

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/292144059>

«Η επικοινωνιακή ικανότητα μαθητών, που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση της κατανόησης γραπτών κειμένων»

Article · January 2011

CITATIONS

0

READS

430

1 author:



[Konstantinos Gkaravelas](#)

University of Ioannina

23 PUBLICATIONS 1 CITATION

[SEE PROFILE](#)

«Η επικοινωνιακή ικανότητα μαθητών, που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Η περίπτωση της κατανόησης γραπτών κειμένων»

Από τα τέλη της δεκαετίας του '70 έκανε την εμφάνισή της στη διδακτική των γλωσσών η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας. Η επιστήμη που ασχολήθηκε με το αντικείμενο της γλωσσικής επικοινωνίας και την επικοινωνιακή ικανότητα είναι η εθνογραφία της επικοινωνίας. Θεμελιωτής της ήταν ο Αμερικανός ανθρωπολόγος Dell Hymes ο οποίος υποστήριξε ότι για να είναι δυνατόν να γίνουν συστηματικές παρατηρήσεις και σχόλια όσον αφορά τους διαφορετικούς τρόπους που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το λόγο, χρειάζεται ένα γενικό μοντέλο (πρότυπο), ένα εθνογραφικό πλαίσιο, το οποίο θα λαμβάνει υπ' όψιν τους διάφορους παράγοντες που εμπλέκονται στην επικοινωνία. Για να περιγράψει αυτούς τους παράγοντες, που θεωρούσε ότι εμπλέκονται σε ένα επικοινωνιακό γεγονός, ο Hymes χρησιμοποίησε τη λέξη SPEAKING ως ακρώνυμο¹.

1. Η επικοινωνιακή ικανότητα σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση

Αρκετά αργότερα ασχολήθηκε με την επικοινωνιακή ικανότητα και το συμβούλιο της Ευρώπης (ΣτΕ), το οποίο για περισσότερο από τρεις δεκαετίες δραστηριοποιήθηκε ιδιαιτέρως στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Αποτέλεσμα της ενασχόλησης αυτής ήταν η έκδοση στα τέλη της δεκαετίας του '90 από το τμήμα σύγχρονων γλωσσών του ΣτΕ του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου αναφοράς για τη γλώσσα*², το οποίο περιλαμβάνει τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία των γλωσσών. Στο επίκεντρο του πλαισίου βρίσκεται η χρήση της γλώσσας και γι' αυτό η προσέγγιση που υιοθετείται αντιμετωπίζει τους χρήστες και τους μαθητές μιας γλώσσας πρωτίστως ως «κοινωνικούς παράγοντες», δηλαδή ως μέλη μιας κοινωνίας που πρέπει να φέρουν εις πέρας καθήκοντα (τα οποία δε σχετίζονται απαραίτητα με τη γλώσσα) σε ένα δεδομένο σύνολο περιστάσεων, σε συγκεκριμένο περιβάλλον και σε κάποιο ιδιαίτερο πεδίο δράσης. Για να το πετύχουν αυτό πρέπει οι χρήστες από τη μια να έχουν κάποιες γενικές ικανότητες, ενώ από την άλλη χρειάζεται να διαθέτουν και κάποιες συγκεκριμένες επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες. Σύμφωνα με τους ειδικούς του ΣτΕ θεωρείται ότι οι επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες αφορούν τρεις κύριους τομείς: το γλωσσικό, τον κοινωνιογλωσσικό και τον πραγματολογικό. Καθένας από τους τομείς αυτούς περιλαμβάνει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να κατέχει κάποιος χρήστης, για να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά.

Ο πρώτος τομέας αναφέρεται σε κάθε διάσταση που σχετίζεται με τη γνώση ως σύστημα. Δεν ασχολείται όμως μόνο με το εύρος και την ποιότητα της γνώσης αλλά και με τη γνωσιακή οργάνωσή της, με τον τρόπο που αποθηκεύεται αλλά και με την προσβασιμότητά της. Η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα διακρίνεται σε έξι επιμέρους τομείς. Αυτοί είναι: η λεξικολογική, η γραμματική, η σημασιολογική, η φωνολογική, η ορθοφωνική και η ορθογραφική ικανότητα. Ο κοινωνιογλωσσικός παράγοντας απ' την άλλη επικεντρώνεται στην κοινωνική διάσταση της χρήσης της γλώσσας, αφού εκφράζεται μέσα από τους κανόνες της κάθε κοινωνίας, τα ήθη, τα έθιμα, τις σχέσεις των φύλων, των τάξεων, των κοινωνικών ομάδων, αλλά και τον τρόπο που κωδικοποιούνται θεμελιώδεις αρχές για τη λειτουργία μιας κοινωνίας. Πιο

¹ Hymes, D., 1971. Αναφερόμενα και στον Wardhangh, R., 1992, σελ.245 κ.ε..

² Η πραγμάτευση που ακολουθεί βασίστηκε στη ελληνική μετάφραση του πλαισίου που έγινε με την επιμέλεια των Ευσταθιάδη και Τσαγγαλίδη αλλά και στην σελίδα του ΣτΕ στο διαδίκτυο η οποία σχετίζεται με την διδασκαλία των “ζωντανών γλωσσών” στη διεύθυνση <http://culture.coe.fr/lang>.

συγκεκριμένα διακρίνονται οι εξής πέντε επιμέρους κατηγορίες: οι γλωσσικοί δείκτες κοινωνικών σχέσεων, οι συμβάσεις ευγενείας, οι εκφράσεις λαϊκής σοφίας, οι διαφορές στο επίπεδο ύφους και η διάλεκτος και το ιδίωμα. Ο πραγματολογικός παράγοντας σχετίζεται περισσότερο με τη λειτουργική χρήση του λόγου αφού οι πραγματολογικές ικανότητες αφορούν τη γνώση του χρήστη της γλώσσας γύρω από τις αρχές σύμφωνα με τις οποίες τα μηνύματα οργανώνονται, δομούνται και διατάσσονται, χρησιμοποιούνται για την επιτέλεση επικοινωνιακών λειτουργιών και τοποθετούνται στη ροή του λόγου σύμφωνα με σχήματα διάδρασης και συνδιαλλαγής. Συγκεκριμένα με την πραγματολογική ικανότητα σχετίζονται οι εξής επιμέρους ικανότητες³: η ικανότητα του συνεχούς λόγου (πώς οργανώνονται, δομούνται και διατάσσονται τα μηνύματα), η λειτουργική ικανότητα (πώς χρησιμοποιούνται τα μηνύματα για την επιτέλεση επικοινωνιακών λειτουργιών) και η ικανότητα σχεδιασμού (πώς τοποθετούνται τα μηνύματα στη ροή του λόγου σύμφωνα με σχήματα διάδρασης και συνδιαλλαγής)

2. Η κατανόηση γραπτού κειμένου

Η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων ενός γραπτού κειμένου καθώς και η κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου συνθέτουν την ανάγνωση⁴. Η κατανόηση γραπτού λόγου δεν ταυτίζεται με την ικανότητα ανάγνωσης, αλλά αποτελεί μέρος της σύγχρονης έννοιας του *γραμματισμού*, η οποία αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας. Ο γραμματισμός του ατόμου απαιτεί καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων⁵: α. Ανάγνωσης, β. Κατανόησης όρων και εννοιών, γ. Ταξινόμησης, δ. Αποκωδικοποίησης μηνυμάτων, κριτικής προσέγγισης θέσεων-επιχειρημάτων, ε. Γλωσσικής ικανότητας (ορθογραφία, σύνταξη, στίξη, λεξιλόγιο), στ. Σύνθεσης - σύνταξης κειμένου, ζ. Κατάκτησης του επικοινωνιακού λόγου (διαφορετική χρήση της γλώσσας ανά αντικείμενο, ανά περίσταση κ.τ.λ.). Όλα τα στοιχεία (εκτός από το στ) από την παραπάνω κατηγοριοποίηση του Αγγελάκου σχετίζονται άμεσα με την κατανόηση γραπτού λόγου και είναι απαραίτητα για μια αποτελεσματική κατανόηση γραπτού λόγου.

Οι πληροφορίες που παρέχονται από ένα κείμενο δεν προκύπτουν άμεσα και μηχανικά από την ύλη του, δηλαδή από τη γνωστική περιοχή που περιγράφεται στο κείμενο ή με άλλα λόγια από τη βάση δεδομένων, που περιέχει τις πληροφορίες που παρέχονται στο κείμενο⁶. Όπως εξηγεί ο Kress, η σημασία των λέξεων από μόνη της δεν αρκεί για να οδηγήσεις στην κατανόηση γραπτού λόγου αφού η κατανόηση είναι μια πολύ πιο περίπλοκη διαδικασία⁷. Παράλληλα με το αυτούσιο κείμενο (τον καθαρά γλωσσικό παράγοντα) συνυπάρχουν και παίζουν ιδιαίτερος σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία που συντελείται μέσω του συγκεκριμένου κειμένου το *περικείμενο* (σύμφωνα με τον Goffman είναι το πλαίσιο που περιβάλλει ένα γλωσσικό γεγονός (π.χ. ένα κείμενο) και παρέχει εργαλεία για την κατάλληλη ερμηνεία του⁸) και τα *παρακειμενικά* στοιχεία (μηχανισμοί που, παρόλο που δεν εκφράζονται μέσα από

³ Ο.π. βλέπε σελ. 142.

⁴ Βλέπε τον ορισμό του όρου «ανάγνωση» στο λεξικό του Μανώλη Τριανταφυλλίδη που βρίσκεται στον ηλεκτρονικό κόμβο για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα.

⁵ Αγγελάκος, Κ., 2003, σελ. 55.

⁶ Γεωργακοπούλου, Α. / Δ. Γούτσος, 1999, σελ. 38.

⁷ Kress, G., 1997, σελ. 58.

⁸ Goffman, E., 1974.

γλωσσικά σύμβολα, είναι φορείς σημασίας και συμπληρώνουν το ίδιο το κείμενο⁹). Για να δράσει αποτελεσματικά ένας μαθητής ως αναγνώστης, πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει όλες τις πτυχές που συνθέτουν ένα γραπτό κείμενο.

3. Περιγραφή της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας που διενεργήθηκε με σκοπό να εξεταστεί την επικοινωνιακή ικανότητα μαθητών που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (τρίτη γυμνασίου) στην κατανόηση γραπτών κειμένων στο μάθημα της μητρικής γλώσσας (ελληνική) σε σχέση με παράγοντες όπως είναι το φύλο, η κοινωνική προέλευση¹⁰, ο τόπος διαμονής και τη χρήση άλλης γλώσσας στην οικογένεια για να επικοινωνήσουν εκτός από τα ελληνικά. Η έρευνα διεξήχθη τα σχολικά έτη 2004-05 και 2005-06 σε γυμνάσια, τα οποία λειτουργούν σε μία μεγαλόπολη (Θεσσαλονίκη-πόλη από 1000000 κατοίκους και πάνω), σε αστικό κέντρο – πρωτεύουσα κάποιου νομού με πληθυσμό που κυμαίνεται περίπου στις 100000 κατοίκους (Ιωάννινα), αλλά και σε περιφερειακά επαρχιακά σχολεία περιοχών με πληθυσμό μικρότερο των 5000 κατοίκων (γυμνάσια του νομού Ιωαννίνων). Δεδομένου ότι μέχρι τη στιγμή διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας δεν υπήρξε αντίστοιχη, που να αφορά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (τέλος γ' γυμνασίου) στο ελληνικό σχολείο και να αξιολογεί αποκλειστικά την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών¹¹ μέσα από καθημερινά γραπτά κείμενα, χρειάστηκε να κατασκευαστεί ένα καινούριο μέσο αξιολόγησης, ένα γλωσσικό τεστ, με βάση το οποίο διερευνήθηκαν οι υποθέσεις της έρευνας. Αυτό αποτελείται από έξι κείμενα από τον περιοδικό τύπο στα οποία αναφέρονται 25 ερωτήματα κλειστού (18) και ανοικτού τύπου (7). Το ανώνυμο αυτό γλωσσικό τεστ διανεμήθηκε στα γυμνάσια των παραπάνω περιοχών κατά τη διάρκεια λειτουργίας των σχολείων, αποκλειστικά από τον ίδιο τον ερευνητή, συμπληρώθηκε με την παρουσία του ιδίου μέσα σε δύο σχολικές ώρες και η συλλογή του έγινε αμέσως μόλις ολοκλήρωσαν τις απαντήσεις οι μαθητές από τον ίδιο, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας. Στη συνέχεια, συγκεντρώθηκαν τα συμπληρωμένα τεστ και ακολούθησε ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου επεξεργασίας δεδομένων SPSS 12.

4. Αποτελέσματα

Οι επιδόσεις των μαθητών στα ζητούμενα του τεστ αφορούσαν την κοινωνιογλωσσική επάρκεια, την πραγματολογική γνώση και τη σημασιολογική ικανότητα. Συγκεκριμένα εξετάζεται αν διαφοροποιείται η επίδοση στους τρεις συγκεκριμένους τομείς ανά φύλο, κοινωνική θέση, περιοχή διαμονής και ως προς το εάν έχουν ή όχι γονείς εκπαιδευτικούς.

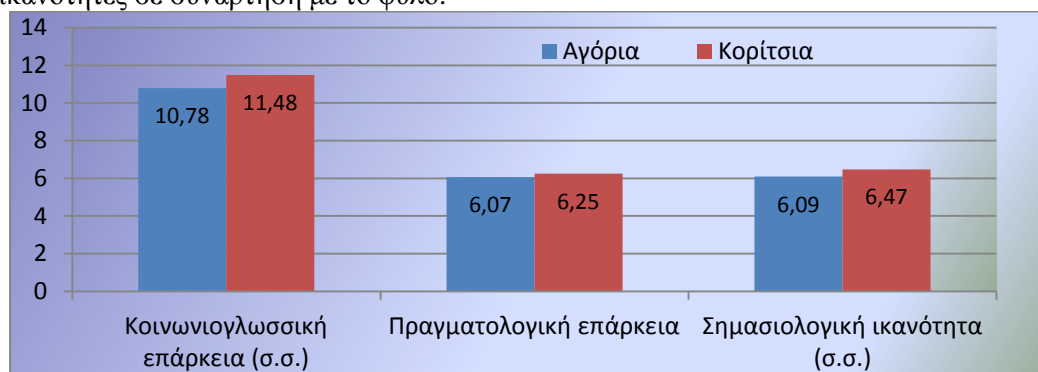
⁹ Τέτοιοι μηχανισμοί είναι η εικονογράφηση (εικόνες, φωτογραφίες, ζωγραφιές κ.τ.λ.), διάφοροι χάρτες, πίνακες, διαγράμματα, σχήματα αλλά και τυπογραφικά χαρακτηριστικά (γραμματοσειρές, διαστήματα, υπογραμμίσεις, μορφοποίηση κ.τ.λ.).

¹⁰ Στη συγκεκριμένη έρευνα καθορίζεται από το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων.

¹¹ Η έρευνα PISA είναι μια ευρύτερη συγκριτική έρευνα ανάμεσα στις χώρες που ανήκουν στον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) Σ' αυτήν στο επίκεντρο βρίσκεται η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών με την ευρύτερη έννοια αφού περιλαμβάνει και την ικανότητα αντιμετώπισης λογοτεχνικών και θεατρικών αποσπασμάτων, διαγραμμάτων πινάκων κ.τ.λ..

4.1. Το φύλο

Στο γράφημα 1 παρουσιάζεται η συνολική επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες σε συνάρτηση με το φύλο.



Γράφημα 1: Η συνολική επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες σε συνάρτηση με το φύλο

Η πρώτη παρατήρηση που μπορεί να γίνει στο γράφημα 1 είναι ότι ο παράγοντας «φύλο» διαφοροποιεί την επίδοση των μαθητών, πάντοτε προς την ίδια κατεύθυνση: τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια. Η ανάλυση όμως με το Mann-Whitney U τεστ δείχνει ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια και τη σημασιολογική ικανότητα. Οι μαθήτριες δηλαδή υπερτερούν σημαντικά στην κατανόηση νοηματικών και σημασιολογικών πληροφοριών αλλά και στην αντιμετώπιση της κοινωνικής πλευράς της γλώσσας (κώδικες, ρόλους κ.τ.λ.) σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Αντίθετα, οι διαφορές δεν είναι σημαντικές όσον αφορά την λειτουργική πλευρά της γλώσσας.

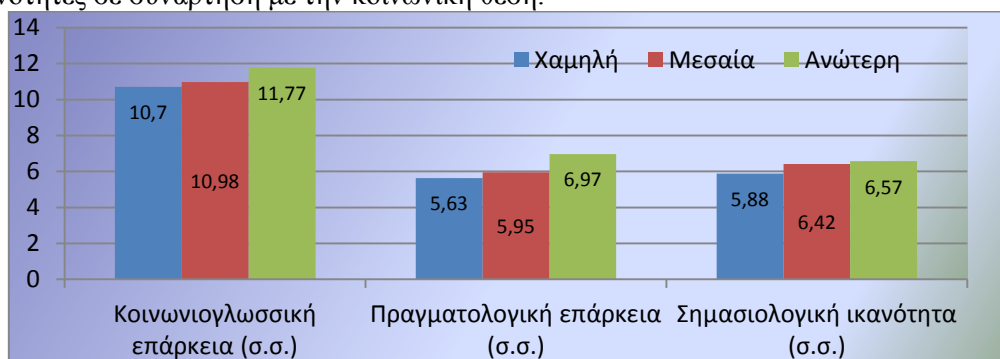
Τα αίτια αυτής της διαφοροποίησης ίσως να έχουν κοινωνική προέλευση. Πιθανή ερμηνεία ίσως δίνεται μέσα από την προσέγγιση του Trudgill, ο οποίος θεωρεί ότι οι γυναίκες στην κοινωνία μας όντας κοινωνικά λιγότερο ισχυρές παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε εκείνα τα στοιχεία που προσδίδουν κοινωνικό κύρος, όπως είναι η γλώσσα¹². Μεταφέροντας την άποψη αυτή στην επικοινωνιακή ικανότητα γυναικών και αντρών μπορεί να διατυπωθεί η άποψη ότι, από τη στιγμή που η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική επιτυχία, είναι επόμενο οι γυναίκες να δίνουν μεγαλύτερη σημασία και να επιδιώκουν περισσότερο να την αποκτήσουν, για να καλύψουν την κοινωνική απόσταση που τους χωρίζει από τους άντρες. Μια ακόμη πιθανή ερμηνεία σχετίζεται με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τα αγόρια τα φιλολογικά μαθήματα, στα οποία ανήκει και το γλωσσικό μάθημα. Οι Alloway και Gilbert βασιζόμενοι σε ερευνητικές προσπάθειες που προέρχονται από τον αγγλοσαξονικό χώρο, αναφέρονται σε απαξίωση των φιλολογικών μαθημάτων και της διδασκαλίας τους κυρίως από τα αγόρια και τους νέους άντρες και σε χαμηλότερου επιπέδου επιδόσεις των αγοριών στα γλωσσικά μαθήματα¹³. Η συγκεκριμένη θεωρία, μπορεί να εξηγήσει την υστέρηση των αγοριών στην παρούσα έρευνα.

¹² Trudgill, P., 1974.

¹³ Alloway, N. & Gilbert, P., 2008, σελ. 119-120.

4.2. Η κοινωνική θέση

Στο γράφημα 2 παρουσιάζεται η συνολική επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες σε συνάρτηση με την κοινωνική θέση.



Γράφημα 2: Η συνολική επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες σε συνάρτηση με την κοινωνική θέση

Η κοινωνική θέση αποτελεί σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα, αφού όλες οι διαφορές που επιφέρει είναι στατιστικά σημαντικές (στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια και στη σημασιολογική ικανότητα $p < 0,001$ ενώ στην πραγματολογική γνώση $p = 0,001$). Μάλιστα και στις τρεις δεξιότητες αυτό που διαπιστώνεται είναι πως η καλύτερη κοινωνική θέση συμβαδίζει με την καλύτερη επίδοση, αφού και στις τρεις περιπτώσεις η υψηλότερη επίδοση παρουσιάζεται στους μαθητές της ανώτερης κοινωνικής θέσης, με τους μαθητές της μεσαίας να ακολουθούν και τους μαθητές της χαμηλής κοινωνικής θέσης να βρίσκονται στην τρίτη θέση. Αξιοσημείωτο είναι πως στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια και στην πραγματολογική γνώση η μέση τιμή των παιδιών της μέσης κοινωνικής θέσης δε διαφέρει ιδιαίτερα από αυτή της χαμηλής κοινωνικής θέσης. Αντίθετα, η μέση τιμή των μαθητών της ανώτερης παρουσιάζεται αρκετά υψηλότερη από αυτές των άλλων δύο. Μόνο στη σημασιολογική γνώση οι επιδόσεις των μαθητών που ανήκουν στη μεσαία κοινωνική θέση είναι αρκετά κοντά στην επίδοση των παιδιών της ανώτερης κοινωνικής τάξης, ενώ οι μαθητές της κατώτερης κοινωνικής τάξης είναι σταθερά, με αρκετή διαφορά από τους υπόλοιπους, στην τελευταία θέση.

Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνει την άποψη του Bernstein για ύπαρξη σχέσης ανάμεσα σε σχολική επίδοση και κοινωνική θέση, τουλάχιστον όσον αφορά τη γλώσσα. Ο Bernstein ουσιαστικά θεωρεί ότι το σχολείο αποτελεί ένα χώρο όπου συντηρείται και αναπαράγεται η κοινωνική ανισότητα, αφού ως θεσμός είτε δεν μπορεί, είτε δε θέλει να αμβλύνει τις γλωσσικές ανισότητες¹⁴. Μία άλλη αιτία στην οποία μπορούν να αποδοθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που αφορούν την κοινωνική θέση, ίσως σχετίζεται με τη θεωρία του Labov. Ο Labov θεωρεί ότι, ενώ υπάρχει γλωσσική διαφοροποίηση ανάμεσα στα παιδιά των κατώτερων τάξεων και σε αυτά της αστικής τάξης, δεν υπάρχει γλωσσική υστέρηση¹⁵. Ο γλωσσικός κώδικας και οι συνθήκες επικοινωνίας όμως που συναντούν τα παιδιά των κατώτερων τάξεων στο χώρο του σχολείου απέχει συνήθως πολύ περισσότερο από τη γλωσσική τους πραγματικότητα, σε σχέση με ό,τι συμβαίνει με τους μαθητές των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, όπου η γλωσσική τους καθημερινότητα παρουσιάζει περισσότερες ομοιότητες με τη γλώσσα του σχολείου. Έτσι, τα παιδιά από τις χαμηλότερες κοινωνικά ομάδες αισθάνονται ίσως μειονεκτικά και προσπαθούν συνεχώς να τροποποιούν το γλωσσικό τους κώδικα, προσαρμόζοντάς

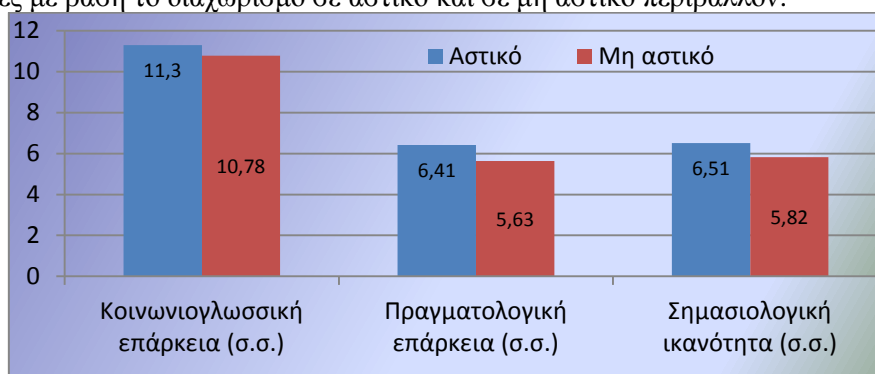
¹⁴ Bernstein, B., 1971.

¹⁵ Labov, W., 1972.

τον στο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται και βαθμολογείται καλύτερα στα πλαίσια του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί συχνά να αποδίδουν λιγότερο στο γλωσσικό μάθημα σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αφού έχουν τη μεγαλύτερη απόσταση να διανύσουν, για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου. Ίσως η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα έντυπα Μ.Μ.Ε, από τα οποία πάρθηκαν τα κείμενα της παρούσας έρευνας, να έχει περισσότερες ομοιότητες με το γλωσσικό κώδικα των παιδιών από ανώτερες και μεσαίες κοινωνικές τάξεις, ενώ είναι περισσότερο ξένη με τον κώδικα που χρησιμοποιούν μαθητές από κατώτερες κοινωνικά ομάδες. Αν συμβαίνει αυτό, είναι φυσικό επακόλουθο να συναντούν περισσότερες δυσκολίες στην κατανόηση αυτών των κειμένων οι μαθητές των οποίων οι οικογένειες ανήκουν στις χαμηλότερες κοινωνικά θέσεις.

4.3. Ο τόπος διαμονής

Στο γράφημα 3 παρουσιάζεται η συνολική επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες με βάση το διαχωρισμό σε αστικό και σε μη αστικό περιβάλλον.



Γράφημα 3: Η συνολική επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες με βάση το διαχωρισμό σε αστικό και σε μη αστικό περιβάλλον

Οι διαφορές που παρουσιάζονται σε σχέση με τον τόπο διαμονής βρίσκονται στο επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας και στις τρεις ικανότητες, κάτι που σημαίνει πως η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών σχετίζεται άμεσα με τον τόπο διαμονής. Το κύριο συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως οι μαθητές από σχολεία των πόλεων υπερτερούν σε επίδοση σε σχέση με αυτούς των περιφερειακών σχολείων.

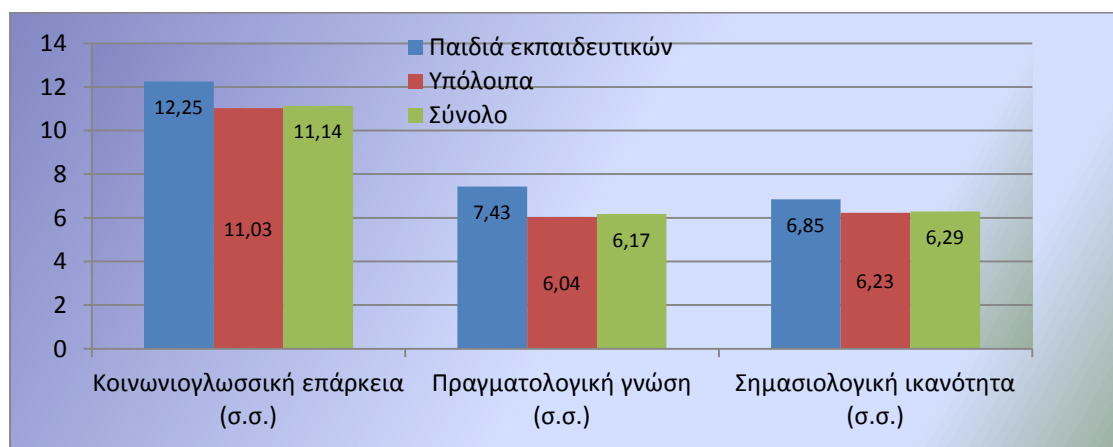
Οι βασικοί λόγοι που πιθανόν ευθύνονται για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στις υπόλοιπες, που δείχνουν τα παιδιά των περιφερειακών σχολείων να υστερούν γλωσσικά, σχετίζονται κυρίως με τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά αυτά. Τα παιδιά των πόλεων έχουν περισσότερες δυνατότητες, για να χρησιμοποιήσουν την Ελληνική γλώσσα για να επικοινωνήσουν, κάτι που φαίνεται να επηρεάζει θετικά την ευχέρεια που έχουν στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς. Αντίθετα, σε περιοχές που έχουν μικρό αριθμό κατοίκων και κυρίως σε αυτές που βρίσκονται μακρύτερα από τα αστικά κέντρα, τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές είναι περιορισμένα και σχετίζονται κυρίως με το σχολείο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι σε πολλά χωριά της Ελλάδας οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά, ενώ η τηλεόραση αποτελεί το κύριο μέσο ενημέρωσης και ψυχαγωγίας. Τα τελευταία χρόνια η δυνατότητα χρήσης του διαδικτύου έχει συμβάλει θετικά στην κάλυψη της απόστασης ανάμεσα στα παιδιά των αστικών κέντρων και σε αυτά που ζουν στην περιφέρεια. Επίσης, στις πόλεις οι μαθητές έχουν περισσότερες

δραστηριότητες και έτσι έρχονται συχνότερα σε επαφή με άλλους ανθρώπους αλλά και περισσότερες πληροφορίες. Πολιτιστικές εκδηλώσεις και εξωσχολικές δραστηριότητες αποτελούν ευκαιρίες, για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με πολλές πλευρές της γλώσσας, κάτι που στερούνται σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά της επαρχίας. Επίσης από τη στιγμή που το φροντιστηριακό μάθημα αποτελεί μια πραγματικότητα στη σημερινή ελληνική κοινωνία και θεωρείται απαραίτητο για να καλυφθούν αδυναμίες που, από ό,τι φαίνεται, δεν καλύπτει το δημόσιο σχολείο, αποτελεί η έλλειψη φροντιστηρίων, που παρατηρείται σε πολλές μη αστικές περιοχές, πιθανή ερμηνεία για την υστέρηση των παιδιών των περιφερειακών σχολείων. Ακόμη θεωρούμε ότι εκτός από τα προηγούμενα συμβάλλει και το σχολικό περιβάλλον στη γλωσσική υστέρηση των παιδιών της επαρχίας. Πιθανόν τα σχολεία των πόλεων να έχουν περισσότερο ανταγωνισμό, αφού και μεγαλύτερο αριθμό μαθητών έχουν συνήθως, και περισσότερους μαθητές με στόχους για περαιτέρω σπουδές αλλά και γονείς με μεγαλύτερες απαιτήσεις. Μια άλλη υποθετική σκέψη που μπορεί να διατυπωθεί είναι ότι ίσως να γίνεται πιο οργανωμένο μάθημα στις πόλεις, είτε γιατί γίνεται περισσότερος έλεγχος από τις αρμόδιες υπηρεσίες, είτε γιατί είναι περισσότερο οργανωμένα τα σχολεία από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής.

4.4. Τα παιδιά με εκπαιδευτικούς γονείς

Η παρακάτω ανάλυση περιλαμβάνει την επίδοση των παιδιών, των οποίων οι γονείς είναι εκπαιδευτικοί. Σ' αυτήν την κατηγορία θεωρήθηκε ότι ανήκουν οι μαθητές που δήλωσαν είτε ότι ο ένας από τους δύο, είτε ότι και οι δύο γονείς τους ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Στόχος ήταν μέσα από αυτή την ανάλυση να διαπιστώσουμε την εγκυρότητα της υπόθεσης ότι τα παιδιά που έχουν εκπαιδευτικούς γονείς έχουν καλύτερη επίδοση και συνεπώς αυξημένη επικοινωνιακή ικανότητα σε σχέση με το γενικό μέσο όρο.



Γράφημα 4: Μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών των εκπαιδευτικών στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες

Στο παραπάνω γράφημα διαπιστώνουμε ότι σε καθένα από τους τρεις τομείς που σχετίζονται με την επικοινωνιακή ικανότητα, τα παιδιά των εκπαιδευτικών έχουν υψηλότερη επίδοση τόσο από τους μαθητές που δεν έχουν εκπαιδευτικούς γονείς όσο και από το γενικό μέσο όρο. Μάλιστα στην πραγματολογική και στην κοινωνιογλωσσική γνώση οι διαφορές αυτές είναι ακόμη μεγαλύτερες, κάτι που φανερώνει ότι στους συγκεκριμένους μαθητές είναι περισσότερο οικεία η εξωγλωσσική διάσταση της γλώσσας από ό,τι στο γενικό σύνολο των μαθητών αυτής της ηλικίας. Αν ισχύουν τα αποτελέσματα αυτά, ίσως οφείλονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γονείς, έχοντας τη σχετική εμπειρία, αναγνωρίζουν τη σημασία που

έχουν τα πολλά και ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους. Ίσως λοιπόν φροντίζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους γονείς να φέρνουν τα παιδιά τους σε επαφή με πολλές γλωσσικές εμπειρίες και διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις.

5. Συμπέρασμα

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με την άποψη που διατυπώνει η Φτερνιάτη, η οποία αναφέρει ότι το σχολείο αποτυγχάνει να άρει τις ανισότητες και να δώσει στους μαθητές κατά το δυνατόν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας¹⁶. Φαίνεται ότι στο τέλος του Γυμνασίου υπάρχουν μαθητές που υστερούν στην επικοινωνιακή ικανότητα μόνο και μόνο είτε γιατί κατοικούν μακριά από τις πόλεις, είτε γιατί προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Ακόμη, παρουσιάζεται το φαινόμενο τα αγόρια να υστερούν σε σχέση με τα κορίτσια σε επίδοση ενώ τα παιδιά των εκπαιδευτικών δείχνουν να έχουν καλύτερη επίδοση από τους υπόλοιπους μαθητές. Από τη στιγμή που δεν ξεκινούν όλα τα παιδιά τη σχολική φοίτησή τους από την ίδια αφετηρία και συνεπώς δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες, απαιτείται οι γλωσσικές αφετηρίες να ληφθούν υπ' όψιν σε ένα νέο σχεδιασμό, αλλά και να αξιοποιηθούν θετικά στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να μελετηθεί με συστηματικό τρόπο η γλώσσα που τα ίδια τα παιδιά χρησιμοποιούν για να εκπληρώσουν τις καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες. Μ' αυτόν τον τρόπο θα διαπιστωθούν τα σημεία στα οποία υπερτερούν και εκείνα στα οποία υστερούν, κάτι που κρίνεται απαραίτητο, για να προχωρήσει η λήψη των απαραίτητων μέτρων από τους παράγοντες που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ, Κ. (2003), Το γλωσσικό μάθημα ως κατεξοχήν διαθεματικό αντικείμενο: η αξιοποίηση κειμένων και γλωσσικού υλικού από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στο Αγγελάκος Κ. (επιμ), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
2. ALLOWAY, N., / FILBERT, P. (2008), Αγόρια και φιλολογικά μαθήματα: Εμπειρίες από την Αυστραλία. Στο Μαραγκουδάκη, Ε., *Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Η έμφυλη διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών – εκπαιδευομένων στις αίθουσες διδασκαλίας*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι., σελ. 117-136.
3. BERNSTEIN, B. (1971), *Class, codes, and control*. St. Albans, Herts: Paladin.
4. ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ, Α. (2001), *Η Παραγωγή Λόγου στο Σχολείο: Η σύγχρονη Πρακτική και η Επικοινωνιακή Ικανότητα*. Δ.Δ. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
5. ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. / Δ. ΓΟΥΤΣΟΣ (1999), *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
6. GOFFMAN, E. (1974), *Frame Analysis*. New York: Harper Row.
7. Ηλεκτρονικός Κόμβος, (2009), www.komvos.edu.gr. (02/03/2009)
8. HYMES, D. (1971), On communicative competence. Στο Pride, J.& Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
9. KRESS, G. (1997), *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge.
10. LABOV, W. (1972), *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
11. ΣτΕ. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Ευσταθιάδης Σ. και Α.Τσαγγαλίδης.
12. TRUDGILL, P. (1974), *The Social Differentiation of English in Norwich*. London: Cambridge University Press.
13. WARDHANGH, R. (1992), *An Introduction to Sociolinguistics*. 2nd Edition. Oxford: Blackwell.

¹⁶ Φτερνιάτη, Α., 2001, σελ.71.