧD	24	30,629	0,44	
ΑΧΧD	24	72,454	1,03	0,421
ΒΧΧD	24	80,144	1,14	0,291
ΑΧΒΧΧD	24	33,265	0,47	
Σφάλμα	624	70,229		

**Πίνακας 19.** Ανάλυση διακύμανσης στη μεταβλητή «μέγεθος φράσεων» του προφορικού λόγου του μαθητή.

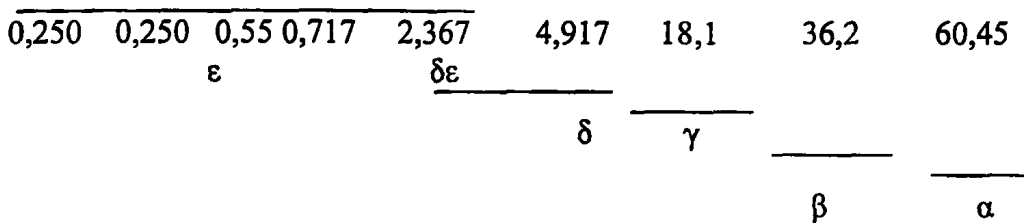
Μέγεθος φράσεων	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μονολεκτικός λόγος	36,2	4,71
Φράσεις με 2 - 5 λέξεις	60,4	7,9
Φράσεις με 6 - 10 λέξεις	18,1	2,35
Φράσεις με 11 - 15 λέξεις	4,9	0,64
Φράσεις με 16-20 λέξεις	2,4	0,3
Φράσεις με 21 -2 5 λέξεις	0,7	0,09
Φράσεις με 26 - 30 λέξεις	0,5	0,07
Φράσεις με 31 - 35 λέξεις	0,2	0,03
Φράσεις με 36 -40 λέξεις	0,2	0,03
Φράσεις με 41 - 45 λέξεις	0,02	0,002
Φράσεις με 46 - 50 λέξεις	0,05	0,006
Φράσεις με 51 - 55 λέξεις	0,03	0,004
Φράσεις με 56 - 60 λέξεις	0,03	0,004

Κατηγορίες για το μέγεθος των φράσεων.

- |                       |                  |
|-----------------------|------------------|
| 1. Μονολεκτικός λόγος | 8. 31-35 λέξεις  |
| 2. 2-5 λέξεις         | 9. 36-40 λέξεις  |
| 3. 6-10 λέξεις        | 10. 41-45 λέξεις |
| 4. 11-15 λέξεις       | 11. 46-50 λέξεις |
| 5. 16-20 λέξεις       | 12. 51-55 λέξεις |
| 6. 21-25 λέξεις       | 13. 56-60 λέξεις |
| 7. 26-30 λέξεις       |                  |



Σχήμα 13. Το μέγεθος φράσεων στο λόγο του μαθητή στο σύνολο των διδασκαλιών (n=90), που αναλύθηκαν (Ε.Σ.Δ. 2,9,  $P < 0,05$ ).



Οι παραπάνω αριθμοί αντιπροσωπεύουν τους Μ.Ο. του μεγέθους των φράσεων του μαθητή. Οι Μ.Ο. χωρίστηκαν στις παραπάνω ομάδες

με βάση την Ε.Σ.Δ., που είναι 2,9, για την εύρεση της στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ τους.

### *Παρουσίαση των ευρημάτων*

Σύμφωνα με την ανάλυση της διασποράς για το μέγεθος των φράσεων:

διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ( $P < 0,0001$ ) οι τιμές των κατηγοριών των ομάδων α, β και γ μεταξύ τους, αλλά και προς τις τιμές των κατηγοριών δ και ε. Διαφέρει, επίσης, στατιστικώς σημαντικά ( $P < 0,0001$ ) η κατηγορία της ομάδας δ προς τις κατηγορίες της ομάδας ε, ενώ δε διαφέρει στατιστικώς σημαντικά η κατηγορία της ομάδας δε προς τις κατηγορίες της ομάδας ε.

Η ανάλυση διακύμανσης για το μέγεθος των φράσεων ανέδειξε ως κυρίαρχη κατηγορία στο λόγο του μαθητή τις φράσεις με 2-5 λέξεις. Ακολουθεί ο μονολεκτικός λόγος και οι φράσεις με 6-10 λέξεις.

Δε διακρίθηκαν στατιστικώς σημαντικά οι κατηγορίες με μεγάλο μέγεθος φράσεων, με εξαίρεση την τέταρτη κατηγορία (φράσεις με 11-15 λέξεις).

### *Συζήτηση των ευρημάτων*

Το μέγεθος των φράσεων των μαθητών εξαρτάται από τη μορφή της γλωσσικής αλληλεπίδρασης που εκτυλίσσεται στη σχολική τάξη, χαρακτηριστικά της οποίας είναι:

- ο μεγάλος αριθμός ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου, που ανακαλούν το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου,
- η ιδιαιτερότητα της περίστασης της διδασκαλίας, όπου οι ερωτήσεις του δασκάλου γίνονται όχι για διαλογική συζήτηση, αλλά για έλεγχο των γνώσεων των μαθητών, του τρόπου σκέψης τους, του τρόπου έκφρασής τους,
- ο εξουσιαστικός ρόλος του δασκάλου, που υπερέχοντας κατά τη λεκτική επικοινωνία, περιορίζει την προφορική πρωτοβουλία του μαθητή.

*Συμπερασματικά*, από την παραγοντική ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών του μαθητικού λόγου διαπιστώνεται ότι:

- ο μαθητικός λόγος είναι λόγος προβλεπόμενος, ανταποκρινόμενος σε ερώτηση χαμηλού επιπέδου του δασκάλου,

- είναι λόγος «συγκεκριμένος» με περιορισμένη χρήση αφηρημένων γραμματικών κατηγοριών (επίθετα και επιρρήματα) και δευτερευουσών προτάσεων,
- είναι λόγος ασαφής, με επαναλήψεις, διακοπτόμενος από το δάσκαλο, σύντομος και κάποιες φορές ξεφεύγει και εκτός θέματος. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του λόγου του μαθητή δικαιολογούν τη χαμηλή παρουσία της αιτιολογικής ικανότητας στο λόγο του, καθώς η μηχανιστική αναπαραγωγή του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου εξασκεί τη μνήμη και όχι τη σκέψη,
- η ποσότητα του παραγομένου μαθητικού λόγου επηρεάζει την ποιότητά του, όπως φαίνεται από την παραγοντική ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών.

Στο επόμενο κεφάλαιο συνεξετάζονται οι ανεξάρτητες με τις εξαρτημένες μεταβλητές για την εύρεση στατιστικής σημαντικότητας -μεταξύ αυτών και διεισδυτικότερης εξέτασης του μαθητικού προφορικού λόγου ως προς τις συγκεκριμένες μεταβλητές.

## 7.5 Αλληλεπίδραση των εξαρτημένων μεταβλητών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα Α (βλ. Ενότητα 7.4.1), όπου δίνονται: η Πηγή διασποράς, οι βαθμοί ελευθερίας (B.E.), τα μέσα τετράγωνα (M.T.) η F τιμή και η πιθανότητα (P), όπως προκύπτουν από την ανάλυση διακύμανσης (Analysis of variance) για τη διερεύνηση της εξαρτημένης μεταβλητής “λεκτικές κατηγορίες του μαθητή σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές” (κοινωνική προέλευση, είδος/ύλη μαθήματος, τάξη/ηλικία μαθητών), προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στις παρακάτω περιπτώσεις:

- α) μεταξύ των λεκτικών κατηγοριών και της ύλης των μαθημάτων  
( $F_{7,384}=12,51, P<0,0001$ )
- β) μεταξύ των λεκτικών κατηγοριών και των σχολικών τάξεων  
( $F_{14,384}=3,85, P<0,0001$ ).

### 7.5.1 Λεκτικές κατηγορίες και είδος μαθήματος

Στον επόμενο πίνακα δίνονται οι Μ.Ο. και η Τ.Α. που προέκυψαν από την αλληλεπίδραση των λεκτικών κατηγοριών σε σχέση με τη μεταβλητή είδος μαθήματος.

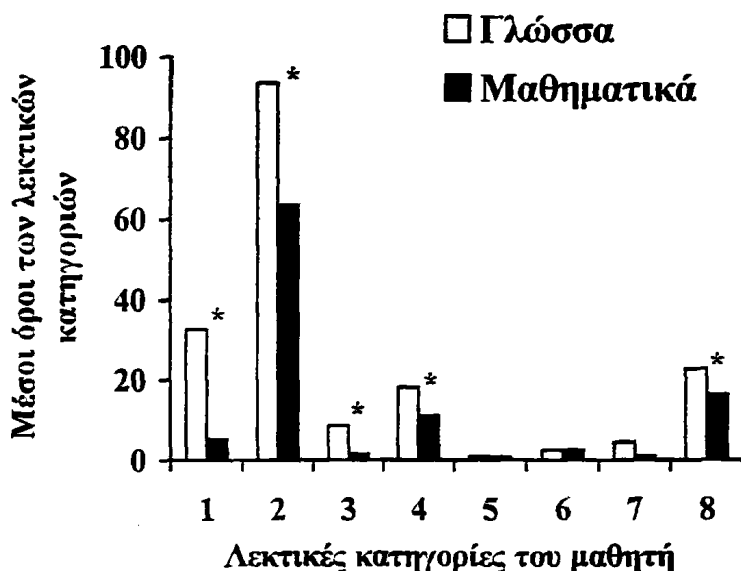


**Πίνακας 20.** Ανάλυση της διακύμανσης στη μεταβλητή «λεκτικές κατηγορίες» σε σχέση με το μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Λεκτικές κατηγορίες του μαθητή	Γλώσσα		Μαθηματικά	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Μαθητής διαβάζει	32,7	6,08	5,4	1
2. Μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις	93,7	17,39	63,6	11,8
3. Μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις	8,6	1,6	1,6	0,3
4. Μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου	18,2	3,38	11,1	2,05
5. Μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου	0,9	0,17	0,7	0,12
6. Μαθητής διορθώνει συμμαθητές του	2,6	0,48	2,6	0,48
7. Μαθητής εκφράζει νέες ιδέες	4,5	0,84	0,9	0,16
8. Μαθητής δίνει πληροφορίες ετερόκλητες	22,9	4,25	16,3	3,02

Για τον εύρεση στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των Μ.Ο. των λεκτικών κατηγοριών κάθε μαθήματος χρησιμοποιήθηκε η Ε.Σ.Δ.=6,5 και οι διαφορές των Μ.Ο. απεικονίζονται στη γραφική παράσταση που ακολουθεί.

Αλληλεπίδραση ανάμεσα στις λεκτικές κατηγορίες και τα μαθήματα<sup>35</sup>.



Σχήμα 14. Μέσοι όροι για τις λεκτικές κατηγορίες σε κάθε μάθημα (Ε.Σ.Δ.=6,5,  $P < 0,05$ ).

#### Παρουσίαση των ερημάτων

Τα ευρήματα από τον Πίνακα 20 μας επιτρέπουν να συγκρίνουμε: α) τους Μέσους Όρους των λεκτικών κατηγοριών στα δύο μαθήματα παράλληλα, β) τους Μέσους Όρους των λεκτικών κατηγοριών στο μάθημα της Γλώσσας γ) τους Μέσους Όρους των λεκτικών κατηγοριών στο μάθημα των Μαθηματικών.

#### α) Οι λεκτικές κατηγορίες στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά

Ως προς την πρώτη λεκτική κατηγορία “μαθητής διαβάζει” βρέθηκε ότι οι περιπτώσεις που ο μαθητής διαβάζει είναι περισσότερες στη Γλώσσα από τα Μαθηματικά. Οι Μ.Ο. των περιπτώσεων για τη

<sup>35</sup> Σε όσα σχήματα υπάρχει η δυνατότητα, όπου, δηλαδή, οι μεταβλητές συγκρίνονται ανά δύο, θα δίνεται η στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των κατηγοριών με αστερίσκο.



Γλώσσα είναι 32,767 και για τα Μαθηματικά 5,4. Η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

Ως προς τη δεύτερη λεκτική κατηγορία “μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις” βρέθηκε ότι ο μαθητής δίνει περισσότερες προβλεπόμενες απαντήσεις στη Γλώσσα από ό,τι στα Μαθηματικά. Οι Μ.Ο. των απαντήσεων για τη Γλώσσα είναι 93,7 και για τα Μαθηματικά 63,6. Η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

Ως προς την τρίτη λεκτική κατηγορία “μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις” βρέθηκε ότι ο μαθητής δίνει περισσότερες απρόβλεπτες απαντήσεις στη Γλώσσα από ό,τι στα Μαθηματικά. Οι Μ.Ο. των απαντήσεων για τη Γλώσσα είναι 8,6 και για τα Μαθηματικά 1,6. Η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

Ως προς την τέταρτη κατηγορία “μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου” βρέθηκε ότι ο μαθητής κάνει περισσότερες ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου στη Γλώσσα από ό,τι στα Μαθηματικά. Οι Μ.Ο. των ερωτήσεων για τη Γλώσσα είναι 18,2 και για τα Μαθηματικά 11,1. Η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

Ως προς την πέμπτη κατηγορία “μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου” δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, γιατί και στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά ο αριθμός των ερωτήσεων υψηλού επιπέδου που διατυπώνονται από το μαθητή είναι πολύ μικρός. Οι Μ.Ο. των ερωτήσεων για τη Γλώσσα είναι 0,9 και για τα Μαθηματικά 0,7.

Ως προς την έκτη κατηγορία “μαθητής διορθώνει συμμαθητές του” δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, γιατί και στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά οι αυθόρμητες προφορικές διορθώσεις από μαθητή σε συμμαθητή είναι λίγες. Οι Μ.Ο. των διορθώσεων για τη Γλώσσα είναι 2,6 και για τα Μαθηματικά 2,6.

Ως προς την έβδομη κατηγορία “μαθητής εκφράζει νέες ιδέες” βρέθηκε ότι ο μαθητής εκφράζει με δική του πρωτοβουλία νέες ιδέες περισσότερο στη Γλώσσα από ό,τι στα Μαθηματικά., Οι Μ.Ο. των τιμών για τη Γλώσσα είναι 4,5 και για τα Μαθηματικά 0,9. Η διαφορά τους δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ως προς την όγδοη κατηγορία “μαθητής δίνει πληροφορίες ετερόκλητες” βρέθηκε ότι ο μαθητής δίνει περισσότερο ετερόκλητες πληροφορίες στη Γλώσσα από ό,τι στα Μαθηματικά. Οι Μ.Ο. των τιμών

για τη Γλώσσα είναι 22,9 και για τα Μαθηματικά 16,3. Η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

### *Συζήτηση των ευρημάτων*

Σύμφωνα με την Ανάλυση της διασποράς στατιστικά σημαντική είναι η διαφορά σε επίπεδο  $P < 0,0001$  στις επόμενες λεκτικές κατηγορίες μεταξύ του μαθήματος Γλώσσας και Μαθηματικών και για τους ακόλουθους, κυρίως, λόγους:

“Μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις” καθώς πολλές ερωτήσεις αφορούν την κατανόηση του γλωσσικού μαθήματος και την “ανάλυση και περιγραφή μορφοσυντακτικών φαινομένων” (Χαραλαμπίδης-Χατζησαββίδης, 1997), που στοχεύουν στην κατάκτηση του γραμματικού συστήματος της γλώσσας.

“Μαθητής διαβάζει” το κείμενο του μαθήματος, ασκήσεις του βιβλίου, γραπτές εργασίες τόσο για να δώσει δείγμα καλής ανάγνωσης, όσο και για να “συμβάλει”, με αυτού του είδους τη συμμετοχή, στην προαγωγή του γλωσσικού μαθήματος (π.χ. ανάγνωση του γλωσσικού κειμένου για συμμετοχή στη διερευνητική επεξεργασία του κειμένου).

“Μαθητής δίνει ετερόκλητες πληροφορίες” διαδικαστικού περιεχομένου, αλλά και πληροφορίες άσχετες με το μάθημα. Το γλωσσικό μάθημα δεν είναι τόσο περιχαρακωμένο όσο το μάθημα των Μαθηματικών, για αυτό και οι μαθητές είναι πιο χαλαροί και εμπλέκονται αυθόρμητα σε προφορικό λόγο που αναφέρεται είτε σε θέματα διαδικαστικά, είτε είναι εκτός θέματος.

“Μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου”. Οι ερωτήσεις του αφορούν την κατανόηση του μαθήματος, την ερμηνεία άγνωστων λέξεων και φράσεων, αλλά και το γραμματικό σύστημα της γλώσσας.

“Μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις” στην προσπάθεια βαθύτερης ανάλυσης και επεξεργασίας του γλωσσικού κειμένου.

Η φύση του γλωσσικού μαθήματος επιτρέπει την ανάλυση περισσότερου χρόνου στη γλωσσική αλληλεπίδραση από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών. Όπως έχει αναφερθεί, σύμφωνα με διαπιστώσεις άλλων μελετών, η φύση του μαθήματος των Μαθηματικών ευνοεί περισσότερο τη μονολογική μορφή διδασκαλίας και όχι το διάλογο. Αξιοσημείωτο είναι ότι στο γλωσσικό μάθημα δε διακρίθηκαν οι λεκτικές κατηγορίες που ευνοούν την προφορική πρωτοβουλία του

μαθητή και την έκφραση της γνώμης του, εκτός από την κατηγορία των απρόβλεπτων απαντήσεων, που είναι ανταπόκριση σε ερώτηση υψηλού επιπέδου του δασκάλου και επιτρέπει την έκφραση της γνώμης του μαθητή.

Επίδραση του περιεχομένου των διαφόρων μαθημάτων στη λεκτική επικοινωνία διαπιστώθηκε από τους Furst, N. & Amidon, E. όπου βρέθηκε ότι η λεκτική επικοινωνία και η επιρροή του δασκάλου στην Ανάγνωση και τα θεωρητικά μαθήματα ήταν πιο έμμεση από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών που ήταν άμεση (Furst – Amidon, 1967).

Στην έρευνα του Ευαγγελόπουλου Σ. (1992), της Ευσταθίου – Καραγεωργάκη Μ. (1985), του Ματσαγγούρα Η. (1985) διαπιστώθηκε ότι η φύση του μαθήματος επηρεάζει τα σχήματα της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη.

### *β) Οι λεκτικές κατηγορίες στο μάθημα της Γλώσσας*

#### *Παρουσίαση των ευρημάτων*

Οι λεκτικές κατηγορίες που διακρίθηκαν στο μάθημα της Γλώσσας σε επίπεδο σημαντικότητας  $P < 0,0001$  είναι:

“Μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις” και είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά του Μ.Ο. προς όλες τις άλλες λεκτικές κατηγορίες (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8). Η κατηγορία αυτή είναι η κυρίαρχη λεκτική κατηγορία στο λόγο του μαθητή για το γλωσσικό μάθημα.

“Μαθητής διαβάζει” και είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά του Μ.Ο. προς τις λεκτικές κατηγορίες 3,4,5,6,7,8. Ο μαθητής στο μάθημα της Γλώσσας, δηλαδή, περισσότερο διαβάζει και λιγότερο: δίνει ετερόκλητες πληροφορίες (άσχετες με το μάθημα), κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις, εκφράζει νέες ιδέες, διορθώνει συμμαθητές του, κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου.

“Μαθητής δίνει ετερόκλητες πληροφορίες” και

“μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου” διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά προς τους Μ.Ο. των ίδιων λεκτικών κατηγοριών (3,5,6,7). Ο μαθητής στο μάθημα της Γλώσσας, δηλαδή, περισσότερο:

i) δίνει ετερόκλητες πληροφορίες (άσχετες με το μάθημα),

ii) κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου

και λιγότερο: δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις, εκφράζει νέες ιδέες, διορθώνει συμμαθητές του και κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου.



“Μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις” και είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά του Μ.Ο. προς το Μ.Ο. της λεκτικής κατηγορίας “μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου”. Ο μαθητής, δηλαδή, εκφράζει τη γνώμη του αφού ερωτηθεί από το δάσκαλο και όχι με δική του πρωτοβουλία.

Οι λεκτικές κατηγορίες : 5 (“μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου”), 6 (“μαθητής διορθώνει συμμαθητές του”) και 7 (“μαθητής εκφράζει νέες ιδέες”) στο μάθημα της Γλώσσας δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ τους.

### *Συζήτηση των ευρημάτων*

Η λεκτική κατηγορία που διακρίθηκε στο μάθημα της Γλώσσας είναι η “προβλεπόμενη απάντηση”. Αν και στο γλωσσικό μάθημα “ο δάσκαλος θα πρέπει να περιορίζει τα λόγια του και να δίνει τον πρώτο λόγο στα παιδιά ενθαρρύνοντας και επιδοκιμάζοντας τη συμμετοχή τους στη συζήτηση, και γενικά κάνοντας ό,τι είναι δυνατόν ώστε όλα τα παιδιά να νιώθουν άνετα και να μιλούν” (σύμφωνα με το βιβλίου του δασκάλου για το μάθημα της Γλώσσας της Έκτης Δημοτικού), η προφορική ανταπόκριση των μαθητών αναφέρεται σε πληροφοριακά στοιχεία του κειμένου (για τι πράγμα μιλάει; πού; πότε; ποιοι παίρνουν μέρος; κτλ.) και σε γνώσεις για τη γλώσσα μέσα από τις ασκήσεις του βιβλίου. Με αυτόν τον τρόπο διαφαίνεται ότι η γλωσσική αλληλεπίδραση στην τάξη είναι οργανωμένη γύρω από το πρόσωπο του δασκάλου και το σχολικό εγχειρίδιο. Κατά το Βιγκότσκι η προφορική γλώσσα είναι διαλογική (Βιγκότσκι, 1988), αλλά στη σχολική αίθουσα μετατρέπεται σε μονολογική αντανακλώντας την ιεραρχημένη σχέση μεταξύ των πρωταγωνιστών της γλωσσικής αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, οι μαθητές δεν ασκούνται στην επικοινωνιακή και δημιουργική χρήση του προφορικού λόγου, καθώς ο περισσότερος χρόνος από το γλωσσικό μάθημα διατίθεται για το γραπτό λόγο (Γκότοβος, 1992/Χαραλαμπίδης, 1985).

Οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου που διατυπώνει ο μαθητής είναι απόρροια του πλαισίου όπου εκτυλίσσεται η προφορική επικοινωνία και η διάκριση της κατηγορίας αυτής προσφέρει ένα παράθυρο στη σκέψη του παιδιού κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Το κοινό σημείο στις προβλεπόμενες απαντήσεις και στις μαθητικές ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου είναι ότι και στις δύο περιπτώσεις εξασκείται η μνήμη και ταυτίζεται το “μαθαίνω” με το “θυμούμαι”. Με άλλα λόγια δηλαδή ο μαθητής οδηγείται σε μορφές μάθησης που βασίζονται σε αυτό που ο

Marton (Ματσαγγούρας, 1997) αποκάλεσε *επιφανειακή επεξεργασία*. Στον αντίποδα της διδασκαλίας αυτής βρίσκεται η διδασκαλία που οι μορφές μάθησης στηρίζονται στην ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση των πληροφοριών και που αποκαλείται *βαθεία επεξεργασία*. Κατά το είδος της διδασκαλίας αυτής οι μαθητές διατυπώνουν διερευνητικές ερωτήσεις αποδεικνύοντας (Rop, 2002):

- α) το ενδιαφέρον τους για το μάθημα,
- β) την εξυπνάδα τους και την ικανότητα συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία,
- γ) την κατανόηση του περιεχόμενου του μαθήματος.

Συνήθως λίγοι μαθητές διατυπώνουν ερωτήσεις στη σχολική τάξη καθώς δεν ενθαρρύνονται στον τύπο αυτό μάθησης (Orlich et al, 1998), επειδή οι ερωτήσεις και, συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου είναι μια “απειλή στην κυριαρχία του δασκάλου, αλλά και στην ύλη που έχει να καλύψει” (Rop, 2002). “Με την ενθάρρυνση οι μαθητές οδηγούνται στη διατύπωση ερωτήσεων υψηλού επιπέδου, στη διαμαθητική επικοινωνία, σε αποτελεσματικότερη μάθηση, στην αναλυτική αιτιολόγηση” (Orlich et al, 1998).

Επισημαίνεται και από το Flanders ο χαμηλός αριθμός των ερωτήσεων υψηλού επιπέδου των μαθητών και παρατηρείται ότι αυτό οφείλεται στις διδακτικές ενέργειες των δασκάλων καθώς «οι δάσκαλοι υποδεικνύουν στους μαθητές τι να κάνουν, πώς να το κάνουν, πότε να αρχίσουν, πότε να ξεκινήσουν, πόσο καλά πήγαν σε ό,τι κάνανε» (Flanders, 1970).

Αναφορικά με τη στατιστική σημαντικότητα της 3<sup>ης</sup> λεκτικής κατηγορίας, “μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις”, από τις 307 απρόβλεπτες απαντήσεις οι 258 δόθηκαν στο μάθημα της Γλώσσας. Η διερεύνηση του γλωσσικού κειμένου οδηγεί το δάσκαλο σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την κρίση προσώπων, καταστάσεων, διατύπωση υποθέσεων που ενθαρρύνουν την προφορική συμμετοχή των μαθητών στη σχολική τάξη. Βέβαια, ο μικρός αριθμός των απρόβλεπτων απαντήσεων δεν οδηγεί σε συζήτηση και σύμφωνα με τον Dillon ακόμα και όταν οι μαθητές καλούνται να δώσουν απάντηση σε ερώτηση υψηλού επιπέδου, υπάρχει 50% πιθανότητα να δώσουν απάντηση χαμηλού επιπέδου (Orlich et al, 1998). Αυτό συμβαίνει, γιατί έχουν εξασκηθεί σε ερωτηματική μορφή διδασκαλίας που απαιτεί σύντομες απαντήσεις.

### **γ) Οι λεκτικές κατηγορίες στο μάθημα των Μαθηματικών**

#### **Παρουσίαση των ευρημάτων**

Οι λεκτικές κατηγορίες που διακρίθηκαν στο μάθημα των Μαθηματικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $P < 0,0001$  είναι:

“Μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις” και είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά του M.O. της κατηγορίας αυτής προς όλες τις άλλες λεκτικές κατηγορίες (1,3,4,5,6,7,8).

“Μαθητής δίνει ετερόκλητες πληροφορίες” και “μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου” διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά προς τις ίδιες λεκτικές κατηγορίες: 1,3,5,6,7. Δηλαδή, οι ετερόκλητες πληροφορίες (άσχετες με το μάθημα) και οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου που κάνει ο μαθητής στο μάθημα των Μαθηματικών είναι περισσότερες - από: το διάβασμα, τις διορθώσεις που κάνει σε συμμαθητές, τις απρόβλεπτες απαντήσεις που δίνει, τις νέες ιδέες που εκφράζει και τις ερωτήσεις υψηλού επιπέδου.

Οι λεκτικές κατηγορίες: 1 (“μαθητής διαβάζει”), 6 (“μαθητής διορθώνει συμμαθητές του”), 3 (“μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις”), 7 (“μαθητής εκφράζει νέες ιδέες”) και 5 (“μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου”) στο μάθημα των Μαθηματικών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ τους.

#### **Συζήτηση των ευρημάτων**

Στο μάθημα των Μαθηματικών κυριαρχεί ο προβλεπόμενος ανταποκρινόμενος λόγος. Σύμφωνα με τον Wells (Mills, 1989) οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου είναι απαραίτητες στο μάθημα των Μαθηματικών, καθώς γίνεται έλεγχος για την κατανόηση των γνώσεων. Παράλληλα, όμως, χρειάζεται «η ανάπτυξη της αναλυτικής και συνθετικής σκέψης του παιδιού, ώστε να αποκτήσει ευρύτητα και λειτουργικότητα σε πολλαπλά επίπεδα. Η ανάπτυξη της νοητικής λειτουργίας της μνήμης, της προσοχής, και της ικανότητας για ακρίβεια, γενίκευση και αφαίρεση, καθώς και η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να αιτιολογεί, να επικοινωνεί στα Μαθηματικά και δια των Μαθηματικών, και να χρησιμοποιεί ποικίλες στρατηγικές» (Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά, 1997).

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι στα Μαθηματικά δεν καλλιεργείται ο λόγος για τη διατύπωση μαθητικών διερευνητικών



ερωτήσεων, παρατηρήσεων και ταυτόχρονα «ο τρόπος του σκέπτεσθαι» (Mercer and Sams, 2006). Οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου ή ερωτήσεις – «ανοίγματα» (Μαραγκουδάκης, 1992) έχουν τη δυνατότητα να ερεθίζουν ανώτερες περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού, που μεταξύ άλλων, έργο τους είναι «η εξασφάλιση λειτουργικών συνθηκών, ικανών να ενεργοποιήσουν τη νοητική δραστηριότητα του ατόμου». Παράλληλα, ενισχύουν «τον κοινωνικό και συμμετοχικό χαρακτήρα της μάθησης, μέσα από συνεχή αλληλεπίδραση, προφορική επικοινωνία, συζήτηση και παρατήρηση» (Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά, 1997).

Στην παρούσα έρευνα, οι 1909 προβλεπόμενες απαντήσεις, που έδωσαν οι μαθητές, σε συνδυασμό με τις 332 ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, επιβεβαιώνουν τον τύπο διδασκαλίας: δάσκαλος ρωτά και μαθητής απαντά. Μέσα από τον καταιγισμό των διδασκαλικών ερωτήσεων μειώνεται η ποιότητα των μαθητικών απαντήσεων και περιορίζονται οι ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση. Επίσης, ο μεγάλος αριθμός των προβλεπόμενων απαντήσεων φανερώνει ότι ο ρυθμός μάθησης είναι αρκετά γρήγορος με ελάχιστο χρόνο αναμονής για σκέψη και απάντηση, γεγονός που δημιουργεί άγχος στους μαθητές ιδιαίτερα στους αδύνατους. «Το υπερβολικό άγχος και η χαμηλή αυτοαντίληψη επισύρουν εξαιρετικό φορτίο στον εγκέφαλο και κατά συνέπεια περιορίζουν την ικανότητα μάθησης» (Ματσαγγούρας, 1995). Ιδιαίτερα, στο μάθημα των Μαθηματικών, που οι μαθητές παρουσιάζουν διστακτικότητα εξαιτίας της πραγματικής δυσκολίας του μαθήματος, χρειάζεται, ακόμη και για την προβλεπόμενη απάντηση, να υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος για να διαπιστώνεται το επίπεδο κατανόησης, ώστε πάνω σε αυτό να οικοδομείται η νέα γνώση.

Συμπερασματικά, ο προφορικός λόγος του μαθητή στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών είναι έμμεσος λόγος, λόγος που αποτελεί την αντίδραση του μαθητή στις «ανακριτικές» ερωτήσεις του δασκάλου με την ανάκληση γεγονότων ή πληροφοριών, που άκουσε στην παράδοση ή διάβασε από το σχολικό εγχειρίδιο. Με τον τρόπο αυτό διδασκαλίας το Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο εξακολουθεί να παραμένει εγκυκλοπαιδικό και αναπαραγωγικό (Ματσαγγούρας, 1995).

Σύμφωνα με την ανάλυση της διασποράς ο λόγος του μαθητή διαφοροποιείται από τη μεταβλητή “ύλη/είδος μαθήματος”. Στο γλωσσικό μάθημα διακρίθηκαν πέντε λεκτικές κατηγορίες στον προφορικό λόγο του μαθητή ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών τρεις.

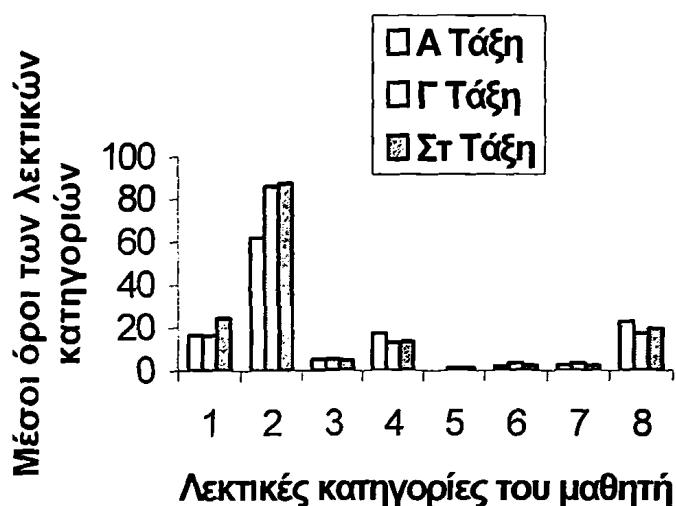
## 7.5.2 Λεκτικές κατηγορίες και σχολικές τάξεις

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται τα ευρήματα της ANOVA για τις λεκτικές κατηγορίες ως προς τις τάξεις (Α', Γ', ΣΤ').

**Πίνακας 21.** Ανάλυση της διακύμανσης στη μεταβλητή «λεκτικές κατηγορίες» του μαθητή σε σχέση με την Α', Γ', ΣΤ' τάξη.

Λεκτικές κατηγορίες του μαθητή	Α' τάξη		Γ' τάξη		ΣΤ' τάξη	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Μαθητής διαβάζει	16,5	3,8	16,3	3,73	24,4	5,6
2. Μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις	61,9	14,2	86,3	19,8	87,7	20,1
3. Μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις	5,1	1,17	5,4	1,23	4,8	1,1
4. Μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου	17,4	4	13,2	3,02	13,3	3,05
5. Μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου	0,05	0,01	1	0,24	1,3	0,3
6. Μαθητής διορθώνει συμμαθητές του	2	0,45	3,5	0,8	2,3	0,53
7. Μαθητής εκφράζει νέες ιδέες	2,4	0,55	3,45	0,8	2,3	0,53
8. Μαθητής δίνει πληροφορίες ετερόκλητες	22,5	5,17	16,9	3,9	19,3	4,43

Για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των Μ.Ο. των λεκτικών κατηγοριών κάθε σχολικής τάξης χρησιμοποιήθηκε η Ε.Σ.Δ.=8. Οι διαφορές των Μ.Ο. απεικονίζονται στη γραφική παράσταση που ακολουθεί.



**Σχήμα 15.** Μέσοι όροι των λεκτικών κατηγοριών του μαθητή με τις σχολικές τάξεις (Ε.Σ.Δ.=8,  $P<0,05$ ).

Τα ευρήματα από τον Πίνακα 21 μας επιτρέπουν να συγκρίνουμε: α) τους Μέσους Όρους των λεκτικών κατηγοριών στις τρεις σχολικές τάξεις παράλληλα, β) τους Μέσους Όρους των λεκτικών κατηγοριών στην Α' τάξη γ) τους Μέσους Όρους των λεκτικών κατηγοριών στη Γ' τάξη και δ) τους Μέσους Όρους των λεκτικών κατηγοριών στη ΣΤ' τάξη.

#### *α) Λεκτικές κατηγορίες και σχολικές τάξεις*

##### *Παρουσίαση των ευρημάτων*

Ως προς την πρώτη κατηγορία “μαθητής διαβάζει” δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη.

Οι Μ.Ο. για τις δύο αυτές κατηγορίες είναι για την Α τάξη 16,5 και για τη Γ τάξη 16,3.

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης διαβάζουν περισσότερο από τους μαθητές της Γ' τάξης και είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά που βρέθηκε ανάμεσα στους μέσους όρους της Γ' και ΣΤ' τάξης ( $P<0,0001$ ).

Ο Μ.Ο. της ΣΤ' τάξης για την κατηγορία αυτή είναι 24,4.

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης βρέθηκε ότι διαβάζουν περισσότερο και από τους μαθητές της Α' τάξης, αλλά όχι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Ως προς τη δεύτερη λεκτική κατηγορία "μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις" βρέθηκε ότι ο μαθητής της Α' τάξης δίνει τις λιγότερες προβλεπόμενες απαντήσεις και από το μαθητή της Γ' τάξης και από το μαθητή της ΣΤ' τάξης. Η διαφορά των μέσων όρων ανάμεσα στην Α' και τη Γ' τάξη και ανάμεσα στην Α' και τη ΣΤ' τάξη είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

Οι Μ.Ο. των τιμών για τις τάξεις είναι: 61,9 για την Α' τάξη, 86,3 για τη Γ' και 87,7 για τη ΣΤ'.

Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους της Γ' και ΣΤ' τάξης.

Ως προς την τρίτη λεκτική κατηγορία "μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις" βρέθηκε ότι ο μαθητής της Α', της Γ' και της ΣΤ' τάξης δίνει τον ίδιο αριθμό απρόβλεπτων απαντήσεων.

Οι Μ.Ο. των τιμών για τις τρεις τάξεις είναι: Α' 5,1, Γ' 5,4, ΣΤ' 4,8 και δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ τους.

Ως προς την τέταρτη κατηγορία "μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου" βρέθηκε ότι ο μαθητής της Α' τάξης κάνει περισσότερες ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου και από το μαθητή της Γ' και από το μαθητή της ΣΤ' τάξης. Η διαφορά που βρέθηκε δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Οι Μ.Ο. των τιμών για τις τάξεις είναι: 17,4 για την Α', 13,2 για τη Γ' και 13,3 για τη ΣΤ'.

Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους της Γ' και ΣΤ' τάξης.

Ως προς την πέμπτη κατηγορία "μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου" δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ των σχολικών τάξεων.

Οι Μ.Ο. των τιμών για τις τάξεις είναι: 0,05 για την Α', 1 για τη Γ' και 1,3 για τη ΣΤ'.

Ως προς την έκτη κατηγορία "μαθητής διορθώνει συμμαθητές του" δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ των σχολικών τάξεων.

Οι Μ.Ο. των τιμών για τις τάξεις είναι: 2 για την Α', 3,5 για τη Γ' και 2,3 για τη ΣΤ'.

Ως προς την έβδομη κατηγορία “μαθητής εκφράζει νέες ιδέες” δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ των σχολικών τάξεων.

Οι Μ.Ο. των τιμών για τις τάξεις είναι: 2,4 για την Α', 3,4 για τη Γ' και 2,3 για τη ΣΤ'.

Ως προς την όγδοη κατηγορία “μαθητής δίνει πληροφορίες ετερόκλητες” ο μαθητής της Α' τάξης δίνει τις περισσότερες ετερόκλητες πληροφορίες και ακολουθεί ο μαθητής της ΣΤ' και μετά ο μαθητής της Γ'. Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Οι Μ.Ο. των τιμών για τις τάξεις είναι: 22,5 για την Α', 16,9 για τη Γ' και 19,3 για τη ΣΤ'.

### *Συζήτηση των ευρημάτων*

Οι λεκτικές κατηγορίες που διακρίθηκαν μεταξύ των τριών σχολικών τάξεων είναι:

i) “μαθητής διαβάσει” με στατιστική σημαντικότητα  $P < 0,0001$ , ανάμεσα στη ΣΤ' τάξη και τη Γ' τάξη. Οι μαθητές της έκτης τάξης διαβάζουν φωναχτά περισσότερο από τους μαθητές της τρίτης τάξης,

ii) “μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις” με στατιστική σημαντικότητα  $P < 0,0001$ , ανάμεσα στη ΣΤ' τάξη και την Α' τάξη και ανάμεσα στη Γ' και την Α' τάξη. Οι μαθητές της έκτης τάξης έδωσαν περισσότερες προβλεπόμενες απαντήσεις από τους μαθητές της πρώτης τάξης και οι μαθητές της τρίτης τάξης έδωσαν περισσότερες προβλεπόμενες απαντήσεις από τους μαθητές της πρώτης τάξης.

Η υπεροχή της ΣΤ' τάξης στις δύο αυτές λεκτικές κατηγορίες δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι μαθητές της μεγαλύτερης τάξης έχουν αναπτύξει και την αναγνωστική τους ικανότητα, αλλά και τον επικοινωνιακό τους λόγο για να συμμετέχουν πιο ενεργά στη γλωσσική αλληλεπίδραση. Παρόλα αυτά δε διακρίνεται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ο άμεσος μαθητικός λόγος της ΣΤ' τάξης, αλλά ο ανταποκρινόμενος. Ο τύπος διδασκαλίας που επικεντρώνεται στην αυθεντία του δασκάλου, χαρακτηρίζει τις τρεις σχολικές τάξεις έχοντας ως αποτέλεσμα τη μειωμένη προφορική συμμετοχή των μαθητών.

Διαφορές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας παρατηρούνται, επίσης και στις λεκτικές κατηγορίες κάθε σχολικής τάξης.

## *β) Οι λεκτικές κατηγορίες στην Α΄ τάξη*

### *Παρουσίαση των ευρημάτων*

Από τα ευρήματα που Πίνακα 21 διαπιστώνεται ότι οι λεκτικές κατηγορίες που διακρίθηκαν στο λόγο του μαθητή της Α΄ τάξης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $P < 0,0001$ , είναι:

“Μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις” (είναι η κυρίαρχη λεκτική κατηγορία), “μαθητής δίνει ετερόκλητες πληροφορίες”, “μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου”, “μαθητής διαβάζει”. Οι τρεις τελευταίες λεκτικές κατηγορίες δε διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους, διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά προς τους Μ.Ο. των ίδιων λεκτικών κατηγοριών (3,5,6,7).

Οι λεκτικές κατηγορίες του μαθητή της Α΄ τάξης: 3 (“μαθητής δίνει απρόβλεπτες απαντήσεις”), 5 (“μαθητής κάνει ερωτήσεις υψηλού επιπέδου”), 6 (“μαθητής διορθώνει συμμαθητές του”) και 7 (“μαθητής εκφράζει νέες ιδέες”), δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ τους.

### *Συζήτηση των ευρημάτων*

Η προφορική συμμετοχή του μαθητή της τάξης αυτής χαρακτηρίζεται από λόγο ανταποκρινόμενο στο δάσκαλο. Ο δάσκαλος, λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών, προσπαθεί με αρκετές ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου να βοηθήσει τους μαθητές να συμμετέχουν στην προφορική επικοινωνία ενθαρρύνοντάς τους, κατά κάποιο τρόπο, για ομαλή ενσωμάτωση στο νέο τους περιβάλλον.

Η διάκριση της λεκτικής κατηγορίας “μαθητής δίνει ετερόκλητες πληροφορίες” οφείλεται:

- στην έλλειψη προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος που εκδηλώνεται με τη διατύπωση άσχετων πληροφοριών από το μαθητή (Good & Brophy, 2003),
- στο νεαρό της ηλικίας των μαθητών της Α΄ τάξης λόγω της έλλειψης των ικανοτήτων ακρόασης και συζήτησης (Arends, 1994).

Με τις ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου που διατυπώνει ο μαθητής της Α΄ τάξης, περισσότερες από τους μαθητές των άλλων δύο σχολικών τάξεων, χωρίς όμως στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των Μ.Ο. τους, διακρίνεται η προσπάθειά του, αλλά και η πρωτοβουλία του για προφορική συμμετοχή στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου

κάνοντας ερωτήσεις ανάλογες με τις νοητικές δυνατότητες της ηλικίας του, καθώς είναι στη φάση των συγκεκριμένων νοητικών συλλογισμών.

Τελευταία διακρίνεται η λεκτική κατηγορία “μαθητής διαβάζει”, που αποτελεί και μαθησιακό στόχο για την ηλικία αυτή. Η αναγνωστική ικανότητα συνδέεται άμεσα με το γραπτό λόγο. Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών “οι αναγνωστικές δεξιότητες πρέπει να οικοδομούνται με βάση τον προφορικό λόγο και τις εμπειρίες που φέρνουν τα παιδιά” (Πρόγραμμα Σπουδών, 1999). Η σειρά που πρέπει να τηρηθεί για την εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό και στο γραπτό λόγο είναι: “εμπειρία, προφορικός λόγος, γραπτός λόγος” (Σκούρτου, 1998), επειδή ο προφορικός λόγος “όχι μόνο επιζεί, αλλά και μπορεί να εξελίσσεται μέσα από το γραπτό λόγο”.

### *γ) Οι λεκτικές κατηγορίες στη Γ' τάξη*

#### *Παρουσίαση των ευρημάτων*

Τα δεδομένα του Πίνακα 21 επιτρέπουν την εξαγωγή των παρακάτω συμπερασμάτων για τις λεκτικές κατηγορίες ως προς τη Γ' τάξη.

Οι λεκτικές κατηγορίες που διακρίθηκαν για το μαθητή της Γ' τάξης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $P < 0,0001$ , είναι:

“Μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις” (είναι η κυρίαρχη λεκτική κατηγορία), “μαθητής δίνει ετερόκλητες πληροφορίες”, “μαθητής διαβάζει”, “μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου”. Οι τρεις τελευταίες λεκτικές κατηγορίες δεν εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ τους, όπως ακριβώς και στην πρώτη τάξη, αλλά διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά προς τους Μ.Ο. των ίδιων λεκτικών κατηγοριών (3,5,6,7).

Οι λεκτικές κατηγορίες του μαθητή της Γ' τάξης, που επιτρέπουν την πρωτοβουλία και την έκφραση της γνώμης του, δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ τους.

#### *Συζήτηση των ευρημάτων*

Οι παρατηρήσεις που έχουν να γίνουν ως προς τις λεκτικές κατηγορίες των μαθητών της Γ' τάξης είναι ότι:

i) ο αριθμός των προβλεπόμενων απαντήσεων αυξήθηκε στη Γ' τάξη σε σχέση με την Α', χωρίς να υπάρχει στατιστικώς σημαντική

διαφορά μεταξύ των δύο σχολικών τάξεων. Ο μαθητής συνεχίζει να συμμετέχει προφορικά ανταποκρινόμενος στο δάσκαλο.

ii) Η μόνη διαφοροποίηση ως προς τις λεκτικές κατηγορίες της Α' τάξης είναι ότι στη Γ' τάξη η λεκτική κατηγορία "μαθητής διαβάζει" προηγείται από τη λεκτική κατηγορία "μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου". Στη λεκτική αυτή κατηγορία παρατηρείται μια μείωση των μαθητικών ερωτήσεων της Γ' τάξης σε σχέση με την Α' τάξη, που δεν είναι όμως στατιστικώς σημαντική η διαφορά μεταξύ των δύο σχολικών τάξεων. Έτσι, ενώ στην Α' τάξη οι μαθητές διατύπωσαν 349 ερωτήσεις, στη Γ' τάξη διατύπωσαν 264. Η προφορική πρωτοβουλία των μαθητών και στο είδος των ερωτήσεων αυτών είναι περιορισμένη.

#### **δ) Οι λεκτικές κατηγορίες στη ΣΤ' τάξη**

Ο Πίνακας 21 που δίνει τα ευρήματα της ANOVA για τις διερευνηθείσες μεταβλητές, λεκτικές κατηγορίες και τη ΣΤ' σχολική τάξη αποκαλύπτει ότι:

Οι λεκτικές κατηγορίες που διακρίθηκαν στη ΣΤ' τάξη, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $P < 0,0001$ , είναι: "μαθητής δίνει προβλεπόμενες απαντήσεις" (είναι η κυρίαρχη λεκτική κατηγορία στο λόγο του μαθητή), "μαθητής διαβάζει", "μαθητής δίνει ετερόκλητες πληροφορίες", "μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου".

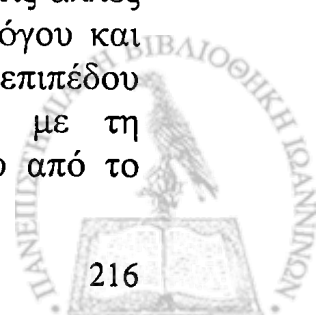
Η κατηγορία "μαθητής διαβάζει" διαφέρει στατιστικώς σημαντικά προς τους Μ.Ο. των κατηγοριών: 3, 4, 5, 6 και 7.

Οι λεκτικές κατηγορίες του μαθητή της ΣΤ' τάξης: "μαθητής δίνει ετερόκλητες πληροφορίες" και "μαθητής κάνει ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου" διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά προς τους Μ.Ο. των ίδιων λεκτικών κατηγοριών (3,5,6,7).

Στις λεκτικές κατηγορίες που κατατάχτηκε η έκφραση της γνώμης των μαθητών και η πρωτοβουλία δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ τους.

#### **Συζήτηση των ευρημάτων**

Ο Μ.Ο. των προβλεπόμενων απαντήσεων που έδωσε ο μαθητής της ΣΤ' τάξης είναι μεγαλύτερος από τους αντίστοιχους Μ.Ο. των άλλων δύο τάξεων, η ποιότητά του όμως δε διαφοροποιείται ως προς τις άλλες δύο σχολικές τάξεις, επειδή η πρωτοβουλία του μαθητικού λόγου και στην τάξη αυτή περιορίζεται στις ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου επιβεβαιώνοντας ότι η μάθηση στο σχολείο επιτελείται με τη συμμορφούμενη απάντηση σε ερώτηση πληροφοριακού τύπου από το





δάσκαλο. Η παρουσία των ερωτήσεων αυτού του τύπου δεν επηρεάζεται ούτε από την ηλικία των μαθητών, ούτε από τη σύνθεση της τάξης (Wood, 1992).

Συμπερασματικά, η γλωσσική συμπεριφορά του δασκάλου οδηγεί τους μαθητές των τριών σχολικών τάξεων σε λόγο προβλεπόμενο και σε σκέψη μνημονική και ελεγχόμενη. Η μη διάκριση, τουλάχιστον στη ΣΤ΄ τάξη, της λεκτικής μαθητικής πρωτοβουλίας, που να προάγει το διάλογο και την ελευθερία στην προφορική συμμετοχή, φανερώνει ότι ο τύπος διδασκαλίας “δάσκαλος ρωτά και μαθητής απαντά” διατρέχει όχι μόνο τις τρεις σχολικές τάξεις, αλλά όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

### 7.5.3 Τα μέρη του λόγου, είδος μαθήματος και σχολική τάξη

Από τον πίνακα Β (βλ. Ενότητα 7.4.2), όπου έχουμε την Ανάλυση Διακύμανσης για τα μέρη του λόγου του μαθητή, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στις παρακάτω περιπτώσεις:

α) διπλή αλληλεπίδραση ανάμεσα στα “μέρη του λόγου” και τις “τάξεις” ( $F_{4,144}=4,55, P=0,001$ ),

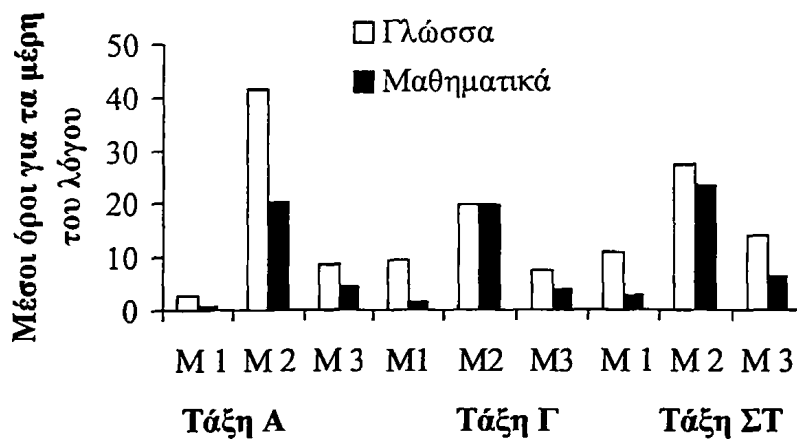
β) τριπλή αλληλεπίδραση ανάμεσα στα “μέρη του λόγου”, τα “μαθήματα” και τις “σχολικές τάξεις” ( $F_{4,144}=4,49, P=0,001$ ).

Ο πίνακας που δίνεται αφορά την τριπλή αλληλεπίδραση, επειδή σε αυτή περιλαμβάνεται και η πρώτη διπλή αλληλεπίδραση. Οι διαφορές στους Μ.Ο. για τα “μέρη του λόγου”, τα “μαθήματα” και τις “τάξεις” αποδίδονται σχηματικά και στο γράφημα που ακολουθεί.

**Πίνακας 22.** Παραγοντική ανάλυση της διακύμανσης στη μεταβλητή «μέρη του λόγου»<sup>36</sup>, σε σχέση με τις μεταβλητές: «μάθημα» και «σχολική τάξη».

		ΓΛΩΣΣΑ		ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	
		Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Α'	Μ1	2,9	0,97	0,8	0,26
	Μ2	41,6	13,87	20,3	6,76
	Μ3	8,4	2,8	4,3	1,43
Γ'	Μ1	9,2	3,06	1,5	0,5
	Μ2	19,6	6,5	19,8	6,6
	Μ3	7,4	2,47	4	1,3
ΣΤ'	Μ1	10,7	3,56	2,6	0,86
	Μ2	27,3	9,1	23,1	7,7
	Μ3	13,9	4,63	6,2	2,06

<sup>36</sup> Όπου Μ1 επίθετα Μ2 προσωπικές αντωνυμίες και Μ3 επιρρήματα.



**Σχήμα 16.** Μέσοι όροι για τα μέρη του λόγου, τις σχολικές τάξεις και τα μαθήματα (Ε.Σ.Δ.=7,6,  $P < 0,05$  ).

Ο έλεγχος των Μ.Ο. από τα μέρη του λόγου, τις σχολικές τάξεις και τα μαθήματα για την εύρεση στατιστικής σημαντικότητας έγινε με την Ε.Σ.Δ.=7,6.

Τα ευρήματα από τον Πίνακα 22 μας επιτρέπουν να συγκρίνουμε: α) τους Μέσους Όρους από τα μέρη του λόγου στα δύο μαθήματα ανά σχολική τάξη β) τους Μέσους Όρους από τα μέρη του λόγου ανά μάθημα στις σχολικές τάξεις γ) τους Μέσους Όρους από τα μέρη του λόγου ανά μάθημα σε κάθε σχολική τάξη.

*α) Τα μέρη του λόγου στα μαθήματα (Γλώσσα, Μαθηματικά) ανά σχολική τάξη*

#### *Παρουσίαση των ευρημάτων*

Ως προς τα επίθετα (Μ.1) βρέθηκε να χρησιμοποιούνται περισσότερα επίθετα στη Γλώσσα από ό,τι στα Μαθηματικά στην Α' τάξη, αλλά η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Οι Μ.Ο. των επιθέτων για τη Γλώσσα της Α' τάξης είναι 2,9 και για τα Μαθηματικά της ίδιας τάξης 0,8.

Ως προς τις προσωπικές αντωνυμίες (Μ.2) οι μαθητές της Α' τάξης χρησιμοποίησαν στη Γλώσσα περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από ό,τι στα Μαθηματικά.

Οι Μ.Ο. των προσωπικών αντωνυμιών για τη Γλώσσα είναι 41,6 και για τα Μαθηματικά 20,3. Η διαφορά των τιμών είναι στατιστικά σημαντική ( $P=0,001$ ).

Ως προς τα επιρρήματα (M.3) οι μαθητές της Α' τάξης χρησιμοποίησαν περισσότερα επιρρήματα στη Γλώσσα από ό,τι στα Μαθηματικά.

Οι Μ.Ο.των επιρρημάτων είναι 8,4 για τη Γλώσσα και 4,3 για τα Μαθηματικά. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ως προς τα επίθετα (M.1) οι μαθητές της Γ' τάξης χρησιμοποίησαν στη Γλώσσα περισσότερα επίθετα από ό,τι στα Μαθηματικά.

Οι Μ.Ο. των επιθέτων για τη Γλώσσα είναι 9,2 και για τα Μαθηματικά 1,5. Η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P=0,001$ ).

Ως προς τις προσωπικές αντωνυμίες (M.2) οι μαθητές της Γ' τάξης χρησιμοποίησαν στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά τον ίδιο αριθμό προσωπικών αντωνυμιών.

Οι Μ.Ο.των προσωπικών αντωνυμιών για τη Γλώσσα είναι 19,6 και για τα Μαθηματικά 19,8. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ως προς τα επιρρήματα (M.3) οι μαθητές της Γ' τάξης χρησιμοποίησαν στη Γλώσσα περισσότερα επιρρήματα από ό,τι στα Μαθηματικά.

Οι Μ.Ο.των επιρρημάτων για τη Γλώσσα είναι 7,4 και για τα Μαθηματικά 4. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ως προς τα επίθετα (M.1) οι μαθητές της ΣΤ' τάξης χρησιμοποίησαν στη Γλώσσα περισσότερα επίθετα από ό,τι στα Μαθηματικά.

Οι Μ.Ο. των επιθέτων για τη Γλώσσα είναι 10,7 και για τα Μαθηματικά 2,6. Η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P=0,001$ ).

Ως προς τις προσωπικές αντωνυμίες (M.2) οι μαθητές της ΣΤ' τάξης χρησιμοποίησαν στη Γλώσσα περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από ό,τι στα Μαθηματικά.

Οι Μ.Ο.των προσωπικών αντωνυμιών είναι 27,3 για τη Γλώσσα και 23,1 για τα Μαθηματικά. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ως προς τα επιρρήματα (Μ.3) οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης χρησιμοποίησαν στη Γλώσσα περισσότερα επιρρήματα από ό,τι στα Μαθηματικά.

Οι Μ.Ο.των επιρρημάτων για τη Γλώσσα είναι 13,9 και για τα Μαθηματικά 6,2. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P=0,001$ ).

### *Συζήτηση των ευρημάτων για τα μέρη του λόγου ανά μάθημα και σχολική τάξη*

Τα μέρη του λόγου που διακρίθηκαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $P=0,001$  μεταξύ των μαθημάτων Γλώσσας και Μαθηματικών στις τρεις σχολικές τάξεις είναι:

- Οι *προσωπικές ανωνυμίες* στο μάθημα της Γλώσσας για την Α τάξη.
- Τα *επίθετα* στο μάθημα της Γλώσσας για τη Γ τάξη.
- Τα *επίθετα* στο μάθημα της Γλώσσας για τη ΣΤ τάξη.
- Τα *επιρρήματα* στο μάθημα της Γλώσσας για τη ΣΤ τάξη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα το γλωσσικό μάθημα ευνοεί τη διάκριση των συγκεκριμένων γραμματικών κατηγοριών λόγω της φύσης του, του σκοπού στον οποίο αποβλέπει και της διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθείται σ' αυτό. Όπως φάνηκε από την παραγοντική ανάλυση των λεκτικών κατηγοριών σε σχέση με τη μεταβλητή "μάθημα", υπάρχει επίδραση του περιεχομένου των συγκεκριμένων μαθημάτων στην προφορική συμμετοχή των μαθητών. Επειδή το μάθημα των Μαθηματικών, με τον τρόπο που διδάσκεται, είναι ένα μάθημα που ο δάσκαλος υποβάλλει μεγάλο αριθμό σύντομων και κλειστών, κυρίως, ερωτήσεων για να καταστήσει αντιληπτό στους μαθητές το πρόβλημα, ή τη θεωρία, και να διαπιστώσει το σημείο κατανόησής τους, ώστε να προχωρήσει στη διαδικασία της διδασκαλίας ή να επανέλθει επανατοποθετώντας το πρόβλημα ή επεξηγώντας το, η προφορική συμμετοχή των μαθητών είναι μειωμένη. Λόγοι πραγματικής δυσκολίας του μαθήματος και κοινωνιογενείς φόβοι προς αυτό μπορούν να ερμηνεύσουν τη μειωμένη προφορική πρωτοβουλία των μαθητών και, κατ' επέκταση, τη στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση των γραμματικών κατηγοριών στο θεωρητικό από το θετικό μάθημα.

Συγκεκριμένα, η κυριαρχία των προσωπικών ανωνυμιών στο λόγο του μαθητή της Α΄ τάξης, κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος, είναι αναμενόμενη εξαιτίας του εγωκεντρικού λόγου της ηλικίας αυτής και της μεγαλύτερης προφορικής συμμετοχής από ό,τι στο μάθημα των



Μαθηματικών. Παράλληλα, ένας από τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος για το μαθητή της Α΄ τάξης είναι να «χρησιμοποιεί την προσωπική αντωνυμία ως υποκείμενο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, 2000) για τη συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της δομής και λειτουργίας της γλώσσας.

Η διάκριση των επιθέτων στο λόγο του μαθητή της Γ΄ τάξης για το γλωσσικό μάθημα φανερώνει τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του μαθητή, ως ένδειξη ανάπτυξης του σημασιολογικού τομέα της γλώσσας του μαθητή. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου του μαθητή εξελίσσεται στη ΣΤ΄ τάξη, με τη διάκριση στο λόγο του μαθητή επιθέτων και επιρρημάτων στη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος. Σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία, σημαντική βελτίωση γίνεται κατά τη σχολική ηλικία στον τομέα του λεξιλογίου και στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων. Ταυτόχρονα, ένας από τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος για τους μαθητές της Γ΄ και ΣΤ΄ τάξης είναι να σπουδάζουν τα μέρη του λόγου σε συσχετισμό με το λειτουργικό τους ρόλο μέσα στην πρόταση.

Διερευνητικότερος έλεγχος για την παρουσία των γραμματικών κατηγοριών στο λόγο του μαθητή, σύμφωνα με τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης από τον Πίνακα 22, και την εύρεση της γραμματικής κατηγορίας που κυριαρχεί σε κάθε μάθημα, και στις τρεις σχολικές τάξεις ταυτόχρονα, παρουσιάζεται στην ενότητα που ακολουθεί.

### ***β) Τα μέρη του λόγου ανά μάθημα στις σχολικές τάξεις***

#### ***Παρουσίαση των ευρημάτων***

Τα επίθετα στο μάθημα της Γλώσσας στις τάξεις: Α΄, Γ΄, ΣΤ΄.

Οι Μ.Ο. των επιθέτων για τη Γλώσσα και στις τρεις σχολικές τάξεις δείχνουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ( $P=0,001$ ) ανάμεσα: στη ΣΤ΄ και στην Α΄ τάξη (οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης χρησιμοποίησαν περισσότερα επίθετα από τους μαθητές της Α΄ τάξης).

Οι Μ.Ο. των επιθέτων για τις τρεις σχολικές τάξεις δείχνουν μια αύξουσα τάση από τη μικρότερη τάξη προς τις μεγαλύτερες, χωρίς, όμως, στατιστικώς σημαντική διαφορά, πλην από αυτήν που αναφέρθηκε παραπάνω ( $M.O.ΣΤ΄ > M.O. Α΄$ ).

Τα επίθετα στο μάθημα των Μαθηματικών στις τάξεις: Α΄, Γ΄, ΣΤ΄.



Τα επίθετα στο μάθημα των Μαθηματικών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις τρεις σχολικές τάξεις. Παρατηρείται μια μικρή αύξηση από τάξη σε τάξη.

Οι προσωπικές αντωνυμίες στο μάθημα της Γλώσσας στις τάξεις: Α', Γ', ΣΤ'.

Οι Μ.Ο. των προσωπικών αντωνυμιών για τη Γλώσσα στις τρεις τάξεις δείχνουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ( $P= 0,001$ ) ανάμεσα:

-στην Α' και στη Γ' τάξη (οι μαθητές της Α' τάξης χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από τους μαθητές της Γ' τάξης),

-στην Α' και στη ΣΤ' (οι μαθητές της Α' τάξης χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από τους μαθητές της Στ' τάξης),

-στη ΣΤ' και στη Γ' (οι μαθητές της ΣΤ' τάξης χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από τους μαθητές της Γ' τάξης).

Οι προσωπικές αντωνυμίες στο μάθημα των Μαθηματικών στις τάξεις: Α', Γ', ΣΤ'.

Οι προσωπικές αντωνυμίες στο μάθημα των Μαθηματικών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις τρεις σχολικές τάξεις. Οι μαθητές και των τριών σχολικών τάξεων χρησιμοποίησαν στο λόγο τους περίπου τον ίδιο αριθμό προσωπικών αντωνυμιών.

Τα επιρρήματα στο μάθημα της Γλώσσας στις τάξεις: Α', Γ', ΣΤ'.

Τα επιρρήματα στο μάθημα της Γλώσσας δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις τρεις σχολικές τάξεις. Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης χρησιμοποίησαν τα περισσότερα επιρρήματα στην ομιλία τους.

Τα επιρρήματα στο μάθημα των Μαθηματικών στις τάξεις: Α', Γ', ΣΤ'.

Τα επιρρήματα στο μάθημα των Μαθηματικών δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις τρεις σχολικές τάξεις.

## Συζήτηση των ευρημάτων

Τα μέρη του λόγου που διακρίθηκαν, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $P=0,001$ , μεταξύ των σχολικών τάξεων για κάθε μάθημα είναι:

- Τα επίθετα στο μάθημα της Γλώσσας για τη ΣΤ΄ τάξη σε σχέση με τα επίθετα στο μάθημα της Γλώσσας για την Α΄ τάξη.
- Οι προσωπικές αντωνυμίες στο μάθημα της Γλώσσας για την Α΄ τάξη σε σχέση με τις προσωπικές αντωνυμίες στη “Γλώσσα” της Γ΄ τάξης.
- Οι προσωπικές αντωνυμίες στο μάθημα της Γλώσσας για την Α΄ τάξη σε σχέση με τις προσωπικές αντωνυμίες στη “Γλώσσα” της ΣΤ΄ τάξης.
- Οι προσωπικές αντωνυμίες στο μάθημα της Γλώσσας για τη ΣΤ΄ τάξη σε σχέση με τις προσωπικές αντωνυμίες στη “Γλώσσα” της Γ΄ τάξης.
- Δε διακρίθηκε καμιά από τις γραμματικές κατηγορίες στο μάθημα των Μαθηματικών ως προς τις τρεις σχολικές τάξεις.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, η σχολική τάξη των μαθητών διαφοροποιεί στατιστικώς σημαντικά την ομιλία του μαθητή της μεγαλύτερης τάξης (ΣΤ΄) από το μαθητή της μικρότερης (Α΄) μόνο ως προς τη γραμματική κατηγορία “επίθετα” για το γλωσσικό μάθημα. Όπως ήδη αναφέρθηκε, κατά τη σχολική ηλικία του Δημοτικού Σχολείου, βελτίωση παρατηρείται στον τομέα του λεξιλογίου και στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων. Το αξιοσημείωτο είναι ότι δεν παρατηρήθηκε καμιά άλλη διαφοροποίηση ως προς τα επίθετα, αλλά και ως προς τα επιρρήματα, μεταξύ των τριών σχολικών τάξεων για κάθε μάθημα. Το δεδομένο αυτό σε σχέση με τον προβλεπόμενο λόγο του μαθητή δικαιολογεί την απουσία ποιοτικών γραμματικών κατηγοριών στο λόγο του.

Η κυριαρχία των προσωπικών αντωνυμιών στο λόγο του μαθητή της Α΄ τάξης στο γλωσσικό μάθημα σε σχέση με το λόγο των μαθητών των δύο άλλων τάξεων, δικαιολογείται λόγω της ηλικίας των μαθητών τάξης αυτής. Η διαφοροποίηση των προσωπικών αντωνυμιών στο λόγο του μαθητή της ΣΤ΄ τάξης σε σχέση με το λόγο του μαθητή της Γ΄ τάξης δηλώνει την εμπλοκή (involvement) του μαθητή της μεγαλύτερης τάξης στη γλωσσική αλληλεπίδραση και το προσωπικό ύφος που έχει ο λόγος του, που, αν και είναι λόγος «συγκεκριμένης» μορφής, είναι όμως



στοιχείο απαραίτητο για να οικοδομηθεί πάνω σε αυτό ο αφηρημένος λόγος.

Η παραγοντική ανάλυση μας επιτρέπει, επίσης, να διακρίνουμε ποιες είναι οι κυρίαρχες γραμματικές κατηγορίες σε κάθε τάξη χωριστά και σε συνδυασμό με κάθε μάθημα για μια πιο λεπτομερειακή ανάλυση για τα μέρη του λόγου στην ενότητα που ακολουθεί.

### *γ) Τα μέρη του λόγου ανά μάθημα και σχολική τάξη*

#### *Παρουσίαση των ευρημάτων*

Τα μέρη του λόγου στο μάθημα της Γλώσσας για την Α' τάξη.

Από τον Πίνακα 22 φαίνεται ότι οι προσωπικές αντωνυμίες κυριαρχούν στο λόγο του μαθητή της Α' τάξης για το μάθημα της Γλώσσας σε σχέση με τα επίθετα και τα επιρρήματα.

Από τους Μ.Ο. που δόθηκαν στον ίδιο Πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $P=0,001$ ) ανάμεσα:

-στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επιρρήματα (: οι μαθητές της Α' τάξης στο μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επιρρήματα),

-στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επίθετα (: οι μαθητές της Α' τάξης στο μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επίθετα).

Τα μέρη του λόγου στο μάθημα των *Μαθηματικών* για την Α' τάξη.

Οι διαφορές στους Μ.Ο. διαμορφώνουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $P=0,001$ ) ανάμεσα:

-στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επιρρήματα (: οι μαθητές της Α' τάξης στο μάθημα των *Μαθηματικών* χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επιρρήματα),

-στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επίθετα (: οι μαθητές της Α' τάξης στο μάθημα των *Μαθηματικών* χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επίθετα).

Αν και οι μαθητές της Α' τάξης στο μάθημα των *Μαθηματικών* χρησιμοποίησαν περισσότερα επιρρήματα από επίθετα, η διαφορά των Μ.Ο. τους δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Τα μέρη του λόγου στο μάθημα της Γλώσσας για τη Γ' τάξη.

Η διαφορά των Μ.Ο. για τα μέρη του λόγου στο μάθημα της Γλώσσας δίνει τιμές στατιστικώς σημαντικές ( $P= 0,001$ ) ανάμεσα:

- στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επίθετα (:οι μαθητές της Γ' τάξης στο μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επίθετα),

- στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επιρρήματα (:οι μαθητές της Γ' τάξης στο μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επιρρήματα).

Τα μέρη του λόγου στο μάθημα των Μαθηματικών για τη Γ' τάξη.

Από τους Μ.Ο. που δόθηκαν (Πίνακας 22), προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $P= 0,001$ ) ανάμεσα:

-στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επιρρήματα (: οι μαθητές της Γ' τάξης στο μάθημα των Μαθηματικών χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επιρρήματα)

-στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επίθετα (:οι μαθητές της Γ' τάξης στο μάθημα των Μαθηματικών χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επίθετα).

Οι μαθητές της Γ' τάξης στο μάθημα των Μαθηματικών χρησιμοποίησαν περισσότερα επιρρήματα από επίθετα, η διαφορά των Μ.Ο. τους, όμως, δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Τα μέρη του λόγου στο μάθημα της Γλώσσας για τη ΣΤ' τάξη.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση για τα μέρη του λόγου στο μάθημα της Γλώσσας για τη ΣΤ' τάξη δίνουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $P= 0,001$ ) ανάμεσα:

-στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επιρρήματα (:οι μαθητές της ΣΤ' τάξης στο μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επιρρήματα),

-στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επίθετα (:οι μαθητές της ΣΤ' τάξης στο μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επίθετα).

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης στο μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποίησαν περισσότερα επιρρήματα από επίθετα, αλλά η διαφορά τους δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Τα μέρη του λόγου στο μάθημα των Μαθηματικών για τη ΣΤ' τάξη.



Οι διαφορές που προκύπτουν στους Μ.Ο. για τα μέρη του λόγου στο μάθημα των Μαθηματικών για τη ΣΤ΄ τάξη, σύμφωνα με τον Πίνακα 22, είναι στατιστικώς σημαντικές ( $P= 0,001$ ) ανάμεσα:

-στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επιρρήματα (:οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης στο μάθημα των Μαθηματικών χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επιρρήματα),

-στις προσωπικές αντωνυμίες και τα επίθετα (:οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης στο μάθημα των Μαθηματικών χρησιμοποίησαν περισσότερες προσωπικές αντωνυμίες από επίθετα).

Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης στο μάθημα των Μαθηματικών χρησιμοποίησαν περισσότερα επιρρήματα στο λόγο τους από επίθετα, αλλά η διαφορά των Μ.Ο. τους δεν είναι στατιστικώς σημαντική.

### *Συζήτηση των ευρημάτων*

Σύμφωνα με την παραπάνω περιγραφική ανάλυση για τις γραμματικές κατηγορίες κάθε τάξης συνδυαστικά με τη μεταβλητή “μάθημα” και “σχολική τάξη” διακρίνονται, με στατιστική σημαντικότητα  $P= 0,001$  στην Α΄, Γ΄ και ΣΤ΄ οι προσωπικές αντωνυμίες, τόσο στο γλωσσικό μάθημα, όσο και στο μάθημα των Μαθηματικών.

Η διάκριση των προσωπικών αντωνυμιών είναι ενδεικτική της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή κάθε τάξης σε κάθε μάθημα. Η χρήση προσωπικών αντωνυμιών στην ομιλία των μαθητών σε συνδυασμό με τον προβλεπόμενο λόγο που αρθρώνουν, τη συντομία των μηνυμάτων τους και τη μη διάκριση επιθέτων και επιρρημάτων, η χρήση των οποίων δίνει πληροφορίες για το εύρος του μαθητικού λεξιλογίου, οδηγεί σε διαπίστωση ότι ο λόγος τους κινείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο, είναι λόγος μάλλον αναπαραγωγικός του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων.

Συμπερασματικά, η γλωσσική ικανότητα του μαθητή ως προς τις συγκεκριμένες γραμματικές κατηγορίες που εξετάστηκαν στην έρευνα, χαρακτηρίζεται από χρήση προσωπικών αντωνυμιών και πολύ περιορισμένη χρήση επιθέτων και επιρρημάτων. Η συγκεκριμένη γνώση της γλώσσας παρατηρείται και στις τρεις τάξεις.

#### 7.5.4 Γλωσσικές παράμετροι και είδος του μαθήματος

Η εξιχνίαση συνάφειας ανάμεσα στις γλωσσικές παραμέτρους και τις ανεξάρτητες μεταβλητές που πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ANOVA (βλ. Ενότητα 7.4.3) παρουσιάζει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στις ακόλουθες περιπτώσεις:

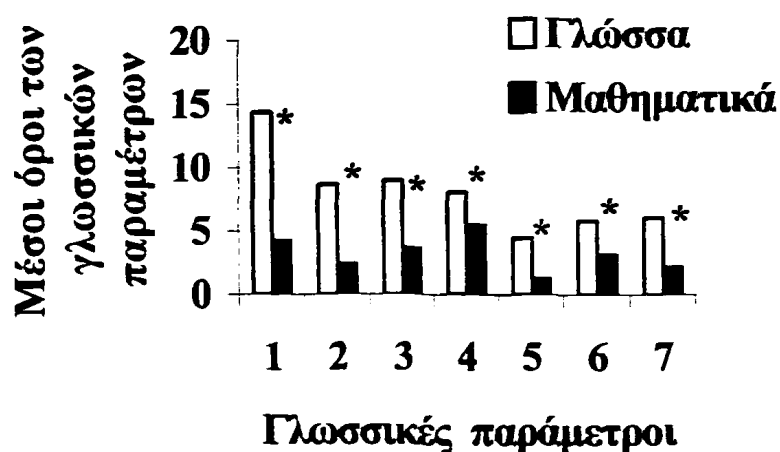
- α) ανάμεσα στις “γλωσσικές παραμέτρους” και το “είδος του μαθήματος” ( $F_{6,336}=6,50, P<0,0001$ ),
- β) ανάμεσα στις “γλωσσικές παραμέτρους” και τη “σχολική τάξη” ( $F_{12,336}=2,97, P<0,0001$ ).

Αλληλεπίδραση εμφανίζεται και ανάμεσα στις “κοινωνικές τάξεις”, τα “μαθήματα” και τις “σχολικές τάξεις” ( $F_{2,336}=6,26, P=0,002$ ), αλλά σύμφωνα με την ανάλυση της διασποράς δε διευκρινίζεται ο απόλυτος αριθμός καθεμίας γλωσσικής παραμέτρου, αλλά το σύνολο αυτών, γι’ αυτό και δε δίνεται πίνακας με τους μέσους όρους των μεταβλητών αυτών.

Για την αλληλεπίδραση “γλωσσικών παραμέτρων” και “μαθημάτων” προκύπτει ο παρακάτω πίνακας και αποδίδονται σχηματικά οι σχέσεις στο γράφημα 17.

**Πίνακας 23.** Ανάλυση της διακύμανσης στη μεταβλητή «Γλωσσικές παράμετροι» του προφορικού λόγου σε σχέση με τη μεταβλητή «μάθημα»: «Γλώσσα» και «Μαθηματικά».

Γλωσσικές παράμετροι του προφορικού λόγου του μαθητή	Γλώσσα		Μαθηματικά	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δευτερεύουσες προτάσεις	14,3	2,65	4,2	0,79
Λόγος ασαφής	8,6	1,6	2,4	0,45
Επαναλήψεις	8,9	1,66	3,6	20,2
Διακοπές στο λόγο από το δάσκαλο	8,1	1,49	5,4	1
Λόγος με αιτιολόγηση	4,5	0,83	1,3	0,23
Λόγος εκτός θέματος	5,8	1,08	3,1	0,58
Αυτοδιορθώσεις	6,1	1,13	2,2	0,4



**Σχήμα 17.** Μέσοι όροι για τις “γλωσσικές παραμέτρους” και τα “μαθήματα”. (Ε.Σ.Δ.=2,04,  $P<0,05$ )

Ο έλεγχος των Μ.Ο. για καθεμία γλωσσική παράμετρο μεταξύ του γλωσσικού μαθήματος και των Μαθηματικών για την εύρεση στατιστικής σημαντικότητας έγινε με την Ε.Σ.Δ.=2,04.

*α) Οι “γλωσσικές παράμετροι” του προφορικού λόγου στα μαθήματα: Γλώσσα και Μαθηματικά*

#### *Παρουσίαση των ευρημάτων*

Ως προς την πρώτη γλωσσική παράμετρο, τις “δευτερεύουσες προτάσεις”, βρέθηκε ότι ο μαθητής χρησιμοποίησε περισσότερες δευτερεύουσες προτάσεις στο μάθημα της Γλώσσας από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών. Οι Μ.Ο. των “δευτερευουσών προτάσεων” για τη Γλώσσα είναι 14,3 και για τα Μαθηματικά 4,2. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P<0,0001$ ).

Ως προς τη δεύτερη γλωσσική παράμετρο, “λόγος ασαφής”, βρέθηκε ότι ο λόγος του μαθητή είναι περισσότερο ασαφής στο μάθημα της Γλώσσας από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών. Οι Μ.Ο. των τιμών για τη Γλώσσα είναι 8,6 για τα Μαθηματικά 2,4. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P<0,0001$ ).

Ως προς την τρίτη γλωσσική παράμετρο, “επαναλήψεις στο λόγο του μαθητή”, βρέθηκε ότι ο μαθητής κάνει περισσότερες επαναλήψεις στο λόγο του στο μάθημα της Γλώσσας από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών. Οι Μ.Ο. των επαναλήψεων για τη Γλώσσα είναι 8,9 και για τα Μαθηματικά 3,6. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P<0,0001$ ).

Ως προς την τέταρτη γλωσσική παράμετρο, “διακοπές στο λόγο του μαθητή από το δάσκαλο”, βρέθηκε ότι ο δάσκαλος διακόπτει το λόγο του μαθητή περισσότερο στο μάθημα της Γλώσσας από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών. Οι Μ.Ο. των τιμών για τη Γλώσσα είναι 8,1 και για τα Μαθηματικά 5,4. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P<0,0001$ ).

Ως προς την πέμπτη γλωσσική παράμετρο, “λόγος με αιτιολόγηση”, βρέθηκε ότι οι μαθητές παράγουν λόγο αιτιολογημένο περισσότερο στο μάθημα της Γλώσσας από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών. Οι Μ.Ο. των τιμών για τη Γλώσσα είναι 4,5 και για τα

Μαθηματικά 1,3. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

Ως προς την έκτη γλωσσική παράμετρο, “λόγος εκτός θέματος”, βρέθηκε ότι ο λόγος των μαθητών είναι εκτός θέματος περισσότερες φορές στο μάθημα της Γλώσσας από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών. Οι Μ.Ο. των τιμών για τη Γλώσσα είναι 5,8 και για τα Μαθηματικά 3,1. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

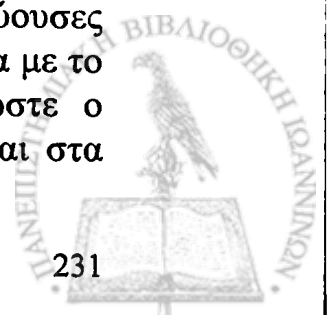
Ως προς την έβδομη γλωσσική παράμετρο, “αυτοδιορθώσεις που κάνει ο μαθητής στο λόγο του”, βρέθηκε ότι οι αυτοδιορθώσεις είναι περισσότερες στο μάθημα της Γλώσσας από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών. Οι Μ.Ο. των τιμών για τη Γλώσσα είναι 6,1 και για τα Μαθηματικά 2,2. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

### *Συζήτηση των ευρημάτων*

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, οι γλωσσικές παράμετροι του προφορικού μαθητικού λόγου διαφοροποιήθηκαν στο γλωσσικό μάθημα από το μάθημα των Μαθηματικών σε επίπεδο σημαντικότητας,  $P < 0,0001$ .

Συγκεκριμένα, ως προς τις δευτερεύουσες προτάσεις, η φύση του γλωσσικού μαθήματος δικαιολογεί τη χρήση υποτακτικού λόγου καθώς στη σχολική τάξη η χρήση της γλώσσας επισημοποιείται, γιατί αξιολογείται. «Η χρήση παρατακτικών και υποτακτικών προτάσεων στον προφορικό λόγο εξαρτάται από τις απαιτήσεις του ομιλητή, αλλά και του ακροατή, καθώς και από τις συνθήκες μέσα στις οποίες διεξάγεται η συνομιλία» (Πλατρίτης, 1996). Η μαθηματική εκπαίδευση ως προς τη γλωσσική διάσταση «προσανατολίζεται προς το να προσφέρει στους μαθητές ένα πλήρη έλεγχο της γλώσσας των Μαθηματικών ως μέσο επικοινωνίας» (Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά, 1997), οπότε ο προφορικός λόγος είναι απλούστερος στη σύνταξη, αν και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλώσσα τονίζεται ότι κάθε μάθημα χρειάζεται να αξιοποιείται ως αντικείμενο γλωσσικής άσκησης.

Ο λόγος ο αιτιολογημένος, οι αιτιολογικές δευτερεύουσες προτάσεις, είναι ανταπόκριση σε ερώτηση του δασκάλου. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, ο δάσκαλος χρειάζεται να φροντίζει ώστε ο μαθητής «να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου, να εμπλέκεται στα



δρώμενα και να οδηγηθεί σε ένα επίπεδο, που να παράγει, - όσο επιτρέπει η ηλικία του - λόγο σκόπιμα διατυπωμένο «με γνώση και με τρόπο», είτε πρόκειται για μια απλή αιτιολόγηση, είτε για κείμενο αισθητικών αξιώσεων» (Πρόγραμμα Σπουδών, 1999).

Οι ερωτήσεις που εισάγονται με «γιατί ή το πώς, απαιτούν κατ' ανάγκη περισσότερες διεργασίες πέρα από μια απλή ανάκληση στοιχείων γνώσης – μνήμης» (Phillips, 1992/ Wegerif, 2005). Η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να αιτιολογεί, αν και είναι σε χαμηλά επίπεδα, όπως φαίνεται από την έρευνα, προσφέρεται στο γλωσσικό μάθημα από ό,τι στα Μαθηματικά, επειδή στο πρώτο μάθημα είναι μεγαλύτερο το ποσοστό της προφορικής συμμετοχής, αλλά και η ίδια του η φύση δημιουργεί περισσότερες προϋποθέσεις για συζήτηση, συνεπώς και αντίστοιχα ευκαιρίες για αιτιολόγηση της γνώμης των ομιλητών. Οι σύντομες απαντήσεις, ο περιορισμένος λόγος, το είδος της διδασκαλίας δεν προσφέρουν «αποθεματικό υλικό» για να «αιτιολογούν και να αυτοσχεδιάζουν» (Edwards & Westgate, 1994) οι μαθητές και στα δύο μαθήματα.

Η μεγαλύτερη ποσότητα του προφορικού λόγου στο γλωσσικό μάθημα από το μάθημα των Μαθηματικών χαρακτηρίζεται, ορισμένες φορές, από έλλειψη λεξιλογίου, από φαινόμενα δισταγμού, από ασυνταξία, από προσπάθεια για δημιουργία σύνθετων γλωσσικών μηνυμάτων με αποτέλεσμα την παραγωγή λόγου ασαφούς. Ως προς τη γλωσσική μορφή της ομιλίας των μαθητών, μετρήθηκαν 259 περιπτώσεις λόγου ασαφούς για το μάθημα της Γλώσσας, που αντιστοιχεί στο 24,8% του λόγου του μαθητή. Στη σχολική τάξη που οι μαθητές εκπαιδεύονται στα «σύντομα» μηνύματα, ακόμα και στο γλωσσικό μάθημα, συμβαίνει ο ομιλητής-μαθητής, είτε για τους λόγους που προαναφέρθηκαν πιο πάνω, είτε γιατί θεωρεί δεδομένο ότι ο συνομιλητής του δάσκαλος κατανοεί τι θέλει να του πει, η γλωσσική του παραγωγή να είναι φτωχή, με αποτέλεσμα την παραγωγή ασαφών μηνυμάτων. Η σαφήνεια στο λόγο, σύμφωνα με τον Bernstein, είναι μία παράμετρος που διαχωρίζει τον “περιορισμένο” από τον “επεξεργασμένο” γλωσσικό κώδικα (Bernstein, 1977).

Η φύση του μαθήματος των Μαθηματικών που απαιτεί γλώσσα συγκεκριμένη με πιο απλή διατύπωση δικαιολογεί τη χαμηλή συχνότητα του λόγου με ασαφές μήνυμα.

Με τον αυξημένο προφορικό μαθητικό λόγο στο γλωσσικό μάθημα συνδέεται και ο αυξημένος αριθμός των διακοπών στο λόγο των μαθητών από το δάσκαλο, στο μάθημα της Γλώσσας, από ό,τι στο μάθημα των





Μαθηματικών. Η παράμετρος αυτή, γενικότερα, συνδέεται με το είδος της διδασκαλίας που θέλει το δάσκαλο κυρίως, όπως έχουμε ξαναπεί, ομιλητή και λιγότερο ακροατή. Σύμφωνα με τον Stubbs, όταν γίνονται διακοπές στο λόγο από άλλον ομιλητή χρειάζεται να εξετάζεται, αν άτομα με υψηλότερο status διακόπτουν περισσότερο άτομα με χαμηλότερο status (Stubbs, 1983). Στη σχολική τάξη αυτός που διακόπτει το λόγο του μαθητή είναι ο δάσκαλος, ενώ οι μαθητές, όταν μιλά ο δάσκαλος ποτέ δεν τον διακόπτουν, ακόμα και όταν μιλούν συμμαθητές τους ζητούν το λόγο από τον “ισχυρό συνομιλητή”, επιβεβαιώνοντας τον τρόπο άσκησης ελέγχου από το δάσκαλο.

Αναφορικά με τις τεχνικές του προφορικού λόγου τις επαναλήψεις και τις αυτοδιορθώσεις, αυτές είναι περισσότερες στο γλωσσικό μάθημα από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών, καθώς η ποσότητα του παραγόμενου προφορικού λόγου στο γλωσσικό μάθημα, αλλά και η φύση του γλωσσικού μαθήματος βοηθά στη διαφοροποίηση αυτή. Με τις επαναλήψεις ο λόγος των μαθητών γίνεται πιο πληθωρικός και έτσι ο ομιλητής κερδίζει, με έντεχνο τρόπο, την προσοχή του ακροατή, ενώ με τις αυτοδιορθώσεις γίνεται προσπάθεια, είτε για πιο επίσημη μορφή της γλώσσας που δικαιολογείται στο γλωσσικό μάθημα, είτε χρησιμοποιείται η αυτοδιόρθωση ως μια τεχνική εναρμόνισης του ύφους της ομιλίας των μαθητών με την επίσημη ομιλία, που άμεσα ή έμμεσα επιβάλλει το σχολείο.

Η παράμετρος “λόγος εκτός θέματος” υπερτερεί στο γλωσσικό μάθημα από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών. Το μάθημα της Γλώσσας προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για αυθόρμητο μαθητικό προφορικό λόγο από ό,τι το μάθημα των Μαθηματικών που είναι περισσότερο ελεγχόμενο ως προς την προφορική συμμετοχή. Ο λόγος του μαθητή που είναι εκτός θέματος, έχει σχέση με το βαθμό συγκέντρωσης, προσοχής, ενδιαφέροντος για το μάθημα. Από το Πρόγραμμα Σπουδών προτείνεται «συχνά η διδασκαλία να γίνεται με αφετηρία άστοχες φραστικές επιλογές» (Πρόγραμμα Σπουδών, 1999).

### **β) Γλωσσικές παράμετροι του προφορικού λόγου στο μάθημα της Γλώσσας**

Στο μάθημα της Γλώσσας ο Μ.Ο. των δευτερευουσών προτάσεων είναι 14,3 και του λόγου με αιτιολόγηση (αιτιολογικές προτάσεις) 4,5. Η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ). Λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος των φράσεων, όπου ο λόγος των μαθητών χαρακτηρίζεται από συντομία, την περιορισμένη αυθόρμητη προφορική συμμετοχή των μαθητών, την ελεγχόμενη προφορική ανταπόκρισή τους

στο μάθημα -με την κυριαρχία της προβλεπόμενης απάντησης στο λόγο τους- και τη στενή προσκόλληση στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, συμπεραίνουμε ότι από τις επιρρηματικές δευτερεύουσες προτάσεις οι αιτιολογικές προτάσεις στο λόγο του μαθητή είναι ανταπόκριση σε ερώτηση του δασκάλου. Συνεπώς, στο γλωσσικό μάθημα δεν αναπτύσσεται ο επικοινωνιακός λόγος που οδηγεί σε πιο σύνθετες συντακτικές δομές.

Όσον αφορά τις τεχνικές του προφορικού λόγου στο μάθημα της Γλώσσας οι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερο τις επαναλήψεις από τις αυτοδιορθώσεις. Η διαφορά των Μέσων Όρων των δύο αυτών παραμέτρων είναι στατιστικά σημαντική. Σύμφωνα με τον Halliday οι επαναλήψεις είναι δείγμα δισταγμού στην ομιλία (Halliday, 1989), χαρακτηριστικό γνώρισμα του προφορικού λόγου. Για να διατηρηθεί η συνέχεια σκέψης και ομιλίας στον προφορικό λόγο χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν κάποιες τεχνικές που θα εξασφαλίσουν τον απαιτούμενο χρόνο για να προετοιμάσει το μυαλό αυτό που πρόκειται να αρθρωθεί στη συνέχεια με το λόγο. Οι επαναλήψεις διευκολύνουν τους μαθητές είτε να κερδίσουν χρόνο και να βρουν την κατάλληλη λέξη, είτε γιατί αποφεύγουν ή αδυνατούν να αναζητήσουν άλλες λέξεις, είτε γιατί δε θέλουν να εγκαταλείψουν λεκτικά στοιχεία που πέτυχαν να κατακτήσουν.

### *γ) Γλωσσικές παράμετροι του προφορικού λόγου στο μάθημα των Μαθηματικών*

Ο Μ.Ο. των δευτερευουσών προτάσεων στο μάθημα των Μαθηματικών είναι 4,2, ενώ ο λόγος με αιτιολόγηση (αιτιολογικές προτάσεις) 1,3. Όπως φαίνεται, στο μάθημα των Μαθηματικών η ικανότητα για αιτιολόγηση, για ανάλυση και σύνθεση είναι σε χαμηλά επίπεδα. Η σκέψη και ο λόγος των μαθητών, κινείται και σε αυτό το μάθημα, στη σφαίρα του «συγκεκριμένου» μέσα από την εκτέλεση ασκήσεων του σχολικού βιβλίου, ανακοίνωση αποτελεσμάτων, εκμάθηση αριθμητικών πράξεων. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά τονίζεται η αναγκαιότητα για ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να αιτιολογεί.

Στο μάθημα των Μαθηματικών δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διάκριση ανάμεσα στις τεχνικές του προφορικού λόγου “επαναλήψεις” και “αυτοδιορθώσεις”, επειδή η μαθησιακή διαδικασία επιτελείται από σύντομες προβλεπόμενες απαντήσεις.

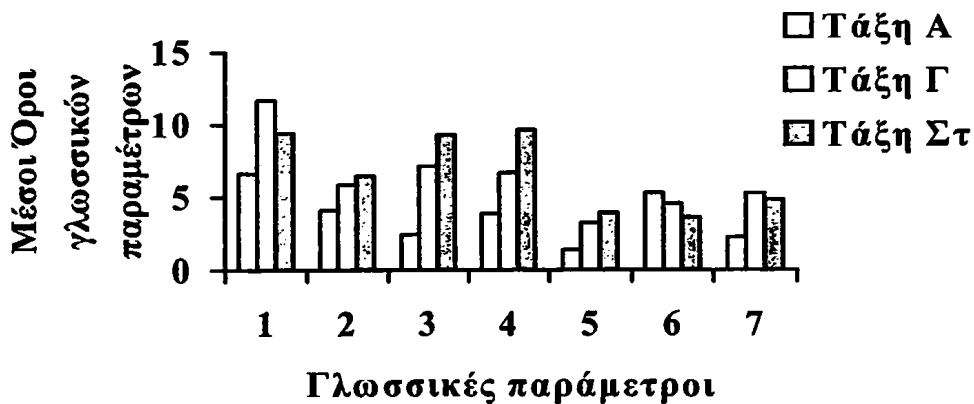
### 7.5.5 Γλωσσικές παράμετροι και σχολικές τάξεις

Από την ανάλυση της διασποράς για την αλληλεπίδραση γλωσσικών παραμέτρων και σχολικών τάξεων προκύπτει ο παρακάτω πίνακας.

**Πίνακας 24.** Ανάλυση της διασποράς στη μεταβλητή «Γλωσσικές παράμετροι» του προφορικού λόγου σε σχέση με τις τρεις σχολικές τάξεις (Α΄, Γ΄, ΣΤ΄).

- Γλωσσικές παράμετροι του προφορικού λόγου του μαθητή	Α΄ τάξη		Γ΄ τάξη		ΣΤ΄ τάξη	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δευτερεύουσες προτάσεις	6,7	1,52	11,7	2,68	9,5	2,16
Λόγος ασαφής	4,2	0,95	5,9	1,35	6,5	1,5
Επαναλήψεις	2,5	0,56	7,2	1,64	9,3	2,13
Διακοπές στο λόγο από το δάσκαλο	3,9	0,89	6,7	1,53	9,7	2,21
Λόγος με αιτιολόγηση	1,4	0,32	3,3	0,74	3,9	0,91
Λόγος εκτός θέματος	5,3	1,2	4,5	1,04	3,6	0,83
Αυτοδιορθώσεις	2,3	0,51	5,3	1,21	4,9	1,11

Η διαφοροποίηση των Μ.Ο. των γλωσσικών παραμέτρων στις τρεις σχολικές τάξεις απεικονίζεται στη γραφική παράσταση που ακολουθεί:



**Σχήμα 18.** Μέσοι όροι για τις τις γλωσσικές παραμέτρους και τις σχολικές τάξεις. (Ε.Σ.Δ.=2,5,  $P<0,05$ )

Για την εύρεση στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των τιμών των μεταβλητών “γλωσσικές παράμετροι” και “σχολικές τάξεις” χρησιμοποιήθηκε η Ε.Σ.Δ.=2,5.

### *Γλωσσικές παράμετροι του προφορικού λόγου και σχολικές τάξεις*

#### *Παρουσίαση των ερημάτων*

Ως προς την πρώτη γλωσσική παράμετρο, “δευτερεύουσες προτάσεις”, βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στην Α΄ και Γ΄ τάξη ( $P<0,0001$ ). Οι Μ.Ο. για τις δύο αυτές παραμέτρους είναι: για την Α΄ τάξη 6,7 και για τη Γ΄ τάξη 11,7.

Οι μαθητές της Γ΄ τάξης χρησιμοποίησαν περισσότερες δευτερεύουσες προτάσεις από τους μαθητές της Α΄ τάξης.

Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης χρησιμοποίησαν λιγότερες δευτερεύουσες προτάσεις από τους μαθητές της Γ΄ τάξης, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά που βρέθηκε ανάμεσα στη Γ΄ και ΣΤ΄ τάξη ( $P<0,0001$ ). Ο Μ.Ο. της ΣΤ΄ τάξης για την παράμετρο αυτή είναι 9,5. Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης χρησιμοποίησαν περισσότερες δευτερεύουσες προτάσεις από τους μαθητές της Α΄ τάξης και είναι

στατιστικά σημαντική η διαφορά που βρέθηκε ανάμεσα στην Α' και τη ΣΤ' τάξη ( $P < 0,0001$ ).

Ως προς τη δεύτερη γλωσσική παράμετρο, "λόγος ασαφής", βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τάξεις Α', Γ' και ΣΤ'. Οι τιμές των Μ.Ο. για κάθε τάξη αντίστοιχα είναι: 4,2, 5,9, 6,5. Αν και όπως φαίνεται από τους Μ.Ο. υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη σαφήνεια του λόγου των μαθητών της Α' και της ΣΤ' τάξης, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ως προς την τρίτη γλωσσική παράμετρο, "επαναλήψεις" στον προφορικό λόγο, βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ( $P < 0,0001$ ). Οι Μ.Ο. για τις δύο αυτές κατηγορίες είναι για την Α' τάξη 2,5 και για τη Γ' τάξη 7,2. Οι μαθητές της Γ' τάξης έκαναν περισσότερες επαναλήψεις στο λόγο τους από τους μαθητές της Α' τάξης. Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης έκαναν περισσότερες επαναλήψεις στο λόγο τους και από τους μαθητές της Γ' τάξης και από τους μαθητές της Α' τάξης, αλλά μόνο η διαφορά ανάμεσα στη ΣΤ' τάξη και την Α' είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

Ο Μ.Ο. της ΣΤ' τάξης για την παράμετρο αυτή είναι 9,3.

Ως προς την τέταρτη γλωσσική παράμετρο, "διακοπές στο λόγο από το δάσκαλο", βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ( $P < 0,0001$ ). Οι Μ.Ο. για τις δύο αυτές κατηγορίες είναι για την Α' τάξη 3,9 και για τη Γ' τάξη 6,7.

Ο λόγος των μαθητών της Γ' τάξης διακόπηκε περισσότερες φορές από το δάσκαλο, συγκριτικά με το λόγο των μαθητών της Α' τάξης.

Ο λόγος των μαθητών της ΣΤ' τάξης διακόπηκε περισσότερες φορές συγκριτικά με το λόγο των μαθητών της Γ' τάξης και με το λόγο των μαθητών της Α' τάξης. Η διαφορά του μέσου όρου της ΣΤ' τάξης προς το μέσο όρο της Γ' και της Α' τάξης είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

Ο Μ.Ο. της ΣΤ' τάξης για την κατηγορία αυτή είναι 9,7.

Ως προς την πέμπτη γλωσσική παράμετρο, "λόγος με αιτιολόγηση", δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στους Μ.Ο. της Α' (1,4) και Γ' τάξης (3,3).

Στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα βρέθηκε ανάμεσα στους Μ.Ο. της Α' και ΣΤ' τάξης ( $P < 0,0001$ ). Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης σχημάτισαν περισσότερες προτάσεις με αιτιολόγηση από τους μαθητές της Α' τάξης. Ο Μ.Ο. της ΣΤ' τάξης για την παράμετρο αυτή είναι 3,9.



Στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα δε βρέθηκε ανάμεσα στη Γ' και ΣΤ' τάξη.

Ως προς την έκτη γλωσσική παράμετρο, "λόγος εκτός θέματος", δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στην Α' και τη Γ' τάξη. Οι Μ.Ο. για τις δύο τάξεις, Α' και Γ', είναι αντίστοιχα 5,3 και 4,6.

Στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα δε βρέθηκε και ανάμεσα στη ΣΤ' τάξη και τη Γ'. Ο Μ.Ο. της ΣΤ' τάξης είναι 3,6.

Αν και όπως φαίνεται από τους Μ.Ο. των τιμών, υπάρχει μια φθίνουσα τάση για την παράμετρο αυτή από την Α' τάξη προς τις άλλες δύο τάξεις, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ως προς την έβδομη γλωσσική παράμετρο, αυτοδιορθώσεις στον προφορικό λόγο, βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στην Α' και Γ' τάξη ( $P < 0,0001$ ). Οι Μ.Ο. για τις δύο αυτές κατηγορίες είναι για την Α' τάξη 2,3 και για τη Γ' τάξη 5,3.

Οι μαθητές της Γ' τάξης έκαναν περισσότερες αυτοδιορθώσεις στο λόγο τους από τους μαθητές της Α' τάξης.

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης έκαναν λιγότερες αυτοδιορθώσεις στο λόγο τους από τους μαθητές της Γ' τάξης. Η διαφορά μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική, ο Μ.Ο. για τη ΣΤ' τάξη είναι 4,9.

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης έκαναν περισσότερες αυτοδιορθώσεις από τους μαθητές της Α' τάξης και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

### **Συζήτηση των ερημάτων**

Η γλωσσική ανάπτυξη σχετίζεται με την τάξη-ηλικία, όπως φαίνεται από την έρευνα, αναφορικά με την παράμετρο "δευτερεύουσες προτάσεις". Ο μαθητής της Α' Δημοτικού χρησιμοποίησε τις λιγότερες δευτερεύουσες προτάσεις ενώ οι μαθητές της Γ' και ΣΤ' τάξης τις περισσότερες με διαφορά στατιστικώς σημαντική προς τους μαθητές της Α' τάξης. Σύμφωνα με την ψυχολinguιστική από τα στοιχεία σύνταξης τελευταία ωριμάζει η υποτακτική σύνταξη, «με την υποτακτική άλλωστε σύνταξη παλεύουμε λίγο πολύ όλοι μας σ' όλη μας τη ζωή» (Ανθογαλίδου, 1989).

Η αιτιολογική ικανότητα χαρακτηρίζει, με στατιστικώς σημαντική διαφορά, το λόγο των μαθητών της ΣΤ' τάξης από το λόγο των μαθητών της Α' τάξης. Τα μεγαλύτερα παιδιά, των 8-9 ετών και άνω, χρησιμοποιούν τις δυνάμεις του μυαλού τους για να αντιμετωπίσουν



προβλήματα τα οποία δεν πηγάζουν από οικείες καταστάσεις, αλλά «αποκεντρωμένα» από συγκεκριμένες καταστάσεις, είναι ικανά για πιο αναλυτικό τρόπο σκέψης και λόγου.

Ως προς τις επαναλήψεις στο λόγο, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων χρησιμοποίησαν περισσότερες επαναλήψεις από τους μαθητές της Α΄ τάξης· και με τις αυτοδιορθώσεις συνέβη το ίδιο, με τη διαφορά ότι στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης, με στατιστικώς σημαντική διαφορά, έκαναν περισσότερες αυτοδιορθώσεις στο λόγο τους από τους μαθητές της Γ΄ τάξης. Επειδή οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης διαθέτουν περισσότερες λεξιλογικές γνώσεις, έχουν τη δυνατότητα είτε πιο επίσημης γλωσσικής μορφής στο λόγο τους, είτε της πραγματικής αυτοδιόρθωσης, σε περίπτωση που κάνουν λάθος στο λόγο τους.

Ως προς τις διακοπές στο λόγο, ο δάσκαλος διακόπτει λιγότερο το λόγο των μικρών μαθητών της Α΄ τάξης, αλλά διακόπτει το λόγο των μαθητών των δύο μεγαλύτερων τάξεων και, με στατιστικώς σημαντική διαφορά, περισσότερες φορές το λόγο των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης. Ο δάσκαλος «ενθαρρύνει» τους μαθητές της μικρής τάξης για συμμετοχή στη μάθηση, αλλά, είτε για λόγους εξοικονόμησης χρόνου, είτε για λόγους γνωστικής αυθεντίας, διακόπτει το λόγο των μαθητών της έκτης τάξης πολύ περισσότερο από τους μαθητές της τρίτης τάξης. Πέρα από εργαλείο επικοινωνίας ο προφορικός λόγος φαίνεται να γίνεται από το δάσκαλο «εργαλείο εξουσίας» (Bourdieu, 1999).

Ως προς την παράμετρο «λόγος εκτός θέματος» που αναφέρεται στο περιεχόμενο του προφορικού λόγου, ο λόγος των μαθητών της Α΄ τάξης χαρακτηρίζεται περισσότερο από την παράμετρο αυτήν, παρά ο λόγος των μαθητών της Γ΄ και ΣΤ΄ τάξης, αλλά δε διακρίθηκε στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις τρεις σχολικές τάξεις.

Ως προς την παράμετρο «λόγος ασαφής», αν και παρουσιάζεται μια αύξουσα τάση ανάμεσα στις τρεις σχολικές τάξεις δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις τρεις σχολικές τάξεις.

Ως προς τις γλωσσικές παραμέτρους («δευτερεύουσες προτάσεις», «λόγος με αιτιολόγηση», «επαναλήψεις στο λόγο», «αυτοδιορθώσεις στο λόγο», «διακοπές στο λόγο από το δάσκαλο») που εμφάνισαν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ των τριών σχολικών τάξεων η παρουσία της κάθε μία γλωσσικής παραμέτρου σε κάθε τάξη αναλυτικότερα έχει ως εξής:

Ο Μ.Ο. για τις “δευτερεύουσες προτάσεις” στο λόγο του μαθητή της Α΄ τάξης είναι 6,7 και για το “λόγο με αιτιολόγηση” 1,4. Αντίστοιχα για το μαθητή της Γ΄ τάξης είναι 11,7 και 3,3 ενώ για το μαθητή της ΣΤ΄ τάξης 9,5 και 3,9. Παρατηρείται δηλαδή αυτό που προαναφέρθηκε, ότι δηλαδή η υποτακτική σύνταξη ωριμάζει με την πάροδο της ηλικίας, όπως και η ικανότητα για αιτιολόγηση.

Ως προς τις τεχνικές του προφορικού λόγου “επαναλήψεις και αυτοδιορθώσεις” δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές τεχνικές στο λόγο των μαθητών της Α΄ τάξης. Η ίδια διαπίστωση ισχύει και για το λόγο των μαθητών της Γ΄ τάξης. Στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης παρατηρείται να χρησιμοποιούν περισσότερες επαναλήψεις στο λόγο τους από αυτοδιορθώσεις, γεγονός που είναι στατιστικώς σημαντικό. Με τη χρήση των επαναλήψεων οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης προσπαθούν να κερδίσουν χρόνο, είτε για να βρουν την κατάλληλη λέξη και φράση, είτε για να διαμορφώσουν το ίδιο το περιεχόμενο της απάντησής τους, προσπάθεια, δηλαδή, για να προσεγγίσουν την επίσημη σχολική γλώσσα. Στο Πρόγραμμα Σπουδών όσο αφορά τις αυτοδιορθώσεις τονίζεται ότι «μόνιμος στόχος του δασκάλου είναι να καταστήσει το μαθητή υπεύθυνο για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του, κάνοντάς τον όσο μπορεί αποτελεσματικότερο για το σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγε» (Πρόγραμμα Σπουδών, 1999).

Ως προς την παράμετρο “διακοπές στο λόγο από το δάσκαλο”, που εμφάνισε στατιστική σημαντικότητα μεταξύ της Α΄ και Γ΄ τάξης ( $A' < \Gamma'$ ) και μεταξύ της Α΄ και ΣΤ΄ τάξης ( $A' < \Sigma\Gamma'$ ), πέρα από την “αρχή της εξουσίας του δασκάλου” που ρυθμίζει την προφορική συμμετοχή στο μάθημα, μπορεί να ερμηνευτεί και σε σχέση με το λόγο τον ασαφή που αρθρώθηκε από τα παιδιά και παρουσιάζει, ο λόγος ο ασαφής, μια αύξουσα τάση από την πρώτη τάξη προς τις άλλες δύο τάξεις  $A' < \Gamma' < \Sigma\Gamma'$ . Όπως έχει αναφερθεί, η “ασάφεια στο λόγο” είναι μια τεχνική του προφορικού λόγου, που προκαλεί εμπλοκή του ακροατή για αποσαφήνιση του λόγου του ομιλητή.



## 7.5.6 Μέγεθος φράσεων και είδος μαθήματος

Από την παραγοντική ανάλυση (βλ. Ενότητα 7.4.4) για το μέγεθος των φράσεων στην ομιλία του μαθητή προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στις ακόλουθες περιπτώσεις:

α) ανάμεσα στο μέγεθος των φράσεων και το μάθημα, ( $F_{12,624}=13,17, P<0,0001$ ),

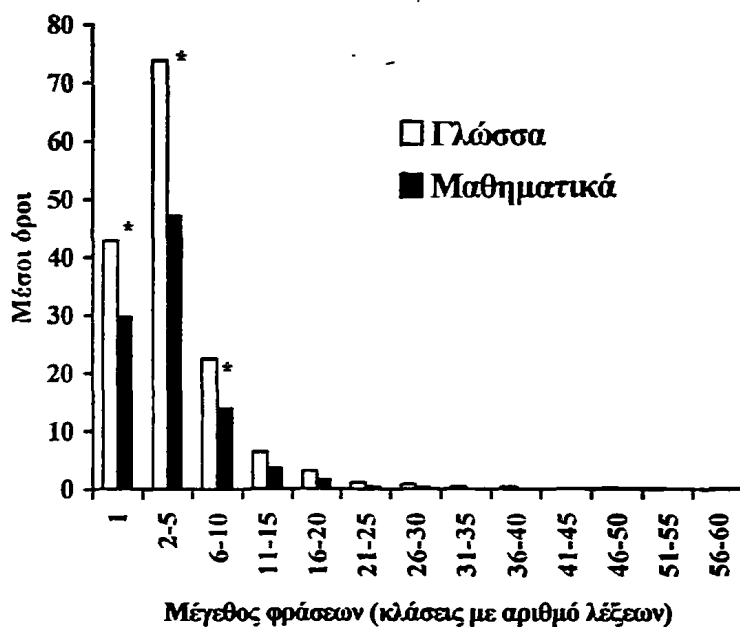
β) ανάμεσα στις κοινωνικές και σχολικές τάξεις ( $F_{2,624}=3,97, P=0,019$ ). Επειδή στην περίπτωση αυτή, σύμφωνα με την ανάλυση της διασποράς, δεν υπάρχουν σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. των μεταβλητών και δεν αναδεικνύονται κυρίαρχες μεταβλητές για το μέγεθος των φράσεων, γι' αυτό δε δίνεται σχετικός πίνακας.

Για το "μέγεθος των φράσεων" και το "είδος του μαθήματος" προκύπτει ο παρακάτω συγκεντρωτικός πίνακας.

**Πίνακας 25.** Ανάλυση της διακύμανσης στη μεταβλητή μάθημα -«Γλώσσα» και «Μαθηματικά» σε σχέση με το "μέγεθος των φράσεων".

Μέγεθος φράσεων	Γλώσσα		Μαθηματικά	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μονολεκτικός λόγος	42,8	7,9	29,6	5,49
Φράσεις με 2 - 5 λέξεις	73,7	13,7	47,1	8,75
Φράσεις με 6 - 10 λέξεις	22,5	4,17	13,7	2,55
Φράσεις με 11 - 15 λέξεις	6,3	1,17	3,5	0,65
Φράσεις με 16-20 λέξεις	3,1	0,57	1,7	0,3
Φράσεις με 21 -2 5 λέξεις	1	0,19	0,4	0,07
Φράσεις με 26 - 30 λέξεις	0,7	0,14	0,3	0,01
Φράσεις με 31 - 35 λέξεις	0,5	0,08	0,03	0,01
Φράσεις με 36 -40 λέξεις	0,5	0,08	0,03	0,01
Φράσεις με 41 - 45 λέξεις	0,03	0,01	0	0
Φράσεις με 46 - 50 λέξεις	0,1	0,02	0	0
Φράσεις με 51 - 55 λέξεις	0,03	0,01	0,03	0,01
Φράσεις με 56 - 60 λέξεις	0,1	0,01	0	0

Οι διαφορές στους Μ.Ο. των δύο μαθημάτων σε σχέση με το μέγεθος των φράσεων, απεικονίζονται με σαφήνεια στη γραφική παράσταση που ακολουθεί.



**Σχήμα 19.** Μέσοι όροι για τα μαθήματα και το μέγεθος των φράσεων (Ε.Σ.Δ. 4,2,  $P < 0,05$ ).

Για την εύρεση στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των τιμών των μεταβλητών: “μαθήματος” και “μέγεθος φράσεων” χρησιμοποιήθηκε η Ε.Σ.Δ.=4,2.

Τα ευρήματα από τον Πίνακα 25 μας επιτρέπουν να συγκρίνουμε: α) τους Μέσους Όρους “του μεγέθους των φράσεων” στα δύο μαθήματα ταυτόχρονα, β) τους Μέσους Όρους του “μεγέθους των φράσεων” στο μάθημα της Γλώσσας γ) τους Μέσους Όρους του “μεγέθους των φράσεων” στο μάθημα των Μαθηματικών.

## α) Είδος μαθήματος και μέγεθος φράσεων

### Παρουσίαση των ευρημάτων

Σύμφωνα με τον Πίνακα 25 στο μάθημα της Γλώσσας ο Μ.Ο. του μονολεκτικού λόγου είναι 42,8, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 29,6. Η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερο μονολεκτικό λόγο στη Γλώσσα από ό,τι στα Μαθηματικά.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “2-5 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 73,7, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 47,1. Η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερες προτάσεις με 2 έως 5 λέξεις στο λόγο τους στο μάθημα της Γλώσσας από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “6-10 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 22,5, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 13,7. Η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντική ( $P < 0,0001$ ).

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερες προτάσεις με 6 έως 10 λέξεις στο λόγο τους στο μάθημα της Γλώσσας από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “11-15 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 6,3, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 3,5.

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερες προτάσεις με 11 έως 15 λέξεις στο λόγο τους στο μάθημα της Γλώσσας από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών, αλλά η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “16-20 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 3,1, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 1,7.

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερες προτάσεις με 16 έως 20 λέξεις στο λόγο τους στο μάθημα της Γλώσσας από ό,τι στο μάθημα των Μαθηματικών, αλλά η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “21-25 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 1, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 0,4.

Η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “26-30 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 0,7, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 0,3.

Η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “31-35 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 0,5, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 0,03.

Η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “36-40 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 0,5, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 0,03.

Η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “41-45 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 0,03, ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 0,00.

Στο μάθημα των Μαθηματικών δε δόθηκε πρόταση με αυτόν τον αριθμό λέξεων.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “46-50 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 0,1 ενώ στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 0,00.

Στο μάθημα των Μαθηματικών δε δόθηκε πρόταση με αυτόν τον αριθμό λέξεων.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “51-55 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 0,03 και στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 0,03.

Δόθηκε και στα δύο μαθήματα από μία πρόταση που περιείχε από 51-55 λέξεις.

Ο Μ.Ο. της ομάδας “56-60 λέξεις στο λόγο των μαθητών” στο μάθημα της Γλώσσας είναι 0,1 και στο μάθημα των Μαθηματικών ο Μ.Ο. είναι 0,00.

Στο μάθημα των Μαθηματικών δε δόθηκε πρόταση με αυτόν τον αριθμό λέξεων.



## **Συζήτηση των ευρημάτων**

Ως άμεση συνέπεια:

της κυριαρχίας της προβλεπόμενης απάντησης,  
της περιορισμένης προφορικής πρωτοβουλίας των μαθητών,  
των διακοπών της μαθητικής ομιλίας,  
του χαμηλού ποσοστού ομιλίας των μαθητών γενικότερα στη  
σχολική τάξη  
ο μαθητικός λόγος χαρακτηρίζεται από μικρό μέγεθος φράσεων.

Σύμφωνα με έρευνες (Ευαγγελόπουλος, 1992/ Κωνσταντίνου, 2001/ Ματσαγγούρας, 1985/ Σαλβαράς, 1992) οι δάσκαλοι συνήθως ζητούν από τους μαθητές να τους πληροφορήσουν για το τι κατάλαβαν από τη δική τους ανακοίνωση ή να τους απαντήσουν σε κάποια ερώτηση με σύντομο τρόπο, που απαιτεί μια δόμηση κειμένου της τάξης των δύο ή τριών προτάσεων. Ο διάλογος ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, επομένως, δεν καλλιεργείται ευρέως, καθώς, όπως προκύπτει από την ανάλυση του μαθητικού λόγου, η ομιλία του Έλληνα εκπαιδευτικού είναι κυρίως «άμεση» και μονολογική. Τα χαρακτηριστικά της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, όπως έχουν αναφερθεί, δικαιολογούν το μικρό μέγεθος των φράσεων, καθώς στην παιδαγωγική σχέση οι πρωταγωνιστές του μαθήματος, δάσκαλος και μαθητές, συναντώνται, θα λέγαμε, ως «κοινωνικές κατηγορίες» (Γκότοβος, 1990) σηματοδοτώντας την άνιση συμμετοχή στη γλωσσική αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση η κύρια λειτουργία της ομιλίας του δασκάλου φαίνεται να μην είναι η επικοινωνία με τους μαθητές, «αλλά η επίδραση στο κοινωνικό περιβάλλον» (Ανθογαλίδου, 1989).

Τα διαφορετικά σχήματα λεκτικής επικοινωνίας που καταγράφηκαν στο μάθημα της Γλώσσας σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών επιτρέπουν τη στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μονολεκτικές απαντήσεις, στις φράσεις με 2 – 5 λέξεις και στις φράσεις με 6 – 10 λέξεις του μαθήματος της Γλώσσας σε σύγκριση με το μάθημα των Μαθηματικών. Για ακόμη μία φορά η επίδραση της φύσης του γλωσσικού μαθήματος διαφοροποιεί τη μεταβλητή “μέγεθος φράσεων” σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών.

### **β) Το μέγεθος των φράσεων στο μάθημα της Γλώσσας**

Συγκεκριμένα, στο μάθημα της Γλώσσας διακρίθηκαν στατιστικώς σημαντικά,  $P < 0,0001$ , οι παρακάτω κατηγορίες για τη μεταβλητή “μέγεθος φράσεων”:

Η κατηγορία με τις προτάσεις των 2– 5 λέξεων (κατηγορία 2) είναι η κυρίαρχη κατηγορία στο λόγο του μαθητή και διαφέρει στατιστικώς σημαντικά ως προς όλες τις άλλες κατηγορίες: 1,3,4,5,6,7,8,9,10,11, 12,13.

Η κατηγορία με τις μονολεκτικές απαντήσεις (κατηγορία 1) διαφέρει στατιστικώς σημαντικά ως προς τις κατηγορίες: 3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13.

Η κατηγορία με τις φράσεις των 6–10 λέξεων (κατηγορία 3) διαφέρει στατιστικώς σημαντικά ως προς τις κατηγορίες: 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13.

Η κατηγορία με τις φράσεις των 11 – 15 λέξεων (κατηγορία 4) διαφέρει στατιστικώς σημαντικά ως προς τις κατηγορίες: 6,7,8,9,10,11,12,13 εκτός της πέμπτης κατηγορίας.

Δε διακρίθηκαν στατιστικώς σημαντικά οι κατηγορίες: 5,6,7,8,9,10,11,12,13 οι οποίες είναι και κατηγορίες με μεγαλύτερο μέγεθος φράσεων.

### *γ) Το μέγεθος των φράσεων στο μάθημα των Μαθηματικών*

Στο μάθημα των Μαθηματικών διακρίθηκαν στατιστικώς σημαντικά,  $P < 0,0001$ , οι παρακάτω κατηγορίες για τη μεταβλητή “μέγεθος φράσεων”:

Η κατηγορία με τις προτάσεις των 2 – 5 λέξεων (κατηγορία 2) είναι η κατηγορία που κυριαρχεί στο λόγο του μαθητή και διαφέρει στατιστικώς σημαντικά ως προς όλες τις άλλες κατηγορίες: 1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13.

Η κατηγορία με τις μονολεκτικές απαντήσεις (κατηγορία 1) διαφέρει στατιστικώς σημαντικά ως προς τις κατηγορίες: 3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13.

Η κατηγορία με τις προτάσεις των 6 έως 10 λέξεις (κατηγορία 3) διαφέρει στατιστικώς σημαντικά ως προς τις κατηγορίες: 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13

Δε διακρίθηκαν στατιστικώς σημαντικά οι κατηγορίες: 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 οι οποίες είναι και κατηγορίες με μεγαλύτερο μέγεθος φράσεων.

Παρατηρείται ότι και στο μάθημα της Γλώσσας και στο μάθημα των Μαθηματικών διακρίνονται οι κατηγορίες με μικρό μέγεθος



φράσεων. Βέβαια, στο μάθημα της Γλώσσας διακρίθηκε μια κατηγορία περισσότερο από τα Μαθηματικά, η κατηγορία με 16-20 λέξεις. Το άνοιγμα αυτό οφείλεται στην πιο έμμεση μορφή διδασκαλίας στη Γλώσσα από ό,τι στα Μαθηματικά.

Όπως έχει αναφερθεί, (βλ. κεφ. “Γλώσσα και σκέψη”) υπάρχει στενή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στη σκέψη και στη γλώσσα. Ο σύντομος λόγος στην παιδευτική διαδικασία αντανακλάται και στη σκέψη, όπως φαίνεται από το χαμηλό ποσοστό μαθητικών ερωτήσεων υψηλού επιπέδου (βλ. ενότητα 7.4.1.). Ελέγχεται η παρέμβαση των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και, παράλληλα, ελέγχεται και περιορίζεται η σκέψη των μαθητών με την ολιγόλογη προφορική τους συμμετοχή, γιατί με την αύξηση του μαθητικού λόγου αυξάνεται η δυνατότητα παραγωγής λεκτικών συνδυασμών, δηλαδή ιδεών (Ξανθάκου, 1998) οπότε η παραγωγή του προφορικού λόγου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη μάθηση.

## ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

### VIII. ΣΥΝΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναλύσει, περιγράψει και να αποτιμήσει τον παραγόμενο προφορικό λόγο στη σχολική τάξη του Δημοτικού Σχολείου δίνοντας βαρύτητα στο μαθητικό προφορικό λόγο, και να διερευνήσει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε μεταβλητές σχετικές με το θέμα.

Από την εξέταση του λόγου που παρήγαγαν οι δάσκαλοι και οι μαθητές μέσα στη σχολική τάξη εξάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα:

#### *Ως προς το χρόνο ομιλίας δασκάλου και μαθητών:*

- Βρέθηκε ότι ο λόγος του δασκάλου κυριαρχεί στη γλωσσική αλληλεπίδραση με το μαθητή και δε διαφοροποιείται η προφορική κυριαρχία του δασκάλου από το “είδος/ύλη” του μαθήματος, την “τάξη/ηλικία” των μαθητών και την “κοινωνική προέλευση” των μαθητών.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας για το χρόνο ομιλίας δασκάλου και μαθητών υπολογίζεται ότι κάθε μαθητής μιλάει στην καλύτερη περίπτωση επί δύο λεπτά και έξι δευτερόλεπτα κάθε μέρα μέσα στο εξάωρο πρόγραμμά του στο σχολείο.

Στο σχολικό περιβάλλον η «αφηγηματική μορφή διδασκαλίας» προτιμάται από τους δασκάλους για την παροχή πληροφοριών σχετικά με το μάθημα, για την παράδοση του μαθήματος, επειδή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αποδίδουν βαρύτητα στην παροχή γνώσεων ως στόχο του σχολείου, (Ξωχέλλης, 2005).

Είναι γνωστό ότι το σχολείο είναι ένας θεσμός που βασίζεται στον εκπαιδευτικό, το μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα για την πραγμάτωση της μαθησιακής διαδικασίας. Παρά το γεγονός ότι θα ήταν προτιμότερο να λειτουργεί στη βάση μιας μαθητοκεντρικής αντίληψης της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται, σχεδόν στο σύνολο των πρακτικών της, σε μια δασκαλοκεντρική αντίληψη (Brown, 2001).

Σταθερά αφοσιωμένοι οι εκπαιδευτικοί στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων περιορίζονται στη μετάδοση των πληροφοριών που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και φαίνεται να αισθάνονται ανασφάλεια στη σκέψη ότι θα μπορούσε η μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη να γίνει πιο “ανοιχτή”: δηλαδή, περισσότερο προσαρμοσμένη στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών,





που θα μπορούσαν να επιλέγουν προτεινόμενες δραστηριότητες και ασκήσεις έξω από αυτές του σχολικού βιβλίου, έτσι ώστε να ασκηθεί τόσο η γλωσσική τους ικανότητα, όσο και η επικοινωνιακή τους πληρότητα (Ιορδανίδου κ.ά., 2004).

### ***Ως προς τις λεκτικές κατηγορίες στο λόγο των μαθητών:***

Η “κοινωνική προέλευση” επηρεάζει την ποσότητα του παραγόμενου προφορικού λόγου, αλλά δεν προσδιορίζει λεκτική κατηγορία που να διακρίνεται στην ομιλία του μαθητή.

Η γλωσσική άνεση που έχουν οι μαθητές της μεσοαστικής τάξης καθώς ο λόγος τους είναι πιο κοντά στη σχολική γλώσσα, σε σχέση με το λόγο των μαθητών της εργατικής τάξης επιβεβαιώνει την παραπάνω διαπίστωση. Το γεγονός ότι δε διακρίθηκε κυρίαρχη λεκτική κατηγορία στο λόγο του μαθητή της μεσοαστικής τάξης σχετίζεται με την κυριαρχία του λόγου του δασκάλου, αλλά και του επικοινωνιακού σχήματος που επικρατεί στη σχολική τάξη, που είναι “δάσκαλος ρωτά και μαθητής απαντά”(Ho, 2005). Το συγκεκριμένο επικοινωνιακό σχήμα αξιοποιεί τον προφορικό λόγο των μαθητών ως ένδειξη για την εμπέδωση των παρεχόμενων γνώσεων. Απόρροια αυτής της προφορικής δραστηριότητας των μαθητών είναι να διακρίνεται στο λόγο των μαθητών και των τριών σχολικών τάξεων (Α', Γ' και ΣΤ') η εξής λεκτική κατηγορία: “ανταπόκριση του μαθητή σε ερώτηση χαμηλού επιπέδου του δασκάλου”(Myhill and Dunkin, 2005/Rop, 2002). Ο προβληματισμός που γεννάται από το συμπέρασμα αυτό σχετίζεται με τη διάκριση της συγκεκριμένης λεκτικής κατηγορίας και στο λόγο των μαθητών της τελευταίας τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Αν και γλωσσικά είναι πιο ώριμοι από τους μαθητές των μικρότερων τάξεων, παρόλα αυτά, η συνεισφορά τους η προφορική παραμένει στο επίπεδο του ελέγχου των γνώσεών τους. Η μη διάκριση λεκτικής κατηγορίας στην ομιλία του μαθητή που να ευνοεί την ελευθερία στη σκέψη ή την πρωτοτυπία ή την έκφραση νέων ιδεών είναι συνυφασμένη με την εξής διαπίστωση: ο μαθητής σκέφτεται και μιλά σύμφωνα με το λόγο τον οποίο ακούει στο Δημοτικό Σχολείο, αλλά και σύμφωνα με το χρόνο που του διατίθεται.

Η παραγωγή του μαθητικού προφορικού λόγου διαφοροποιείται από το “είδος/ύλη” του μαθήματος. Στο μάθημα της Γλώσσας παρατηρήθηκε αύξηση του προφορικού λόγου του μαθητή σε σχέση με τα Μαθηματικά, καθώς οι διδακτικές ενότητες του μαθήματος αυτού παρέχουν πολλές ευκαιρίες για ερωτήσεις και διατύπωση απόψεων, αλλά δε διακρίθηκε λεκτική κατηγορία που να ενισχύει την ελεύθερη έκφραση του μαθητικού λόγου και της σκέψης του.

### **Ως προς τα μέρη του λόγου:**

Οι προσωπικές αντωνυμίες υπερτερούν σε σχέση με την περιορισμένη χρήση επιθέτων και επιρρημάτων. Στην έρευνα βρέθηκε ότι και η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών είναι περιορισμένη. Οι σύντομες απαντήσεις (βλ. Ενότητα 7.5.6, για το μέγεθος των φράσεων) που δίνουν οι μαθητές στις ερωτήσεις του δασκάλου, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να χρησιμοποιούν λιγότερο τις περιγραφικές γραμματικές κατηγορίες, όπως είναι τα επίθετα και τα επιρρήματα, αλλά και ο λόγος τους να είναι ελάχιστα ανεπτυγμένος.

Η χρήση των γραμματικών κατηγοριών (επίθετα, προσωπικές αντωνυμίες, επιρρήματα) διαφοροποιείται από το “είδος” του μαθήματος. Στο γλωσσικό μάθημα διαφοροποιήθηκαν τα μέρη του λόγου σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών, επειδή όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στο γλωσσικό μάθημα παρατηρείται αύξηση του προφορικού λόγου του μαθητή.

Η μεταβλητή “είδος/ύλη μαθήματος σε συνδυασμό με τη σχολική τάξη”, επιβεβαιώνει το «συγκεκριμένο» ύφος του προφορικού λόγου του μαθητή (χρήση προσωπικών αντωνυμιών) - και στα δύο μαθήματα των τριών σχολικών τάξεων - και την απουσία των αφηρημένων γραμματικών κατηγοριών (επίθετα, επιρρήματα).

### **Ως προς τις γλωσσικές παραμέτρους:**

Το γλωσσικό μάθημα διαφοροποιεί τις γλωσσικές παραμέτρους. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε αύξηση στη χρήση των “δευτερευουσών προτάσεων”, στο “λόγο τον ασαφή”, στις “διακοπές στο λόγο του μαθητή από το δάσκαλο”, στις “επαναλήψεις”, στην “αιτιολόγηση στο λόγο”, στο “λόγο εκτός θέματος” και στις “αυτοδιορθώσεις” σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών.

Η “τάξη/ηλικία” διαφοροποιεί τις γλωσσικές παραμέτρους. Παρατηρείται η χρήση “δευτερευουσών προτάσεων” να επηρεάζεται από τη σχολική “τάξη/ηλικία” του μαθητή του Δημοτικού Σχολείου. Ο μικρότερος μαθητής, της Α΄ τάξης χρησιμοποιεί λιγότερες “δευτερεύουσες προτάσεις” από τους μαθητές της Γ΄ και ΣΤ΄ τάξης, όπου η χρήση τους είναι περισσότερο διευρυμένη.

Η “αιτιολογική ικανότητα” χαρακτηρίζει το λόγο των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης σε σχέση με τους μικρότερους μαθητές της Α΄ τάξης, ενώ δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τη συγκεκριμένη

γλωσσική παράμετρο ανάμεσα στο λόγο των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης και της Γ΄ τάξης.

Ο “λόγος ο ασαφής”, αν και παρουσιάζει μια αύξουσα τάση ανάμεσα στις τρεις σχολικές τάξεις, δεν έδωσε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις τρεις σχολικές τάξεις.

Ως προς τις τεχνικές του προφορικού λόγου, “επαναλήψεις και αυτοδιορθώσεις”, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων έκαναν περισσότερες επαναλήψεις στο λόγο τους από τους μαθητές της Α΄ τάξης. Το ίδιο συνέβη και με τις “αυτοδιορθώσεις” με τη διαφορά ότι οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης έκαναν περισσότερες “αυτοδιορθώσεις” στο λόγο τους από τους μαθητές της Α΄ τάξης.

Ως προς την παράμετρο “λόγος εκτός θέματος”, ο λόγος των μαθητών της Α΄ τάξης χαρακτηρίζεται από την παράμετρο αυτή (Brooks, 1992) σε σχέση με το λόγο των μαθητών των δύο άλλων τάξεων, αλλά χωρίς τη διάκριση στατιστικώς σημαντικής διαφοράς.

Οι “διακοπές στο λόγο των μαθητών από το δάσκαλο” σχετίζονται με τη σχολική τάξη. Ο δάσκαλος διακόπτει περισσότερο το λόγο των μαθητών των μεγαλύτερων τάξεων (ΣΤ΄ και Γ΄) σε σχέση με το λόγο των μαθητών της Α΄ τάξης.

Γενικότερα, τα μορφολογικά χαρακτηριστικά που προφορικού μαθητικού λόγου είναι η περιορισμένη χρήση δευτερευουσών προτάσεων, ο λόγος ο ασαφής, η προτίμηση των επαναλήψεων στο λόγο από τις αυτοδιορθώσεις. Επίσης, ο μαθητικός λόγος συμπεραίνουμε ότι είναι λόγος διακοπτόμενος από το δάσκαλο. Από άποψη περιεχομένου παρατηρείται ελάχιστα αιτιολογημένος λόγος και λόγος που ξεφεύγει από το θέμα συζήτησης.

#### ***Ως προς το μέγεθος των φράσεων:***

Η ομιλία του μαθητή χαρακτηρίζεται από σύντομες φράσεις και μονολεκτικό λόγο, ως απόρροια της συχνότητας των ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου που διατυπώνει ο δάσκαλος.

Το “είδος/ύλη” του μαθήματος διαφοροποιεί τη συχνότητα του μεγέθους των φράσεων. Βρέθηκε ότι στο μάθημα της Γλώσσας οι μαθητές μίλησαν περισσότερο, όπως αναφέρθηκε και στις λεκτικές κατηγορίες, δηλαδή χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες σύντομες φράσεις και μονολεκτικός λόγος σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα οδηγούμαστε στην επαλήθευση των υποθέσεων (βλ. Ενότητα 5.3) ότι:



- ο μαθητής μιλά λιγότερο από το δάσκαλο ανεξάρτητα από το “είδος/ύλη” του μαθήματος που διδάσκεται, την “τάξη/ηλικία” των μαθητών, την “κοινωνική προέλευση” των μαθητών.
- η “κοινωνική προέλευση” των μαθητών επηρεάζει τον παραγόμενο μαθητικό προφορικό λόγο, μόνο ως προς την ποσότητά του λόγου των μαθητών (χωρίς να προσδιορίζει κυρίαρχη λεκτική κατηγορία στο λόγο του). Καμιά άλλη αλληλεπίδραση δε βρέθηκε με τις υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές (“μέρη του λόγου”, “γλωσσικές παραμέτρους”, “μέγεθος φράσεων”) παρά μόνο μια τάση διαμόρφωσης στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος ως προς τις “γλωσσικές παραμέτρους του προφορικού μαθητικού λόγου”.
- το “είδος/ύλη” του μαθήματος επηρεάζει τον παραγόμενο μαθητικό προφορικό λόγο. Η αλληλεπίδραση που βρέθηκε συσχετίζεται με τις “λεκτικές κατηγορίες”, τα “μέρη του λόγου”, τις “γλωσσικές παραμέτρους”, το “μέγεθος των φράσεων”.
- η “τάξη/ηλικία” επηρεάζει τον παραγόμενο μαθητικό προφορικό λόγο. Βρέθηκε να υπάρχει αλληλεπίδραση με τις “λεκτικές κατηγορίες”, τα “μέρη του λόγου” και τις “γλωσσικές παραμέτρους”.

### *Γενικό συμπέρασμα*

Βασιζόμενοι στα προηγούμενα συμπεράσματα, ως *κυρίαρχη μεταβλητή* στις επιμέρους μεταβλητές του προφορικού λόγου (“λεκτικές κατηγορίες”, “μέρη του λόγου”, “γλωσσικές παραμέτρους”, “μέγεθος φράσεων”) αναδεικνύεται το “είδος/ύλη” του μαθήματος. Στο γλωσσικό μάθημα όλες οι εξαρτημένες μεταβλητές διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών.

Η ανεξάρτητη μεταβλητή “σχολική τάξη” ακολουθεί, ενώ η “κοινωνική προέλευση” παρουσιάζει τάσεις διαμόρφωσης στατιστικά σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στις ερευνητικές μεταβλητές.

Στο λίγο χρόνο ομιλίας του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο έρχεται να προστεθεί η ιδιομορφία της γλωσσικής αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητών: κατευθυντής «συζήτησης» στην τάξη είναι ο δάσκαλος· ο τρόπος επικοινωνίας με το μαθητή είναι οι (εξεταστικές) ερωτοαπαντήσεις για θέματα αναπαραγωγής περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων (Muijs and Reynolds, 2001), που οδηγούν σε μικρό μήκος προτάσεων, σε απλές συντακτικές δομές, σε χαμηλό επίπεδο αιτιολόγησης επηρεάζοντας την ποιότητα του μαθητικού λόγου.

Η ιδιαίτερη λειτουργία της γλώσσας στη σχολική τάξη με την περιορισμένη, γλωσσικά, επικοινωνία δασκάλου-μαθητών θυμίζει από τη θεωρία του Bernstein τη θέση του για τον περιορισμένο κώδικα που δίνει «έμφαση στο συνολικό παρά στο ατομικό, στο συγκεκριμένο παρά στο αφηρημένο ... στο “εδώ” και στο “τώρα”, παρά στην ανακάλυψη των κινήτρων και των επιθυμιών...» (Bernstein, 1970). Σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές εμφανίζουν περιορισμένη γλωσσική παραγωγή και λεκτική ελευθερία, περιορισμένες πρωτοβουλίες πράξης, περιορίζονται σε ρόλους εκτελεστικούς (“απάντησε σε αυτό”, “διάβασε παρακάτω”, “κάνε την τάδε άσκηση”), και όσο πιο «κλειστό» είναι το σύστημα ρόλων και περιορισμένη η διαπροσωπική επικοινωνία, «τόσο πιο συγκεντρωτικά είναι τα λεκτικά μηνύματα, πιο χαμηλός ο βαθμός συνθετότητας, πιο αλύγιστες οι συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, επομένως τόσο πιο περιορισμένος ο κώδικας» (Bernstein, 1970).

Ως άμεση συνέπεια της συγκεκριμένης γλωσσικής αλληλεπίδρασης δασκάλου – μαθητών, όπου ο λόγος των παιδιών είναι σύντομος και πραγματώνεται με λιγότερο αφηρημένες δομές (όπως περιορισμένη χρήση δευτερευουσών προτάσεων, έλλειψη αιτιότητας, λίγα επίθετα και επιρρήματα, διατύπωση ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου) είναι:

- η έλλειψη εξοικείωσης με την αφηγηματική λειτουργία της γλώσσας και τις ικανότητες διαλόγου, που όπως τονίστηκε (βλ. Ενότητα 4.6), είναι πολύ σημαντικές ικανότητες για την σχολική επιτυχία του μαθητή και την εκπλήρωση των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο,
- η θεώρηση του Δημοτικού Σχολείου ως «σχολείο θέσεων», αντί για «σχολείο προσώπων» (βλ. Ενότητα 3.4), όπου ο προφορικός λόγος αντανακλά την επίσημη και άκαμπτη κατανομή των ρόλων στο δάσκαλο και τους μαθητές· τις περιορισμένες διαπροσωπικές σχέσεις όπου οι απόψεις των μαθητών δεν εκφράζονται, ούτε τόσο συχνά, ούτε σε μεγάλη έκταση, ούτε με σύνθετες συντακτικές δομές. Μεγάλη ισχύ στις παιδαγωγικές σχέσεις έχει να «δημιουργώ τον εαυτό μου ως πρόσωπο, εφόσον δημιουργώ άλλα πρόσωπα» (Κοσμόπουλος, 1990).

## **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Από την έρευνά μας προέκυψε ότι ο λόγος του δασκάλου καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο μέρος της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη, επηρεάζει την ποσότητα και την ποιότητα του μαθητικού λόγου. Το γεγονός ότι οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη

σπουδαιότητα, αλλά και τη διδασκαλία του προφορικού λόγου, δεν είναι επαρκείς (Αθανασίου, 2003/Black, 2007) ερμηνεύει το αποτέλεσμα της έρευνας. Παράλληλα, το μεγαλύτερο μέρος των δασκάλων δίνει προτεραιότητα στο γραπτό λόγο σε βάρος του προφορικού λόγου (Ανθογαλίδου, 1989/Αθανασίου, 2003/Μούσιου-Μυλωνά, 2005). Οι μαθητές, όταν πρωτοέρχονται στο σχολείο και συγκεκριμένα, στο Δημοτικό, δε γνωρίζουν να γράφουν. Γνωρίζουν όμως να μιλούν και να επικοινωνούν μεταξύ τους, αλλά και με τους δασκάλους τους. Τη χρήση του γραπτού λόγου αρχίζουν να τη διδάσκονται και να τη μαθαίνουν από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ως και το Λύκειο. Στο σχολικό πρόγραμμα ο γραπτός λόγος, σε όλες σχεδόν τις τάξεις και τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, κατέχει σημαντική θέση (Γκότοβος, 1992/Χαραλαμπίδης, 1985).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του προφορικού λόγου είναι πολύ σημαντικός. Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα «η διδασκαλία του προφορικού λόγου είναι η πιο παραμελημένη διάσταση του γλωσσικού μαθήματος και η συστηματική παραγωγή και καλλιέργεια του προφορικού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο είναι σχεδόν ανύπαρκτη, παρότι οι δάσκαλοι θεωρούν ως πολύ σημαντικό τομέα του γλωσσικού μαθήματος τη βελτίωση του προφορικού λόγου των μαθητών τους» (Μούσιου-Μυλωνά, 2005).

Ως απόρροια των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της έρευνάς μας καταθέτουμε τις ακόλουθες προτάσεις θέλοντας να συμβάλουμε στη βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη και να εναρμονιστούμε με τα σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά πορίσματα, όπου οι ρόλοι των μαθητών και του δασκάλου θεωρούνται ισότιμοι.

Οι προτάσεις έχουν σχέση με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για δημιουργική και αποτελεσματική διδασκαλία και σχέση με τους μαθητές:

α) όσον αφορά θεματικές διδασκαλίας του προφορικού λόγου από σχολικούς συμβούλους. Με την τακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Hunt, Simonds, Cooper, 2002) βελτιώνεται η τεχνική των ερωτήσεων, προτιμώνται περισσότερο οι ανοιχτές ερωτήσεις, τροποποιούνται οι στρατηγικές διδασκαλίας του προφορικού λόγου σύμφωνα με το μοντέλο της “επικοινωνιακής προσέγγισης” της γλώσσας, ώστε να δημιουργούνται οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις που θα δίνουν στους μαθητές ερεθίσματα για δημιουργική έκφραση και βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας.



Η νέα φιλοσοφία της γλωσσικής διδασκαλίας από την οποία εμφορείται το νέο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2002), η συγγραφή των νέων βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα, σύμφωνα με την “επικοινωνιακή προσέγγιση” της γλώσσας, όπου δίνεται προτεραιότητα στον προφορικό λόγο έναντι του γραπτού (Littlewood, 1981) και η εφαρμογή της “Ευέλικτης Ζώνης”<sup>37</sup> στο Δημοτικό Σχολείο φαίνεται ότι προσφέρουν μια μεγάλη ευκαιρία να αποκτήσει το γλωσσικό μάθημα έναν επικοινωνιακό προσανατολισμό, ώστε η γλωσσική διδασκαλία να είναι εποικοδομητική για τους μαθητές και ενδιαφέρουσα για τους δασκάλους.

Το Υπουργείο Παιδείας για να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς για τα νέα βιβλία, πιλοτικά είχε εφαρμόσει, από το 2001, την “Ευέλικτη Ζώνη” σε κάποια σχολεία της Ελλάδας. Η “Ευέλικτη Ζώνη” λειτουργεί με το σχηματισμό ομάδων στη σχολική τάξη, ακολουθώντας το πνεύμα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές, μεταξύ των άλλων δυνατοτήτων, να παράγουν προφορικό λόγο. Αν και κατά την πιλοτική εφαρμογή της διαπιστώθηκαν προβλήματα, λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης και προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, θεωρείται ότι η εφαρμογή της θα ανανεώσει τη μεθοδολογία του σχολείου και θα τοποθετήσει στο κέντρο της δράσης, για τη διαδικασία της μάθησης, το μαθητή.

Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ο λόγος του εκπαιδευτικού μειώνεται ποσοτικά και αναβαθμίζεται ποσοτικά και ποιοτικά ο μαθητικός λόγος. Η μέθοδος διδασκαλίας επηρεάζει την προφορική συμμετοχή στο μάθημα και, κατ’ επέκταση, τη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή.

Προτείνουμε, οι εκπαιδευτικοί με τη ανάλογη επιμόρφωση και προετοιμασία να εφαρμόζουν το πρόγραμμα της “Ευέλικτης Ζώνης” που θα βοηθήσει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τον προφορικό τους λόγο, για να δράσουν δημιουργικά μέσα στην αυτονομούμενη ομάδα τους.

β) όσον αφορά θέματα που θα έχουν να κάνουν με την ίδια τη διδασκαλία και τη διδακτική στο σύνολό της, όπως παιδαγωγική, ψυχολογία, κοινωνιολογία από μια επιστημονική ομάδα που θα οργανώσει είτε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, είτε το Υπουργείο Παιδείας. Παράλληλα, δηλαδή, με την τακτική ενημέρωση για τη σημασία του προφορικού λόγου ο εκπαιδευτικός θα ενημερώνεται και για τα τελευταία

<sup>37</sup> Η Ευέλικτη Ζώνη υποστηρίζει και προωθεί την παιδαγωγική του δημιουργικού σχολείου, στο οποίο κυριαρχούν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, με έμφαση στην καθοδηγούμενη διερεύνηση, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της πρωτοβουλίας των μαθητών, ο εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με ποικιλία δράσεων και καλλιέργεια συναισθημάτων.



συμπεράσματα διαφόρων επιστημών που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη, καθώς διδασκαλία και ομιλία συνδέονται πολύ στενά.



## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου, Λ. (2000) *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Αθανασίου, Λ. (2001) *Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας της μάθησης*, “*Νέα Παιδεία*”, 97, σσ:109-128.

Αθανασίου, Λ. (2003) *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες (Πανεπιστημιακές παραδόσεις)*, Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Αθανασίου, Λ. (2003) *Γλώσσα-Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Αναστασιάδης, Β. (1987) *Η έννοια της γλώσσας και χαρακτηριστικά της ορθής χρήσης της*, “*Γλώσσα*”, 14, σσ:53-57.

Ανθογαλίδου, Θ. (1989) *Γλώσσα και σχέση με τη γλώσσα*, “*Σύγχρονη Εκπαίδευση*”, 44, σσ:31-41.

Αποστόλου, Μ. (1992) *Δημιουργικότητα*, Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Βάμβουκας, Μ. (1998) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Βελαλίδης, Α. κ. ά. (1992) *Νεοελληνική γλώσσα. Βιβλίο του δασκάλου, ΣΤ' τάξη*, Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β.

Bertrand, Υ. (1994) *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*, μτφ. Α. Σιπητάνου και Ε. Λινάρδου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βιγκότσκι, Λ. (1988) *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφ. Α. Ρόδη, Αθήνα: Γνώση.

Βιγκότσκι, Λ. (2000) *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, μτφ. Μπίμπου Α. και Βοσνιάδου Σ., Αθήνα : Gutenberg.

Βοσνιάδου, Σ. (1992) *Γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg.

Βουγιούκας, Α. (1985) *Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους*, “*Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*”, ΔΟΕ έτος 30ο, τεύχος 6, σ.17, Αθήνα.

Βουγιούκας, Α. (1990) *Γλωσσική έκφραση*, Παιδαγωγική, Ψυχολογική, Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, Τόμος 2<sup>ος</sup>, σσ:1139-1144.

Bourdieu, P. (1999) *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*, Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Boutet, J. (1990) *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*, μτφ. Ιορδανίδου, Α.-Τσαμα-



δού Ε., Αθήνα: Γρηγόρης.

Βρεττός, Ι. (1994) *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στην τάξη*, Θεσσαλονίκη: Art of text.

Γερμανός, Δ. (2000) *Τα πρώτα θρανία κάνουν τους ...καλούς μαθητές*, εφημ. "Άγγελιοφόρος", 9/12/2000, σ.41.

Γκαρής, Κ. (1990) *Επικοινωνία δυαδική*, Παιδαγωγική, Ψυχολογική, Εγκυκλοπαίδεια -Λεξικό Τόμος 4<sup>ος</sup>, σ.2025.

Γκότοβος, Α. (1988) *Τηλεοπτική γλωσσική αγωγή: η παιδαγωγική μιας τελετουργίας*, (Επιμ. Ναυρίδης Κ., Δημητρακόπουλος Ι., Πασχαλίδης Γ.), *Τηλεόραση και επικοινωνία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Γκότοβος, Α. (1990) *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (1992) *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (1997) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Dineen, J. (1982) *Effective word power*, μτφ. Κουλεντιανού Μ. Αθήνα: Θυμάρι.

Donalson, M. (1995) *Η σκέψη των παιδιών*, (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.) Αθήνα: Gutenberg.

Ε.Σ.Υ.Ε (2000) *Στατιστικές Εκπαιδύσεως 1999/2000*, Αθήνα.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1992) *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Ευαγγελοπούλου-Βαμβακερού, Ε. (1995) *Οικογενειακό περιβάλλον και επίδοση στη γλώσσα: μια εμπειρική προσέγγιση της γονεϊκής επίδρασης στη σχολική επίδοση των παιδιών του δημοτικού*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Ευσταθίου-Καραγεωργάκη Μ. (1985) *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ζάχαρης, Δ. (1996) *Το επίπεδο εξέλιξης του ενεργητικού λεξιλογίου των ελληνοπαίδων ηλικίας 4:8-6:5 ετών*, "Παιδαγωγική Επιθεώρηση" 24, σσ:145-167.

Francois-Geiger, D. (1991) *Θέματα κοινωνικής και θεωρητικής γλωσσολογίας*, Αθήνα: Νεφέλη.

Friedrich, H. (2000) *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*, (Επιμ. Χρυσαφίδης, Κ.), Αθήνα: Τυπωθήτω.



Ινστιτούτο Νεολληνικών Σπουδών (1993) *Νεολληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Ιορδανίδου, Α. (1995) *Η λεξιπενία των μαθητών:ερευνητική προσέγγιση*, στον τόμο “Μελέτες για την ελληνική γλώσσα”, Πρακτικά της 16<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σσ:564-575.

Ιορδανίδου, Α. κ.ά., (2004) *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*, Φτερνιάτη, Α. (επιμ.), Αθήνα: Πατάκης.

Καβουκόπουλος, Φ.Α. (1996) *Η μορφολογία της νεοελληνικής και η διδασκαλία της*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

Κασσωτάκης, Μ. (1990) *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατή, Δ. (1992) *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Κατή, Δ. (1990) *Γλωσσική ανάπτυξη*, Παιδαγωγική, Ψυχολογική, Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, Τόμος 2<sup>ος</sup>, σσ: 1134-1137.

Καψάλης, Α. (1996) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κοσμόπουλος, Α. (1990) *Το σχολείο πέθανε, ζήτω το σχολείο του Προσώπου*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοσμόπουλος, Α. (1995) *Σχεσιοδυναμική του Προσώπου*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουρτίδου, Φ. (2001) *Έρευνα για τη μαθητική διαρροή στα Γυμνάσια, Β΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη.

Κουτσοσίμου-Τσίνογλου Β. (1985) *Η επικοινωνία και τα νέα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό*. Διπλωματική εργασία στη Διδακτική των Ζωντανών γλωσσών, Θεσσαλονίκη.

Κριαράς, Ε. (1995) *Νέο ελληνικό λεξικό:Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας*, Εκδοτική Αθηνών.

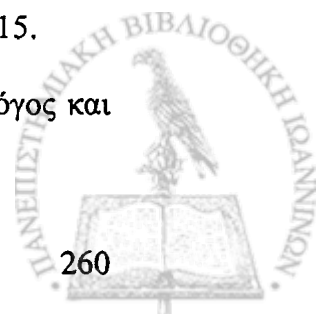
Κρουσταλάκης, Μ. (1990) *Αρχές και μέσα αγωγής*, Παιδαγωγική, Ψυχολογική, Εγκυκλοπαίδεια –Λεξικό, Τόμος 2<sup>ος</sup>, σσ: 781-784.

Κωνσταντινόπουλος, Σ. (1994) *Μαζικά μέσα ενημέρωσης: τηλεόραση*, “Σχολείο και Σπίτι”, 375, σσ:552-557.

Κωνσταντίνου, Χ. (2001) *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg.

Λιαπής, Β. (1994) *Γλώσσα η ελληνική*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Llyod, P. (1998) *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001) *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαραγκουδάκης, Γ. (1992) *Στα πλαίσια της νέας επιστήμης του νου. Διδασκαλεία ή Μαθητεία*; "Σύγχρονη Εκπαίδευση", 67, σσ:28-31.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985) *Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο:ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις*, "Σύγχρονη Εκπαίδευση", 25, σσ:77-86.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995) *Η Εξέλιξη της διδακτικής*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.(1996) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, Αθήνα:Συμμετρία.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας:Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*, 3η έκδοση, 2<sup>ος</sup> τόμος, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989) *Συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο Δημοτικό Σχολείο*, "Σύγχρονη Εκπαίδευση", 49, σσ:15-20.
- Μήτσης, Ν. (1996) *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος, από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1998) *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μουμτζάκης, Β.Α. (1991) *Η επανάληψη γλωσσικών δομών στα απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2005) *Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο Δημοτικό Σχολείο σήμερα:Οργανωτικές και διδακτικές πρακτικές*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας.
- Μουνιν, G. (2003) *Κλειδιά για τη γλωσσολογία*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Μπαλάσκας, Γ. (1989) *Γλώσσα και βασική εκπαίδευση*, "Γλώσσα", 19, σσ:5-15.
- Μπαλάσκας, Κ. (1991) *Νεοελληνική Γλώσσα και Γλωσσική Διδασκαλία*, "Λόγος και Πράξη", 45, σσ:5-18.



Μπαμπινιώτης, Γ. (1994) *Ελληνική γλώσσα: Παρελθόν-παρόν-μέλλον*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα: εκδ. συγγραφέα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2004) *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπασλής, Ι. (1988) *Κοινωνική-Γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Μπασλής, Ι. (2002) *Προφορικός λόγος, ο παραμελημένος*, "Φιλολογική", 79, σσ:30-34.

Μπέλλας, Θ. (1997) *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*, Αθήνα: Επικαιρότητα.

Νιτσοπούλου, Λ. (2003) *Η παραγωγή του λόγου των μαθητών μέσα και έξω από τη σχολική τάξη*, Διδακτορική, Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Νηπιαγωγών.

Ξανθάκου, Γ. (1998) *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλλης, Π. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2000) *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2005) *Σχολική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ο.Ε.Δ.Β. (1997) *Έκφραση – Έκθεση Για το Λύκειο*, Τεύχος Α, Αθήνα.

Οng, W. (1997) *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη*, μτφ. Χατζηκυριάκου, Κ., Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Παΐζη Λ.- Καβουκόπουλος Φ. (2001) *Η γλώσσα στο σχολείο*, Αθήνα: Νεφέλη.

Παπαρίζος, Χ. (1993) *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985) *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τόμος 3<sup>ος</sup>, Αθήνα: εκδόσεις συγγραφέα.

Πασσάκος, Κ. (1981) *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Τόμος 2<sup>ος</sup>, Αθήνα: εκδόσεις συγγραφέα.

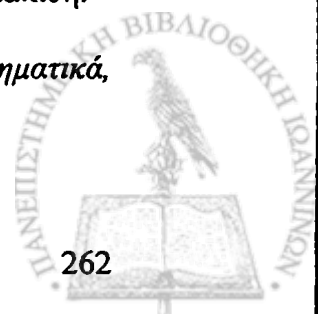
Παυλίδου, Θ. (1995) *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πήτα, Ρ. (1998) *Η ψυχολογία της γλώσσας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πλάτωνας (1971) *«Σοφιστής»*, μτφ. Γληνός Δ., Αθήνα.



- Πλατρίτης, Χ. (1996) *Προφορικός και γραπτός λόγος* “Γλώσσα”, 40, σσ:21-38.
- Πολίτης, Π. (2000) *Προφορικός και γραπτός λόγος*, διαθέσιμο on line: <http://komnos.edu.gr/glwssa>, προσπελάστηκε στις 22/9/2000.
- Πόρποδας, Κ. (2002) *Η ανάγνωση*, Πάτρα: εκδόσεις συγγραφέα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαλβαράς, Ι. (1992) *Διερεύνηση της διάδρασης στην τάξη για τη διαμόρφωση ενός φάσματος διδακτικών στρατηγικών*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Saussure F. de (1979) *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας* (μτφ. Αποστολόπουλος, Φ.Δ.), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σκούρτου, Ε. (1998) *Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας*, “Σύγχρονη Εκπαίδευση”, 98, 1<sup>ο</sup> μέρος, σσ:29-36.
- Τάνος, Χ. (1987) *Προφορικός λόγος: ο παραμελημένος της εκπαίδευσης*, “Γλώσσα”, 14, σσ: 64-71.
- Τζαρτζάνος, Α. (1991) *Νεοελληνική σύνταξις (της κοινής δημοτικής)*, 2η έκδ., Τόμος Α, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζουριάδου Μ. (1995) *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τοκατλίδου, Β. (2000) *Προφορική/γραπτή επικοινωνία και οργάνωση του λόγου. Η άποψη της Διδακτικής της γλώσσας*. “Μελέτες για την ελληνική γλώσσα”, Πρακτικά 21<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, 12-14 Μαΐου 2000, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
- Τσιπλητάρης, Α. (1992) *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα: εκδόσεις συγγραφέα.
- Τσολάκης, Χ. (1987) *Η πρωταρχία της μητρικής γλώσσας και η γλωσσική αγωγή* (οκτώ καταθέσεις και δέκα προτάσεις) “Φιλολόγος”, 48, σσ:117-129.
- Τσολάκης, Χ. (1988) *Η γλωσσική διδασκαλία /επικοινωνία στο Λύκειο-Η γλώσσα και οι γλωσσικές ποικιλίες*, “Φιλολόγος”, 53, σσ:167-185.
- Τσολάκης, Χ. (1995) *Από τα γράμματα στη Γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τσοπανάκης, Α.Γ. (1994) *Νεοελληνική γραμματική*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΥΠΕΠΘ/ Π. Ι. (1997) *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά*, Αθήνα.



ΥΠΕΠΘ/ Π. Ι. (1998) *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Η Εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτο*, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ/ Π.Ι. (1999) *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ/ Π. Ι. (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Τόμος Α' - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

ΦΕΚ 167 Α', *Νόμος Πλαίσιο: Υπ' αριθμό 1566/85*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Φλουρής, Γ. (1989) *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Φλουρής, Γ. (1992) *Δυσαρμονία εκπαιδευτικών νόμων, σχολικού προγράμματος, διδακτικών βιβλίων και διδακτικής πράξης: μια πτυχή της κρίσης της ελληνικής εκπαίδευσης*. Στο Πυργιωτάκης, Ι.Ε. & Κανάκης, Ι.Ν. *Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκομίχαλος, Κ. Ε. (1993) *Στρατηγική επικοινωνίας: Η τέχνη και η τεχνική του γραπτού και προφορικού λόγου*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Φράγκος, Χ. (2002) *Ψυχοπαιδαγωγική: θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1996) *Γλώσσα και ιδεολογία*, Αθήνα: Οδυσσέας.

Χαραλαμπάκης, Χ. (1992) *Νεοελληνικός λόγος*, Αθήνα: Νεφέλη.

Χαραλαμπάκης, Χ. (1994) *Γλώσσα και εκπαίδευση*, Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1985) *Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας* "Γλώσσα", 9, σσ:38-53.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1988) *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας* "Γλώσσα", 16, σσ:5-28.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1992) *Η ρυθμιστική αντίληψη στη διδασκαλία της γλώσσας και οι συνέπειές της. Το γλωσσικό μάθημα στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση- Πρακτικά τριήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου*, Αθήνα: Πατάκης.

Χαραλαμπόπουλος, Α. - Χατζησαββίδης, Σ. (1997) *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2000) *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: μια διδακτική πρόταση για το Λύκειο*. Στο Γλωσσικός Υπολογιστής, περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας Θεσσαλονίκη, τόμος 2, τ.1-2, διαθέσιμο on line: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko> 2<sup>nd</sup>, προσπελάστηκε στις 20/1/2004.



Χατζησαββίδης, Σ. (1993) *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (1976-1984)*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χατζησαββίδης, Σ. (1994) *Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών: συμπεράσματα από μια «μελέτη περίπτωσης» (case study), "Παιδαγωγική Επιθεώρηση"*, 20-21, σσ:105-134.

Χατζησαββίδης, Σ. (1999) *Ελληνική γλώσσα και δημοσιογραφικός λόγος*, Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002) *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χριστιάς, Ι. (1992) *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Witgenstein, L. (1990) *Γλώσσα, μαγεία, τελετουργία*, μτφ. Κ.Κωβαίου, Αθήνα:1990.

-

#### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allwright, D. (1991) *Focus on the language classroom* :an introduction to classroom research for language teachers, U.K.: Cambridge University Press.

Amidon, E.-Giammateo, M. (1967) The verbal behavior of superior Elementary Teachers. In Amidon E.-Hough J. *Interaction Analysis:Theory, Research and Application*, Addison-Wesley: Mass.

Arends, R. (1994) *Learning to teach* (3rd ed.), New York: McGraw- Hill.

Bales, R.F. (1952) *Interaction process analysis*, USA.

Bandura, A. (1977) *Social learning theory*, Englewood Cliffs, New Jersey.

Barnes, D. (1992) The role of talk in learning. In Norman, K. (Ed) *Thinking voices:The work of the National Oracy Project*, London: Hodder & Stoughton.

Bellack, A. et al (1966) *The language of the classroom*, Teachers College Press:New York.

Bereiter, C. and Engelman S. (1966) *Teaching disadvantaged children in the preschool*, Englewood Cliffs, New Jersey.

Bernstein, B. (1970) A sociolinguistic approach to socialization , with some reference to educability. In Williams, F. (Ed.) *Language & Poverty* Chicago: Markham Pulishing Co.





Bernstein, B. (1975) *Class, codes and control* vol. 3 Towards a Theory of Educational Transmissions, London: Routledge & Keagan Paul.

Bernstein, B. (1977) *Class, codes and control*, vol. I London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1990) *Class, codes and control* vol. IV The structuring of pedagogic discourse London: Routledge & Kegan Paul.

Black, L. (2004) Teacher-Pupil talk in whole class discussion and processes of social positioning within the Primary School Classroom, *Language and Education*, 18,5,347-360.

Black, L. (2007) Interactive whole class teaching and pupil learning: Theoretical and practical implications, *Language and Education*, 21, 4, 271-283.

Blank, M. (1975) Mastering the intangible through language. In Aaronson, I. D. & Rieber R. W. (Eds) *Developmental psycholinguistics and communication disorders*, The New York Academy of sciences: New York.

Bloom, L. (1970) *Language development*, Cambridge: MIT.

Bloom, S. B. (1979) *Taxonomy of Educational Objectives*, Cognitive Domain, Locan Group: London.

Bourdieu P. et Passeron J.C. (1964) *Les heritiers*, Paris : Ed de Minuit.

Brooks, G. (1992) The development of talk from five to eleven. In Norman, K. (Ed) *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*, London: Hodder & Stoughton.

Brown, G. and Edmonson, R. (1984) Asking questions. In E.C. Wragg (Ed) *Classroom teaching skills*, London: Croom Helm.

Brown, H. D. (2001) *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman Publishers.

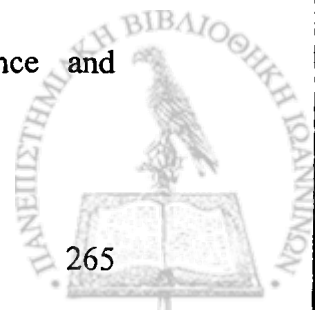
Brown, K. (2002) From the speech teacher to communication education: some reflections, *Communication Education*, 51,4,364-371.

Bruner, G. (1986) *Actual minds, possible words*, Cambridge M.A.: Harvard University Press.

Bullock, A. et al (1975) *A Language for Life* (The Bullock Report), London: HMSO.

Cazden, C. (1965) *Language in early childhood education*, Washington.

Cazden, C. (1967) On individual differences in language competence and performance, *Journal of Special Education*, 1, 135-150.



- Cazden, C. (1988) *Classroom discourse*, N.York: Heinemann.
- Chafe, W. L. (1982) Integration and Involment In Speaking, Writing and Oral Literature. In Tannen, D. *Spoken and written language*, N.J.: Ablex Pub.Corp.
- Chambers, J. K. (1995) *Sociolinguistic theory*, U.S.A.: Blackwell.
- Chomsky, C. S. (1969) *The acqisition of syntax in children from 5 to 10*, Cambridge Mass: M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of Theory of Syntax*, Cambridge: Mass,M.I.T. Press.
- Cromer, R. F. (1974) Developmental stragegies for learning. In V. Hamilton & M.D. Vernon (Eds) *The development of cognitive process*, London and New York: Academic Press.
- Dale, P. (1976) *Language devolpment* (2nd ed.), Seattle: University of Washington.
- Dallimore, E. (2004) Classroom participation and discussion effectiveness:student generated strategies, *Communication Education*, 53, 1, 103-115.
- De Landsheere G. and Bayer, E. (1969) *Comment les maitres enseignet. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles.
- Delamont, S. (1990 ) *Interaction in the classroom*, London – New York: Methuen.
- Drevillion, J. (1980) *Pratiques educative et developpment de la pense operatoire*, Paris, PUF.
- Durkin, K. (1986) *Language development in the school years*, London: Croom Helm.
- Edwards, A. D. & Westgate, D.P.G. (1994) *Investigating classroom talk* (2nd ed.), UK – USA:The Falmer Press.
- Elliot, A.(1983) *Child language*, U.K.: Cambridge University Press.
- Ellis, K. (1993) *Teacher questioning behavior and student learning: What research says to teachers*. Paper presented at the 1993 Convention of the Western States Communication Association, Albuquerque, New Mexico.
- Fairclough, N. (1989) *Language and power*, U.K.: Longman.
- Flanders, N. (1970) *Analysing Teaching Behavior*, Reading, Massachusetts: Addison-Welsey Publising Company.
- Floyd, W. D. (1960) *An Analysis of the Oral Questioning in Selected Colorado Primary Classrooms* , Colorado State College.
- Fromkin et al, (1990) *An introduction to language* (2nd ed.), Sydney: Holt, Rinehart and Winston.

Furst, N. - Amidon, E. (1967) Teacher - Pupil interaction patterns in the elementary school. In Amidon, E. - Hough, J.B. *Interaction Analysis: Theory Research and Application*, Mass: Addison- Welsey.

Ghazali, M. (1998) *An investigation of teachers' questions and tasks to develop reading comprehension*, Doctoral dissertation, University of Leicester, UK.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003) *Looking in classrooms* (9th ed.), Boston: Pearson Education Inc.

Goodlad, J. (1984) *A place called school*, New York: McGraw-Hill.

Goody, J. (1987) *The interface between the written and the oral* (3rd ed.), England: Cambridge University Press.

Graumann, F. C. et al (1973) *Entwicklung und Socialization*, Frankfurt: Fischer.

Gronlick, W. S. et al (1991) Inner resources for Scholl achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents, *Journal of Educational Psychology*, 83, 4, 508-517.

Haig, Y. and Oliver, R. (2003) Language Variation and Education, *Language and Education*, 17, 4, 266-280.

Halliday, M. A. K. (1989) *Spoken and Written Language*, London: Oxford University Press.

Hargreaves, A. (1987) *Interpersonal relations and education*, London: Routledge and Kegan Paul.

Harrop, A. and Swinson, J. (2003) Teachers' questions in the infant, junior and secondary school, *Educational Studies*, 29,1, 49-57.

Holsti, O.R. (1969) *Content analysis for the social sciences and humanitines*, Philadelphia: Addison-Wesley Publishing Co.

Ho, D. G. E. (2005) Why do teachers ask questions they ask? *RELC Journal*, 36,3, 297-310.

Hough, J. (1967) An observational system for the analysis of classroom instruction. In E. Amidon-J. B. Hough (Eds), *Interaction analysis: Theory, Research and Application*, Massachusetts: Addison - Welsey Publising Company.

Hudson, R. A. (1986) *Sociolinguistics*, Cambridge University Press.

Hunt, S. et al (2002) Communication and teacher education: Exploring a communication course for all teachers, *Communication Education*, 51, 1, 81-94.

Hussin, H. (2006) *Dimensions of Questioning: A Qualitative Study of Current*

*Classroom Practice in Malaysia*, Retrieved April 22, 2007, from <http://www-writing.berkeley.edu>.

Hymes, D. (1972) On Communicative Competence. In J.B. Prides & J.Holmes (Eds) *Sociolinguistics*, England: Penguin.

Johnson, J. et al (1992) Capturing talk: Description and Development In Norman, K. (Ed), *Thinking voices:The work of the National Oracy Project*, London: Hodder & Stoughton.

Johnson, D. and Johnson R. (1999) *Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.), Massachusetts.

Karmiloff-Smith, A. (1975) *A functional approach to child language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Kelly L. et al, (2002) Family communication patterns and the development of reticence, *Communication Education*, 51,2, 202-209.

Kostelnik, M. J. (2006) *Guiding children's social development:theory to practice*, N.Y.: Clifton Park.

Labov, W. (1990) The Logic of Nonstandard English. In Giglioli, P. P. *Language and social context*, England: Penguin Books.

Labov,W. (1990) The Study of Language in its social context. In Giglioli, P. P. *Language and social context*, England:Penguin Books.

Lawton, D. (1968) *Social class, language and education*, London: Routledge & Kegan Paul.

Leroy, G. (1970) *Le dialogue en education*, Paris: PUF.

Lewin, K-Lippit, R.-White, R. (1959) Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. In Lewin, K. *Psychologie dynamique*, Paris:PUF.

Lindfors, J. (1987) *Childrens' Language and Learning* (2nd ed.), N.J.: Prentice Hall Englewood cliffs.

Littlewood, W. (1981) *Communicative language teaching:An introduction*, Cambridge: CUP.

Luria, A. R. & Yudovitch, F.I. (1959) *Speech development and mental processes in the child*, London: Staples Press.

Lyle, S. (2002) Talking to learn: The voices of children aged 9-11, engaged in role-play, *Language and Education*, 16, 4, 303-317.



- Lyons, J. (1995) *Introduction to theoretical linguistics*, U.K. Cambridge University Press.
- Maclure, M. (1992) The First Five Years: The Development of Talk in the Pre-School Period. In Norman, K. (Ed) *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*, London: Hodder & Stoughton.
- Macnamara, J.T. (1977) *Language learning and thought*, Academic Press.
- McNeill, D. (1970) *The acquisition of language: the study of developmental psycholinguistics*, New York: Harper and Row.
- Mead, G. H. (1962) *Mind, Self, and Society*, Chicago.
- Mercer, N. and Sams, C. (2006) Teaching children how to use language to solve maths problems, *Language and Education*, 20,6,507-528.
- Miller, D. and Moran, T. (2007) Theory and practice in self-esteem enhancement: Circle time and efficacy based approaches a controlled evaluation, *Teachers and Teaching*, 13, 6, 601-615.
- Mills, C. & Timson, L. (1989) *Looking at language in the primary school*, England: Short Run Press Ltd.
- Morgan, N., and Saxton, J. (1991). *Teaching, questioning, and learning*, New York: Routledge.
- Muijs, D. and Reynolds, D. (2001) *Effective teaching: Evidence and practice*, London: Paul Chapman Publishing.
- Myhill, D. and Dunkin, F. (2005) Questioning learning, *Language and Education*, 19, 5, 415-427.
- Nelson, K. (1985) *Making sense: The acquisition of shared meanings*, London: Academic Press.
- Neville, M. (1988) *Assessing and Teaching Language: literacy and oracy in schools*, Basingstoke: Macmillan.
- Nunan, D. and Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher: Managing the learning process*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Orlich, D. C. et al (1998) *Teaching strategies* (5th ed.), Boston, New York: Houghton Mifflin Co.
- Ornstein, A. C. (1995). *Strategies for effective teaching* (2nd ed.), Madison, WI: Brown & Benchmark.



Phillips, T. (1992) "Why? The neglected question in planning for small groups". In Norman, K. (Ed) *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*, London: Hodder & Stoughton.

Piaget, J. (1987) *The Science of education and the Psychology of the child*, London: Longman.

Piaget, J. (1997) *The language and thought of the child* (3rd ed.), New York: Meridian Books.

Postholm, M. (2005) The teacher shaping and creating dialogues in project work, *Teachers and Teaching*, 11, 6, 519-539.

Pinker, S. (1984) *Language learnability and language development*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ramachandran, V. (2004) *Time to re-examine our priority in education*, New Sunday Times. Retrieved May 1, 2004, from <http://www.nst.com.my/CurrentNews/NST/Sunday/Features>.

Ranjit S.M. (2004) *Learning how to learn*, Learning Curve. Retrieved June 5, 2004 from <http://nie.nst.com.my/edu/NIE/edu/NIE/Days/LearningCurve>.

Rogers, C. (1994) *Freedom to learn*, New York: Maxwell.

Romaine, S. (1984) *The language of children and adolescents*, England: B.Blackwell.

Rop. C. J. (2002) The meaning of student inquiry questions: a teacher's beliefs and responses, *International Journal of Science Education*, 24, 7:717-736.

Rosen, C. and Rosen, H. (1993) *The language of Primary School Children*, London: Penguin Education for the Schools Council.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom: teachers' expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

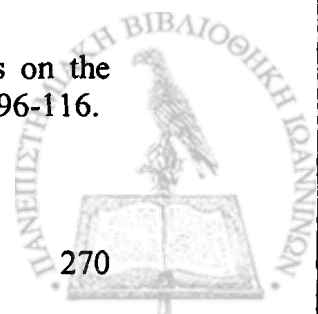
Rost, M. (1991) *Listening in action*, UK: Prentice Hall.

Ryans, D.G. (1960) *Characteristics of teacher's*, Washington.

Sapir, E. (1973) *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*, Berkeley: University of California Press.

Saville-Troike, (1990) *The ethnography of communication* (2nd ed), USA: Basil Blackwell.

Senecal M. et al. (1998) Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language, *Reading Research Quarterly*, 33, 1:96-116.



Skidmore, D. (2000) From Pedagogical Dialogue to Dialogical Pedagogy, *Language and Education*, 14, 4, 283-296.

Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts.

Snow, C.E. (1977) *Talking to children: language input and acquisition*, papers from a conference sponsored by the Committee on Sociolinguistics of the Social Science Council: USA.

Steel, R. Torrie, J. (1980) *Principles and procedures of statistics*, (2nd ed), International student edition: McGraw-Hill Book Co.

Stephany, U. (1985) Verbal grammara in Modern Greek Child language. In Dale, P. S. & Ingram, D. (eds) *Child language*, Baltimore: University Press Park.

Stevens, R. (1912). *The question as a means of efficiency in instruction: A critical study of classroom practice*, New York: Teachers College, Columbia University.

Stilwell, P. J. (1999) *Child Language* ((2nd ed), London: Routledge.

Stosky, S. (1984) Research on reading and writing relationships: A synthesis and suggested direction. In Jensen, J. (Ed.) *Composing and comprehending* In National Conference On Research in English /ERIC, Urbana, Illinois.

Stubbs, M. (1983) *Discourse analysis*, Oxford: Blackwell.

Stubbs, M. (1990) *Language, schools and classroom* (2nd ed), Great Britain: Clay Richard & Co Ltd.

Tausch, R.– Tausch, A.M. (1973) *Erziehungspsychologie*, 7, Gottingen: Hogrete.

The Open University (1976) *Classroom Interaction*. E201 Personality and Learning. The Open University Press, London.

Tizard, B. et al (1980) Four years olds talking to mothers and teachers. In Hersov, L. and Berger M. (eds) *Language and Language disorders in Childhood*, Pergamon.

Tizard, B. and Hughes, M. (1984) *Children learning: talking and thinking at home and at school*, London: Fontana.

Trudgill, P. (1986) *Accent, Dialect and the School*, London: Edward Arnold.

Vygotsky, L. (1989) *Thought and Language*, Cambridge Mass. M.I.T. Press.

Walberg, H. (1984) Improving the productivity of America's schools, *Educational Leadership*, 41, 8, 19-30.

Wardhaugh, R. (1992) *An introduction to sociolinguistics*, Oxford: Blackwell.



Watson, D. (1987) *Ideas and Insights: Language arts in the elementary school*, Urbana: N.C.T.E.

Wegerif, R. (2005) Reason and Creativity in classrooms dialogues, *Language and Education*, 19,3,223-237.

Wells, G. (1981) *Learning through interaction*, Cambridge University Press.

Wells, G. (1985) Preschool Literacy-related Activities & Success in School. In Olson, D. Torrance, N. & Hildyard, A. (Eds): *Literacy, Language & Learning*, Cambridge.

Wells, G. (1986) Styles of interaction and opportunities for learning. In Cashdan, A. (Ed) *Literacy: Teaching and Learning Language Skills*, Blackwell.

Wells, G. (1992) The centrality of Talk in education. In Norman, K. (Ed) *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*, London: Hodder & Stoughton.

Whorf, B.L. (1991) *Language, Thought and Reality*, Cambridge, Mass, The M.I.T. Press.

Wilén, W. (1991). *Questioning skills for teachers. What research says to the teacher* (3rd ed), Washington, DC: National Education Association.

Williams, F. (1970) *Language and poverty*, Chicago: Markham Publishing Co.

Wilkinson, A. (1975) *The foundations of language* U.K: Oxford University Press.

Wilkinson, L. C. & Calculator S. (1982) Effective speakers. In Wilkinson, L. C *Communicating in the classroom*, U.K.: Londman.

Withall, J. and Lewig, W. (1963) Social interaction in the classroom. In N. Gage, *Handbook of research on teaching*, Chicago: Rand McNally.

Wood, D. (1992) Teaching talk: How Models of teacher Talk Affect Pupil Participation. In Norman, K. (Ed) *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*, London: Hodder & Stoughton.

Wragg, E. C. and Brown, G. (2001) *Questioning in the secondary school*, London: Routledge Falmer.