

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

*Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ*

Διδακτορική διατριβή
Γκαραβέλα Κωνσταντίνου

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

- Α. Γκότοβος, καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
(επιβλέπων)
- Λ. Αθανασίου, καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Β. Τοκατλίδου, ομότιμη καθηγήτρια Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ιωάννινα 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|----|
| A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 9 |
| 1. ΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ | 9 |
| 2. Η ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ | 11 |
| 3. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ | 15 |
| 4. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ | 15 |
| 5. Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ | 17 |
| | |
| B. ΟΙ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ | 20 |
| 1. Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ | 20 |
| 2. Η ΔΟΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ | 22 |
| | |
| Γ. Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΞΗ | 29 |
| 1. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ | 29 |
| 2. ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ | 31 |
| 3. ΟΡΙΣΜΕΝΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ | 34 |
| 3.1. Φύλο και γλώσσα | 34 |
| 3.2. Κοινωνική διαστρωμάτωση και γλώσσα | 36 |
| 3.3. Γλώσσα και γεωγραφικές διαφορές | 43 |
| 3.4. Γλώσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα | 44 |

| | |
|---|----|
| 4. ΕΚΦΕΡΟΜΕΝΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 49 |
| 4.1. Η έννοια της επικοινωνίας | 49 |
| 4.2. Η επιστήμη της Εθνογραφίας της Επικοινωνίας | 50 |
| 4.3. Οι γλωσσικές λειτουργίες | 58 |
| 4.4. Οι γλωσσικές πράξεις | 59 |
| 4.5. Η επικοινωνιακή ικανότητα σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση | 62 |
| 4.5.1. Η γλωσσική ικανότητα | 63 |
| 4.5.1.1. Η λεξικολογική ικανότητα | 64 |
| 4.5.1.2. Η γραμματική ικανότητα | 64 |
| 4.5.1.3. Η σημασιολογική ικανότητα | 64 |
| 4.5.1.4. Η φωνολογική ικανότητα | 64 |
| 4.5.1.5. Η ορθογραφική ικανότητα | 65 |
| 4.5.1.6. Η ορθοφωνική ικανότητα | 66 |
| 4.5.2. Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα | 66 |
| 4.5.2.1. Οι γλωσσικοί δείκτες κοινωνικών σχέσεων | 66 |
| 4.5.2.2. Οι συμβάσεις ευγενείας | 67 |
| 4.5.2.3. Οι εκφράσεις λαϊκής σοφίας | 67 |
| 4.5.2.4. Οι διαφορές στο επίπεδο ύφους | 67 |
| 6.6.2.5. Η διάλεκτος και το ιδίωμα | 67 |
| 4.5.3. Οι πραγματολογικές ικανότητες | 68 |
| 4.5.3.1. Η ικανότητα του συνεχούς λόγου | 68 |

| | |
|---|-----------|
| 4.5.3.2. Η λειτουργική ικανότητα | 69 |
| 4.5.3.3. Η ικανότητα σχεδιασμού | 70 |
| 4.6. Η επικοινωνιακή προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα | 71 |
| Δ. Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ | 77 |
| 1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ <i>ΚΕΙΜΕΝΟ</i> ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ | 77 |
| 1.1. Η έννοια του κειμένου | 77 |
| 1.2. Τα είδη γραπτών κειμένων – Τα πεδία λόγου | 79 |
| 2. Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ | 84 |
| 3. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ | 88 |
| 3.1. Το γραπτό κείμενο – Το περικείμενο – Τα παρακειμενικά χαρακτηριστικά | 89 |
| 3.2. Οι στρατηγικές ανάγνωσης | 91 |
| 3.3. Οι στρατηγικές αντίληψης | 93 |
| 3.4. Διεθνείς έρευνες για την αναγνωστική ικανότητα | 95 |
| 3.4.1. Οι έρευνες από τους οργανισμούς <i>IEA</i> και <i>NCES</i> | 95 |
| 3.4.2. Η έρευνα <i>PISA</i> | 97 |
| 3.4.2.1. Τι είναι η έρευνα <i>PISA</i> | 97 |
| 3.4.2.2. Η αναγνωστική δεξιότητα στην έρευνα <i>PISA</i> | 99 |

| | |
|--|-----|
| 3.4.2.3. Οι περιστάσεις, τα κείμενα, και η τυπολογία ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα PISA | 99 |
| 3.4.2.4. Πώς έγινε η αξιολόγηση | 101 |
| 3.4.2.5. Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2000 για την Ελλάδα | 102 |
| 3.4.2.6. Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2003 για την αναγνωστική δεξιότητα | 106 |
| 3.4.2.7. Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2006 για την αναγνωστική δεξιότητα | 106 |
| 3.4.2.8. Οι διαφορές της έρευνας PISA με την παρούσα έρευνα | 108 |
| Ε. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ | 110 |
| 1. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ | 110 |
| 2. Η ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ | 113 |
| 2.1. Τα πρώτα βήματα | 113 |
| 2.2. Τα πρώτα Αναλυτικά Προγράμματα | 117 |
| 2.3. Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο του 1998 και το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο του 1999. | 123 |

| | |
|---|-----|
| 2.4. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (Δημοσιεύτηκαν το 2003) | 127 |
| 2.4.1. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003) | 128 |
| 2.4.2. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003) | 130 |
| 2.5. Τα μη προβλεπόμενα αποτελέσματα μάθησης | 134 |
| | |
| ΣΤ. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ | 137 |
| | |
| Ζ. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 140 |
| 1. ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ Η ΜΟΡΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 140 |
| 2. Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 141 |
| 2.1. Η επιλογή του δείγματος | 141 |
| 2.2. Το μέσο συλλογής των δεδομένων | 142 |
| 2.2.1. Ο στόχος του μέσου συλλογής των δεδομένων | 142 |
| 2.2.2. Η κατασκευή του μέσου συλλογής των δεδομένων | 143 |
| 2.2.2.1. Η επιλογή των κειμένων | 144 |
| 2.2.2.2. Τα κείμενα του μέσου συλλογής των δεδομένων | 149 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.2.3. Η τυπολογία των ερωτημάτων | 155 |
| 2.2.2.4. Οι δείκτες επικοινωνιακής ικανότητας για την κατανόηση γραπτού λόγου | 161 |
| 2.2.2.5. Η επίδοση του μέσου συλλογής των δεδομένων | 163 |
| 2.3. Η επεξεργασία των δεδομένων | 164 |
| 2.3.1. Η κοινωνική θέση | 164 |
| 2.3.2. Τα κλειστού τύπου ερωτήματα | 166 |
| 2.3.3. Τα ανοικτού τύπου ερωτήματα | 168 |
| 3. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 172 |
| 3.1. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής επεξεργασίας | 172 |
| 3.1.1. Η περιγραφή του δείγματος | 172 |
| 3.1.2. Η περιγραφή της επίδοσης των μαθητών | 176 |
| 3.2. Τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής επεξεργασίας | 201 |
| 3.2.1. Τα αποτελέσματα ανά πεδίο λόγου | 201 |
| 3.2.1.1. Η συνολική επίδοση στα πεδία λόγου | 205 |
| 3.2.1.2. Η επίδοση στα πεδία λόγου ανά φύλο | 209 |
| 3.2.1.3. Η επίδοση στα πεδία λόγου σε συνάρτηση με την κοινωνική θέση | 210 |
| 3.2.1.4. Η επίδοση στα πεδία λόγου σε συνάρτηση με την περιοχή διαμονής | 212 |
| 3.2.1.5. Η επίδοση στα πεδία λόγου σε συνάρτηση με τη γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια | 215 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.2. Τα αποτελέσματα ανά επιμέρους επικοινωνιακή ικανότητα | 217 |
| 3.2.2.1. Η συνολική επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες | 219 |
| 3.2.2.2. Η επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες σε συνάρτηση με το φύλο | 221 |
| 3.2.2.3. Η επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες σε συνάρτηση με την κοινωνική θέση | 222 |
| 3.2.2.4. Η επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες σε συνάρτηση με την περιοχή διαμονής | 224 |
| 3.2.2.5. Η επίδοση σε συνάρτηση με τη γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια | 226 |
| 3.2.3. Τα αποτελέσματα στη γνώση και χρήση της γλώσσας | 230 |
| 3.2.3.1. Η συνολική επίδοση στη γνώση και χρήση της γλώσσας | 231 |
| 3.2.3.2. Η επίδοση στη γνώση και χρήση της γλώσσας σε συνάρτηση με το φύλο | 232 |
| 3.2.3.3. Η επίδοση στη γνώση και χρήση της γλώσσας σε συνάρτηση με την κοινωνική θέση | 233 |
| 3.2.3.4. Η επίδοση στη γνώση και χρήση της γλώσσας σε συνάρτηση με την περιοχή διαμονής | 234 |
| 3.2.3.5. Η επίδοση στη γνώση και χρήση της γλώσσας σε συνάρτηση με τη γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια | 236 |
| 3.2.4. Τα αποτελέσματα ανά σχολείο | 238 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.5. Τα αποτελέσματα για τα παιδιά με εκπαιδευτικούς γονείς | 246 |
| 3.3. Μια ποιοτική προσέγγιση στα ανοικτού τύπου ερωτήματα | 251 |
| 4. Ο ΈΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ | 264 |
| 5. Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ | 268 |
| 5.1. Γενική αποτίμηση | 269 |
| 5.2. Επίδοση και φύλο | 273 |
| 5.3. Επίδοση και κοινωνική θέση | 276 |
| 5.4. Επίδοση και περιοχή διαμονής | 278 |
| 5.5. Επίδοση και δίγλωσσα παιδιά | 282 |
| 5.6. Λοιπά Αποτελέσματα | 283 |
| 6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | 288 |
| | |
| Η. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 295 |
| | |
| Θ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 315 |

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. ΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 μια νέα αντίληψη για τη γλωσσική ικανότητα παρουσιάστηκε στο προσκήνιο της έρευνας για τη διδακτική των γλωσσών. Οι θεωρίες για τη γλώσσα των Austin¹ και Searle² καθώς και τα αποτελέσματα των εθνολογικών ερευνών του Hymes³ και των κοινωνιογλωσσικών ερευνών του Labov⁴ οδήγησαν στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το προϊόν της ομιλίας (γλωσσικό υλικό) στην ίδια την πράξη της ομιλίας και σε όσα ανακύπτουν κατά τη διαδικασία της. Η γλώσσα, πλέον, δε νοείται ως μια καταγραφή από σημεία και συνδετικούς κανόνες, αλλά αποτελεί το πιο σημαντικό μέσο κατανόησης ανάμεσα στους ανθρώπους. Οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους, με το να ανταλλάσσουν πληροφορίες και με το να δρουν με βάση τον εσωτερικό τους κόσμο, στοχεύοντας σε ικανοποίηση αναγκών και εκπλήρωση ενδιαφερόντων. Προτείνεται έτσι, μια νέα αντίληψη της γλωσσικής ικανότητας, η οποία διευρύνεται, περιλαμβάνοντας και την έννοια της καταλληλότητας στη χρήση του λόγου σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας και η οποία, σύμφωνα με τον Hymes⁵, ονομάζεται «επικοινωνιακή ικανότητα» (communicative competence). Στην επικοινωνιακή ικανότητα λοιπόν περιλαμβάνεται η γνώση του γλωσσικού συστήματος, το οποίο ήταν έτσι και αλλιώς μέχρι τότε στο επίκεντρο του γλωσσικού μαθήματος, σε συνδυασμό με τη λειτουργική του χρήση στην καθημερινή ζωή. Η παραπάνω αντίληψη συνοδεύτηκε από έναν προβληματισμό ο οποίος αφορούσε τόσο τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας όσο και τον τρόπο που αυτή θα έπρεπε να γίνεται. Οι απόψεις που αποτέλεσαν καρπό αυτού του γενικότερου προβληματισμού συγκρότησαν μια νέα διδακτική προσέγγιση της γλώσσας: *την επικοινωνιακή προσέγγιση*. Μάλιστα ο Hymes διατύπωσε το γνωστότερο και πληρέστερο μοντέλο που περιγράφει τις απαραίτητες παραμέτρους για την επικοινωνία, το οποίο έμεινε γνωστό με το ακρωνύμιο SPEAKING⁶.

¹ Austin, J. L., 1971.

² Searle, J.R., 1969. Searle, J.R., 1971.

³ Hymes, D., 1971.

⁴ Labov, W., 1972a, 1972c.

⁵ Ο.π.

⁶ Hymes, D., 1971. Hymes, D., 1974. Hymes, D., 1979. Το συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζεται αναλυτικά στο θεωρητικό πλαίσιο.

Τελικά, όπως διαπιστώνουν και νεότεροι ερευνητές, όπως η Φτερνιάτη, η υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης είχε ως συνέπεια σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά προγράμματα για το γλωσσικό μάθημα πολλών ανεπτυγμένων χωρών (Ευρώπη, ΗΠΑ) από τη δεκαετία του 1970 και μετά, με εμφανείς εκδηλώσεις στα διδακτικά υλικά, στις διδακτικές πρακτικές και στους τρόπους αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος⁷.

Η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας ήρθε με κάποια καθυστέρηση στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '80, οπότε άνοιξε και εδώ η συζήτηση για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (τόσο στις ξένες γλώσσες όσο και στη μητρική γλώσσα). Μία από τις θέσεις που αναθεωρήθηκαν αφορούσε τους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας. Ο Γκότοβος αναφέρει ότι η επικοινωνιακή επάρκεια αφορά όχι μόνο τη γνώση και τη χρήση των κανόνων της γραμματικής της γλώσσας, αλλά ταυτόχρονα τη γνώση και τη χρήση και των κανόνων στους οποίους προσανατολίζεται η ίδια η γλωσσική χρήση⁸. Η Τοκατλίδου επίσης τονίζει πως δεν ενδιαφέρει απλώς η «κανονική» χρήση του γλωσσικού τύπου, δηλαδή η κατάκτηση του συστήματος, αλλά η εφαρμογή του συστήματος αυτού για επικοινωνία⁹. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την απόκτηση γλωσσικής ικανότητας στη διερεύνηση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών¹⁰. Η γλωσσική διδασκαλία έχει δύο διαστάσεις, μία λεκτική και μία εξωλεκτική. Συνεπώς οι μαθητές εκτός από το να μάθουν να συνδυάζουν τα γλωσσικά στοιχεία σύμφωνα με τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος, χρειάζεται να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές τους επιλογές καθορίζονται από τους περιορισμούς που επιβάλλονται από τις παραμέτρους της επικοινωνιακής πράξης.

Η συζήτηση γύρω από την επικοινωνιακή προσέγγιση συνεχίστηκε μέχρι και τις μέρες μας, αφού η συγκεκριμένη θεματική εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να είναι επίκαιρη τόσο για τους θεωρητικούς της γλώσσας όσο και για τους ενεργούς εκπαιδευτικούς. Εξάλλου η αναζήτηση για επιλογές που θα οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερη διδασκαλία εξακολουθεί να αποτελεί κύριο στόχο της επιστημονικής έρευνας.

⁷ Φτερνιάτη, Α., 2001.

⁸ Γκότοβος, Α., 2002.

⁹ Τοκατλίδου, Β., 1986.

¹⁰ Φτερνιάτη, Α., 2001.

2. Η ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σταθμός για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη χώρα μας αποτέλεσε το 1982, όταν άρχισε να γίνεται διακριτή μια στροφή στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας με τη δημοσίευση νέων αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών συγγραμμάτων για το δημοτικό και το γυμνάσιο, η οποία ξεκίνησε το 1982 και ολοκληρώθηκε το 1985. Τα συγκεκριμένα προγράμματα και βιβλία υπηρέτησαν την ελληνική εκπαίδευση μέχρι το 1998 οπότε και το υπουργείο προχώρησε σε αναδιατύπωση των προγραμμάτων σπουδών και στην ανανεωμένη επανέκδοση των βιβλίων. Στα νέα αναλυτικά προγράμματα φαινόταν καθαρότερα η στροφή που επιχειρούνταν στη γλωσσική διδασκαλία, κάτι που γίνεται φανερό από τις παρακάτω διατυπώσεις από το Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο γυμνάσιο και στο λύκειο¹¹:

*«Η γλώσσα είναι **επικοινωνιακό προϊόν**: γεννήθηκε κατά την ανθρώπινη επικοινωνία και αυτήν θεραπεύει και εξελίσσει.*

Για τη διδασκαλία της γλώσσας αυτό σημαίνει ότι η προσηγορύτερη μέθοδος είναι η επικοινωνιακή.»

«Προορισμός του σχολείου είναι να βοηθήσει το μαθητή να αποκτήσει συνείδηση του επικοινωνιακού λόγου».

«Με τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας επιδιώκεται (ανάμεσα σε άλλα):

- Να ασκηθούν οι μαθητές/τριες στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας.*
- Να αναγνωρίζουν οι μαθητές/τριες τις διάφορες μορφές λόγου, π.χ. ημερολόγιο, βιογραφικό σημείωμα, επιστολή κτλ. και να τα χρησιμοποιούν με το πιο κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου.*
- Να αναγνωρίζουν οι μαθητές/τριες τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας.*

¹¹ ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1998.

- *Να συνδεθεί η παραγωγή λόγου με τη δραματοποίηση, ώστε οι μαθητές/τριες να εξοικειώνονται με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλους ρόλους και καταστάσεις της ζωής».*

Στα χρόνια που ακολούθησαν το 1982 έγινε εμφανής μια αλλαγή φιλοσοφίας τόσο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων όσο και σε επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας, αφού η προσοχή του επιστημονικού κόσμου, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, δεν επικεντρώνεται μόνο στα περιεχόμενα και την διδακτέα ύλη αλλά δίνεται ίση βαρύτητα και στον τρόπο διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα τα νέα αναλυτικά προγράμματα έχουν μορφή curriculum¹² και παρουσιάζουν παράλληλα με τα περιεχόμενα μάθησης και τους μαθησιακούς στόχους, τη διδακτική μέθοδο που χρειάζεται να ακολουθηθεί αλλά και τους τρόπους αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Στην καθημερινή σχολική πρακτική η γλωσσική διδασκαλία άλλαξε μορφή. Στο επίκεντρο πλέον δεν είναι η διδασκαλία της γλώσσας ως συστήματος με στόχο τη μεταγλωσσική μάθηση (αναγνώριση των στοιχείων του γλωσσικού συστήματος, γλωσσική ανάλυση σε διάφορα επίπεδα) αλλά μια πραγματολογική διδασκαλία της γλώσσας με στόχο την ανάπτυξη χρηστικών για την επιτυχή συμμετοχή του υποκειμένου στο επικοινωνιακό γίνεσθαι δεξιοτήτων¹³.

Πέρασαν πάνω από δύο δεκαετίες από τη στιγμή που πραγματοποιήθηκε η στροφή στην επικοινωνιακή διδασκαλία και γι' αυτό το λόγο θεωρείται ότι παρουσιάζεται έντονη η ανάγκη εκτίμησης της αποτελεσματικότητας των αλλαγών που έγιναν όλο αυτό το χρονικό διάστημα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Χρειάζεται να διαπιστωθεί εάν οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν οδήγησαν σε ανάλογο μαθησιακό αποτέλεσμα, αν δηλαδή η θεωρητική στροφή στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να παρουσιάσουν και ικανοποιητική επίδοση στην επικοινωνιακή ικανότητα.

Η ανάγνωση και κατανόηση γραπτών συμβόλων της γλώσσας είναι ένα είδος ανθρώπινης συμπεριφοράς με κυριότερη λειτουργία την επικοινωνία, αφού αποτελεί μέσο πληροφόρησης και διαρκούς ενημέρωσης του ατόμου. Ο Πόρποδας τονίζει τη σημασία της ανάγνωσης λέγοντας ότι έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική,

¹² Όπως αναφέρει ο Τσοπάνογλου το πρόγραμμα με μορφή curriculum περιλαμβάνει, εξ ορισμού, τους γενικούς και τους ειδικούς στόχους, από τους οποίους προκύπτουν όλα τα άλλα περιεχόμενα ή συστατικά του. Βλέπε σχετικά Τσοπάνογλου, Α., 2000b.

¹³ Γκότοβος, Α., 1999.

κοινωνική, εργασιακή και οικονομική ένταξη του ατόμου στην κοινωνία¹⁴. Από τη στιγμή που υιοθετήθηκε και στην Ελλάδα η επικοινωνιακή προσέγγιση, είναι λογικό η συζήτηση να περιλαμβάνει και την ικανότητα κατανόησης κατά την ανάγνωση. Αναγνωρίζοντας την ιδιαίτερη σημασία που αποκτά η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών κατά την ανάγνωση γραπτού λόγου, κρίνεται απαραίτητο να αξιολογηθεί η σχέση που έχει με διάφορους κοινωνιογλωσσικούς παράγοντες μέσα στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι έρευνες στην Ελλάδα που σχετίζονται με την επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική ως μητρική γλώσσα είναι περιορισμένες. Οι έρευνες των Χαραλαμπόπουλου και Χατζησαββίδη¹⁵, Παπαρίζου¹⁶ (1993) και Φτερνιάτη¹⁷, που στο επίκεντρο έχουν την επικοινωνιακή ικανότητα, αναφέρονται στο δημοτικό σχολείο. Επίσης οι έρευνες των Μπασλή¹⁸, Παΐζη και Καβουκόπουλου¹⁹ είχαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους περισσότερο τη γλωσσική ικανότητα ως γνώση του συστήματος. Η έρευνα τέλος του Χατζησαββίδη²⁰, όπως και αυτή των Ξωχέλλη, Κελπανίδη, Τερζή, Καψάλη, Χοντολίδου, Δάρα²¹, ερεύνησαν, μεταξύ των άλλων, και επικοινωνιακά στοιχεία, αλλά δεν είχαν ως ζητούμενο την κατανόηση γραπτού λόγου.

Η περισσότερο γνωστή έρευνα που έγινε στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και που στόχο είχε, εκτός των άλλων, την αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης μαθητών ηλικίας δεκαπέντε ετών, κατά την ανάγνωση στη μητρική τους (ελληνική) γλώσσα, περιλαμβάνοντας μάλιστα και επικοινωνιακά στοιχεία, είναι η διεθνής συγκριτική έρευνα PISA, που διεξήγαγε για πρώτη φορά το 2000 και επανέλαβε το 2003 και 2006 ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.)²². Η παραπάνω έρευνα έχει κοινά στοιχεία με την παρούσα προσπάθεια για την αξιολόγηση της επικοινωνιακής δεξιότητας στην κατανόηση γραπτών κειμένων, αφού και στις δύο περιπτώσεις στο επίκεντρο είναι η χρήση της γλώσσας στην

¹⁴ Πόρποδας, Κ. Δ., 2002, σελ. 29.

¹⁵ Χαραλαμπόπουλος Α. / Σ. Χατζησαββίδη, 1997.

¹⁶ Παπαρίζος, Χ., 1993.

¹⁷ Φτερνιάτη, Α., 2001.

¹⁸ Μπασλή, Ι., 1988.

¹⁹ Παΐζη Α. Λ. / Α.Φ. Καβουκόπουλου, 2001.

²⁰ Χατζησαββίδη, Σ., 1995.

²¹ Ξωχέλλη, Π. / Μ. Κελπανίδη / Ν. Τερζής / Α. Καψάλης / Ε. Χοντολίδου / Β. Δάρα, 1992.

²² Η έρευνα PISA συγκρίνει τα αποτελέσματα μεταξύ χωρών και τις επιδόσεις στους τρεις τομείς που ερευνά: ανάγνωση, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες.

καθημερινή ζωή και ο πληθυσμός αποτελείται από μαθητές ηλικίας δεκαπέντε ετών. Για το λόγο αυτό η έρευνα PISA θα αποτελέσει σημείο αναφοράς. Στο επίκεντρο όμως της έρευνα PISA 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., και όχι η επικοινωνιακή ικανότητα με βάση κείμενα που μπορεί να συναντήσει κανείς στην καθημερινή του επικοινωνία. Ως εκ τούτου θεωρήθηκε απαραίτητο να σχεδιαστεί μια έρευνα που να επικεντρώνεται αποκλειστικά στην Ελλάδα και να σχετίζεται με την κατανόηση καθημερινών γραπτών κειμένων με στόχο την επικοινωνία.

3. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να διερευνήσει αν διαφοροποιείται το επίπεδο της επικοινωνιακής ικανότητας μαθητών που τελειώνουν την τρίτη γυμνασίου (στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) στην κατανόηση γραπτών κειμένων σε σχέση με το φύλο, την κοινωνική τους θέση, τον τόπο διαμονής τους, τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι και στο σχολείο στο οποίο φοιτούν. Η έρευνα έγινε σε σχολεία, τα οποία λειτουργούν σε μία μεγαλούπολη (πόλη από 1.000.000 κατοίκους και πάνω), σε αστικό κέντρο κάποιου νομού με πληθυσμό μεγαλύτερο των 100.000 κατοίκων αλλά και σε περιφερειακά επαρχιακά σχολεία περιοχών με πληθυσμό μικρότερο των 5.000 κατοίκων.

4. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Για να γίνει κατανοητή η σημασία της συγκεκριμένης έρευνας, χρειάζεται να σταθεί κανείς στα όσα μεταξύ των άλλων αναφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στις Οδηγίες για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο (2000-2001):

«Προορισμός του γλωσσικού μαθήματος είναι να βοηθήσει το μαθητή να κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα και να αποκτήσει συνείδηση του επικοινωνιακού λόγου, δηλαδή συνείδηση της πολυμορφίας και της δημιουργικότητας της γλώσσας».

Η διερεύνηση λοιπόν της επικοινωνιακής ικανότητας θεωρείται ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία ως κριτήριο για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της γλώσσας στο γυμνάσιο. Επειδή όμως στην Ελλάδα δεν είναι γνωστή η σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε επικοινωνιακή ικανότητα και σε συγκεκριμένες κοινωνικές παραμέτρους, τη στιγμή που καμία γλωσσική ομάδα δεν είναι ομοιογενής, δεν μπορεί να συνεχιστεί η συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του γλωσσικού μαθήματος, χωρίς προηγουμένως να εξεταστούν οι επιδόσεις και οι αδυναμίες που παρουσιάζονται σε σχέση πάντα με τις παραμέτρους αυτές. Γι' αυτούς τους λόγους η συγκεκριμένη έρευνα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αφού θα συμβάλει σημαντικά στην προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

α) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ικανότητα κατανόησης γραπτών κειμένων και το φύλο των παιδιών;

- β) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ικανότητα κατανόησης γραπτών κειμένων από τους μαθητές και στην κοινωνική τους θέση;
- γ) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ικανότητα κατανόησης γραπτών κειμένων από τους μαθητές και στον τόπο διαμονής τους;
- δ) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ικανότητα κατανόησης γραπτών κειμένων από τους μαθητές και στη γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σπίτι;
- ε) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ικανότητα κατανόησης γραπτών κειμένων από τους μαθητές και στις συνθήκες του σχολείου;
- στ) Διαφέρει η επίδοση των παιδιών των εκπαιδευτικών στην κατανόηση γραπτών κειμένων από το γενικό μέσο όρο;

5. Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Η παρούσα διατριβή βασίζεται στη διερεύνηση του βαθμού διαφοροποίησης του επιπέδου της επικοινωνιακής ικανότητας μαθητών που τελειώνουν την τρίτη γυμνασίου στην κατανόηση γραπτών κειμένων σε σχέση με το φύλο, την κοινωνική τους θέση, τον τόπο διαμονής τους, τη γλώσσα που μιλούν οι μαθητές στο σπίτι και στο σχολείο.

Στην αρχή, πριν γίνει αναφορά στην έννοια επικοινωνίας, παρατίθενται οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν κατά καιρούς αφήσει το στίγμα τους στη γλωσσική διδασκαλία. Έτσι περιγράφονται κατά σειρά η παραδοσιακή προσέγγιση της γλώσσας, οι πιο σύγχρονες θεωρίες του δομισμού (ευρωπαϊκού και αμερικάνικου) και η γενετική-μετασχηματιστική θεωρία.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο της γλώσσας ως κοινωνικής πράξης. Κεντρικό θέμα του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας μελέτης κατέχει η περιγραφή της σχέσης γλώσσας και κοινωνίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, αφού πρώτα εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να συσχετιστούν η γλώσσα με την κοινωνία, εξετάζεται η ποικιλομορφία που παρουσιάζει η γλώσσα, ενώ γίνεται ειδική αναφορά στη σχέση συγκεκριμένων κοινωνικών παραγόντων και γλώσσας, όπως αυτή παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία. Ακολουθεί η διερεύνηση των όρων της *επικοινωνίας* και της *επικοινωνιακής ικανότητας* με ξεχωριστή μνεία στον κλάδο της εθνογραφίας της επικοινωνίας, ο οποίος μελετά το φαινόμενο της γλωσσικής επικοινωνίας και στη συνέχεια εξετάζονται οι γλωσσικές λειτουργίες και οι γλωσσικές πράξεις, οι οποίες μαζί με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία, όπως αυτά περιγράφονται από την εθνογραφία της επικοινωνίας, συνθέτουν τη γλωσσική επικοινωνία. Η διερεύνηση της γλώσσας ως κοινωνικής πράξης ολοκληρώνεται με αναλυτική περιγραφή των παραγόντων που συνθέτουν την επικοινωνιακή ικανότητα, όπως αυτοί περιγράφονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα του Συμβουλίου της Ευρώπης²³ αλλά και με τις αλλαγές που έφερε η διδακτική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία.

²³ Europarat, 2001.

Από τη στιγμή που η παρούσα έρευνα εξετάζει το ζήτημα της επικοινωνιακής ικανότητας στην κατανόηση γραπτών κειμένων, ακολουθεί μια οριοθέτηση της έννοιας *Κείμενο* στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης και της κειμενογλωσσολογίας. Επίσης πραγματοποιείται μια αναφορά στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και στις διαφορές του από τον προφορικό, ενώ η αναφορά στα γραπτά κείμενα ολοκληρώνεται με την περιγραφή της επικοινωνιακής γλωσσικής διαδικασίας της κατανόησης γραπτού λόγου. Ακολουθεί μια παρουσίαση από διεθνείς έρευνες που αναφέρονται στην ανάγνωση. Επειδή η διεθνής έρευνα PISA έχει κοινά στοιχεία με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, αφού αφορά τον ίδιο μαθητικό πληθυσμό και στοχεύει στην κατανόηση κατά την ανάγνωση γραπτών κειμένων, γίνεται αναλυτική περιγραφή του τρόπου που αυτή οργανώθηκε και διεξήχθη. Επίσης αναφέρονται τα αποτελέσματά της, που προέκυψαν τόσο το 2000 όσο και το 2003 και το 2006.

Στη συνέχεια περιγράφεται η πορεία της γλωσσικής διδασκαλίας στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται η κατάσταση πριν και μετά την υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης στην ελληνική εκπαίδευση.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο διατυπώνονται αναλυτικά οι ερευνητικές υποθέσεις που πρόκειται να ελεγχθούν με την ολοκλήρωση της έρευνας.

Κατόπιν, εντοπίζεται το αντικείμενο και η μορφή της έρευνας και περιγράφεται η μεθοδολογία της, με αναλυτική αναφορά στο δείγμα και αιτιολόγηση του τρόπου δημιουργίας του γλωσσικού τεστ που χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για την έρευνα. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή του τρόπου που πραγματοποιήθηκε τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων.

Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ ακολουθεί ερμηνεία και συζήτησή τους σε σχέση με τις υποθέσεις και καταγράφονται συμπεράσματα και προτάσεις.

Ολοκληρώνοντας την εισαγωγή της παρούσας μελέτης αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω καταρχάς τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας Διατριβής κ. Α.Ε. Γκότοβο για την υπεύθυνη, μεθοδική και ουσιαστική καθοδήγηση που μου παρείχε αλλά και για την προθυμία του, κάθε φορά που υπήρχε ανάγκη επικοινωνίας. Επίσης οφείλω ευχαριστίες στον καθηγητή κ. Λεωνίδα Αθανασίου και την ομότιμη

καθηγήτρια κα Βάσω Τοκατλίδου για τις εύστοχες συμβουλές τους και τις κατευθυντήριες γραμμές που μου παρείχαν. Πολύτιμη βοήθεια μου παρείχε και η κα Άννα Φτερνιάτη με το υλικό που μου προσέφερε, την οποία και ευχαριστώ θερμά. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρω τη συνεισφορά της Μαρίνας Πιπίκου με τις οδηγίες της στην στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Ευχαριστώ ιδιαίτερος την Θεοφανώ Χρίστου για τη συμβολή της στην επιμέλεια του τελικού κειμένου. Επίσης ευχαριστώ τους Γιώργο Αγοραστό και Κατερίνα Φλώρου για τη βοήθειά που μου παρείχαν μέσα από συζητήσεις. Τέλος οφείλω να ευχαριστήσω τους διευθυντές των γυμνασίων και τους μαθητές που συνεργάστηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό για τη συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού.

B. ΟΙ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Στις επόμενες σελίδες ακολουθεί μια αναφορά στις γλωσσολογικές θεωρίες και στις διδακτικές μεθόδους που κυριάρχησαν, πριν την επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. Η αναφορά αυτή θεωρείται απαραίτητη, γιατί ακόμη και σήμερα αποτελούν υπαρκτές πρακτικές στην τάξη, πρακτικές που έχουν την προέλευσή τους στις συγκεκριμένες θεωρίες και τις συναντούσε κανείς σε παλαιότερες μεθόδους διδασκαλίας.

1. Η ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Το πρώτο οργανωμένο γλωσσολογικό κίνημα αποτέλεσε η *συγκριτική ή ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία* η οποία εμφανίστηκε στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, όταν ανακαλύφθηκαν τα Σανσκριτικά. Το παραπάνω γεγονός ενέπνευσε μια ομάδα Γερμανών γλωσσολόγων οι οποίοι επικέντρωσαν την έρευνα τους στις λεγόμενες ινδοευρωπαϊκές γλώσσες. Αυτοί δέχονται ότι η σανσκριτική είναι η μητέρα γλώσσα από την οποία προέκυψαν οι σύγχρονες γλώσσες και χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της σύγκρισης προσπάθησαν να διαπιστώσουν ποιο στοιχείο μιας γλώσσας παίρνει θέση και σε μια άλλη, θέλοντας με αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά να παρακολουθήσουν τη γλωσσική μεταβολή και την εξέλιξη των γλωσσών²⁴. Αφετηρία του συγκεκριμένου κινήματος αποτέλεσε ένα έργο του Franz Bopp στα 1816 με τίτλο «Για το κλιτικό σύστημα της σανσκριτικής σε σύγκριση μ' εκείνο της ελληνικής, της λατινικής, της περσικής και της γερμανικής»²⁵ όπου μελετώνται οι σχέσεις που ενώνουν τη σανσκριτική με τη γερμανική, την ελληνική, την περσική και τη λατινική γλώσσα. Μάλιστα στη συγκεκριμένη μελέτη διαπιστώνεται συγγένεια των παραπάνω γλωσσών μεταξύ τους. Άλλοι σημαντικοί επίσης γλωσσολόγοι της συγκεκριμένης περιόδου ήταν ο Jacob Grimm, ο οποίος ήταν ο ιδρυτής της μελέτης των γερμανικών

²⁴ Για την ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία βλέπε σχετικά Robins, R., 1989. Hock, H. H., 1988. Hock, H.H./ B.D. Joseph 1996.

²⁵ Η μετάφραση του τίτλου του Bopp προέρχεται από τον πρόλογο της μεταφρασμένης από τον Φ.Δ. Αποστολόπουλο στα ελληνικά έκδοσης του βιβλίου του Saussure με τίτλο «Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας» που εκδόθηκε το 1979. Ο πρωτότυπος γερμανικός τίτλος του έργου του Bopp είναι: ' "Über das Conjugationssystem der Sanscritsprache in Vergleichung mit jenen der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache".

γλωσσών, και ο August Schleicher, ο οποίος ήταν ο πρώτος που προσπάθησε να κωδικοποιήσει τα αποτελέσματα των ερευνών του.

Το ενδιαφέρον στη γλωσσική διδασκαλία επικεντρωνόταν στις αρχαίες γλώσσες και στις αρχαίες φιλολογίες. Ο τρόπος που αντιμετωπίζονταν γλώσσες όπως η αρχαία ελληνική και η λατινική μεταφέρθηκε και στη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών και συνεπώς και στη διδασκαλία της νέας ελληνικής. Το βάρος της διδασκαλίας πέφτει στη γραμματική, με αποτέλεσμα η γνώση της γλώσσας να σημαίνει γνώση της γραμματικής. Αυτό έχει ως συνέπεια μια μονοδιάστατη αντίληψη στον τρόπο που προσεγγίζεται η γλώσσα, κάτι όμως που δεν αρκεί, για να γίνει πλήρης προσέγγιση στο εκάστοτε γλωσσικό φαινόμενο. Πάντως ακόμη και σήμερα σε αρκετές περιπτώσεις η γραμματική ταυτίζεται με την παραδοσιακή γλωσσική ανάλυση, είτε πρόκειται για διδασκαλία μητρικής, είτε για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας²⁶.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή μέθοδο δίνεται έμφαση στην γραπτή επίσημη μορφή της γλώσσας, η οποία θεωρείται και ως η μοναδική σωστή μορφή. Αυτή διδάσκεται στο σχολείο και είναι η μοναδική που πρέπει να χρησιμοποιείται από τους μαθητές. Κάθε άλλη γλωσσική ποικιλία θεωρείται λάθος. Αυτό σημαίνει ότι οι παράγοντες γλωσσική ποικιλία, επικοινωνιακή διάσταση, και πολιτιστικό στοιχείο αγνοούνται κατά τη γλωσσική διδασκαλία²⁷.

Ο τρόπος μάθησης στηρίζεται αποκλειστικά στην επανάληψη και την απομνημόνευση. Οι μαθητές μαθαίνουν «απ' έξω» κανόνες τους οποίους χρησιμοποιούν στην πορεία σε ασκήσεις, όπου συμπληρώνουν κενά, είτε τους χρησιμοποιούν για να σχηματίσουν σωστές γραμματικά προτάσεις, ή για να μετατρέπουν προτάσεις σε άλλες με βάση συγκεκριμένες γραμματικές κατηγορίες. Οποιαδήποτε λάθη γίνονται δεν είναι αποδεκτά και κατακρίνονται, αφού αυτός που κάνει λάθη θεωρείται πως δεν προσέχει την ώρα του μαθήματος και γι' αυτό το λόγο θεωρείται απροσάρμοστος και τιμωρείται. Με όλη αυτήν τη διαδικασία οι μαθητές διδάσκονται πολλά για τη γλώσσα και μάλιστα με τρόπο μονόπλευρο, μονότονο και συνεπώς βαρετό. Δεν διδάσκονται όμως την ίδια τη γλώσσα.

²⁶ Μήτσης, Ν., 1994, σελ. 58.

²⁷ Μήτσης, Ν., 1996, σελ.133.

2. Η ΔΟΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Την επανάσταση στον τρόπο που αντιλαμβάνεται κανείς την γλώσσα έφερε ο Ελβετός Ferdinand de Saussure με το έργο του *Cours de Linguistique Générale*, 1916 (Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας, Παπαζήσης 1979), ο οποίος ουσιαστικά καθόρισε την περαιτέρω πορεία της γλωσσολογίας. Η θεωρία του, όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο των μαθητών του, αποτέλεσε τη βάση των περισσότερων γλωσσολογικών θεωριών από την έκδοσή του μέχρι σήμερα. Πρώτος ο Saussure²⁸ διατύπωσε τη θέση ότι η γλώσσα αποτελεί κοινωνικό θεσμό τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον κοινωνικό χαρακτήρα της. Προτείνει μάλιστα τη διχοτομία *γλώσσα/ομιλία* (*langue/parole*) προσδιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο το χώρο που στρέφεται το ενδιαφέρον της θεωρητικής γλωσσολογίας.

Μια άλλη θεωρητική επαναστατική πρόταση που πραγματοποίησε ο ίδιος είναι η διάκριση *συγχρονίας* και *διαχρονίας*. Ο Saussure είναι ο πρώτος που υποστήριξε ότι κάθε γλωσσικό στοιχείο μελετάται είτε σε σχέση με τα υπόλοιπα στοιχεία που συνυπάρχουν στο γλωσσικό σύστημα την ίδια χρονική περίοδο (συγχρονία), είτε εξετάζοντάς το ιστορικά, με αναφορά στην αρχική μορφή που είχε, στις αλλαγές που επήλθαν και στην τελική μορφή στην οποία κατέληξε (διαχρονία). Προτείνει τη μελέτη της γλώσσας στην κατάσταση που αυτή παρουσιάζει σε μια δεδομένη στιγμή στον άξονα της συγχρονίας και όχι της διαχρονίας, αφού πιστεύει πως μόνο αυτό σχετίζεται με τη γλωσσική πραγματικότητα²⁹. Από τις δύο μορφές γλωσσικής επικοινωνίας, τη γραπτή και την προφορική, προτεραιότητα έχει η δεύτερη σε αντίθεση με όσα πίστευαν οι παραδοσιακοί γλωσσολόγοι, οι οποίοι θεωρούσαν τον προφορικό λόγο κατώτερο του γραπτού.

Στα χρόνια που ακολούθησαν τη νέα προσέγγιση του Saussure η μελέτη της γλώσσας παρουσίασε μια άνθιση. Οι απόψεις του αποτέλεσαν έναυσμα για την ανάπτυξη του ευρωπαϊκού δομισμού. Οι σχολές μέσα από τις οποίες εκφράζεται ο ευρωπαϊκός δομισμός είναι τρεις: η σχολή της Πράγας, η σχολή της Κοπεγχάγης και η σχολή του Παρισιού.

Η δραστηριότητα του γλωσσολογικού κύκλου της Πράγας ξεκίνησε το 1926 και διήρκεσε περίπου μέχρι το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Ως κύριους εκφραστές του

²⁸ Saussure, F. de, 1916, σελ.33

²⁹ Saussure, F. De, 1916, σελ. 112, 128 και Τοκατλίδου, Β., 2002, σελ. 31.

είχε τους τρεις Ρώσους γλωσσολόγους R. Jakobson³⁰, N. Troubenzkoy και S. Kancenski³¹. Η θεωρία της συγκεκριμένης σχολής έμεινε γνωστή ως λειτουργική δομική θεωρία. Ο τομέας στον οποίο επικεντρώθηκε το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων της σχολής της Πράγας είναι η φωνολογία, ενώ η έρευνά τους εστιάζεται στη λειτουργία των φωνητικών φαινομένων. Θεωρούν πως τα φωνήματα μιας γλώσσας μπορούν να καθοριστούν και να ταξινομηθούν με βάση τα λειτουργικά στοιχεία των ηχητικών μονάδων, τα οποία έχουν διακριτικό χαρακτήρα. Έτσι δίνεται έμφαση στο λειτουργικό χαρακτήρα της γλώσσας και τονίζεται η σημασία που έχουν τα ηχητικά στοιχεία στη επικοινωνία.

Τις ρίζες της στη θεωρία του Saussure έχει και η γλωσσολογική σχολή της Κοπεγχάγης, η οποία ως κύριους εκπρόσωπους έχει τον L. Hjelmslev και τον O. Jespersen. Κύρια πρόταση της νέας αυτής σχολής ήταν η δημιουργία μιας νέας γλωσσολογικής θεωρίας, της γλωσσηματικής (Glossematics)³². Η συγκεκριμένη θεωρία βασίζεται στην άποψη που διατύπωσε ο Saussure ότι η γλώσσα είναι μορφή και όχι ουσία³³, επικεντρώνεται μονάχα στις σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία του λόγου και όχι στην ουσία τους. Οι γλωσσολόγοι της γλωσσηματικής θεωρίας προσπάθησαν να διαμορφώσουν μια θεωρία που θα έβρισκε ισχύ σε κάθε γλώσσα, φυσική ή μη φυσική. Συγκεκριμένα προσπάθησαν να παραστήσουν με αλγεβρικούς τύπους τη σχέση μεταξύ των στοιχείων της γλώσσας και γι' αυτό η συγκεκριμένη θεωρία αναφέρεται ως *Αλγεβρική Γλωσσολογία*.

Μία από τις εκφράσεις που βρήκε η θεωρία του Saussure είναι και η *Λειτουργική Θεωρία* της σχολής του Παρισιού με βασικό εκπρόσωπο τον Andre Martinet ο οποίος θεωρεί τη λειτουργία προϋπόθεση της δομής.³⁴ Με τον όρο *Λειτουργία* εννοείται ο ρόλος που έχει κάθε γλωσσικό στοιχείο μέσα στη γραμματική δομή της έκφρασης σε σχέση με την επικοινωνία. Το στοιχείο αυτό ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο (φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) μπορεί να είναι

³⁰ Εκτενέστερη αναφορά στη διάκριση των λειτουργιών της γλώσσας που κάνει ο Jakobson γίνεται στο κεφάλαιο 4.3..

³¹ Για τη συγκεκριμένη σχολή βλέπε Τοκατλίδου, Β., 2002, σελ 34-40.

³² Hjelmslev, L., 1972.

³³ Τοκατλίδου, Β., 2002, σελ.38.

³⁴ Κύριο έργο του όπου περιγράφεται η συγκεκριμένη θεωρία είναι το: Martinet, A., 1962. Επίσης βλέπε σχετικά: Martinet, A., 1976.

φώνημα, μόρφημα, λέξη, σύνολο λέξεων. Τα στοιχεία αυτά δεν λειτουργούν μόνα τους αλλά πάντα σε σχέση με τα υπόλοιπα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος³⁵.

Και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής η μελέτη για τη γλώσσα μέσα από μια διαφορετική πορεία οδηγήθηκε σε παρόμοιες με τον ευρωπαϊκό δομισμό απόψεις, οι οποίες συνέθεσαν τον αμερικάνικο δομισμό. Έναυσμα αποτέλεσαν οι έρευνες του F. Boas, ο οποίος μελέτησε τις αμερινδιάνικες γλώσσες στις οποίες, επειδή δεν υπήρχε σχεδόν ποτέ γραπτή μορφή των γλωσσών αυτών, δεν ήταν δυνατόν να χρησιμοποιηθεί η συγκριτική μέθοδος³⁶. Χρησιμοποιήθηκε η ομιλούμενη μορφή σε περιστάσεις χρήσης της γλώσσας για να είναι δυνατή μια προσέγγιση στις άγνωστες αυτές γλώσσες. Με αφετηρία τις μελέτες των αμερινδιάνικων γλωσσών η γλωσσολογία οδηγήθηκε σε δύο κατευθύνσεις οι που εκπροσωπούνται αντίστοιχα από τους Sapir και Bloomfield, οι οποίοι βρίσκονται σε αντίθεση αλλά και αλληλοσυμπληρώνονται σε σχέση με τον τρόπο προσέγγισης του αντικειμένου τους³⁷. Οι δύο αυτές επιστημονικές προσωπικότητες οριοθέτησαν τον αμερικάνικο δομισμό.

Κύρια θέση του Bloomfield είναι ότι η γλώσσα αποτελεί καθαρά εμπειρικό γεγονός. Στην ανάλυση και περιγραφή της αποκλείει τελείως τη σημασία, ενώ στη μεθοδολογία του περιλαμβάνονται δύο στάδια: η κατάτμηση και η ταξινόμηση. Μ' αυτόν τον τρόπο εισάγει μια εμπειριοκρατική θεώρηση της γλώσσας αποκλείοντας κάθε νοησιαρχική προσέγγιση αυτής³⁸. Μιλάει για τη γλώσσα, όπως για παράδειγμα ένας μαθηματικός αναφέρεται στην επιστήμη του τυποποιημένα αφήνοντας στην άκρη όρους, όπως είναι το γλωσσικό αίσθημα, το πνεύμα και το συναίσθημα, τους οποίους θεωρεί επιστημονικώς απροσδιόριστους. Οι βασικές επιστημονικές και μεθοδολογικές αρχές που διέπουν την προσέγγιση του Bloomfield για τη γλώσσα είναι οι εξής³⁹:

- Η επιστημονική ανάλυση της γλώσσας θα πρέπει να είναι συμπεριφοριστική (Behavioristic) και συνεπώς η ανάλυσή θα πρέπει να βασιστεί στη σχέση ερέθισμα – απάντηση (stimulus – response).

³⁵ Μπασλής, Ι., 2000, σελ.21.

³⁶ Τοκατλίδου, Β., 2002, σελ.40.

³⁷ Robins, H. R., 1989, σελ. 280.

³⁸ Βλέπε σχετικά: Μπαμπινιώτης, Γ., 1975, σελ.41-42.

³⁹ Βλέπε Μπαμπινιώτη, Γ., 1985α, σελ. 23-24.

- Στη γλώσσα, όπως και σε κάθε άλλη μορφή συμπεριφοράς, μελετώνται μόνο εκείνα τα στοιχεία που εντάσσονται μέσα στο χρόνο και τον χώρο.
- Η επιστημονική μελέτη της γλώσσας θα πρέπει να καταλήγει σε συγκεκριμένες τελεστικές λειτουργίες προβλέποντας απτές και ακριβείς ενέργειες.
- Η επιστημονική μελέτη της γλώσσας είναι θετικιστική χρησιμοποιώντας αυστηρά επιστημονικούς και ελέγξιμους ορισμούς.

Ο Sapir, σε αντίθεση με τον Bloomfield, εμβάθυνε και πλούτισε το αντικείμενό του διερευνώντας τις σχέσεις του με την τέχνη, τη θρησκεία και οποιαδήποτε άλλη εκδήλωση του πολιτισμού, όπου η γλώσσα παίζει ιδιαίτερο ρόλο. Μ' αυτόν τον τρόπο τονίζει την πολύπλευρη επίδραση της γλώσσας στην κοινωνική ζωή. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο ίδιος «η γλώσσα δεν μπορεί να χωριστεί από τα ήθη, είναι δηλαδή στενά δεμένη με το σύνολο των συνηθειών και των πεποιθήσεων, που είναι κοινωνική κληρονομιά»⁴⁰. Εστιάζει το ενδιαφέρον στη μορφή αλλά και στη λειτουργία της γλώσσας. Υποστηρίζει ότι η γλώσσα έχει ένα ολοκληρωμένο τυπικό σύστημα, που αφορά τις σημασιολογικές μονάδες, όπως ακριβώς έχει και ένα σύστημα φωνημάτων⁴¹. Μαζί με τον B.L. Whorf διατυπώνουν τη γνωστή ως *Sapir-Whorf υπόθεση*, ότι μέσα από την ομιλούμενη γλώσσα μιας κοινότητας είναι πιθανόν να δομείται η σκέψη συναισθηματικά και διανοητικά. Αυτό σημαίνει ότι κάθε γλώσσα αποτελεί συμβολική αναπαράσταση της πραγματικότητας και περιέχει μια θεώρηση του κόσμου που δεν ταυτίζεται με άλλη γλώσσα και που κατευθύνει τη σκέψη των χρηστών της συγκεκριμένης γλώσσας. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο Sapir επηρεαζόμενος από την ανθρωπολογία αποτέλεσε μια ξεχωριστή μορφή στο χώρο του αμερικάνικου δομισμού, με απόψεις που απείχαν σε αρκετά σημεία από αυτές των υπολοίπων γλωσσολόγων που ανήκαν στη συγκεκριμένη σχολή.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι στη δομική προσέγγιση το κέντρο βάρους μετατίθεται από τα συγκεκριμένα στοιχεία στο σύνολο. Σημαντική δεν είναι πλέον η ατομική αλλά η καθολική εξέταση ενός στοιχείου, αφού αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι η απλή του μορφή αλλά η ένταξή του σε μεγαλύτερα δομικά σχήματα. Μια τέτοια θεώρηση οδήγησε, όπως είναι επόμενο, σε νέες εκτιμήσεις και μεθοδολογικές

⁴⁰ Sapir, A., 1970, σελ. 203. Επίσης βλέπε Τοκατλίδου, Β., 2002, σελ.40.

⁴¹ Βλέπε σχετικά Τοκατλίδου, Β., 2002, σελ.41,42.

ανακατατάξεις. Ο δομισμός αποτέλεσε ένα ιδιαίτερα σημαντικό κίνημα για τη γλωσσική επιστήμη, αφού άλλαξε ουσιαστικά ριζικά τη μεθοδολογία της μελέτης της γλώσσας.

Μια νέα προσέγγιση της γλώσσας και της γλωσσικής μάθησης έκανε την εμφάνισή της στα τέλη της δεκαετίας του 1950, όταν ο Αμερικανός Noam Chomsky ασκώντας κριτική στον εμπειρισμό, που ως βασικό εκφραστή είχε τον Bloomfield, διατύπωσε τη θεωρία της *γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής* ή διαφορετικά τη θεωρία του *γενετισμού*⁴². Στη διαμόρφωση των απόψεών του οδήγησαν οι απαντήσεις που θέλησε να δώσει σε δύο ερωτήματα⁴³:

1. Με ποιον τρόπο ένα παιδί, ανεξάρτητα από την ευφυΐα του, κατορθώνει χωρίς ειδική εκπαίδευση να κατακτά το γλωσσικό σύστημα από πολύ μικρή ηλικία;
2. Πώς εξηγείται η ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί και να παραγάγει νέες προτάσεις, αν και δεν τις έχει ξανακούσει;

Για να απαντήσει στα δύο αυτά ερωτήματα ο Chomsky⁴⁴ υποστήριξε πως υπάρχουν στον κάθε άνθρωπο έμφυτες καθολικές δομές, που ενεργοποιούνται μέσα από την επίδραση του γλωσσικού περιβάλλοντος. Μέσα από αυτές το παιδί αποκτά τόσο περιγραφική όσο και ερμηνευτική επάρκεια. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί πως η γλώσσα σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου. Κατάκτηση της γλώσσας για τον Chomsky σημαίνει πως κάποιος κατέχει ένα πεπερασμένο, κλειστό μηχανισμό, που αποτελείται από βασικά συντακτικά σχήματα, λέξεις και αντίστοιχους κανόνες συστήματος, με την βοήθεια των οποίων το άτομο μπορεί να παραγάγει και να εξηγήσει το άπειρο πλήθος των γραμματικών προτάσεων της γλώσσας του⁴⁵. Ο μηχανισμός αυτός αποτελεί τη γραμματική της γλώσσας και η γνώση του μηχανισμού αυτού ταυτίζεται με τη *γλωσσική ικανότητα (linguistic competence)*. Αντίθετα, ο τρόπος που πραγματώνεται η γλωσσική ικανότητα στην καθημερινή ζωή, ο τρόπος δηλαδή που χρησιμοποιεί καθένας τις γλωσσικές του γνώσεις στην καθημερινή του επικοινωνία, αποτελεί τη *γλωσσική πλήρωση ή αλλιώς γλωσσική*

⁴² Τον όρο «γενετισμός» χρησιμοποιεί ο Lyons αναφερόμενος στη θεωρία του Chomsky. Βλέπε σχετικά στο Lyons, J., 1995, σελ.254-262.

⁴³ Μπασλής, Ι., 2006, σελ. 66. Βλέπε επίσης στο: Μπασλής, Ι., 2000, σελ.22.

⁴⁴ Το βασικό έργο με το οποίο εισήγαγε τη θεωρία του είναι το: Chomsky, N., 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. Την θεωρία του συμπλήρωσε και ανέπτυξε λίγο αργότερα με το: Chomsky, N., 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge Mass.: M.I.T. Press.

⁴⁵ Μπαμπινιώτης, Γ., 1975, σελ.48.

επιτέλεση (*linguistic performance*)⁴⁶. Η επιτέλεση καθορίζεται ως ένα βαθμό από την ικανότητα, ταυτόχρονα όμως επηρεάζεται από ψυχολογικούς και φυσιολογικούς παράγοντες (π.χ. κούραση, μέθη, ανία κ.τ.λ.), τη συναισθηματική διάθεση, τις αντιλήψεις των ομιλητών για τους συνομιλητές τους, κ.τ.λ.⁴⁷. Ο διαχωρισμός αυτός του Chomsky θυμίζει έντονα τη διχοτομία *γλώσσα/ομιλία* (*langue/parole*) του Saussure.

Πρωταρχικό ρόλο για τον Chomsky παίζει η γλωσσική ικανότητα, η οποία ουσιαστικά είναι ισοδύναμη με την γραμματική ικανότητα. Η γραμματική θεωρία του Chomsky περιλαμβάνει τρεις επιμέρους τομείς: το συντακτικό, το σημασιολογικό και το φωνολογικό. Από αυτούς μόνο ο συντακτικός είναι γενετικός ενώ οι άλλοι δύο είναι ερμηνευτικοί. Ο συντακτικός, με τον οποίο κυρίως ασχολείται, περιλαμβάνει δύο μέρη: τη βάση, όπου ένα σύνολο κανόνων καθορίζουν τη *βαθιά δομή* (*deep structure*) της πρότασης, και τους μετασχηματισμούς, οι οποίοι οδηγούν στην *επιφανειακή δομή* (*surface structure*). Η βαθιά δομή αποτελεί μια αφηρημένη συντακτική μορφή η οποία σχετίζεται με τη σημασία της πρότασης, ενώ η επιφανειακή αποτελεί τη συγκεκριμένη συντακτική μορφή που χρησιμοποιείται στη γλωσσική επιτέλεση.

Η γενετική-μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky επηρέασε τόσο σε θεωρητικό όσο και σε επίπεδο διδακτικής πράξης τον τρόπο προσέγγισης της γλώσσας. Κύρια προσφορά της ήταν το γεγονός ότι μέσα από το διαχωρισμό γλωσσική ικανότητα (*competence*) - γλωσσική επιτέλεση (*performance*), η γλωσσική προσέγγιση προχωράει πιο πέρα από τα στενά όρια του δομισμού. Η μελέτη της γλώσσας επιδιώκει να επισημάνει πλέον τα κοινά - καθολικά - στοιχεία που χρησιμοποιούν οι χρήστες της γλώσσας, προκειμένου να δομήσουν και να ερμηνεύσουν προτάσεις, ανοίγοντας νέους δρόμους στην επιστήμη της γλωσσολογίας. Η συγκεκριμένη θεωρία παρουσιάζει βέβαια αδυναμία, κυρίως γιατί δεν λαμβάνει υπ' όψιν της την πολύ μεγάλη ποικιλία που παρουσιάζει η γλώσσα, κάτι που καθιστά πολύ δύσκολη την ύπαρξη μιας συνολικής ολοκληρωμένης γραμματικής, και γι' αυτό το λόγο συνάντησε στην πορεία και ιδιαίτερη κριτική⁴⁸. Οι αλλαγές πάντως που επέφερε η

⁴⁶ Μπαμπινιώτης, Γ., 1977, σελ. 7-24.

⁴⁷ Παυλίδου, Θ., 1991, σελ. 91.

⁴⁸ Βλέπε σχετικά Μπασλής, Ι., 2000, σελ 26. Τοκατλίδου, Β., 2002, σελ 51. Lyons, J., 1995, σελ.260.

θεωρία του Chomsky ήταν τέτοιες που θα μπορούσε να πει κανείς πως αποτέλεσε τομή στην ιστορία της γλωσσολογίας.

Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις για τη γλώσσα επηρέασαν, όπως είναι φυσικό, και τη διδακτική πρακτική, αφού είχαν ως αποτέλεσμα τη δομική διδακτική μέθοδο, η οποία εμφανίστηκε κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στις Η.Π.Α. ως καρπός της θεωρίας του δομισμού, ιδίως του αμερικάνικου, σε συνδυασμό με την θεωρία της ψυχολογικής σχολής του συμπεριφορισμού. Στην Ελλάδα η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν πέρασε από το στάδιο της δομικής διδακτικής μεθόδου αφού την παραδοσιακή αντικατέστησε κατευθείαν η επικοινωνιακή προσέγγιση. Για το λόγο αυτό δεν θα γίνει στην παρούσα εργασία αναφορά στις λεπτομέρειες της δομικής διδακτικής μεθόδου.

Η χρήση των προηγούμενων διδακτικών μεθόδων στο γλωσσικό μάθημα δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα. αφού η διδακτική πρακτική διαπιστώθηκε ότι ήταν αδιέξοδη και αναποτελεσματική. Οι γνώσεις που μεταδίδονταν για τη γλώσσα εκτός του ότι η αφομοίωσή τους απαιτούσε μια προσπάθεια που ήταν επίπονη και ανιαρή για τους μαθητές, είχαν εφήμερο χαρακτήρα και παρέμεναν αναξιοποίητες στο επίπεδο της χρήσης⁴⁹. Τα προηγούμενα διδακτικά μοντέλα όχι μόνο δε διευκόλυναν το μαθητή στο να κατακτήσει ευχερέστερα, ταχύτερα και αποτελεσματικότερα τη γλώσσα, αλλά αντιθέτως φαίνεται ότι αποτελούσαν ανασταλτικό παράγοντα στο γλωσσικό αυθορμητισμό και με το να διαστρεβλώνουν συστηματικά το γλωσσικό του αισθητήριο, δυσχέραιναν ακόμη και το φυσιολογικό τρόπο κατάκτησης της γλώσσας⁵⁰. Αυτό είχε ως συνέπεια έναν ευρύτερο προβληματισμό σε διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς (διδακτική, γλωσσολογία, κοινωνιογλωσσολογία, πραγματολογία, παιδαγωγική, ανθρωπολογία, κοινωνιολογία της γλώσσας κ.τ.λ.). Καρπός αυτού του προβληματισμού ήταν δύο αρχές, οι οποίες επηρέασαν τη Γλωσσοδιδακτική από τις αρχές της δεκαετίας του '70: Η *επικοινωνιακή ικανότητα* και ο *μαθητοκεντρισμός*⁵¹.

⁴⁹ Χαραλαμπίδης, Α., 1999.

⁵⁰ Μήτσης, Ν., 2004, σελ.19.

⁵¹ Τσοπάνογλου, Α., 1985, σελ.13.

Γ. Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

1. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η σχέση γλώσσας και κοινωνίας έχει αποτελέσει πολλές φορές κατά το παρελθόν αντικείμενο μελέτης από διαφορετικές οπτικές γωνίες (π.χ. ανθρωπολογία, φιλοσοφία, ψυχολογία κ.τ.λ.). Ήδη από το 18^ο αιώνα ο Γερμανός φιλόσοφος Wilhelm von Humbolt (1767-1835) αναγνωρίζει πως η γλώσσα επεκτείνεται και πέρα από την ουσιαστική γλωσσολογική πλευρά, αφού αναφέρεται στην έννοια της “Weltanschauung” (αντίληψη του κόσμου) και στη σχέση της με τη γλώσσα.

Οι σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν ανάμεσα σε γλώσσα και κοινωνία μπορούν να περιγραφούν ως εξής⁵²:

α) Η κοινωνική δομή επηρεάζει τη γλωσσική δομή και τη συμπεριφορά. Υπάρχουν πολλές μελέτες που καταδεικνύουν ότι παράγοντες όπως η κοινωνική, γεωγραφική, εθνική προέλευση, το φύλο ή η ηλικία επηρεάζουν την επιλογή γλωσσικής ποικιλίας⁵³.

β) Η γλωσσική δομή και η συμπεριφορά μπορεί να καθορίσει ή να επηρεάσει την κοινωνική δομή. Αυτή η προσέγγιση σχετίζεται με τις απόψεις του Bernstein, που θα περιγραφούν σχετικά παρακάτω, αλλά και τη θεωρία της γλωσσικής σχετικότητας των Sapir και Whorf. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η σκέψη μας καθορίζεται από τη γλώσσα και οι άνθρωποι που μιλούν διαφορετικές γλώσσες αντιλαμβάνονται και σκέφτονται για τον κόσμο πολύ διαφορετικά⁵⁴.

γ) Γλώσσα και κοινωνία επηρεάζουν η μία την άλλη. Συνεπώς βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση⁵⁵.

δ) Μεταξύ γλώσσας και θεωρίας δεν υπάρχει καμία σχέση.

Οι δύο επιστημονικοί κλάδοι που επικεντρώνονται στη σχέση γλώσσας και κοινωνίας είναι η *κοινωνιογλωσσολογία* και η *κοινωνιολογία της γλώσσας*. Πρόκειται για δύο κλάδους με ιδιαίτερες ομοιότητες σε σημείο που τα όρια τους να μη γίνονται πολλές

⁵² Βλέπε σχετικά Wardhaugh, R., 1986, σελ. 10-11. Μπασλής, Ι., 2000, σελ. 29-30. Αρχάκης, Α. / Μ. Κονδύλη, 2002, σελ. 36.

⁵³ Λίγο παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες σχετικές έρευνες.

⁵⁴ Βλέπε σχετικά Whorf, L. B., 1982, σελ. 261-265.

⁵⁵ Dittmar, N., 1976, σελ. 238.

φορές διακριτά. Μάλιστα ο Fishman, ο οποίος θεωρείται και από τους θεμελιωτές της κοινωνιολογίας της γλώσσας, υποστηρίζει πως οι δύο κλάδοι δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα αφού και στις δύο προσεγγίσεις αντικείμενο μελέτης είναι το ποιος μιλάει, ποια γλωσσική ποικιλία, με ποιους μιλάει, πότε και με ποιο σκοπό⁵⁶. Όπως αναφέρουν οι Αρχάκης και Κονδύλη πρέπει να θεωρήσουμε πως η κοινωνιογλωσσολογία με την ευρεία έννοια του όρου περιλαμβάνει τόσο την κοινωνιογλωσσολογία με την στενή έννοια του όρου όσο και την κοινωνιολογία της γλώσσας⁵⁷. Η βασική διαφοροποίηση των δύο αυτών προσεγγίσεων έγκειται στο ότι η μεν κοινωνιογλωσσολογία έχει ως αντικείμενο έρευνας τη γλωσσική παραγωγή, τα γεγονότα της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης και τις πραγματώσεις ομιλητριών και ομιλητών ιδωμένων στις λεπτομέρειές τους, η δε κοινωνιολογία της γλώσσας αφορά μελέτες σε ευρεία κλίμακα και πραγματεύεται τις σχέσεις ανάμεσα σε γλωσσικές δομές και ευρείες κοινωνικές δομές, όπως αυτές διαπιστώνονται στη συμπεριφορά μεγάλων ομάδων και όχι μικρών ομάδων ή μεμονωμένων ομιλητών⁵⁸. Επίσης, η κοινωνιολογία της γλώσσας μελετάει την κατανομή, τη θέση, τη ζωή και το status των διαφόρων γλωσσικών συστημάτων μέσα στην κοινωνία⁵⁹. Συνοψίζοντας από τα παραπάνω διαπιστώνει κανείς ότι η κοινωνιογλωσσολογία έχει ως επίκεντρο της μελέτης τη γλώσσα σε σχέση με την κοινωνία, ενώ στην κοινωνιολογία της γλώσσας τη μελέτη της κοινωνίας σε σχέση με τη γλώσσα⁶⁰. Με βάση αυτό το διαχωρισμό, πρέπει να αναφερθεί πως η παρούσα έρευνα μελετά τη γλώσσα σε σχέση με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και συνεπώς κατατάσσεται στις κοινωνιογλωσσολογικές.

⁵⁶ Βλέπε σχετικά Fishman, A. J., 1976, σελ. 8-11, Fishman, A. J., 1975.

⁵⁷ Αρχάκης, Α. / Μ. Κονδύλη, 2002, σελ.45.

⁵⁸ Αρχάκης, Α. / Μ. Κονδύλη, 2002, σελ.44.

⁵⁹ Κωστούλα – Μακράκη, Ν., 2001, σελ. 26-28.

⁶⁰ Βλέπε σχετικά Αρχάκης, Α. / Μ. Κονδύλη, 2002. Milroy, L., 1980. Hudson, R. A., 1980.

2. ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΙΚΙΛΙΕΣ

Ο όρος «γλωσσική διαφοροποίηση» αναφέρεται στις διάφορες γλωσσικές αποκλίσεις, τις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή πρακτική. Με την λέξη *ποικιλία*⁶¹ εξηγείται το ότι μέσα στα πλαίσια μιας γλώσσας διακρίνονται διάφορες γλωσσικές (χρηστικές) μορφές (*Sprachgebrauchsformen*), οι οποίες μπορούν να περιγραφούν ως σύνολο συγκεκριμένων χαρακτηριστικών⁶². Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να αναφέρονται σε διάφορα γλωσσικά επίπεδα. Έτσι, μπορεί να πρόκειται για διαφοροποιήσεις στη φωνητική και τη φωνολογία, για ιδιαιτερότητες στο λεξιλόγιο, στη μορφολογία, τη σύνταξη, ακόμη και για διαφοροποιήσεις όσον αφορά σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές πρακτικές. Από τους πρώτους που ερεύνησαν τη γλωσσική ποικιλία μέσα στα πλαίσια μιας γλωσσικής κοινότητας ήταν ο William Labov, καθηγητής της Γλωσσολογίας στα πανεπιστήμια της Columbia και της Pennsylvania, με έρευνες που πραγματοποίησε τη δεκαετία του 1960 κυρίως, με σημαντικότερες αυτές που πραγματοποίησε στο νησί Μ. Βίνεγιαρτ και στη Νέα Υόρκη⁶³. Πρέπει να αναφερθεί ότι ήταν ο πρώτος που έκανε διάκριση ανάμεσα στα είδη ύφους (*Style*) που χρησιμοποιεί ο κάθε ομιλητής ανάλογα με την κοινωνική του ταυτότητα και την κοινωνική κατάσταση στην οποία βρίσκεται⁶⁴.

Κάθε γλωσσική κοινότητα περιέχει έναν πεπερασμένο αριθμό από γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες καλύπτουν διαφορετικές πλευρές της καθημερινής ζωής. Παρουσιάζονται πολλών ειδών ποικιλίες της γλώσσας, αφού η διάκρισή τους μπορεί να γίνει με διαφορετικά κριτήρια⁶⁵. Τέτοιες γλωσσικές ποικιλίες είναι οι εξής:

- Stil – Register
- Γλώσσες ειδικής ορολογίας
- Lingua Franca

⁶¹ Ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιήθηκε από τις Ιορδανίδου και Τσαμαδού και να αποδώσουν τον όρο *Variation* στη μετάφραση του έργου της Josiane Boute με τον γαλλικό τίτλο *Quelques courants dans l'approche du langage* στην ελληνική γλώσσα. Βλέπε σχετικά Boute J., 1984 σελ. 29. Επίσης χρησιμοποιήθηκε από τους Αρχάκη και Κονδύλη για να περιγραφεί η γλωσσική διαφοροποίηση που προκύπτει με βάση τον γεωγραφικό χώρο, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ομιλητών, την επικοινωνιακή κατάσταση και την επαφή/συνύπαρξη γλωσσών. Βλέπε σχετικά Αρχάκης, Α./ Μ. Κονδύλη, 2002, σελ. 57-145.

⁶² Linke, A. / M. Nussbaumer / P. Portmann, 1991, σελ. 303.

⁶³ Labov, W., 1972c.

⁶⁴ Boute, J., 1984, σελ. 29-39.

⁶⁵ Helbig, G., 1986, σελ 245.

- Pidgin
- Κρεολές
- Ειδικές γλώσσες
- Ιδεολογικές γλώσσες
- Η γλώσσα των νέων
- Νόρμα

Οι διαφορές μεταξύ των κειμενικών ειδών (και στον προφορικό και στο γραπτό λόγο) αποτελούν μέσα στα πλαίσια επικοινωνίας πηγή γλωσσικής ποικιλίας. Το κείμενο, ως φαινόμενο μιας επικοινωνιακής διαδικασίας, δεν αποκτά παρά τη σημασία που διαμορφώνουν οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία σε συνάρτηση με την περίσταση και τα «συμφραζόμενα» ενός συγκεκριμένου τόπου, χρόνου και κοινωνικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, όταν ένα είδος επιστρατεύεται για να μεταδώσει σε κάποιον αυτά που επιθυμεί ο ομιλητής/συντάκτης του, η μορφή και η δομή του αλλά και η υλική σύστασή του διαφοροποιούνται με κριτήριο τη διατήρηση της σημασίας. Η κατανομή των ειδών και των παραλλαγών τους συναρτάται και με το πεδίο αναφοράς (κοινώς το θέμα) ενώ ο βαθμός παραλλαγής καθορίζεται από την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου.⁶⁶ Έτσι, ο επικοινωνιακός σκοπός σε μια γλωσσική συναλλαγή θα οδηγήσει τον ομιλητή/συντάκτη σε μια συγκεκριμένη επιλογή κειμένου το οποίο μπορεί να διαφοροποιείται από κάποιο άλλο στο λεξιλόγιο, στη δόμηση του λόγου ή ενδεχομένως στις γραμματικές ή συντακτικές δομές.

Με το ζήτημα της ποικιλότητας της γλώσσας ασχολήθηκε και ο Fishman, ο οποίος εξήγησε τον τρόπο με τον οποίο μια γλωσσική ποικιλία μετατρέπεται κάτω από διαφορετικές συνθήκες σε διαφορετική γλωσσική ποικιλία⁶⁷. Σύμφωνα με τον ίδιο οι ποικιλίες μπορούν σε ένα χρονικό σημείο να έχουν τοπικό χαρακτήρα ενώ σε διαφορετικό χρονικό σημείο να θεωρούνται κοινωνικές ποικιλίες. Επίσης είναι δυνατόν μια γλωσσική ποικιλία να θεωρείται μέσα στα πλαίσια της γλωσσικής κοινότητας από τους ομιλητές της ως τοπική, ενώ από άτομα που βρίσκονται έξω από τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα ως κοινωνική ή εθνική. Για κάποιους πάλι

⁶⁶ Τοκατλίδου, Β., 2000, σελ 748-749.

⁶⁷ Fishman, A. J., 1982, σελ.236-239.

είναι δυνατόν η ίδια ποικιλία να έχει και λειτουργική χρήση. Η παραπάνω άποψη αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αφού καταδεικνύει ότι ο διαχωρισμός των ποικιλιών δεν μπορεί να είναι απόλυτος, ενώ και ο όρος ποικιλία δε χαρακτηρίζεται σε σχέση με άλλες από κάποιο συγκεκριμένο γλωσσολογικό καθεστώς.

Η συνειδητοποίηση και χρήση των ποικιλιών που παρουσιάζει η γλώσσα αποτελεί και θεμελιώδες στοιχείο της επικοινωνιακής ικανότητας, αφού η συγκεκριμένη εξαρτάται άμεσα από την ευρύτητα του γλωσσικού ρεπερτορίου ενός ομιλητή⁶⁸. Γι αυτό το λόγο, όταν γίνεται αναφορά σε επικοινωνιακά προσανατολισμένη διδασκαλία, η οποία προσανατολίζεται στην καθημερινή ζωή, αυτονόητο είναι να περιλαμβάνεται και η επαφή των μαθητών με τις ποικιλίες που παρουσιάζει η γλώσσα. Εξάλλου πολλοί μαθητές έρχονται ή έρχονται καθημερινά σε επαφή με κάποιες από τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες έξω από τα πλαίσια του σχολείου στην καθημερινή τους ζωή. Η ίδια η πραγματικότητα δηλαδή, η ύπαρξη και χρησιμοποίηση γλωσσικών ποικιλιών, δεν επιτρέπει σε μια σύγχρονη διδασκαλία να τις αγνοήσει.

⁶⁸ Linke, A., M. Nussbaumer / P. Portmann, 1991, σελ.307.

3. ΟΡΙΣΜΕΝΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

3.1. Φύλο και γλώσσα

Η σχέση γλώσσας και φύλου αποτέλεσε ιδιαίτερο αντικείμενο μελέτης τα τελευταία τριάντα χρόνια με προσεγγίσεις από διάφορες οπτικές γωνίες. Αυτό έγινε είτε μεμονωμένα, είτε σε συνδυασμό με άλλους κοινωνικούς παράγοντες (π.χ. ηλικία, τόπος διαμονής κ.τ.λ.). Με βάση αυτές τις έρευνες διαπιστώθηκε πως υπάρχει σχέση ανάμεσα σε φύλο και γλώσσα και μάλιστα σημαντική⁶⁹. Μάλιστα η Coates μέσα από ανάλυση αποτελεσμάτων από παλιότερες έρευνες κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική διακύμανση μπορεί να συσχετιστεί με το φύλο του ομιλητή εξίσου καλά και σε μερικές περιπτώσεις καλύτερα από ό,τι με την κοινωνική τάξη⁷⁰. Με μια συνοπτική ματιά μπορεί να πει κανείς ότι βασικά πεδία έρευνας είναι ο γλωσσικός σεξισμός (εύνοια προς το ένα φύλο σε βάρος του άλλου), οι διαφορές που παρουσιάζει η γλωσσική ποικιλία των γυναικών από αυτή των αντρών⁷¹ αλλά και η συσχέτιση του φύλου με τη γλωσσική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα όσον αφορά την Ελλάδα το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται τα τελευταία χρόνια περισσότερο στη διαφοροποίηση της γλωσσικής συμπεριφοράς αντρών και γυναικών παρά στο γλωσσικό σεξισμό, ο οποίος αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης περισσότερο παλαιότερων δεκαετιών⁷².

Προκαταλήψεις σε βάρος της γυναίκας υπήρχαν σε πολλές κοινωνίες από τα πανάρχαια χρόνια και εξακολουθούν να ισχύουν και σήμερα ως κοινωνικά στερεότυπα. Στη σύγχρονη κοινωνία η διάκριση αυτή αντικατοπτρίζεται και στη γλωσσική χρήση και συμπεριφορά. Όπως περιγράφει η Coates, αυτό γίνεται φανερό τόσο σε σημασιολογικό όσο και σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο⁷³. Αυτό που ουσιαστικά φαίνεται είναι ότι η γλώσσα μπορεί να είναι παράγοντας ζωντανός και συνεπώς να αλλάζει συνεχώς, αλλά αποτελεί και ένα από τα κύρια πεδία μέσα στα οποία παράγονται και αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες και προκαταλήψεις με χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό του σεξισμού.

⁶⁹ Τέτοιες έρευνες είναι για παράδειγμα αυτές των Horvath, B., 1985 και Coates, J., 1986.

⁷⁰ Βλέπε Coates, J. 1986.

⁷¹ Οι διαφορές αυτές μπορεί να σχετίζονται με διάφορους γλωσσολογικούς τομείς όπως π.χ. λεξιλόγιο, μορφολογία, φωνολογία, σύνταξη αλλά και με εξωγλωσσικούς όπως είναι η γλώσσα του σώματος.

⁷² Παυλίδου, Θ., 2002, σελ. 67.

⁷³ Βλέπε Τσοκαλίδου, Ρ. : www.greek-language.gr.

Όσον αφορά τις διαφορές στη χρήση της γλώσσας από άντρες και γυναίκες, κοινωνιογλωσσικές έρευνες έχουν οδηγήσει σε δύο βασικά συμπεράσματα. Το πρώτο συμπέρασμα είναι πως οι άντρες έχουν την τάση να απομακρύνονται από τον τύπο της νόρμας με χρήση τύπων που προσδίδουν εμφανές γόητρο, ενώ οι γυναίκες υιοθετούν πιο συμβατικές γλωσσικές συμπεριφορές. Τα παραπάνω έδειξε ο Trudgill σε έρευνες που έκανε στο Νόριτς της Αγγλίας⁷⁴, ενώ και η έρευνα της Chesire επιβεβαίωσε τα συγκεκριμένα αποτελέσματα⁷⁵. Το δεύτερο είναι πως οι γυναίκες παρουσιάζουν μια τάση προς την ευγένεια σε αντίθεση με τους άντρες που είναι πιο απότομοι⁷⁶. Επίσης οι γυναίκες σε συνομιλιακά περιβάλλοντα παρουσιάζονται πιο συνεργάσιμες από ό,τι οι άντρες, αφού υποβοηθούν τους συνομιλητές τους, καθυστερούν τη διαφωνία τους, ενώ οι διακοπές που κάνουν στους άλλους δεν είναι εριστικές⁷⁷. Γενικά οι γυναίκες παρουσιάζουν μια περισσότερο ισορροπημένη διαδικασία χρήσης ερωτήσεων, καταφάσεων αλλά και αναμονής για τη λήψη του λόγου από τους συνομιλητές ή συνομιλήτριες⁷⁸. Οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα εμφανίζονται σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο. Δεν είναι όμως τόσο πολλές, ώστε να μιλάμε για ύπαρξη δύο διαφορετικών γλωσσών με βάση το φύλο αλλά στην ουσία πρόκειται για δύο διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες⁷⁹. Ο Trudgill για να εξηγήσει τις παραπάνω γλωσσικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, έδωσε δύο πιθανές ερμηνείες: 1) Ότι οι γυναίκες στην κοινωνία μας θεωρούνται κοινωνικά λιγότερο ισχυρές και γι' αυτό το λόγο παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε εκείνα τα στοιχεία που προσδίδουν κοινωνικό κύρος, όπως είναι η γλώσσα. 2) Υπάρχουν διαφορετικά πρότυπα γλωσσικής συμπεριφοράς. Γλωσσικοί τύποι και κατ' επέκταση γλωσσικές συμπεριφορές που σε άντρες θεωρούνται αποδεκτοί, σε γυναίκες επιφέρουν αρνητική αξιολόγηση.

Αρκετά αργότερα (το 1997), η Elisabet Gordon έδωσε μια διαφορετική ερμηνεία. Συγκεκριμένα θεωρεί πως η γλωσσική συμπεριφορά που αποδίδουμε στις γυναίκες δεν αποτελεί μηχανισμό αυτοπροβολής αλλά μηχανισμό αποφυγής. Οι γυναίκες προσπαθούν να αποφύγουν την ταύτιση με κατώτερες κοινωνικές τάξεις και γι' αυτό

⁷⁴ Trudgill, P. 1974.

⁷⁵ Chesire, J., 1978, σελ. 52-68. Βλέπε επίσης Αρχάκης, Α. / Μ. Κονδύλη, 2002, σελ. 72-75.

⁷⁶ Lakoff, R., 1973, σελ. 45-80.

⁷⁷ Makri-Tsilipakou, M., 1994, σελ. 401-426.

⁷⁸ Τσοκαλίδου, Ρ., στο www.greek-language.gr.

⁷⁹ Χαραλαμπίκης, Χ., 1992, σελ. 129-135.

το λόγο αποφεύγουν στερεότυπα, όπως είναι συγκεκριμένες γλωσσικές συμπεριφορές, που σχετίζονται με αυτές⁸⁰. Μια τελευταία διαφορετική ερμηνεία έρχεται από την Milroy και τη θεωρία των κοινωνικών δικτύων. Σύμφωνα με αυτή οι ομιλητές που ανήκουν σε κλειστά και πυκνά δίκτυα, δηλαδή ανήκουν σε σύνολο ατόμων, που συνδέονται με κάποιο συγκεκριμένο ομιλητή, γνωρίζονται μεταξύ τους και συνδέονται μεταξύ τους με περισσότερους δεσμούς, κάτι που παρατηρείται συνήθως στους άντρες, τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερα τοπικά στοιχεία και συνεπώς παρεκκλίνουν περισσότερο από τις συμβατικές συμπεριφορές⁸¹.

Σε διάφορες έρευνες που έγιναν στο παρελθόν στον ελληνικό χώρο, έρευνες που ξεκίνησαν από διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες και συγκρίνουν επιδόσεις κοριτσιών με αυτές συνομήλικων αγοριών, παρουσιάζεται συνήθως υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών στη σχολική επίδοση αλλά και στην ευφυΐα, είτε αυτή είναι σημαντική είτε παρουσιάζεται ως ελαφρά τάση⁸². Σύμφωνα με το Χαραλαμπίκη τα δύο φύλα παρουσιάζουν διαφορές και στη γλωσσική ανάπτυξη τους, με τα κορίτσια να υπερτερούν έναντι των αγοριών σε όλες τις γλωσσικές ικανότητες. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο ίδιος λίγο παρακάτω, τα κορίτσια έχουν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης μεγαλύτερη επιτυχία σε τεστ γραμματικής και ορθογραφίας και εξακολουθούν να υπερτερούν σε άνεση λόγου⁸³. Δεν έχει όμως ερευνηθεί, τουλάχιστον στην Ελλάδα, η συνολική επικοινωνιακή ικανότητα των δύο φύλων τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και η αποτελεσματικότητα της χρήσης λόγου σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας.

3.2. Κοινωνική διαστρωμάτωση και γλώσσα

Μια από τις βασικές κοινωνιογλωσσικές μεταβλητές, που σχετίζονται με τη χρήση της γλώσσας, είναι η κοινωνική τάξη, η οποία αφορά το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον που βιώνει ο καθένας από μας. Ο όρος *κοινωνική τάξη* προϋποθέτει την ιεράρχηση των ατόμων και των ομάδων σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο.

⁸⁰ Gordon, E., 1997, σελ.47-48.

⁸¹ Για τα κοινωνικά δίκτυα βλέπε Milroy, L., 1980.

⁸² Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι έρευνες της Τζάνη και του Τομπαΐδη. Βλέπε σχετικά Τζάνη, Μ., 1988, σελ. 77-79. Τομπαΐδης, Δ., 1982, σελ.29-30.

⁸³ Χαραλαμπίκης, Χ., 1992, σελ. 136.

Μολονότι η σχετική βιβλιογραφία είναι πλούσια, η έννοια της κοινωνικής τάξης δεν έχει προσδιοριστεί με ακρίβεια⁸⁴. Σταθερά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την κοινωνική τάξη είναι συνήθως η οικονομική κατάσταση, η εκπαίδευση και το επάγγελμα⁸⁵. Αυτά τα στοιχεία, είτε και τα τρία μαζί είτε κάποια από αυτά ξεχωριστά, χρησιμοποιούνται στις διάφορες έρευνες με κοινωνικό υπόβαθρο για να περιγράψουν την κοινωνική τάξη. Συγκεκριμένα για τα επαγγέλματα, από τη στιγμή που, απ' ό,τι γνωρίζουμε, δεν υπάρχει κάποια ταξινόμηση που να είναι ευρύτερα αποδεκτή, χρησιμοποιούνται κατηγοριοποιήσεις με βάση διαφορετικά κριτήρια (για παράδειγμα, το κοινωνικό τους κύρος). Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές πάντως δεν καταλήγουν πολλές φορές στον ίδιο αριθμό κατηγοριών, ακόμη και στην περίπτωση που δημιουργούνται με βάση το ίδιο κριτήριο.

Η επιστημονική συζήτηση για τις κοινωνικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό από τη θεωρία του Άγγλου θεωρητικού Basil Bernstein. Ο Bernstein ήταν ο πρώτος που περιγράφοντας τη γλωσσική πραγματικότητα της χώρας του διαπίστωσε ότι η συστηματική σχολική αποτυχία των μαθητών εργατικής προέλευσης οφείλεται στην κοινωνικά καθορισμένη σχολική διαφορά⁸⁶. Πιο συγκεκριμένα, αφετηρία της θεωρίας του⁸⁷ ήταν η διαπίστωση ότι οι μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη αλλά και παιδιά μεταναστών έχουν δυσκολίες επικοινωνίας στη σχολική αίθουσα και οδηγούνται πολύ συχνά στην σχολική αποτυχία. Προσπαθώντας να διακρίνει τα αίτια του παραπάνω φαινομένου κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν γλωσσικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που ανήκουν στην αστική τάξη και στα παιδιά που προέρχονται από κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Οι διαφορές αυτές συμβάλουν καθοριστικά στην επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών στο σχολείο. Η θεωρία του Bernstein περιλαμβάνει την ύπαρξη δύο διαφορετικών κωδίκων: τον *διευρυμένο*, που χρησιμοποιείται από τα παιδιά των μικροαστικών οικογενειών, και τον *περιορισμένο* που χρησιμοποιείται από παιδιά των κατώτερων τάξεων. Η διαφορά μεταξύ τους έγκειται στο πόσο αναλυτικά περιγράφουν την πραγματικότητα. Ο περιορισμένος δίνει έμφαση στο συγκεκριμένο και το αυθαίρετο, είναι περιγραφικός, γραμματικά απλός και λιγότερο αναλυτικός,

⁸⁴ Gurvitsch, G., 1976, σελ. 70.

⁸⁵ Πυργιωτάκης, Ι., 1986, σελ. 70.

⁸⁶ Φραγκουδάκη, Α., 1987, σελ.117.

⁸⁷ Η πραγμάτευση για την θεωρία του Bernstein, που ακολουθεί, βασίζεται στα: Bernstein, B., 1991. και Bernstein, B., 1971. Επίσης βλέπε σχετικά Πυργιωτάκης, Ι., 1986, σελ.114-123. Κελλανίδης, Μ., 2002, σελ. 353-362.

αφού χρησιμοποιείται για να καλύψει τις επικοινωνιακές ανάγκες ατόμων που έχουν την ίδια γνώση για το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Έτσι οι συμμετέχοντες συνεννοούνται πλήρως χωρίς να χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση στο λόγο. Αντίθετα ο διευρυμένος κώδικας είναι περισσότερο ακριβής, λεπτομερής και πιο αφηρημένος, ενώ το λεξιλόγιο, η γραμματική και η συντακτική του δομή είναι στοιχεία πιο σύνθετα από ό,τι στον περιορισμένο. Σύμφωνα με τον Bernstein, το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι, ενώ τα παιδιά των αστικών οικογενειών διαθέτουν στο ρεπερτόριο τους και τους δύο κώδικες, οπότε μπορούν να χρησιμοποιούν όποιον θέλουν ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας στην οποία βρίσκονται, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες των κατώτερων κοινωνικών τάξεων διαθέτουν μόνο τον περιορισμένο, οπότε δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, τη στιγμή που στο σχολείο επικρατεί ο διευρυμένος κώδικας. Αυτό, σύμφωνα με τη θεωρία των κωδίκων του Bernstein, έχει ως συνέπεια τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών τάξεων να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία. Συνεπώς η χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση καθηλώνει τα άτομα σε μια εντελώς περιορισμένη γλωσσική εξέλιξη, εξαιτίας της οποίας καταδικάζονται σε κοινωνική στασιμότητα, επειδή περιορίζει τις μορφωτικές δυνατότητες και θέτει φραγμό στην κοινωνική τους ανέλιξη⁸⁸.

Την εντονότερη κριτική στη θεωρία του Bernstein άσκησε ένας άλλος Αμερικανός, ο W. Labov, ο οποίος μελέτησε τη γλώσσα μέσα στο κοινωνικό της περιβάλλον. Ο Labov αμφισβητεί την αρτιότητα και την καλλιέργεια του διευρυμένου κώδικα, αφού δεν του βρίσκει μόνο προτερήματα, όπως ο Bernstein, αλλά και λεξιθηρία, κενολογία και στόμφο, σε αντίθεση με την αμεσότητα και την επικοινωνιακή πληρότητα λαϊκών παραλλαγών⁸⁹. Επίσης μέσα από εμπειρικές γλωσσολογικές έρευνες⁹⁰ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με προέλευση από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν έχουν χαμηλότερες γλωσσικές ικανότητες, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά των αστικών οικογενειών. Ενώ υπάρχει γλωσσική διαφοροποίηση ανάμεσα στα παιδιά των κατώτερων τάξεων και σε αυτά της αστικής τάξης, δεν υπάρχει γλωσσική υστέρηση. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσε πως τα παιδιά της εργατικής τάξης, όπως και αυτά των νέγων, μιλώντας με φίλους σε καθημερινές συνθήκες επικοινωνίας, χρησιμοποιούν ένα διαφορετικό σύνθετο κώδικα, μια διαφορετική κοινωνική

⁸⁸ Βλέπε Πυργιωτάκης, Ι., 1986, σελ. 114.

⁸⁹ Φραγκουδάκη, Α., 1987, σελ.120.

⁹⁰ Βλέπε σχετικά: Labov, W., 1972c, Labov, W., 1972a και Labov, W., 1972d.

γλωσσική ποικιλία, με πλούσιο λεξιλόγιο και σύνθετη σύνταξη. Αντίθετα, στην αφιλόξενη σχολική τάξη, όπου είτε λόγω των εξωπραγματικών γλωσσικών καταστάσεων που συναντούν σε σχέση με τις καθημερινές τους συνθήκες, είτε λόγω του γεγονότος ότι κάποιος άλλος έχει την εξουσία, κρατούν αμυντική στάση και χρησιμοποιούν λιτό κώδικα, που χαρακτηρίζεται από μονοσύλλαβες και φτωχές σε λεξιλόγιο απαντήσεις. Σ' αυτό το σημείο βρίσκεται, σύμφωνα με τον Labov, το λάθος στη θεωρία του Bernstein. Θεωρεί ότι ο Bernstein περιέγραψε τη γλώσσα των μαθητών των κατωτέρων κοινωνικών τάξεων με κριτήρια τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, η οποία είναι πιο κοντά στο γλωσσικό όργανο της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Είναι φυσικό επακόλουθο λοιπόν να βρίσκει ελλείψεις και απλουστεύσεις. Συνεπώς, είναι πολύ πιθανόν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες να αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο σε φαινομενικά όμοιες συνθήκες. Σ' αυτήν την περίπτωση μειονεκτικά αισθάνονται τα παιδιά που συναντούν γλωσσικές συνθήκες έξω από τη γλωσσική τους πραγματικότητα.

Ανάλογη θέση με τον Labov διατυπώνει και ο Bourdieu, ο οποίος αναφέρει ότι ανάμεσα στα μορφωτικά εμπόδια, τα πιο μεγάλα και τα πιο επίβουλα είναι εκείνα που οφείλονται στη γλώσσα που μιλιέται στην οικογένεια, και τούτο κυρίως στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, οπότε η κατανόηση και η ικανότητα χρήσης της γλώσσας αποτελούν τον κατεξοχήν παράγοντα που καθορίζει την κρίση των δασκάλων. Επίσης ο ίδιος τονίζει ότι το γλωσσικό περιβάλλον της οικογενειακής προέλευσης δεν παύει ποτέ να ασκεί την επίδρασή του⁹¹. Αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η σχολική γλώσσα είναι η μητρική γλώσσα των παιδιών που προέρχονται από μορφωμένα στρώματα, μπορούν να εξηγηθούν οι χαμηλότερες πολλές φορές σχολικές επιδόσεις των μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Ο Μπασλής⁹², έχοντας ως αφετηρία τη θεωρία του Bernstein, θέλησε να διαπιστώσει εάν και στον ελληνικό χώρο παρουσιάζονται γλωσσικές διαφορές ανάμεσα σε παιδιά που ανήκουν στη μεσοαστική τάξη (ΜΤ) και σε παιδιά που προέρχονται από την εργατική τάξη (ΕΤ) αλλά και εάν οι διαφορές αυτές επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση. Παράλληλα όμως, επέκτεινε την έρευνά του και στα παιδιά από την επαρχία (ΠΕ) θέλοντας να διαπιστώσει πως πιθανή γλωσσική τους διαφοροποίηση σε σχέση με τις δύο κοινωνικές τάξεις των αστικών κέντρων μπορεί να επηρεάσει και τη

⁹¹ Bourdieu, P., 1985, σελ. 365.

⁹² Για την έρευνα του Μπασλή βλέπε στο : Μπασλής, Ν. Ι., 1988, σελ.57-148.

σχολική τους επίδοση. Ουσιαστικά λοιπόν η έρευνα του επικεντρώνεται στα εξής ζεύγη μαθητών: ΠΕ-ΕΤ, ΕΤ-ΜΤ, ΠΕ-ΜΤ⁹³. Για να διερευνήσει τις υποθέσεις του, χρησιμοποίησε αποκλειστικά αγόρια, μαθητές του δημοτικού (α' και στ' τάξης) από μια μεσοαστική περιοχή (Ψυχικό), μια εργατική περιοχή (Χαλάνδρι) και μια αγροτική περιφερειακή κωμόπολη (Πυργετό Λαρίσης). Η έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο με δείγμα που πάρθηκε το σχολικό έτος 1978/79, περιορίστηκε στη γλώσσα ως σύστημα⁹⁴, ενώ ως εργαλεία χρησίμευσαν μια έκθεση, ερωτηματολόγια και προφορική συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε προφορικό γλωσσικό υλικό από τα παιδιά της α' δημοτικού και προφορικό μαζί με γραπτό υλικό από τους μαθητές της στ' δημοτικού. Η έρευνα του Μπασλή έδειξε ότι στην α' δημοτικού παρουσιάζονται διαφορές με μεγαλύτερες αυτές ανάμεσα στα παιδιά της επαρχίας (ΠΕ) και στα παιδιά της μεσοαστικής τάξης (ΜΤ) και μικρότερες ανάμεσα στα παιδιά της επαρχίας (ΠΕ) και στα παιδιά της εργατικής τάξης (ΕΤ). Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές των ελληνικών σχολείων από τα πρώτα τους μαθητικά χρόνια ξεκινούν από διαφορετική γλωσσική αφετηρία. Το πιο σημαντικό πάντως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι πως οι ίδιες διαφορές παρουσιάζονται και στη στ' δημοτικού, παρόλο που θα περίμενε κανείς ότι με τον καιρό η σχολική φοίτηση θα οδηγούσε στη μείωση ή και την εξαφάνιση των αρχικών ανισοτήτων. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τη θεωρία του Bernstein και στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι μπορεί η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν οι τρεις ομάδες της έρευνας να διαφέρει από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, η ανισότητα όμως προκύπτει από το γεγονός ότι η γλώσσα των παιδιών της μεσοαστικής τάξης δε διαφέρει πολύ από αυτήν του σχολείου. Επομένως τα παιδιά αυτά χρειάζεται να διανύσουν μικρότερη απόσταση σε σχέση με αυτά που προέρχονται από τις άλλες δύο ομάδες της έρευνας. Αυτά τα αποτελέσματα οδήγησαν τον Μπασλή στην άποψη ότι τις περισσότερες δυσκολίες στο σχολείο αντιμετωπίζουν τα παιδιά της επαρχίας, ενώ τις λιγότερες τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης. Μάλιστα οι δυσκολίες αυτές μπορεί να έχουν επίδραση και στη μετέπειτα πορεία των παιδιών. Ο ίδιος στην επιτομή της έρευνάς του αναφέρει χαρακτηριστικά πως η σημερινή κοινωνιογλωσσική κατάσταση στην Ελλάδα είναι δυνατό να θεωρηθεί ως εμπόδιο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών της εργατικής τάξης και

⁹³ Τα παιδιά από την επαρχία αντιμετωπίζονται στην έρευνα του Μπασλή ως μία ομοιογενής ομάδα χωρίς να γίνεται αναφορά στην κοινωνική προέλευση.

⁹⁴ Για τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν βλέπε Μπασλής, Ν. Ι., 1988, σελ. 65.

της επαρχίας, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως η γλώσσα αποτελεί το μοναδικό παράγοντα αποτυχίας των δύο αυτών ομάδων⁹⁵.

Επέκταση της έρευνας του Μπασλή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικά η έρευνα των Παΐζη και Καβουκόπουλου⁹⁶. Αφετηρία αποτέλεσε η άποψη πως οι προερχόμενοι από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ως προς τη χρήση του σχολικού λόγου⁹⁷ και πως η γλωσσική αυτή διαφοροποίηση ακολουθεί τα παιδιά σε όλη τη σχολική τους διαδρομή ως την αποφοίτησή τους, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα προόδου τους. Η έρευνα διεξήχθη στο νομό Χανίων την άνοιξη του 1998. Το δείγμα (60 μαθητές) προήλθε τόσο από παιδιά α΄ γυμνασίου (30), όσο και από μαθητές β΄ λυκείου (30). Ως ομάδες αναφοράς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν η μεσοαστική τάξη (MT), η εργατική τάξη (ET) και η αγροτική τάξη (AT)⁹⁸ με τις δύο πρώτες να αφορούν την πόλη των Χανίων και τα προάστια, ενώ η αγροτική τάξη αφορούσε περιοχές του νομού. Όπως και η έρευνα του Μπασλή, έτσι και αυτή επικεντρώθηκε σε καθαρά γλωσσολογικά κριτήρια. Επικεντρώθηκε δηλαδή στη γλώσσα ως σύστημα. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν η έκθεση (για τη συλλογή γραπτού σώματος κειμένων) και η συνέντευξη (για τη συλλογή προφορικού σώματος κειμένων).

Οι βασικές υποθέσεις που διατύπωσαν οι δύο ερευνητές ήταν οι εξής⁹⁹:

- i. Το ιδίωμα των παιδιών της μεσοαστικής τάξης αναμένεται να παρουσιάσει σημαντικές διαφορές στη σύνταξη, τη μορφολογία και το λεξιλόγιο από εκείνο της εργατικής τάξης.
- ii. Οι γλωσσικές χρήσεις της αγροτικής τάξης θα διαφέρουν αισθητά τουλάχιστον από εκείνες της μεσοαστικής τάξης.
- iii. Ως προς τη σύγκριση AT-ET πιθανολογείται ότι θα φανούν διαφορές και ανάμεσά τους, εφόσον οι δύο αυτές κοινωνικές τάξεις διαμορφώνουν το γλωσσικό τους κώδικα σε διαφορετικές η καθεμιά συνθήκες

⁹⁵ Ο.π. σελ.151.

⁹⁶ Για τη συγκεκριμένη έρευνα βλέπε σχετικά Παΐζη, Α. Λ. / Α. Φ. Καβουκόπουλος, 2001.

⁹⁷ Η μελέτη περιορίζεται σε συγκεκριμένα είδη σχολικών εργασιών, χρήση λόγου δηλαδή μέσα στα πλαίσια του σχολείου και όχι εκτός. Επίσης δεν χρησιμοποιούνται περιστάσεις ελεύθερης χρήσης λόγου όπως είναι για παράδειγμα τα διαλείμματα.

⁹⁸ Η αγροτική τάξη εν μέρει μπορεί να αντιστοιχηθεί με τα παιδιά της επαρχίας του Μπασλή.

⁹⁹ Ο.π. σελ. 29-30.

κοινωνικοποίησης και κάτω από το πλέγμα διαφορετικών κοινωνικών σχέσεων και γλωσσικών αναγκών.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα¹⁰⁰ της συγκεκριμένης έρευνας, πρέπει να τονιστεί ότι επιβεβαιώνονται και οι τρεις παραπάνω υποθέσεις. Επίσης επιβεβαιώνεται η άποψη που αποτέλεσε αφετηρία της συγκεκριμένης έρευνας, ότι οι διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτυπώνονται στη γλωσσική τους επίδοση και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητά τους για σχολική πρόοδο¹⁰¹. Γίνεται φανερό ότι μπορεί η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιούν οι τρεις ομάδες της έρευνας να διαφέρει από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, η ανισότητα όμως και σε αυτήν την περίπτωση προκύπτει από το γεγονός ότι η γλωσσική ποικιλία των παιδιών της μεσοαστικής τάξης δε διαφέρει πολύ από αυτήν του σχολείου, κάτι που δεν συμβαίνει όμως με τις γλωσσικές ποικιλίες από τις άλλες δύο ομάδες. Αυτό είναι κάτι που σίγουρα φέρνει τα παιδιά της εργατικής τάξης και αυτά της αγροτικής τάξης σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους μαθητές της μεσοαστικής τάξης. Από την έρευνα λοιπόν των Παϊζη και Καβουκόπουλου επιβεβαιώνονται οι βασικές απόψεις του Bernstein για τη γλωσσική υστέρηση και τα συμπεράσματα του Μπασλή. Συγκεκριμένα, στις δύο σχολικές τάξεις παρουσιάζεται σημαντική υπεροχή των μαθητών της μεσοαστικής τάξης, η οποία δε μειώνεται στη β' λυκείου, όπως ίσως θα περίμενε κανείς. Στην κοινωνιογλωσσική ιεράρχηση που παραθέτουν οι ερευνητές, ακολουθούν τα παιδιά της αγροτικής τάξης ενώ στην τελευταία θέση με χειρότερα μάλιστα αποτελέσματα σε σχέση με την τάξη εκκίνησης (α' γυμνασίου) βρίσκονται τα παιδιά από την εργατική τάξη. Το τελευταίο στοιχείο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μπασλή, όπου η εργατική τάξη κατέχει την ενδιάμεση θέση στην κοινωνιογλωσσική ιεράρχηση και όχι την τελευταία.

Στις παραπάνω έρευνες επιβεβαιώνεται η θέση της Φραγκουδάκη η οποία αναφέρει ότι σε οποιαδήποτε χώρα και για οποιαδήποτε σχολείο, εάν συγκρίνει κανείς την επίδοση των μαθητών με την κοινωνική προέλευσή τους θα διαπιστώσει ταύτιση των δύο μεταβλητών αφού όσο υψηλότερη η κοινωνική θέση τόσο καλύτερη η επίδοση

¹⁰⁰ Ο.π. σελ.247-273.

¹⁰¹ Ο.π. σελ.272-273.

των μαθητών¹⁰². Αξίζει να διερευνηθεί κατά πόσο παρουσιάζεται ανάλογη σχέση της κοινωνικής θέσης με την επίδοση των μαθητών και στην επικοινωνιακή ικανότητα.

3.3. Γλώσσα και γεωγραφικές διαφορές

Ένα άλλο στοιχείο που χρησιμοποιείται συχνά ως μεταβλητή σε έρευνες που αποσκοπούν στο να προσεγγίσουν την πρόοδο των παιδιών σε συνδυασμό με τις κοινωνικές συνθήκες, είναι και ο τόπος διαμονής τους. Με βάση τον παράγοντα αυτό, εξετάζονται συνήθως οι διαφορές είτε ανάμεσα σε παιδιά των πόλεων και σε παιδιά της υπαίθρου, είτε ανάμεσα σε παιδιά που μένουν σε διαφορετικές συνοικίες σε μεγαλουπόλεις. Ο τόπος διαμονής αποτελεί σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα όσον αφορά την πρόοδο του ατόμου, αφού οι διαφορές που διαπιστώνονται ανάμεσα σε παιδιά διαφόρων συνοικιών της ίδιας πόλης και κυρίως ανάμεσα στα παιδιά των μεγαλουπόλεων, που μεγαλώνουν μέσα σε πυκνά κοινωνικά δίκτυα και τα απομονωμένα παιδιά της υπαίθρου είναι σημαντικές και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική επιτυχία του ατόμου¹⁰³. Επίσης ο Τομπαΐδης αναφέρει ότι ο τόπος διαμονής των μαθητών επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη μαθητική του κατάσταση: το ποσοστό σχολικής φοίτησης καθώς και το πνευματικό του επίπεδο. Έτσι, βασιζόμενος σε συγκεκριμένη γαλλική έρευνα¹⁰⁴ διαπιστώνει ότι η αστική συγκέντρωση ευνοεί τη σχολική φοίτηση και επισημαίνει ότι η επιτυχία των μαθητών αλλά και ο δείκτης ευφυΐας τους αυξάνεται ανάλογα με το μέγεθος της κοινότητας¹⁰⁵. Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία διεξήχθη υπό την επίβλεψη του Δανασσή-Αφεντάκη που δημοσιεύτηκε το 1988. Εκεί διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό υψηλόβαθμων μαθητών έχει γεννηθεί στην Αθήνα και στις πρωτεύουσες νομών και επαρχιών¹⁰⁶. Τέλος, και από την έρευνα της Τζάνη προέκυψε ότι σε σχολεία από μη προνομιούχες περιοχές, όπου το περιβάλλον δεν είναι τόσο ευνοϊκό, όσο στα δημόσια πρότυπα σχολεία και στα δημόσια σχολεία αναπτυγμένων

¹⁰² Φραγκουδάκη, Α., 1985, σελ. 41-42.

¹⁰³ Πυργιωτάκης, Ι., 1986, σελ. 73.

¹⁰⁴ Πρόκειται για εθνική έρευνα που δημοσιεύτηκε το 1973 στην Γαλλία με δείγμα 100.000 μαθητές δημοτικού, Α΄ και Β΄ γυμνασίου από το Institut National d' Etudes Demographiques (INED) και το οποίο βασίστηκε σε γλωσσικά τεστ.

¹⁰⁵ Τομπαΐδης, Δ., 1982, σελ. 40-42.

¹⁰⁶ Βλέπε Δανασσής-Αφεντάκης, Α., 1988.

αστικών περιοχών, οι άριστοι μαθητές είναι πολύ λιγότεροι ενώ οι κακοί πολύ περισσότεροι¹⁰⁷.

Η σχέση τόπου διαμονής και γλώσσας μελετήθηκε κυρίως από την παραδοσιακή διαλεκτολογία, ενώ αντίθετα τη σχέση κοινωνικής διαφοροποίησης και γλώσσας την εξετάζει η κοινωνική διαλεκτολογία ή αλλιώς αστική διαλεκτολογία¹⁰⁸. Στην Ελλάδα έχουν γίνει διάφορες κοινωνιογλωσσικές έρευνες οι οποίες λαμβάνουν υπ' όψιν τους το συγκεκριμένο κοινωνικό παράγοντα και τον χρησιμοποιούν, ανάμεσα σε άλλα, ως μεταβλητή¹⁰⁹. Στις περισσότερες από αυτές προκύπτει ότι ο τόπος διαμονής αποτελεί ένα σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την γλωσσική εξέλιξη του παιδιού. Δεν έχει γίνει κάποια έρευνα που να επικεντρώνεται στην επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών και τη σχέση της με τον τόπο διαμονής, κάτι που φιλοδοξεί να κάνει η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, τουλάχιστον σε ό,τι έχει σχέση με την κατανόηση γραπτού λόγου.

3.4. Γλώσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Ο συγκεκριμένος παράγοντας αναφέρεται σε *δίγλωσσους* ή *πολύγλωσσους* μαθητές. Η διγλωσσία αποτέλεσε από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα αντικείμενο μελέτης με πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις. Από τους πρώτους που ασχολήθηκαν μαζί της ήταν ο Bloomfield (1933) ο οποίος την εξηγεί ως την ικανότητα ενός ομιλητή να χειρίζεται δύο γλώσσες σε βαθμό που να μη διακρίνεται από τους φυσικούς ομιλητές¹¹⁰. Λίγα χρόνια αργότερα ο Weinreich (1953) την ορίζει ως την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από ένα άτομο¹¹¹. Οι συγκεκριμένοι ορισμοί μπορεί να δίνουν το γενικότερο πλαίσιο της διγλωσσίας, όμως δεν εξηγούν με απόλυτη σαφήνεια τον όρο, αφού περιλαμβάνουν διάφορα γλωσσικά φαινόμενα. Η πρώτη συστηματική προσπάθεια για διασαφήνιση του όρου πραγματοποιήθηκε από τον Charles Ferguson το 1959, όταν σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Word» προτείνει την παράλληλη χρήση των όρων bilingualism και diglossia. Πιο συγκεκριμένα ο όρος bilingualism (διγλωσσία) αναφέρεται στη συνύπαρξη δύο

¹⁰⁷ Τζάνη, Μ., 1988, σελ.76-77.

¹⁰⁸ Αρχάκης, Α./ Μ. Κονδύλη, 2002, σελ 64-65.

¹⁰⁹ Βλέπε τις έρευνες των Μπασλή, Παΐζη και Καβουκόπουλου, Χατζησαββίδη αλλά και αυτή των Ξωχέλλη, Π. / Μ. Κελπανίδη / Ν. Τερζή / Α. Καψάλη / Ε. Χοντολίδου / Β. Δάρα,

¹¹⁰ Bloomfield, L., 1933., σελ.36: “native like control of two languages”.

¹¹¹ Weinreich, U., 1953, σελ.1: “two or more languages alternately used by the same individual”.

διαφορετικών γλωσσών σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο ενώ ο όρος diglossia (διφύα ή κοινωνική διγλωσσία¹¹²) αναφέρεται στην ύπαρξη διαφορετικών παραλλαγών στα πλαίσια της ίδιας γλώσσας¹¹³. Ο Δαμανάκης προτείνει μάλιστα να αποδίδεται ο όρος diglossia μονολεκτικά στα ελληνικά ως διγλωσσικότητα¹¹⁴ ή διπλογλωσσία¹¹⁵. Ο Fishman συνδυάζοντας τους δύο παραπάνω όρους αναφέρθηκε σε τέσσερις γλωσσικές επικοινωνιακές καταστάσεις που μπορούν να συναντηθούν στην καθημερινή ζωή¹¹⁶:

- Κοινωνική διγλωσσία και ατομική διγλωσσία
- Ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία
- Κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία
- Ούτε κοινωνική ούτε ατομική διγλωσσία.

Έχει παρατηρηθεί πως ο δίγλωσσος ή ο πολύγλωσσος ομιλητής είτε επιλέγει σε συγκεκριμένες περιστάσεις έναν από τους γλωσσικούς κώδικες που έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί, είτε εναλλάσσει τους κώδικες αυτούς. Οι άνθρωποι επιλέγουν ένα συγκεκριμένο κώδικα κάθε φορά που επιλέγουν να μιλήσουν και επίσης ενδέχεται να μεταφερθούν από έναν κώδικα σε έναν άλλο ή να αναμείξουν δύο γλωσσικούς κώδικες. Τρόποι λοιπόν εκδήλωσης της διγλωσσίας είναι η επιλογή κώδικα (Code Choice), η εναλλαγή κώδικα (Code-Switching) και η μείξη κωδίκων (Code-Mixing)¹¹⁷. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα δίγλωσσα άτομα μιλούν τη μία γλώσσα καλύτερα από την άλλη, ενώ πολλοί μπορούν μόνο να διαβάσουν ή να γράψουν τη μία από τις γλώσσες που μιλούν.

Όσον αφορά την επίδοση των δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο, συχνά ακούγεται στους σχολικούς κύκλους η άποψη πως μεγάλος αριθμός των μαθητών αυτών δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου¹¹⁸. Αν αυτό είναι πραγματικότητα, υπάρχει η πιθανότητα να μην έγκειται το πρόβλημα στις γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών. Θεωρείται πιθανόν οι κοινωνικοί συντελεστές να είναι πιο

¹¹² Για τον όρο βλέπε σχετικά Καρυολαίμου, Μ., 1993, σελ. 459-463.

¹¹³ Ferguson, C., 1959, σελ. 325-340.

¹¹⁴ Δαμανάκης, Μ., 1998, σελ. 91.

¹¹⁵ Δαμανάκης, Μ. / Ε. Σκούρτου, 2000, σελ. 84.

¹¹⁶ Fishman, A. J., 1975, σελ. 97-109.

¹¹⁷ Wardhaugh, R. 1992. σελ. 103.

¹¹⁸ Στη σχολική μονάδα (γυμνάσιο), όπου υπηρέτησε ο ερευνητής την σχολική χρονιά 2008/09 και όπου υπήρχε μεγάλος αριθμός δίγλωσσων παιδιών, η συγκεκριμένη άποψη ακουγόταν πολύ συχνά ως «σχόλιο-καταγραφή» της προόδου των παιδιών αυτών από τους εκπαιδευτικούς.

θεμελιώδεις από τους γλωσσικούς παράγοντες όσον αφορά τη σχολική επίδοση¹¹⁹. Έτσι για παράδειγμα, πολλοί μαθητές μπορεί να μιλούν με άνεση τα ελληνικά, να παρουσιάζουν όμως χαμηλή επίδοση στο γλωσσικό μάθημα και αυτό να οφείλεται σε κοινωνικούς και όχι σε γλωσσικούς παράγοντες. Σ' αυτήν την περίπτωση λοιπόν οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποδίδονται μόνο σε γλωσσικούς παράγοντες. Άλλη πιθανή εξήγηση δίνεται μέσα από το διαχωρισμό των γλωσσικών δεξιοτήτων που πρότεινε ο Gummins ο οποίος κάνει διάκριση ανάμεσα σε βασικές επικοινωνιακές-συνομιλιακές δεξιότητες (δεξιότητες που επιτρέπουν στο μαθητή να ανταποκριθεί σε γλωσσικά απλές περιστάσεις), διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (γραμματική, φωνολογία, γραφή, ανάγνωση) και ακαδημαϊκές δεξιότητες (δεξιότητες που επιτρέπουν στο μαθητή να ανταποκριθεί σε γλωσσικά απαιτητικές περιστάσεις)¹²⁰. Οι δίγλωσσοι μαθητές και ειδικά αυτοί που είναι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες και δε γνωρίζουν ελληνικά, έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να καλύψουν πρώτα τις βασικές καθημερινές συνομιλιακές τους ανάγκες και μετά να στραφούν στις ακαδημαϊκές δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹²¹. Εξάλλου, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην τάξη και σ' αυτή που χρησιμοποιείται έξω από αυτήν¹²². Είναι δυνατόν κάποιοι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο να έχουν καλύτερο επίπεδο στη γλώσσα που χρησιμοποιείται εκτός τάξης από αυτή που χρησιμοποιείται μέσα σ' αυτήν. Αυτός είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους το γλωσσικό μάθημα στο σχολείο θα πρέπει να προσανατολίζεται στην καθημερινή γλωσσική πραγματικότητα.

Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο που παρουσιάζεται έντονο στις περισσότερες χώρες του κόσμου. Σε αυτό συνέβαλαν οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα και εξακολουθούν να υφίστανται στις αρχές του 21^{ου} (π.χ. οι πόλεμοι και τα μεταναστευτικά κινήματα από φτωχά κράτη σε πλουσιότερα κ.τ.λ.) και οι οποίες συνέβαλαν στο να αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των δίγλωσσων ή πολύγλωσσων ομιλητών παγκοσμίως.

¹¹⁹ Gummins, J., 2003, σελ.75-96, 99.

¹²⁰ Βλέπε σχετικά Gummins, J., 2003, σελ.102-105. Ζάγκα, Ε., 2001, σελ. 287-296.

¹²¹ Ζάγκα, Ε., 2001, σελ. 287-296.

¹²² Gummins, J., 2003, σελ.103.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό του Λονδίνου, όπου ομιλούνται 300 γλώσσες και ιδιώματα από τους 850.000 μαθητές που υπάρχουν στην πόλη¹²³.

Δεδομένου ότι υπάρχουν τουλάχιστον δύο ιστορικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν, και επιβιώνουν πολιτισμικά, η μουσουλμανική και εκείνη των Αθιγγάνων, η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται ως μια πολυπολιτισμική κοινωνία¹²⁴. Από τις τέσσερις κατηγορίες του Fishman, που αναφέρθηκαν πιο πάνω, η Ελλάδα εντάσσεται στην κατάσταση εκείνη όπου παρατηρείται ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία. Στην περίπτωση αυτή το δίγλωσσο άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με μια κατάσταση όπου οι ομιλούμενες γλώσσες είναι ιεραρχημένες και στις γλώσσες των μειονοτήτων δεν αντιστοιχούν κοινωνικές λειτουργίες ή ρόλοι. Η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας αποτελεί και για τα δίγλωσσα άτομα τη βασική προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη¹²⁵. Στην Ελλάδα η διγλωσσία παρουσιάζεται τόσο σε δίγλωσσες κοινωνίες όσο και σε κοινωνικές ομάδες με δίγλωσσους ομιλητές, που συνήθως είναι μετανάστες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για την πρώτη περίπτωση αποτελούν περιοχές όπως είναι το Μέτσοβο όπου οι κάτοικοι χρησιμοποιούν δύο γλωσσικούς κώδικες για να επικοινωνήσουν: την Ελληνική κοινή και τη Βλάχικη. Από την άλλη, στην Ελλάδα λόγω της κομβικής θέσης της χώρας ζει μεγάλος αριθμός μεταναστών. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2002/03 από τους Γκότοβο και Μάρκου και η οποία είναι ενδεικτική για τον αριθμό των δίγλωσσων ή πολύγλωσσων στη χώρα μας, έδειξε πως το 8,91 των μαθητών που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης είναι παιδιά που προέρχονται από οικογένειες παλιννοστούντων ή αλλοδαπών¹²⁶. Το συγκεκριμένο ποσοστό μάλιστα ενδέχεται μέχρι σήμερα να έχει ανέβει περισσότερο. Αν σ' αυτούς τους μαθητές προστεθούν και όσοι προέρχονται από γλωσσικές μειονοτικές ομάδες, όπως είναι οι Πομάκοι της Θράκης και οι Αθίγγανοι, οι οποίοι μαζί με την ελληνική χρησιμοποιούν καθημερινά συνήθως και κάποια άλλη γλώσσα, γίνεται εύκολα κατανοητό πως και στην Ελλάδα είναι πολύ συχνές είτε οι περιπτώσεις διγλωσσίας είτε οι περιπτώσεις πολύγλωσσίας.

Από τη στιγμή που παρουσιάστηκε στην Ελλάδα θέμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή/και ως ξένης γλώσσας, προέκυψε έντονη για το Υπουργείο

¹²³ Για την περίπτωση του Λονδίνου αναφέρεται ο Edwards, V., 2002.

¹²⁴ Δαμανάκης, Μ., 1998, σελ. 89.

¹²⁵ Δαμανάκης, Μ., 1998, σελ. 92-93.

¹²⁶ Γκότοβος, Α.Ε. / Γ.Π. Μάρκου, 2003, σελ. 71.

Παιδείας η ανάγκη λήψης μέτρων που θα συνέβαλαν στην ομαλή ένταξη των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Το πρώτο βήμα ήταν η θέσπιση των θεσμών της Τάξης Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Στη συνέχεια προέκυψε η ανάγκη διαμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος, κάτι που ανέλαβε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Όπως αναφέρει ο Μελάς, σύμβουλος του παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησε¹²⁷:

- Στην παραγωγή διδακτικού υλικού (βιβλία μαθητή, τετράδια δραστηριοτήτων, βιβλία δασκάλου)
- Στη σύνταξη κριτηρίου αρχικής εκτίμησης του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας.
- Στην επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων και των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής γενικά και ειδικότερα σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας (διδασκτική μεθοδολογία, αξιοποίηση του διδακτικού υλικού, χρήση ποικίλων διδακτικών μέσων, μορφές εργασίας).

Είναι σημαντικό να ερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των προαναφερθέντων συντονισμένων βημάτων και μάλιστα σε' όλους τους τομείς που αυτά μπορεί να επηρέασαν τις ικανότητες των παιδιών (π.χ. γλωσσική ικανότητα, επικοινωνιακή ικανότητα, πολιτισμική γνώση κ.τ.λ.). Για το λόγο αυτό, στην έρευνα που περιγράφει η παρούσα διατριβή, εξετάζονται ξεχωριστά τα δεδομένα των μαθητών που χρησιμοποιούν στην οικογένεια κάποια άλλη γλώσσα εκτός των ελληνικών.

¹²⁷ Μελάς, Δ., 2001, σελ. 188-196.

4. ΕΚΦΕΡΟΜΕΝΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

4.1. Η έννοια της επικοινωνίας

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να εξηγηθεί ο όρος «επικοινωνία», με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί, κάτι που ενισχύει τη διαπίστωση της Τοκατλίδου που τονίζει πως το αντικείμενο «επικοινωνία» δεν μπορεί να οριστεί με έναν τρόπο κοινά αποδεκτό, συνέπεια του γεγονότος ότι το ίδιο το αντικείμενο παρουσιάζεται με πολλές μορφές και υπό διάφορες συνθήκες κι ακόμη μπορεί να θεωρηθεί σε πολλά επίπεδα¹²⁸. Αυτό πάντως που πρέπει να τονιστεί, είναι πως η επικοινωνία αποτελεί μια κοινωνική εμπειρία και αυτό ακριβώς είναι εκείνο που τονίζουν οι ακόλουθοι ορισμοί:

«Επικοινωνία είναι συνδυασμός γλωσσικής και κοινωνικής συμπεριφοράς»¹²⁹.

«Επικοινωνία είναι μια συνεχής αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας τα άτομα στέλνουν και λαμβάνουν μηνύματα, εκφράζουν συναισθήματα, επιθυμίες, στάσεις κ.τ.λ.. Είναι, θα λέγαμε πιο απλά, ένα συνεχές 'πάρε-δώσε', ένα 'δούναι και λαβείν' ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες, με σκοπό την τροποποίηση της συμπεριφοράς σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς»¹³⁰.

Εξαιτίας της σχέσης επικοινωνίας-κοινωνίας είναι ανώφελο να διερευνηθεί η επικοινωνία μεμονωμένα και ανεξάρτητα από τους παράγοντες εκείνους που της δίνουν το χαρακτήρα της κοινωνικής διαδικασίας. Σε κάθε μορφή επικοινωνίας εκτός από την ύπαρξη ενός πομπού, ενός μηνύματος, ενός δέκτη, συμβάλλει και η κοινή εμπειρία, η γνώση πομπού-δέκτη, η γνώση του κώδικα και η ύπαρξη κάποιου σκοπού. Είναι σημαντικό λοιπόν, όταν γίνεται προσπάθεια να αναλυθεί η επικοινωνιακή διαδικασία, να εξετάζεται παράλληλα με το φυσικό πλαίσιο, το κοινωνικό και το πολιτισμικό. Η μελέτη της επικοινωνίας ενδιαφέρεται στο ποιος επικοινωνεί με ποιον, με ποια μέσα, για ποιο σκοπό, υπό ποιες συνθήκες, με ποια διαδικασία και με ποιο αποτέλεσμα. Εξετάζει τον τρόπο δόμησης μηνυμάτων καθώς και τη σχέση τους με τα «συμφραζόμενα» και με το πολιτισμικό περιβάλλον αναφοράς τους, που καθορίζουν τη σημασία των συναλλαγών, καθώς και την εξέλιξή

¹²⁸ Τοκατλίδου, Β., 2002, σελ. 66.

¹²⁹ Portman, P. R., 1981, σελ. 23.

¹³⁰ Αθανασίου, Λ., 1998, σελ. 86.

τους¹³¹. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η επικοινωνία αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί σκέψη και προγραμματισμό. Ο ομιλητής έχοντας ένα στόχο επιλέγει τις κατάλληλες λέξεις-προτάσεις, τις οποίες συνδέει κατάλληλα για να μεταδώσει την πληροφορία που θέλει. Από την άλλη, η πρόσκτηση και κατανόηση της πληροφορίας απαιτεί μια πολύπλοκη νοητική δραστηριότητα, έτσι ώστε να γίνει επεξεργασία και ερμηνεία της σημασίας του μηνύματος.

Η διαδικασία της επικοινωνίας ξεκινά από τη στιγμή που κάποιο άτομο αποφασίζει να στείλει ένα μήνυμα. Το άτομο αυτό αποτελεί τον πομπό. Ο πομπός αυτός κωδικοποιεί το μήνυμα σε έναν από τους κώδικες (γλώσσα, εικόνες, χειρονομίες), και έτσι κωδικοποιημένα το στέλνει μέσα από κάποιο κανάλι, όπως είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικονογράφηση, τα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας (π.χ. το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, το διαδίκτυο) σε κάποιο παραλήπτη. Ο παραλήπτης - δέκτης του μηνύματος το συλλαμβάνει με τα αισθητήρια όργανά του, το αποκωδικοποιεί με νοητικές διαδικασίες και αντιδρά στο ερέθισμα - πληροφορία που πήρε, παράγοντας πιθανόν και ο ίδιος ένα δικό του μήνυμα. Έτσι επαναλαμβάνεται η διαδικασία, μόνο που αλλάζουν οι ρόλοι πομπού και δέκτη. Αυτή είναι θεωρητικά η διαδικασία που ακολουθείται για τη μεταφορά μηνυμάτων από άτομο σε άτομο, από άτομο σε ομάδα, από ομάδα σε άτομο και από ομάδα σε ομάδα.

Στα αμέσως επόμενα κεφάλαια γίνεται αναφορά στις εφαρμογές που απέκτησε και τις τροποποιήσεις που επέφερε η έννοια της επικοινωνίας στη διδακτική των γλωσσών.

4.2. Η επιστήμη της εθνογραφίας της επικοινωνίας

Από τα τέλη της δεκαετίας του '70 έκανε την εμφάνισή της στη διδακτική των γλωσσών η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία αναπτύχθηκε στα πλαίσια ανθρωπιστικών επιστημών, όπως είναι η εθνογραφία της επικοινωνίας, η ψυχολογία, η κοινωνιογλωσσολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία, η φιλοσοφία της γλώσσας κ.α.. Η νέα αυτή τάση οδήγησε σε διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας των ζωντανών γλωσσών¹³². Ενώ παλαιότερα η γλώσσα προσδιοριζόταν ως ένα σύστημα

¹³¹ Τοκατλίδου, Β., 2002, σελ. 66.

¹³² Ο όρος προέρχεται από το βιβλίο της: Τοκατλίδου, Β., 1986.

αποτελούμενο από λέξεις και γραμματική, στο επίκεντρο βρίσκεται πλέον η λειτουργία του συστήματος αυτού και η χρήση του από τον ομιλητή. Αυτό σημαίνει πως η διδασκαλία μιας γλώσσας βασίζεται σ' ένα πλάνο χρήσης της γλώσσας σε περιπτώσεις γλωσσικών συναλλαγών. Επομένως συνυπάρχει η γνώση με τη χρήση της γλώσσας. Όπως ανέφερε μάλιστα χαρακτηριστικά ο Saussure, η γλώσσα είναι εργαλείο για την ομιλία και προϊόν της, κάτι που δείχνει ότι η χρήση είναι δυνατή χάρη στην ύπαρξη του συστήματος, ενώ και αυτό με τη σειρά του διαμορφώνεται από τη χρήση¹³³.

Κάποια χρόνια αργότερα γίνεται και από Έλληνες ερευνητές αναφορά στη διπλή διάσταση της γλώσσας. Η Τοκατλίδου συγκεκριμένα αναφέρει πως η επικοινωνιακή ικανότητα έχει μία γλωσσική και μία εξωγλωσσική διάσταση. Επομένως δεν ενδιαφέρει απλώς η «κανονική» χρήση του γλωσσικού τύπου, δηλαδή η κατάκτηση του συστήματος, αλλά ο κατάλληλα επιλεγμένος τύπος για τη συγκεκριμένη περίπτωση, δηλαδή η εφαρμογή του συστήματος αυτού για επικοινωνία¹³⁴. Οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης επίσης διατυπώνουν την άποψη ότι η δομή και η χρήση της γλώσσας είναι αλληλένδετες και αλληλοεπηρεάζονται¹³⁵. Ο Αθανασίου εξηγεί πως γνώση της γλώσσας είναι η ικανότητα ενός ατόμου να γνωρίζει τη γραμματική, το συντακτικό, την ετυμολογία, την παραγωγή κ.τ.λ. μιας γλώσσας. Χρήση της γλώσσας, απ' την άλλη, είναι η ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί αυτές τις γνώσεις για επικοινωνιακούς σκοπούς σε ποικίλες περιστάσεις¹³⁶.

Βασική αρχή της νέας άποψης είναι πως κάθε πρόγραμμα διδασκαλίας επικεντρώνεται στο μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, αποφασιστικό κριτήριο για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας και για τις κάθε είδους επιλογές (ύλη, υλικό, τεχνική κ.τ.λ.) είναι ο μαθητής, δηλαδή οι κοινωνικές και γλωσσικές του ανάγκες, η προηγούμενή του εκπαίδευση, το πολιτιστικό του υπόβαθρο¹³⁷.

Η σημασία που αποκτά η επικοινωνιακή ικανότητα προκύπτει μέσα από ένα λειτουργικό χαρακτήρα που έχει η γλώσσα. Αυτό διαπιστώνεται από την άποψη των Beser και Kreuder οι οποίοι διαπιστώνουν ότι «Η γλώσσα πλέον δε νοείται ως μια

¹³³ Saussure, F. de ., 1979, σελ. 49.

¹³⁴ Τοκατλίδου, Β., 1986, σελ.91.

¹³⁵ Χαραλαμπίδης, Α. / Σ. Χατζησαββίδης, 1997.

¹³⁶ Αθανασίου, Α., 1998, σελ.68.

¹³⁷ Τοκατλίδου, Β., 1986, σελ.90.

καταγραφή από σημεία και συνδετικούς κανόνες, αλλά αποτελεί το πιο σημαντικό μέσο κατανόησης ανάμεσα στους ανθρώπους. Οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους με το να ανταλλάσσουν πληροφορίες και με το να δρουν με βάση τον εσωτερικό τους κόσμο στοχεύοντας σε ικανοποίηση αναγκών και εκπλήρωση ενδιαφερόντων. Χωρίς επικοινωνία δεν μπορεί να νοηθεί αλληλεπίδραση»¹³⁸. Το κεντρικό σημείο στη γλωσσική διδασκαλία είναι οι δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτυχθούν, οι οποίες θα επιτρέψουν στο μαθητή να εισβάλει αυτόνομα σε περιπτώσεις επικοινωνίας, αλλά και η επικοινωνία που πρέπει να οργανωθεί στο μάθημα, για να παρέχει στο μαθητή ανάλογες δυνατότητες μάθησης.

Ο λειτουργικός χαρακτήρας της γλώσσας τονίζεται και στον ορισμό που διατυπώνει η Warm για τον όρο *επικοινωνιακή ικανότητα*, την οποία αναφέρει ως επικοινωνιακή ικανότητα δράσης (*Kommunikative Handlungskompetenz*). Συγκεκριμένα αναφέρει ότι «επικοινωνιακή ικανότητα δράσης είναι η ικανότητα για κοινωνική δράση ως συνειδητή, κριτική, αμοιβαία συμμετοχή σε μια δραστηριότητα με ανταλλαγή από σημεία, σήματα και σύμβολα, δηλαδή με συμβολή της γλωσσικής ικανότητας και της ικανότητας συμπεριφοράς ως επικοινωνίας, η οποία οδηγεί σε στοχευόμενες ενέργειες»¹³⁹.

Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της ικανότητας για γλωσσική επικοινωνίας είναι, τα εξής¹⁴⁰:

- Διέπεται από κανόνες γραμματικούς και κοινωνιογλωσσολογικούς.
- Οι κανόνες αυτοί εντυπώνονται με την αγωγή αλλά και την κοινωνική εμπειρία του ομιλητή, ο οποίος ξεκινώντας από την παρατήρηση και αλληλεξάρτηση κοινωνικών παραγόντων και γλωσσικών εκφωνημάτων, αποκτά επίγνωση μιας γλώσσας προσαρμοσμένης στις περιστάσεις επικοινωνίας που συνηθίζονται στην κοινότητα.

¹³⁸ Beyer, K. / H-D Kreuder, 1975, σελ. 15: “Wir verstehen *Sprache* nicht als genormtes Inventar von Zeichen und Verknüpfungsregeln, sondern *Sprache* ist für uns das wichtigste Mittel der Verständigung zwischen Menschen. Indem Menschen Nachrichten austauschen und *auf ihre äußere Welt zum Zwecke der Befriedigung von Bedürfnissen auf dem Erfüllen von Interessen* entwirken, kommunizieren sie miteinander. Ohne Kommunikation ist keine Interaktion denkbar”.

¹³⁹ Warm, U., 1981, σελ. 156: “Kommunikative Handlungskompetenz ist die Fähigkeit zu sozialem Handeln als bewusster, kritischer, wechselseitiger, aufeinander bezogener Beteiligung an einer Aktion unter Austausch von Zeichen, Signalen und Symbolen, das heißt unter Einsatz von Sprachkompetenz und Verhaltenskompetenz als Kommunikation, die zu zielgerichteten Handlungen führt”.

¹⁴⁰ Βλέπε σχετικά Παπαρίζος, Χ., 1993.

- Η συγκεκριμένη ικανότητα ενός ατόμου εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει και τους άλλους τρόπους επικοινωνίας του με το περιβάλλον.
- Η επικοινωνία είναι ιδιότητα της γλώσσας. Κάθε συνειδητή χρήση της γλώσσας έχει να κάνει με την ιδιότητα της επικοινωνίας.

Η επιστήμη που ασχολήθηκε με το αντικείμενο της γλωσσικής επικοινωνίας και την επικοινωνιακή ικανότητα είναι η εθνογραφία της επικοινωνίας, η οποία αποτελεί έναν ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο που βρίσκεται στο επίκεντρο της γλώσσας τα τελευταία πενήντα χρόνια. Θεμελιωτής της ήταν ο Αμερικανός ανθρωπολόγος Dell Hymes, ο οποίος υποστήριξε ότι η γλωσσολογία έχοντας ενδιαφερθεί αποκλειστικά για την ανάλυση της δομής της γλώσσας ως κώδικα αναφοράς, παραμέλησε την κοινωνική της σημασία, την ποικιλία και τις χρήσεις της. Έτσι ο Hymes στις δεκαετίες '60/'70 ανέπτυξε την ανάγκη της μελέτης της ανθρώπινης γλώσσας σε σχέση με τους νόμους που την διέπουν και οι οποίοι στηρίζουν ένα επικοινωνιακό γεγονός. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της παρατήρησης των γλωσσικών γεγονότων μέσα στο γλωσσικό τους περιβάλλον, ο Hymes ανέπτυξε τη θεωρία του κατά τη διάρκεια έρευνας στις κοινότητες των Ινδιάνων της Αμερικής.

Ο Hymes τονίζει ιδιαίτερα την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, (communicative competence) η οποία συμπληρώνει την έννοια της γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence) του Chomsky. Η επικοινωνιακή ικανότητα πραγματώνεται ως κατανόηση αλλά και ως παραγωγή λόγου σε άμεση επίδραση με το περιβάλλον, αφού για να επικοινωνήσει κανείς αποτελεσματικά χρειάζεται να γνωρίζει τη σωστή σύνδεση του μηνύματος, που λαμβάνει ή παράγει, με τους ποικίλους κοινωνικούς παράγοντες που το προσδιορίζουν ¹⁴¹.

Σύμφωνα με τον Hymes, 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

¹⁴¹ Wardhangh, R., 1992, σελ.245.

εμπλέκονται σε ένα επικοινωνιακό γεγονός, ο Hymes χρησιμοποίησε τη λέξη SPEAKING ως ακρόνυμο¹⁴². Αναλυτικά αυτοί οι παράγοντες είναι:

S: Setting and Scene (το πλαίσιο της επικοινωνίας): Ο χρόνος, ο χώρος και το πλαίσιο μέσα στα οποία πραγματώνεται η επικοινωνιακή πράξη είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Ο χρόνος και ο χώρος αναφέρονται στις φυσικές συνθήκες, ενώ το πλαίσιο στις αφηρημένες ψυχολογικές ή πολιτισμικές συνθήκες που ορίζουν κάθε φορά την περίπτωση. Για παράδειγμα οι ευχές «Καλά Χριστούγεννα» ή «Καλό Πάσχα» μπορούν να ειπωθούν σε σχέση με συγκεκριμένες γιορτές. Επίσης, όσον αφορά το πλαίσιο, πρέπει να τονιστεί ότι μπορεί να αναφέρεται σε περιβάλλον χωροχρόνου που μπορεί να είναι διαφορετικό από το πραγματικό, κάτι που συναντάται στο θέατρο, όπου οι ηθοποιοί υποδύονται πράξεις που ανήκουν σε διαφορετικό πλαίσιο από το φυσικό¹⁴³.

P: Participants (οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία): Με τον όρο συμμετέχοντες εννοούνται όλα τα χαρακτηριστικά όσων είναι παρόντες στο επικοινωνιακό γεγονός¹⁴⁴, που μπορεί να επηρεάζουν ακόμη και με την παρουσία τους τη διαδικασία. Έχει σημασία η ηλικία, το φύλο, η μόρφωση, ο ρόλος και η συσχέτιση μεταξύ τους. Οι έννοιες πομπού και δέκτη δε θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μηχανιστικά, εφόσον συχνά ο ομιλητής δεν είναι και ο αρχικός πομπός του μηνύματος, ενώ κάθε αποδέκτης δεν είναι πάντα και ο τελικός στόχος του μηνύματος¹⁴⁵.

E: Ends (οι στόχοι της επικοινωνίας): Οι σκοπιμότητες αναφέρονται στα συμβατικά αναγνωρισμένα και αναμενόμενα αποτελέσματα από μια επικοινωνιακή πράξη και σε κοινωνικό και σε προσωπικό επίπεδο, δηλαδή περιγράφονται οι προσωπικοί στόχοι, τους οποίους προσπαθούν να επιτύχουν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις επικοινωνίας όσοι συμμετέχουν σ' αυτήν. Για παράδειγμα ένα ιατρικό επιστημονικό συνέδριο έχει ως σκοπό την παρουσίαση των νέων επιτευγμάτων στο χώρο της ιατρικής επιστήμης. Παράλληλα ο καθένας από τους συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από το ρόλο που έχει, επιδιώκει την πραγματοποίηση προσωπικών στόχων (π.χ. να αποκτήσει προσωπική προβολή, να παρουσιάσει μια έρευνά του, να ενημερωθεί κ.τ.λ.).

¹⁴² Αναφερόμενα στον Wardhangh, R., 1992, σελ.245 κ.ε..

¹⁴³ Τσιτσιπής, Λ., 1995, σελ. 90.

¹⁴⁴ Όχι μόνο ο πομπός αλλά και ο δέκτης κάποιου μηνύματος

¹⁴⁵ Αρχάκης, Α. / Μ. Κονδύλη, 2002, σελ. 92.

A: Acts (οι πράξεις λόγου): Οι λεκτικές πράξεις αναφέρονται στην πραγματική μορφή και το περιεχόμενο αυτού, του οποίου λέγεται (ποιες λέξεις – φράσεις χρησιμοποιούνται, σχέση του λεγομένου με τη κατάσταση). Μορφές λόγου υπάρχουν πολλές και διάφορες. Και στην κάθε μία αντιστοιχεί διαφορετικό είδος γλώσσας και θέματα συζήτησης.

K: Key (το κλειδί – ύφος): Με τον όρο «κλειδί» περιγράφεται ο τόνος ή το πνεύμα με τα οποία μεταδίδεται ένα μήνυμα. Μπορεί λοιπόν ένα μήνυμα να είναι εγκάρδιο, φιλικό, σοβαρό, σαρκαστικό, ενθουσιώδες κ.τ.λ.. Είναι αναμενόμενο το «κλειδί» σ' ένα συνέδριο να είναι σοβαρό, ενώ ένας ηθοποιός σε μια επιθεώρηση να επικοινωνεί με το κοινό του με αστείο και σαρκαστικό ύφος.

I: Instrumentalities (τα μέσα επικοινωνίας): Με το συγκεκριμένο όρο γίνεται αναφορά στα μέσα επικοινωνίας, δηλαδή τα κανάλια, τους κώδικες (όχι μόνο στους γλωσσικούς, αλλά και στους άλλους, όπως κινήσεις, ενδυματολογία), την προφορική και τη γραπτή γλώσσα. Τυπικά η επίσημη γραπτή γλώσσα είναι ένα είδος μέσου επικοινωνίας, η προφορική επικοινωνία στην ποντιακή διάλεκτο είναι ένα άλλο.

N: Norms (οι κανόνες γλωσσικών και πολιτισμικών συνηθειών): Περιλαμβάνονται φόρμες γλωσσικών συνηθειών που συνδέονται με το λόγο. Πρόκειται για συγκεκριμένες συμπεριφορές και ιδιότητες που συνδέονται με το λόγο και τον τρόπο με τον οποίο θα τις αντιμετωπίσει κάποιος. Διακρίνονται σε νόρμες αλληλεπίδρασης και ερμηνείας. Σε κάθε κοινωνία ισχύουν διαφορετικές συμβάσεις για την κατάλληλη χρήση του λόγου. Έτσι, είναι πιθανόν κάτι που θεωρείται ευγενικό και αποδεκτό στα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας να θεωρείται αγενές και απαράδεκτο στα μέλη μιας άλλης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που δείχνει τη διαφορετικότητα των συμβάσεων που επικρατούν μέσα σε διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες είναι η περίπτωση του ιαπωνικού γάμου, ο οποίος διακρίνεται από τον περιορισμένο λόγο και από τη στάση της σιωπηλής και χαμηλοβλεπούσας νύφης και την περιορισμένη κίνηση των μετόχων¹⁴⁶. Αντίθετα, στον ελληνικό γάμο η χαρά εκφράζεται με αστεϊσμούς, πειράγματα, ευχές, χορούς και τραγούδια.

G: Genre (το είδος λόγου): Τα είδη του λόγου αναφέρονται σε καθαρά οροθετημένους τρόπους εκφωνήσεων, όπως είναι το παραμύθι, η κριτική, το δοκίμιο, το σχόλιο, η

¹⁴⁶ Αρχάκης, Α. / Μ. Κονδύλη, 2002, σελ 94.

παροιμία, οι γρίφοι κ.α. Όλα αυτά συνοδεύονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αφού έχουν κοινή δομή και κοινά λεξικογραμματικά μέσα σε αντίθεση με τον ευκαιριακό λόγο.

Το μοντέλο SPEAKING του Hymes υπογραμμίζει ότι ο λόγος είναι μια σύνθετη δραστηριότητα και ακόμη και ένα ειδικό κομμάτι λόγου αποτελεί ένα «κομμάτι ειδικευμένης δουλειάς». Για να είναι επιτυχημένος ο λόγος, χρειάζεται να λάβει υπ' όψιν του ο ομιλητής της γλώσσας και τους οκτώ παράγοντες που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Όταν κάτι δεν πάει καλά στην επικοινωνιακή πράξη, όπως συμβαίνει αρκετές φορές, τότε συχνά δεν τηρούνται κάποιοι από τους παραπάνω όρους. Επίσης η παραμικρή διαφοροποίηση, έστω και σε μία από τις παραπάνω συνιστώσες, διαφοροποιεί το λόγο. Στο μέτρο λοιπόν που αναγνωρίζει κανείς ότι υπάρχουν «καλύτεροι» ή «πιο φτωχοί» στο λόγο ομιλητές, θα πρέπει επίσης να παραδεχτεί ότι τα άτομα έχουν διαφορετικές ικανότητες στο να χειριστούν και να εκμεταλλευτούν ολόκληρο το φάσμα των παραγόντων¹⁴⁷.

Εκτός από τον Hymes υπήρξαν και άλλες προσπάθειες να κατηγοριοποιηθούν οι διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν ένα επικοινωνιακό γεγονός. Ο Wunderlich σε άρθρο του αναφέρει τις εξής συνιστώσες¹⁴⁸:

- το άτομο που εκφράζει ένα μήνυμα
- το άτομο ή τα άτομα στα οποία απευθύνεται το μήνυμα
- ο χρόνος της έκφρασης
- ο χώρος που λαμβάνει χώρα το γεγονός
- οι παράλληλες αντιδράσεις και συμπεριφορές των ατόμων που λαμβάνουν ένα μήνυμα.
- φωνολογικές-συντακτικές ιδιαιτερότητες της λεκτικής έκφρασης αλλά και των παραγλωσσικών στοιχείων που τη συνοδεύουν
- το περιεχόμενο της έκφρασης

¹⁴⁷ Wardhangh, R., 1992, σελ. 247.

¹⁴⁸ Wunderlich, D., 1982, σελ.85-91.

- η πρόθεση του συγγραφέα ως προς το θέμα, τη γλωσσική πράξη, τα εκφραστικά στοιχεία (συναισθήματα, σκέψεις επιθυμίες κ.τ.λ.)
- Τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν τον εκάστοτε χρήστη της γλώσσας και τα οποία έμμεσα επηρεάζουν μια επικοινωνιακή πράξη (γνώσεις, εμπειρίες, γνώσεις από κοινωνικές νόρμες, γνώσεις για τα άτομα στα οποία απευθύνεται ένα μήνυμα, ενδιαφέροντα κ.τ.λ.)

Αυτό που τονίζει ιδιαίτερα στην ανάλυση του μοντέλου του ο Wunderlich είναι πως οι παραπάνω παράγοντες δεν είναι πάντα ξεκάθαροι για τον χρήστη της γλώσσας. Για παράδειγμα, μπορεί να μην έχει ξεκάθαρη πρόθεση, οπότε λειτουργεί μηχανιστικά. Επίσης τονίζεται πως οι διάφοροι παράγοντες συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους.

Σχετικό μοντέλο εισηγήθηκε και ο Gumperz ο οποίος αναφερόμενος στον όρο της επικοινωνίας αναφέρει χαρακτηριστικά¹⁴⁹: «Αν η γλωσσική ικανότητα καλύπτει την ικανότητα ενός ομιλητή να παραγάγει γραμματικά σωστές προτάσεις, η επικοινωνιακή ικανότητα περιγράφει την ικανότητά του να επιλέγει από το σύνολο των γραμματικά σωστών εκφράσεων που του είναι διαθέσιμες εκείνους τους τύπους, οι οποίοι είναι κατάλληλοι ανάλογα με τις κοινωνικές νόρμες που διέπουν τη συμπεριφορά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις επικοινωνίας. Είναι κοινός τόπος ότι όσο καλά και να γνωρίζει κανείς τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες που διέπουν το σύστημα μιας γλώσσας, δεν είναι δυνατόν να επικοινωνήσει αποτελεσματικά, αν δε γνωρίζει πότε λέγεται κάτι, κάτω από ποιες συνθήκες, σε ποιο ύψος και σε ποιες περιστάσεις». Για να επικοινωνήσει λοιπόν το άτομο, χρειάζεται να επιστρατεύσει εκτός από τη γνώση του για το γλωσσικό σύστημα και τις γνώσεις του για τους κοινωνικοπολιτιστικούς κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν την εκάστοτε επιλογή τρόπων δράσης, συμβατών με το επικοινωνιακό γεγονός. Επομένως, ο ομιλητής μιας γλώσσας διαθέτει την ικανότητα να παραγάγει και να κατανοεί εκφωνήματα κατάλληλα για κάθε περίπτωση επικοινωνίας.

Κατηγοριοποιήσεις συναντώνται επίσης τα τελευταία χρόνια και στην ελληνική βιβλιογραφία. Ο Αθανασίου αναφέρει χαρακτηριστικά πως το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται μια επικοινωνία έχει τρεις κυρίως παραμέτρους:

¹⁴⁹ Gumperz, J. J., 1972, σελ. 205.

- Το φυσικό πλαίσιο που σχετίζεται με τον τόπο και το χρόνο που γίνεται η επικοινωνία.
- Το κοινωνικό πλαίσιο που προσδιορίζεται από τις σχέσεις που έχουν τα άτομα που επικοινωνούν.
- Το πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο αναφέρεται στα πολιτιστικά στοιχεία που μεταφέρουν τα άτομα από το περιβάλλον στο οποίο ζουν όπως π.χ. αντιλήψεις, νοοτροπίες, προκαταλήψεις, στάσεις, ιδεολογία κ.τ.λ.¹⁵⁰.

Αυτό που γίνεται λοιπόν φανερό από τέτοιου είδους κατηγοριοποιήσεις είναι πως χρειάζεται περισσότερο να κατανοήσει κανείς τον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα από το να περιγράψουμε τη συντακτική δομή των προτάσεων.

4.3. Οι γλωσσικές λειτουργίες

Στη γλωσσική επικοινωνία συνυπάρχουν τρεις παράγοντες: 1) τα στοιχεία που επηρεάζουν την επικοινωνία (εθνογραφία της επικοινωνίας), 2) οι γλωσσικές λειτουργίες και 3) οι γλωσσικές πράξεις¹⁵¹. Είναι σημαντικό λοιπόν, όταν επίκεντρο της συζήτησης είναι η χρηστική πλευρά της γλώσσας, να γίνει αναφορά και στους άλλους δύο παράγοντες που μαζί με την εθνογραφία της επικοινωνίας εξηγούν τη γλωσσική επικοινωνία.

Η γλώσσα εκφράζει τόσο τον εσωτερικό κόσμο του ομιλητή όσο και τον εξωτερικό κόσμο. Έχει δηλαδή ψυχολογικές προεκτάσεις και αντιστοιχίες προς τα πράγματα. Ακόμη είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, ζει και αναπτύσσεται μέσα σε μια συγκεκριμένη ανθρώπινη κοινωνία και την εκφράζει. Επίσης αποτελεί και ένα ιστορικό φαινόμενο καθώς διαμορφώνεται μέσα στο πέρασμα των αιώνων¹⁵². Βασικός προορισμός της γλώσσας είναι η συνεννόηση. Οι λειτουργίες όμως που εκπληρώνει η γλώσσα είναι παραπάνω από μία. Ο γλωσσολόγος Roman Jakobson πρότεινε ένα υπόδειγμα διαπροσωπικής επικοινωνίας, όπου τονίζει την σημασία των κωδίκων και των κοινωνικών πλαισίων που εμπλέκονται. Εκεί επισήμανε αυτούς

¹⁵⁰ Αθανασίου, Λ., 1998, σελ. 96.

¹⁵¹ Hymes, D., 1979, σελ.47.

¹⁵² Πετρούνιας, Ε., 1993, σελ. 44.

τους παράγοντες, που θεωρούσε ως τους έξι συστατικούς σε μια πράξη επικοινωνίας. Αυτοί είναι: ο προσαγορεύων, ο προσαγορευόμενος, το πλαίσιο, το μήνυμα, η επαφή και ο κώδικας¹⁵³. Καθένας απ' αυτούς τους έξι παράγοντες καθορίζει, σύμφωνα με τον Jakobson, μια διαφορετική λειτουργία της γλώσσας:

- αναφορική: σχετίζεται με το πλαίσιο και το περιεχόμενο του μηνύματος
- συναισθηματική: σχετίζεται με τον προσαγορευόντα
- παρορμητική: σχετίζεται με τον προσαγορευόμενο
- φατική: σχετίζεται με το δίαυλο επικοινωνίας
- μεταγλωσσική: σχετίζεται με την ανάλυση του κώδικα
- ποιητική: σχετίζεται με τη μορφή του μηνύματος

Αναφερόμενος ο Jakobson στη σχέση των παραγόντων που συμβάλλουν στην επικοινωνία με τις αντίστοιχες λειτουργίες, τονίζει πως, ενώ αναφέρθηκαν έξι συνιστώσες της επικοινωνίας, δεν είναι εύκολο να βρει κανείς μήνυμα που να εκπληρώνει μόνο μια γλωσσική λειτουργία. Η διαφοροποίηση από μήνυμα σε μήνυμα δεν έγκειται στη διαφορετική λειτουργία που επιτελεί αλλά στη διαφοροποίηση και στην ιεραρχική ταξινόμηση των γλωσσικών λειτουργιών κάθε φορά. Η γλωσσική δομή ενός μηνύματος εξαρτάται κυρίως από την κυρίαρχη γλωσσική λειτουργία¹⁵⁴.

Στην ανάλυσή του ο Hymes προσθέτει στους παραπάνω παράγοντες την περίσταση επικοινωνίας και την αντίστοιχη γλωσσική λειτουργία. Τονίζει μάλιστα ότι η περίσταση επικοινωνίας είναι αυτή που καθορίζει την κύρια λειτουργία της γλώσσας¹⁵⁵.

4.4. Οι γλωσσικές πράξεις

Οι γλωσσικές πράξεις αποτελούν τον τρίτο παράγοντα που συμβάλλει στην επικοινωνία. Η θεωρία των γλωσσικών πράξεων βασίστηκε στη θεωρία του

¹⁵³ Οι πληροφορίες εδώ προέρχονται από το βιβλίο του Daniel Chandler: Σημειωτική για αρχάριους, κεφ. 11, μέσα από το διαδίκτιο στη διεύθυνση: [www.mcm.aueb.gr/ment/semiotics/sem Oa .html](http://www.mcm.aueb.gr/ment/semiotics/sem%20Oa.html).

¹⁵⁴ Jakobson, R., 1960, σελ. 353.

¹⁵⁵ Hymes, D., 1979, σελ. 59.

Wittgenstein (1953) πως η σημασία μιας λέξης είναι η χρήση της στη γλώσσα¹⁵⁶. Πρώτος εξήγησε την εν λόγω θεωρία ο J. L. Austin με παραδόσεις μαθημάτων το 1955, οι οποίες μετά το θάνατό του δημοσιεύτηκαν με τον τίτλο «How to do things with Words»¹⁵⁷. Ο Austin μετατοπίζει το ενδιαφέρον της έρευνας από το «τι είναι γλώσσα» στο «τι κάνει η γλώσσα» με το να τονίζει πως «... όταν προσέχουμε τι πρέπει να πούμε και πότε πρέπει να το πούμε, τι λέξεις και σε ποιες περιπτώσεις τις χρησιμοποιούμε, τότε εξετάζουμε όχι απλά τις λέξεις ... αλλά επίσης και καταστάσεις που για να αναφερθούμε σ' αυτές κάνουμε χρήση των λέξεων»¹⁵⁸. Αυτός πάντως που πλήρως παρουσίασε την ανεπτυγμένη της μορφή ήταν ο J. R. Searle με το βιβλίο του «Speech Acts» (1969)¹⁵⁹.

Γλωσσική πράξη είναι μια πράξη που επιτελεί κάποιος λέγοντας ή γράφοντας κάτι, π.χ. απειλή, παράκληση, υπόσχεση κ.τ.λ.. Η εκφώνηση όμως λέξεων, φράσεων, προτάσεων αποτελεί γλωσσική πράξη μόνο εφόσον γίνεται στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας, όταν συνοδεύεται δηλαδή από κάποιο σκοπό. Ο σκοπός αυτός είναι διπλός, από τη μια θέλει ο ομιλητής να γίνει κατανοητός απ' αυτούς στους οποίους απευθύνεται, ενώ από την άλλη επιδιώκει συχνά να επιφέρει και κάποιο άλλο αποτέλεσμα που προϋποθέτει την κατανόηση του εκφωνήματος¹⁶⁰.

Σ' ένα εκφώνημα που αποτελεί γλωσσική πράξη εμπλέκονται επιμέρους πράξεις. Διακρίνονται τέσσερα είδη πράξεων που επιτελούνται σε κάθε εκφώνημα¹⁶¹.

1. Καταρχάς σε κάθε εκφώνημα αρθρώνονται λέξεις/ φράσεις/ προτάσεις, οπότε επιτελείται μια πράξη εκφώνησης (locutionary ή utterance act).
2. Επιπλέον γίνεται αναφορά σε κάποιο αντικείμενο αναφοράς το οποίο συνδέεται με κάποιο κατηγορημα. Τα δύο αυτά στοιχεία μαζί απαρτίζουν την προτασιακή πράξη (propositional act).
3. Ο τρόπος που συνδέεται το κατηγορημα με το αντικείμενο αναφοράς εκφράζεται με την προσλεκτική πράξη (illocutionary act). Η συγκεκριμένη

¹⁵⁶ Παυλίδου, Θ., 1991, σελ.118.

¹⁵⁷ Groß, H., 1990, σελ.146.

¹⁵⁸ Austin, J. L., 1971, σελ. 18.

¹⁵⁹ Groß, H., 1990, σελ.151.

¹⁶⁰ Παυλίδου, Θ., 1991, σελ.119.

¹⁶¹ Βλέπε σχετικά Groß, H., 1990, σελ. 147. Searle, J. R., 1982, σελ. 92-103. Παυλίδου, Θ., 1991, σελ. 118.

ενέργεια είναι πολύ σημαντική και μάλιστα σύμφωνα με τον Searle αποτελεί τη μικρότερη μονάδα γλωσσικής επικοινωνίας.

4. Η επιρροή στο συνομιλητή και η επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων αποτελεί τέλος την επιτελεστική πράξη (perlocutionary act).

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων είναι ο προσδιορισμός της προσλεκτικής δύναμης μιας γλωσσικής πράξης, δηλαδή τα γλωσσικά μέσα που κάνουν ένα εκφώνημα να αποτελεί απειλή, παραδοχή, διαβεβαίωση, παράκληση κ.τ.λ.. Σύμφωνα με την Παυλίδου τα γλωσσικά μέσα που σημαδεύουν ένα εκφώνημα ως προσλεκτική πράξη συγκεκριμένου είδους ονομάζονται προσλεκτικοί ενδείκτες (illocutionary force indicators)¹⁶². Τέτοια είναι η γραμματική κατηγορία της έγκλισης του ρήματος. Για παράδειγμα η προστακτική έγκλιση χαρακτηρίζει μια γλωσσική πράξη ως προσταγή, παράκληση, διαταγή, ευχή κ.α.. Επίσης ο επιτονισμός του εκφωνήματος υπάγεται στους προσλεκτικούς ενδείκτες, αφού μπορεί να ασκήσει ταυτόχρονα οριοθετική, εκφραστική και διακριτική λειτουργία. Ο διακριτικός ρόλος της επιτόνισης αφορά ολόκληρο το εκφώνημα χαρακτηρίζοντας έτσι μια ίδια φωνηματικά ακολουθία ως διαφορετική γλωσσική πράξη¹⁶³. Τέλος, οι επιτελεστικές εκφράσεις λειτουργούν ως προσλεκτικοί ενδείκτες. Αυτές είναι είτε κάποιες στερεότυπες εκφράσεις (π.χ. εύγε!, συγχαρητήρια! κ.τ.λ.) είτε επιτελεστικά ρήματα (performative verbs), τα οποία στο α' πρόσωπο ενικού οριστικής ενεστώτα δηλώνουν μια επιτέλεση πράξης (υπόσχομαι, συγχαίρω κ.τ.λ.).

Αυτό που τονίζει ο Searle είναι πως η επιτέλεση μιας γλωσσικής πράξης δεν εξαρτάται μόνο από τη γλωσσική ορθότητα του εκφωνήματος, αλλά και από εξωγλωσσικούς παράγοντες (όπως είναι οι προθέσεις, οι επιθυμίες, οι ικανότητες, οι συνομιλητές), αλλά και από πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες που ορίζουν την κατάσταση επικοινωνίας¹⁶⁴. Εδώ ακριβώς εστιάζεται και η σημασία της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων για την ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας. Η συγκεκριμένη θεωρία συνδέει το κείμενο (Text) με το περικείμενο (Context) και τονίζει τη λειτουργία των γλωσσικών τύπων. Αυτή η προσέγγιση επικεντρώνεται στη

¹⁶² Παυλίδου, Θ., 1991, σελ. 122.

¹⁶³ Παυλίδου, Θ., 1991, σελ. 47.

¹⁶⁴ Searle, J. R., 1982, σελ.101-102.

λειτουργική πλευρά της γλώσσας, κάτι που αποτελεί βασική αρχή της γλωσσικής επικοινωνίας.

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

Με την επικοινωνιακή ικανότητα ασχολήθηκε και το συμβούλιο της Ευρώπης (ΣτΕ), το οποίο για περισσότερο από τρεις δεκαετίες δραστηριοποιήθηκε ιδιαίτερος 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*¹⁶⁵, το οποίο περιλαμβάνει τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διδασκαλία των γλωσσών. Ακολούθησε μια αναδιαρθρωμένη έκδοση η οποία κυκλοφόρησε σε αρκετές γλώσσες (μεταξύ αυτών και στην ελληνική με ευθύνη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας). Το συγκεκριμένο πλαίσιο γράφτηκε, σύμφωνα με τους συντάκτες τους, έχοντας δύο βασικούς στόχους¹⁶⁶:

1. Να ενθαρρύνει όσους εργάζονται με οποιαδήποτε ιδιότητα στο χώρο των γλωσσών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών και να αναλογιστούν ερωτήματα όπως τα ακόλουθα:

- Τι ακριβώς κάνουμε όταν μιλάμε (ή γράφουμε) ο ένας στον άλλο;
- Τι μας δίνει τη δυνατότητα να ενεργούμε με αυτόν τον τρόπο;
- Πόσα από αυτά είναι νέες γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουμε όταν προσπαθούμε να χρησιμοποιήσουμε μια νέα γλώσσα;
- Πώς θέτουμε τους στόχους μας και πώς σημειώνουμε πρόοδο στη διάρκεια της διαδρομής από την απόλυτη άγνοια μέχρι την αποτελεσματική γνώση;
- Με ποιό τρόπο μαθαίνουμε μια γλώσσα;

¹⁶⁵ 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>.

¹⁶⁶ Βλέπε στις *Σημειώσεις για το χρήστη* στην πρώτη σελίδα του Πλαισίου.

- Τι μπορούμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε τους εαυτούς μας και τους άλλους να μάθουν μια γλώσσα καλύτερα;

2. Να διευκολύνει τους επαγγελματίες του χώρου να ενημερώσουν τους συναδέλφους τους και αυτούς με τους οποίους συναλλάσσονται σχετικά με (α) αυτό που επιθυμούν να καταφέρουν οι μαθητές με τη βοήθειά τους και (β) το πώς θα επιδιώξουν την υλοποίηση των στόχων τους.

Στο επίκεντρο 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, ικανότητες δηλαδή που επιτρέπουν σε κάποιον να δράσει χρησιμοποιώντας γλωσσικά μέσα. 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.

4.5.1. Η γλωσσική ικανότητα

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:

4.5.1.1. Η λεξικολογική ικανότητα

Αφορά τη γνώση και την ικανότητα χρήσης λεξικών και γραμματικών στοιχείων. Λεξικά στοιχεία αποτελούν τόσο στερεότυπες εκφράσεις (π.χ. Χαίρω πολύ!, βγάζω λόγο, δίνω βάση) όσο και μεμονωμένες λέξεις (π.χ. φάτσα: πρόσωπο ανθρώπου ή πρόσοψη κτηρίου, λαδώνω: φέρνω κάτι σε επαφή με λάδι ή δίνω χρήματα). Από την άλλη, στα γραμματικά στοιχεία ανήκουν κλειστές λεξικές κατηγορίες, όπως είναι τα άρθρα, οι ποσοδείκτες, οι προσωπικές αντωνυμίες, οι δεικτικές αντωνυμίες, οι ερωτηματικές αντωνυμίες και τα επιρρήματα, οι κτητικές αντωνυμίες, οι προθέσεις, τα βοηθητικά ρήματα, οι σύνδεσμοι και τα μόρια.

4.5.1.2. Η γραμματική ικανότητα

Αναφέρεται στην γνώση και την ικανότητα χρήσης των γραμματικών μέσων μιας γλώσσας. Αυτά αφορούν τόσο την εσωτερική οργάνωση των λέξεων (μορφολογία) όσο και την οργάνωση των λέξεων σε προτάσεις με όρους των κατηγοριών, των στοιχείων, των τάξεων, των δομών, των διαδικασιών και των σχέσεων που εμπλέκονται, και συχνά παρουσιάζεται με τη μορφή ενός συνόλου κανόνων (σύνταξη).

4.5.1.3. Η σημασιολογική ικανότητα

Ασχολείται με τη δυνατότητα του μαθητή να γνωρίζει και να ελέγχει την οργάνωση της σημασίας τόσο λέξεων όσο και γραμματικών στοιχείων. Επίσης ασχολείται και με σχέσεις όπως είναι η συναγωγή, η προϋπόθεση και η υπονόηση, οι οποίες αφορούν την πραγματολογική σημασιολογία.

4.5.1.4. Η φωνολογική ικανότητα¹⁶⁷

Αφορά τη γνώση και τις δεξιότητες να αντιλαμβάνονται και να παραγάγουν τα παρακάτω:

¹⁶⁷ Παραθέτονται όπως ακριβώς περιγράφονται στην ελληνική μετάφραση του πλαισίου σελ. 135.

- τις μονάδες ήχου (*φωνήματα*) της γλώσσας και την πραγμάτωσή τους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα (*αλλόφωνα*).
- τα φωνητικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα φωνήματα (*διακριτικά χαρακτηριστικά*, π.χ. ηχηρότητα, στρογγυλότητα, ρινικότητα, τριβή).
- τη φωνητική σύσταση των λέξεων (*συλλαβική δομή*, την ακολουθία των φωνημάτων, το μουσικό ή το δυναμικό τονισμό των λέξεων).
- τη φωνητική των προτάσεων (*προσωδία*)
- τον τονισμό των προτάσεων και το ρυθμό.
- τον επιτονισμό.
- τη φωνητική μείωση
- τη μείωση φωνηέντων
- τους ισχυρούς και ασθενείς τύπους
- την αφομοίωση
- την αποβολή.

4.5.1.5. Η ορθογραφική ικανότητα

Αφορά τη γνώση και τις δεξιότητες αντίληψης και παραγωγής των συμβόλων από τα οποία συντίθενται τα γραπτά κείμενα. Πιο συγκεκριμένα σχετίζεται με:

- τον τύπο των γραμμάτων σε διακριτή και συνεχόμενη μορφή, τόσο σε κεφαλαία όσο και σε πεζά
- τη σωστή γραφή των λέξεων, συμπεριλαμβανομένων και των καθιερωμένων συντμήσεων
- τα σημεία στίξης και τις συμβάσεις ως προς τη χρήση τους
- τις τυπογραφικές συμβάσεις και τις ποικιλίες των γραμματοσειρών, κ.τ.λ.
- τα λογογραφικά σύμβολα που χρησιμοποιούνται ευρέως (π.χ. @, &, \$, κ.τ.λ.)

4.5.1.6. Η ορθοφωνική ικανότητα

Αφορά την παραγωγή σωστής προφοράς με βάση τη γραπτή μορφή. Πιο συγκεκριμένα σχετίζεται με:

- τη γνώση των ορθογραφικών συμβάσεων
- την ικανότητα χρήσης λεξικού και γνώση των συμβάσεων που χρησιμοποιούνται εκεί για την αναπαράσταση της προφοράς
- τη γνώση των συνεπειών των γραπτών τύπων, ιδιαίτερα των σημείων στίξης, στη φραστική οργάνωση και στον επιτονισμό
- την ικανότητα να επιλύουν αμφισημίες (ομώνυμα, συντακτικές αμφισημίες, κ.τ.λ.) υπό το πρίσμα των συμφραζομένων

4.5.2. Η κοινωνιογλωσσική 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 συγκεκριμένα διακρίνονται πέντε επιμέρους κατηγορίες:

4.5.2.1. Οι γλωσσικοί δείκτες κοινωνικών σχέσεων

Οι δείκτες αυτοί μπορεί να διαφέρουν από κουλτούρα σε κουλτούρα και από γλώσσα σε γλώσσα και σχετίζονται με κοινωνική απόσταση των συμμετεχόντων στην επικοινωνιακή πράξη, το βαθμό οικειότητας και το επίπεδο ύφους του λόγου που χρησιμοποιείται. Έτσι για παράδειγμα σε κάποιον συνομιλητή μας μπορεί να απευθυνθούμε με το μικρό του όνομα ή να τον προσφωνήσουμε ως «φίλε!», ενώ σε κάποιον άλλο να απευθυνθούμε με τη φράση «Κύριε Διευθυντά!».

4.5.2.2. *Οι συμβάσεις ευγενείας*

Σύμφωνα με τους ειδικούς του ΣτΕ οι συμβάσεις ευγενείας διακρίνονται σε θετική ευγένεια (π.χ. έκφραση θαυμασμού, επίδειξη ενδιαφέροντος κ.τ.λ.), σε αρνητική ευγένεια (υπεκφυγές, δήλωση μεταμέλειας κ.τ.λ.), κατάλληλη χρήση των *παρακαλώ*, *ευχαριστώ* και τέλος εσκεμμένη αγένεια (θυμός, περιφρόνηση, διαμαρτυρία κ.τ.λ.).

4.5.2.3. *Οι εκφράσεις λαϊκής σοφίας*

Πρόκειται για τυποποιημένες εκφράσεις που ενσωματώνουν και ενισχύουν τις κοινές στάσεις, ενώ έχουν σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση του λαϊκού πολιτισμού. Τέτοιες εκφράσεις είναι οι παροιμίες (*το γοργόν και χάριν έχει*), ιδιωτισμοί (*σκάει γάιδαρο*), οικεία παραθέματα (*άκρα του τάφου σιωπή*) και κλισέ εκφράσεις (*όπου φτωχός κι η μοίρα του*).

4.5.2.4. *Οι διαφορές στο επίπεδο ύφους*

Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα περιλαμβάνει επίσης διαφορές σε επίπεδο επισημότητας, όπως αυτές χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά περιεχόμενα. Τέτοιες περιπτώσεις είναι το: παγιωμένο ύφος (*Αρχεται η συνεδρίασις*), επίσημο ύφος (*Σας παρακαλώ να αρχίσουμε*), ουδέτερο ύφος (*Να αρχίσουμε;*), ανεπίσημο ύφος (*Ωραία... Τι θα λέγατε να αρχίσουμε;*), οικείο ύφος (*Άντε, ξεκινάμε.*), προσωπικό ύφος (*Έτοιμοι χρυσά μου;*).

4.5.2.5. *Η διάλεκτος και το ιδίωμα*

Αφορά την ικανότητα αναγνώρισης των γλωσσικών δεικτών κοινωνικών ομάδων που έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την κοινωνική τάξη, τη γεωγραφική προέλευση, την εθνική καταγωγή, την εθνοτικότητα ή την επαγγελματική ομάδα.

Αυτοί οι δείκτες είναι δυνατό να αφορούν:

- το λεξιλόγιο (*το κυπριακό 'δαμέ' αντί του 'εδώ'*)

- τη γραμματική (το βορειοελλαδίτικο 'σε δίνω' αντί του 'σου δίνω')
- τη φωνολογία (το πατρινό [n'ikos] αντί του [nikos])
- φωνητικά χαρακτηριστικά (το ρυθμό, την ένταση, κτλ.)
- παραγλωσσικά στοιχεία
- τη γλώσσα του σώματος

4.5.3. Οι πραγματολογικές ικανότητες

Ο τρίτος παράγοντας, που μαζί με το γλωσσικό και τον κοινωνιογλωσσικό συνθέτουν την επικοινωνιακή ικανότητα, είναι ο πραγματολογικός, ο οποίος σχετίζεται περισσότερο με τη λειτουργική χρήση του λόγου. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Πλαίσιο, 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 ικανότητες¹⁶⁸:

4.5.3.1. Η ικανότητα του συνεχούς λόγου (πώς οργανώνονται, δομούνται και διατάσσονται τα μηνύματα)

Αφορά την ικανότητα του μαθητή να διατάσσει τις προτάσεις σε σειρά με τέτοιο τρόπο, ώστε να παραγάγει συνεκτικά σύνολα γλώσσας. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται να μπορεί να λαμβάνει υπ' όψιν του παραμέτρους όπως είναι η συνάφεια, η ποσότητα, η ποιότητα, η ρητορική αποτελεσματικότητα κ.α.¹⁶⁹. Παράλληλα όμως χρειάζεται να γνωρίζει τις συμβάσεις που διέπουν το σχεδιασμό ενός κειμένου. Μια τέτοια σύμβαση για παράδειγμα είναι η γνώση για το πώς μορφοποιούνται, πώς επισημαίνονται και πώς ταξινομούνται τα γραπτά κείμενα (δοκίμια, επίσημα

¹⁶⁸ Ο.π. βλέπε σελ. 142.

¹⁶⁹ Ο.π.

γράμματα, κ.τ.λ.). Σύμφωνα με το πλαίσιο τέσσερις είναι οι βασικές πτυχές της ικανότητας του συνεχούς λόγου:

- η ευελιξία ανάλογα με την περίσταση
- η διαδοχή συνεισφορών στο λόγο (παρουσιάζεται επίσης στις στρατηγικές συναλλαγής)
- η θεματική ανάπτυξη
- η συνοχή και συνεκτικότητα.

4.5.3.2. Λειτουργική ικανότητα (πώς χρησιμοποιούνται τα μηνύματα για την επιτέλεση επικοινωνιακών λειτουργιών)

Εδώ περιλαμβάνεται η χρήση του γραπτού και του προφορικού λόγου για συγκεκριμένους λειτουργικούς σκοπούς. Η λειτουργική ικανότητα αναφέρεται τόσο στη λειτουργική χρήση μεμονωμένων εκφωνημάτων (*μικρολειτουργίες*), όσο και σε μεγαλύτερες κατηγορίες για τη λειτουργική χρήση της γλώσσας που αποτελούνται από μια ακολουθία προτάσεων (*μακρολειτουργίες*). Σύμφωνα με τους Van Ek και Trim οι βασικές κατηγορίες των μικρολειτουργιών είναι¹⁷⁰:

1. Η μετάδοση και η αναζήτηση πληροφοριών (π.χ. η ερώτηση και η απάντηση)
2. Η έκφραση και η ανακάλυψη στάσεων (π.χ. τι θέλουμε ή πώς νιώθουμε)
3. Η πειθώ: (π.χ. οι συμβουλές και οι προσφορές)
4. Η κοινωνική συναναστροφή (π.χ. χαιρετισμοί, προσφωνήσεις)
5. Η δόμηση του συνεχούς λόγου (π.χ. έναρξη, κλείσιμο)
6. Η αποκατάσταση της επικοινωνίας

Χαρακτηριστικά παραδείγματα μακρολειτουργιών σύμφωνα με το Σ.τ.Ε. είναι τα εξής:

- περιγραφή

¹⁷⁰ Van Ek, J.A. / J.L.M. Trim, 1991, κεφάλαιο 5. Βλέπε επίσης στις σελίδες 145-146 του Πλαισίου.

- αφήγηση
- σχολιασμός
- παρουσίαση
- ερμηνεία
- εξήγηση
- επίδειξη
- καθοδήγηση
- επιχειρηματολογία
- πειθώ κ.τ.λ.

4.5.3.3. *Η ικανότητα σχεδιασμού (πώς τοποθετούνται τα μηνύματα στη ροή του λόγου σύμφωνα με σχήματα διάδρασης και συνδιαλλαγής)*

Ο κάθε χρήστης της γλώσσας χρειάζεται συχνά να επικοινωνήσει τόσο σε απλές επικοινωνιακές συναλλαγές (μια τέτοια είναι για παράδειγμα μια ερώτηση με την αντίστοιχη απάντηση), όσο και σε πιο σύνθετες. Στις περιπτώσεις αυτές η επικοινωνία περνά μέσα από μια ακολουθία πράξεων, μέχρι να ολοκληρωθεί. Ο κάθε ικανός χρήστης της γλώσσας είναι σε θέση να ακολουθήσει την όλη διαδικασία μέσα από πρωτοβουλίες και κατάλληλες αντιδράσεις. Πρόκειται για την ικανότητα χρήσης των σχημάτων κοινωνικής συναλλαγής, όπως είναι τα σχήματα λεκτικών ανταλλαγών, μέσα στα πλαίσια είτε μιας μακρολειτουργίας είτε μιας πιο σύνθετης περίπτωσης επικοινωνίας, η οποία περιλαμβάνει περισσότερες από μία μακρολειτουργίες (π.χ. η αγορά ενός αγαθού).

Οι τρεις αυτοί παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν, για να εκφράσουν μηχανισμούς, ικανότητες και εσωτερικές παραστάσεις (Internal representation) που συνεισφέρουν στην εκδήλωση οποιασδήποτε συμπεριφοράς. Στο κείμενο του ΣτΕ τονίζεται πως κάθε διαδικασία μάθησης οδηγεί στην ανάπτυξη ή μετατροπή των ίδιων μηχανισμών, ικανοτήτων, αναζητήσεων. Συνεπώς η επικοινωνιακή ικανότητα (και άρα και οι

επιμέρους τρεις παράγοντες που τη συνθέτουν) μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από το γλωσσικό μάθημα στο σχολείο.

4.6. Η επικοινωνιακή προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα

Η εφαρμογή των αρχών της επικοινωνιακής ικανότητας στο γλωσσικό μάθημα είχε ως συνέπεια την *επικοινωνιακή διδακτική μέθοδο*, η οποία άλλαξε ριζικά τον τρόπο που προσεγγίζονταν μέχρι τότε η διδασκαλία της γλώσσας. Στο επίκεντρο πλέον δεν είναι η διδασκαλία της γλώσσας ως συστήματος με στόχο τη μεταγλωσσική μάθηση (αναγνώριση των στοιχείων του γλωσσικού συστήματος, γλωσσική ανάλυση σε διάφορα επίπεδα), αλλά μια πραγματολογική διδασκαλία της γλώσσας με στόχο την ανάπτυξη χρηστικών δεξιοτήτων για την επιτυχή συμμετοχή του υποκειμένου στο επικοινωνιακό γίγνεσθαι¹⁷¹. Ο όρος επικοινωνιακή προσέγγιση χρησιμοποιείται, για να δηλώσει ένα από τα εξής δύο πράγματα ή και τα δύο μαζί¹⁷²:

1. Διδάσκω τη γλώσσα ξεκινώντας από τη χρήση της σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας και όχι ως μουσειακό είδος, ως «νεκρό σώμα» αποσπασμένο από το εξωγλωσσικό περιβάλλον του.
2. Διδάσκω για το φαινόμενο της επικοινωνίας (τι είναι επικοινωνία, πώς λειτουργεί, ποια είναι τα είδη της κλπ.) με στόχο τη διαμόρφωση ενός επιθυμητού επιπέδου επικοινωνιακής επάρκειας στους μαθητές.

Από τη στιγμή που ως κύριος στόχος της όλης διαδικασίας τίθεται το να γίνουν οι μαθητές ικανοί χρήστες της γλώσσας σε συνθήκες ζωντανής επικοινωνίας, κάνοντας κατάλληλες γλωσσικές επιλογές ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας στο οποίο δρουν, αλλά και προσεγγίζοντας κατάλληλα γλωσσικά μηνύματα που δέχονται, είναι επόμενο να αλλάξει και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί διδάσκονται και μαθαίνουν τη γλώσσα. Η γλώσσα πλέον κατακτάται με τη δραστηριοποίηση των μαθητών σε γλωσσικές δραστηριότητες που παίρνουν τη μορφή μιας φυσιολογικής επικοινωνίας. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να αφορούν τα τέσσερα γνωστά πεδία ενεργοποίησης της γλώσσας: ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή. Πραγματοποιείται δηλαδή μια αρμονική ανάπτυξη όλων των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων. Μια

¹⁷¹ Γκότοβος, Α., 1999.

¹⁷² Βλ. προηγούμενη υποσημείωση .

δεύτερη καινοτομία που επέφερε η επικοινωνιακή προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία είναι η αποδοχή της γλωσσικής ποικιλίας ή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γκότοβος, η *ευαισθησία στη γλωσσική ετερότητα*¹⁷³. Οι αποκλίσεις που παρουσιάζει η γλώσσα γίνονται πλέον μέρος του μαθήματος και χρησιμοποιούνται στην τάξη, αφού δε θεωρούνται πλέον κατώτερες γλωσσικές ποικιλίες αλλά ποικιλίες που μπορεί να συναντηθούν από τους μαθητές στην καθημερινή τους ζωή.

Όσον αφορά το υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη, αυτό επιλέγεται με βάση τα ενδιαφέροντά τους, τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν αλλά και τους στόχους για τους οποίους αυτοί μαθαίνουν. Ως διδακτικό υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί οτιδήποτε, αρκεί να καλύπτει κάποιο διδακτικό στόχο και να έχει δημιουργηθεί γι' αυτό κάποια δραστηριότητα. Κύρια χαρακτηριστικά του θα πρέπει να είναι η επικαιρότητα της θεματικής, η σύνδεση της γνώσης με τις κοινωνικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά του μαθητικού κοινού, ώστε να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες που θα προωθούν την ελεύθερη ενέργεια του μαθητή. Κατά συνέπεια η επικοινωνιακή διδασκαλία χαρακτηρίζεται από έναν πλουραλισμό, τόσο σε γλωσσικό υλικό όσο και στις τεχνικές με τις οποίες αυτό προσεγγίζεται. Σημαντικό στοιχείο είναι η αυθεντικότητα του διδακτικού υλικού, αφού, για να αναπτύξει ο κάθε μαθητής επικοινωνιακές δεξιότητες, θα πρέπει να εξοικειωθεί στο σχολείο με τις μορφές που παίρνει η επικοινωνία στο χώρο στον οποίο προβλέπεται να επικοινωνήσει, ανάλογα με τις συνθήκες, τα πρόσωπα στα οποία θα απευθυνθεί ή θα του απευθύνουν το λόγο, το κανάλι, τα μέσα επικοινωνίας και τις κοινωνικές νόρμες γλωσσικής και μη συμπεριφοράς¹⁷⁴. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να χρησιμοποιούνται κείμενα που τα παιδιά είναι δυνατόν να συναντήσουν στον κοινωνικό τους χώρο και τα οποία προφανώς εμπεριέχουν ενδεικτικά τις πιο συχνές γλωσσικές πράξεις και περιστάσεις επικοινωνίας της καθημερινής ζωής¹⁷⁵. Συνεπώς είναι απαραίτητο το υλικό της διδασκαλίας να αντληθεί από τον κοινωνικό χώρο, όπου υπάρχει μια ατελείωτη ποικιλία αυθεντικής γλωσσικής παραγωγής, η οποία προέκυψε, για να καλύψει αυθεντικές επικοινωνιακές ανάγκες και όχι για να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά σε κάποιο μάθημα.

¹⁷³ Βλ. υποσημείωση 204.

¹⁷⁴ Τοκατλίδου, Β., 1986, σελ. 105.

¹⁷⁵ Ιορδανίδου, Α. / Α. Φτερνιάτη, 2000, σελ. 9.

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια ενός επικοινωνιακού μαθήματος είναι άπειρες, αφού άπειρες είναι οι περιστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος. Άπειροι είναι επίσης και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα μάθησης, αφού ο κάθε μαθητής μαθαίνει διαφορετικά και παράλληλα κατά τη διάρκεια της μάθησης ο κάθε μαθητής εξελίσσεται, οπότε διαφορετικά θα γίνει η διδακτική προσέγγιση σε αρχικό στάδιο και διαφορετικά στη μετέπειτα πορεία. Για τους παραπάνω λόγους δεν είναι δυνατόν να γίνει καταγραφή των ασκήσεων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα γλωσσικό μάθημα που ακολουθεί την επικοινωνιακή διδακτική μέθοδο. Το σημαντικό σημείο είναι ότι, οι ασκήσεις που επιλέγονται κάθε φορά για να χρησιμοποιηθούν στο γλωσσικό μάθημα, χρειάζεται να έχουν αυθεντικό και βιωματικό χαρακτήρα, γιατί μόνο τότε έχουν θέση σε ένα επικοινωνιακό γλωσσικό μάθημα.

Οι βασικές αρχές της νέας προσέγγισης έθεσαν νέα πλαίσια μέσα στα οποία πρέπει να λειτουργήσει και ο τομέας της αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα. Η βασική διαφοροποίηση σε σχέση με τις προηγούμενες διδακτικές προσεγγίσεις είναι ότι με τον όρο «αξιολόγηση» δεν εννοείται πια η αξιολόγηση του μαθητή από το δάσκαλο στο τέλος μιας διαδικασίας και η ταξινόμησή του σε καλό, λιγότερο καλό ή κακό μαθητή. Η αξιολόγηση είναι πλέον μέρος της όλης διαδικασίας, η οποία αποσκοπεί στην επίτευξη ενός ή περισσότερων στόχων και όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της τάξης, είτε πρόκειται γι' αυτές που αφορούν την μάθηση είτε για εκείνες που έχουν αξιολογικό χαρακτήρα, υπηρετούν τους στόχους (είτε πρόκειται για έναν είτε για περισσότερους). Δεν είναι λοιπόν ο μαθητής το επίκεντρο της αξιολόγησης, αλλά οι γλωσσικές επιλογές του, οι οποίες δείχνουν εάν είναι κατάλληλες σε σχέση με τον επιθυμητό στόχο και εάν συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία του. Ιδιαίτερα σημαντική στην επικοινωνιακή διδασκαλία είναι η έννοια της *αυτοαξιολόγησης*. Μέσα από αυτήν διαπιστώνει ο ίδιος ο μαθητής εάν υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στην *απαιτούμενη* και στην *κατακτημένη* γνώση και παράλληλα διαπιστώνει την αποτελεσματικότητα των επιλογών του βασιζόμενος στην κρίση του, αλλά και σε αυτήν του διδάσκοντος και των συμμαθητών του¹⁷⁶. Μ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μαθαίνει να αξιολογεί τις δυνατότητές και τις αδυναμίες του και να οργανώνει ο ίδιος σωστά τη μελέτη του.

¹⁷⁶ Βλ. Τοκατλίδου, Β., 1986, σελ. 111-113.

Συνέπεια των παραπάνω είναι η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για περισσότερο συνειδητή μάθηση, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό ειδικά σε ένα μαθητοκεντρικό μάθημα, όπου ο μαθητής έχει λόγο τόσο στον προγραμματισμό όσο και στην ίδια την διαδικασία του μαθήματος. Έτσι νιώθει συνυπεύθυνος για την επιτυχημένη ή αποτυχημένη έκβαση της διαδικασίας και δραστηριοποιείται περισσότερο.

Μία επίπτωση της αρχής του *μαθητοκεντρισμού* στο γλωσσικό μάθημα είναι η μεταφορά από το *τι διδάσκουμε* στο *τι μαθαίνει* ο μαθητής. Αυτό μπορεί να φανεί μέσα από τις γλωσσικές παραγωγές στις οποίες οδηγείται ο μαθητής και γενικότερα από τις αναμενόμενες ή μη αναμενόμενες γλωσσικές και μη γλωσσικές συμπεριφορές¹⁷⁷. Όταν γίνεται αναφορά σε επικοινωνιακή χρήση του λόγου, εννοείται ότι η κάθε γλωσσική επιλογή εξαρτάται από τους παράγοντες που εμπλέκονται στο επικοινωνιακό γεγονός (ποιος είναι ο πομπός, ο δέκτης, ο στόχος της λεκτικής πράξης κ.τ.λ.)¹⁷⁸. Αυτό όμως σημαίνει πως ο κάθε χρήστης της γλώσσας αναπτύσσει τις απαραίτητες στρατηγικές, ώστε να μπορεί να κάνει τις κατάλληλες κάθε φορά επιλογές, για να επικοινωνήσει. Εάν ληφθεί υπ' όψιν πως λάθος είναι κάθε επιλογή που παραβιάζει την τυπική μορφή του λόγου (κανόνες), τότε ο διαχωρισμός *ορθού* και *λάθους* είναι προβληματικός, αφού πολύ συχνά οι αποκλίσεις από τους κανόνες έχουν ως συνέπεια μια αποτελεσματική επικοινωνία. Αυτό συμβαίνει, γιατί η επικοινωνία είναι πολύ πλουσιότερη από την τυπική μορφή του λόγου¹⁷⁹. Στην επικοινωνιακή διδασκαλία λοιπόν, η έννοια του λάθους είναι ευρύτερη και δεν περιλαμβάνει μόνο τους γραμματικούς, συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες, αλλά επεκτείνεται και στους κοινωνικούς κανόνες και σε λάθη αποτελεσματικότητας. Η μεγαλύτερη συνεισφορά πάντως της επικοινωνιακής διδασκαλίας στον τομέα των λαθών είναι πως αυτά δεν αποτελούν πλέον κολάσιμες πράξεις, όπως γινόταν στις παλαιότερες μεθόδους. Αντίθετα η επικοινωνιακή προσέγγιση αναγνωρίζει ότι από τη στιγμή που η επικοινωνία εξαρτάται από τόσους αστάθμητους παράγοντες, ο μαθητής είναι λογικό να υποπίπτει σε φωνολογικά, συντακτικά, γραμματικά, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά λάθη, ιδιαίτερα μάλιστα αφού ακόμη μαθαίνει. Γι' αυτό το λόγο σε μια διδασκαλία με επικοινωνιακό χαρακτήρα τα λάθη αποτελούν μια καλή βάση για περαιτέρω δραστηριότητες, αφού ο δάσκαλος μπορεί αποκαλύπτοντας τις αδυναμίες

¹⁷⁷ Τοκατλίδου, Β., 1986, σελ. 92.

¹⁷⁸ Με τους παράγοντες που εμπλέκονται στην επικοινωνία ασχολείται η Εθνογραφία της Επικοινωνίας με κύριο εκπρόσωπο τον Hymes όπως περιγράφεται σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής (κεφ. 4.2.).

¹⁷⁹ Βλέπε σχετικά Βείκου, Χ., 2001.

των μαθητών του να χρησιμοποιήσει αργότερα ασκήσεις αποσκοπώντας στη θεραπεία τους. Έτσι, η αξιολόγηση από πιθανή απειλή γίνεται αισιόδοξη προοπτική εφόσον οδηγεί στη σταδιακή βελτίωση των μαθητών¹⁸⁰.

Η επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση άλλαξε εντελώς το ρόλο του εκπαιδευτικού στο γλωσσικό μάθημα. Ο δάσκαλος είναι ο συντονιστής των μαθητών που δουλεύουν σε ομάδες, ο συνεργάτης και ο συνερευνητής των παιδιών, αφού και αυτός συμβάλει από τη μεριά του, για να βρεθούν λύσεις στα προβλήματα που τίθενται στη διάρκεια του μαθήματος. Ουσιαστικά στο γλωσσικό μάθημα συντελείται μια *αλληλεπίδραση*¹⁸¹ των εμπύχων παραγόντων της τάξης, κάτι που συνιστά και την ουσία της επικοινωνιακής διδασκαλίας και ο δάσκαλος είναι μέρος αυτής της αλληλεπίδρασης¹⁸². Ρόλος του δασκάλου είναι να διδάσκει γλώσσα και όχι να διδάσκει για τη γλώσσα, κάτι που σημαίνει πως ουσιαστικά πρέπει να καταστήσει ικανούς τους μαθητές του να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αποτελεσματικά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο, εάν δραστηριοποιήσει τους ίδιους τους μαθητές και τους οδηγήσει στο να ερευνήσουν και να χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι τη γλώσσα μέσα στο «σίγουρο» περιβάλλον της σχολικής τάξης παρέχοντάς τους όλα τα μέσα και τις βοήθειες που αυτοί χρειάζονται.

Η αρχή του *μαθητοκεντρισμού* επηρέασε και τη θέση του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, αφού στην επικοινωνιακή μέθοδο αποτελεί το επίκεντρο. Αυτό μεταφράζεται σε διαχείριση της διαδικασίας του μαθήματος, της προετοιμασίας του, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης από τους μαθητές. Συγκεκριμένα οι μαθητές συνεργάζονται για το σχεδιασμό, για τη συλλογή και αξιοποίηση του υλικού, για τις επιλογές των τεχνικών και των διαδικασιών του μαθήματος και για την αξιολόγησή τους¹⁸³. Βασική προϋπόθεση βέβαια, για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω, είναι να υπάρχει ομαδοποίηση των μαθητών στην τάξη με τέτοιον τρόπο, που να επιτρέπει επικοινωνία τόσο μεταξύ των μελών όσο και μεταξύ όλων των ομάδων. Παράλληλα πρέπει να τονιστεί πως το γλωσσικό επίπεδο, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες των μαθητών καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εργασία που γίνεται στην

¹⁸⁰ Αδαλόγλου Κ., 2004, σελ.1. Για την αξιολόγηση των μαθητών με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση βλέπε και Αδαλόγλου Κ., 2007.

¹⁸¹ Αναλυτικότερα για την αλληλεπίδραση βλέπε στο Lewis, M. / J. Hill, 1992, σελ. 39-54.

¹⁸² Μήτσης, Ν., 2004, σελ.219-220.

¹⁸³ Τοκατλίδου Β., 1986, σελ. 114.

τάξη¹⁸⁴. Εξάλλου οι μαθητές που συνυπάρχουν μέσα σε μια τάξη είναι δυνατόν να διαφέρουν ως προς την ηλικία, την καταγωγή (κοινωνικά ή γεωγραφικά), τη μόρφωση, τα ενδιαφέροντα, την ευφυΐα και το γλωσσικό τους επίπεδο, κάτι που σημαίνει πως οι όποιες διαδικαστικές επιλογές για το μάθημα πρέπει να λαμβάνουν αυτές τις διαφοροποιήσεις υπ' όψιν.

¹⁸⁴ Μήτσης, Ν., 1996, σελ. 162.

Δ. Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ *ΚΕΙΜΕΝΟ* ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΕΙΜΕΝΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

1.1 Η έννοια του κειμένου

Η γλωσσική επικοινωνία πραγματώνεται μέσα από κείμενα¹⁸⁵. Η παραπάνω άποψη αποτελεί θεμελιώδη αξίωμα του επιστημονικού κλάδου της κειμενογλωσσολογίας, ο οποίος αναπτύχθηκε έντονα από τη στιγμή που το ερευνητικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από την πρόταση στο κείμενο.

Ο λόγος είναι κείμενο. Αυτό σημαίνει ότι κάθε αυτάρκης, αυτόνομη ενότητα προφορικού ή γραπτού λόγου είναι κείμενο. Το κείμενο αποτελεί μια γλωσσική μονάδα, δηλαδή τη μικρότερη γλωσσική οντότητα που μπορεί να οριστεί και να διαθέτει ολοκληρωμένο νόημα. Επίσης, ως η μικρότερη επικοινωνιακή μονάδα χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένες συνθήκες για να επιτελέσει καθορισμένες λειτουργίες. Το κείμενο είναι το θεμελιώδες μέσο της επικοινωνίας. Δεν αποτελεί απλώς ένα προϊόν λόγου. Είναι το μέσον του λόγου, η υλική πλευρά της επικοινωνίας, η γλωσσική της διάσταση. Με τον προσδιορισμό της έννοιας του κειμένου ασχολήθηκε και ο Αρχάκης, ο οποίος αναφέρει ότι πρόκειται για μια συγκεκριμένη γλωσσική χρήση, μια ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα. Με τη διατύπωση «ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα» εννοείται ότι η πραγματοποιήσιμη μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο συμφραζομένων γλώσσα επιτελεί μια συγκεκριμένη «δουλειά» και εκφέρεται με ένα συγκεκριμένο στόχο. Επομένως κάθε ενότητα λόγου (προφορικού ή γραπτού) που παίζει κάποιο ρόλο σε ένα πλαίσιο συμφραζομένων θα θεωρείται κείμενο¹⁸⁶.

Σύμφωνα με την κειμενογλωσσολογία ένα κείμενο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως σωστό ή λάθος, αλλά ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα αποτελεσματικό κείμενο είναι τα εξής¹⁸⁷:

¹⁸⁵ Γεωργακοπούλου, Α. / Δ. Γούτσος, 1999, σελ.17.

¹⁸⁶ Αρχάκης, Α., 2005, σελ.31.

¹⁸⁷Πρβ. Clark, R. / R. Ivancic, 1997.

- Η ύπαρξη γλωσσικής και λεξικολογικής αλληλεξάρτησης (cohesion-συνοχή), χάρη στην οποία μπορούμε να ερμηνεύουμε τα γλωσσικά στοιχεία κάθε κειμενικής πρότασης¹⁸⁸.
- Το πλαίσιο επικοινωνίας (Situationality¹⁸⁹), το οποίο δίνει πληροφορίες, μεταξύ άλλων, για το συντάκτη-συγγραφέα του κειμένου, τον αποδέκτη, το χρόνο και τόπο διεξαγωγής της επικοινωνίας¹⁹⁰. Το πλαίσιο επικοινωνίας ή περικείμενο είναι ιδιαίτερος σημαντικό, γιατί οι χρήστες της γλώσσας κατά τη διάρκεια παραγωγής και πρόσληψης λόγου πραγματοποιούν στρατηγικές χρήσεις προτύπων, που βασίζονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές παραδοχές, γνώσεις, ρόλους και σχέσεις. Οι παραδοχές αυτές έχουν γνωστικές αντιπροσωπεύσεις οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανακαλούνται νοητικά αλλά και να τροποποιούνται ενεργά σύμφωνα με τα δεδομένα της εμπειρίας μας. Μ' αυτόν τον τρόπο το κείμενο εξαρτάται άμεσα από το γνωστικό περιβάλλον του¹⁹¹.
- Να εμφανίζεται με τη μορφή ενός αποδεκτού τύπου κειμένου (acceptability)¹⁹².
- Να έχει κάποια σκοπιμότητα (Intentionality)¹⁹³.
- Να διαθέτει το στοιχείο της πληροφορικότητας (informativity)¹⁹⁴.

Με άλλα λόγια η επικοινωνία μέσω της δημιουργίας ενός κειμένου καθίσταται αποτελεσματική, όταν μια σειρά προτάσεων συγκροτείται σε ένα συγκεκριμένο, κοινωνικά αναγνωρίσιμο είδος κειμένου, μέσα από το οποίο ο συγγραφέας προσπαθεί να πραγματοποιήσει κάποιους στόχους, τους οποίους ο αποδέκτης κατορθώνει να αναγνωρίσει¹⁹⁵.

¹⁸⁸ Βλέπε σχετικά Halliday, M.A.K. / R., Hasan, 1985.

¹⁸⁹ Βλέπε σχετικά Gumperz, J.J. / D., Hymes, 1986.

¹⁹⁰ Στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται αλλιώς ως περικείμενο. Βλ. Γεωργακοπούλου, Α. / Δ. Γούτσος, 1999, σελ. 37-76. Για το επικοινωνιακό πλαίσιο του λόγου γίνεται εκτενής αναφορά στο κεφάλαιο που εξηγείται η επικοινωνιακή δεξιότητα.

¹⁹¹ Ο.π. σελ. 62-63.

¹⁹² Βλέπε σχετικά Cohen, P. 1978. Για την τυπολογία κειμένων θα γίνει αναφορά στην αμέσως επόμενη σελίδα.

¹⁹³ Βλέπε σχετικά Cohen, P. 1978.

¹⁹⁴ Βλέπε σχετικά Groeben, N. 1978.

¹⁹⁵ Ο.π. σελ. 71.

1.2. Τα είδη γραπτών κειμένων-Τα πεδία λόγου

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλές προτάσεις κατηγοριοποίησης των κειμένων¹⁹⁶. Αποτέλεσμα αυτών των κατηγοριοποιήσεων είναι να μιλάμε για "κειμενικά είδη", όρος που αποδίδεται στα αγγλικά και στα γαλλικά ως *genre* και ο οποίος αναφέρεται στα κείμενα που το καθένα τους εμπίπτει σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Τα κειμενικά είδη είναι γλωσσικές μορφές κοινωνικής δράσης τις οποίες αναπτύσσουν συγκεκριμένες ομάδες με κοινούς στόχους, για να διευκολύνουν τις λειτουργίες τους¹⁹⁷. Συνεπώς τα κειμενικά είδη στοχεύουν στην επικοινωνία. Επειδή οι περιστάσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι πολλές, πολλά είναι και τα κειμενικά είδη. Σ' αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι η διαρκής κοινωνική εξέλιξη επιφέρει και νέες μορφές επικοινωνίας και συνεπώς νέα κειμενικά είδη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι πριν από 20 χρόνια δεν υπήρχε το κειμενικό είδος: *ηλεκτρονικό μήνυμα*.

Η ικανότητα αξιοποίησης των διαφόρων κειμενικών ειδών είναι ιδιαίτερα σημαντική για κάθε πολίτη, για να μπορεί να έχει αποτελεσματική επικοινωνία στους διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής αφού όσοι είναι σε θέση να χειρίζονται αποτελεσματικά τα διάφορα κειμενικά είδη, έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε διάφορους χώρους κοινωνικής δράσης και παρέμβασης¹⁹⁸. Αντίθετα η αδυναμία κατανόησης και χρήσης μορφών λόγου, όπως είναι για παράδειγμα, ο λόγος των νομικών και των ακαδημαϊκών, αποκλείει από τους τομείς αυτούς μεγάλα τμήματα του πληθυσμού¹⁹⁹. Συνεπώς τα κειμενικά είδη συμβάλλουν στην επίτευξη κοινωνικών στόχων και γι' αυτό το λόγο η διδασκαλία τους στο γλωσσικό μάθημα πρέπει να αποτελεί μέλημα κάθε σύγχρονου δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Για να λειτουργήσει κανείς εποικοδομητικά στις όποιες περιστάσεις επικοινωνίας, δεν αρκεί να γνωρίζει τους κανόνες γραμματικής, να έχει πλούσιο λεξιλόγιο και ικανότητες γραφής και ανάγνωσης. Πρέπει επίσης να γνωρίζει τους κανόνες και τις συμβάσεις σύνταξης διαφορετικών κειμενικών ειδών, τα οποία είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας, ώστε να έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει

¹⁹⁶ Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι εξής: Adam, J. M., 1999 / Α. Γεωργακοπούλος / Δ. Γούτσος, 1999 / McCarthy, M.J. / R.A. Carter, 1994 / Longacre, 1976.

¹⁹⁷ Βλέπε Μασσαγγούρας, Η., 2001α, σελ. 301. Βλέπε επίσης Miller, C.R. M., 1984.

¹⁹⁸ Ο.π. σελ. 301-302. Η σχέση γλώσσας και κοινωνικής ισχύος πραγματεύεται εκτενώς από τον Bourdieu στο Bourdieu, P., 1999.

¹⁹⁹ Cope, B. / M. Kalantzis, 1993, σελ.7.

στα κοινωνικά δρώμενα²⁰⁰. Εξάλλου, από τη στιγμή που, όπως προαναφέρθηκε, η επικοινωνία βασίζεται σε κείμενα, τα κείμενα στο σύνολό τους αποτελούν δείκτες των επικοινωνιακών περιστάσεων μιας γλωσσικής κοινότητας.

Η διάκριση των κειμενικών ειδών δεν είναι απλή υπόθεση, αφού τόσο για τον αριθμό, όσο και για τα διακριτά είδη υπάρχουν διαφορετικές απόψεις²⁰¹. Μια ενδελεχής ματιά στη σχετική βιβλιογραφία οδηγεί στο συμπέρασμα ότι παρουσιάζεται μια σύγχυση στις διάφορες κατηγοριοποιήσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κατηγοριοποίηση που ακολουθεί και η οποία σχετίζεται με την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας. Πρόκειται για την κατηγοριοποίηση που υιοθέτησε το Συμβούλιο της Ευρώπης στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα, το οποίο περιγράφει τη γλώσσα ως επικοινωνιακό γεγονός και επιλέγει ως διδακτική προσέγγιση την επικοινωνιακή. Στην περίπτωση αυτή διακρίνεται μια σύγχυση ανάμεσα σε είδη κειμένων και κανάλια. Συγκεκριμένα σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γραπτά είδη κειμένων είναι²⁰²:

- βιβλία, λογοτεχνικά ή μη, συμπεριλαμβανομένων των λογοτεχνικών περιοδικών
- περιοδικά
- εφημερίδες
- εγχειρίδια οδηγιών (μαστορέματα, μαγειρική, κτλ.)
- διδακτικά βιβλία
- κόμιξ
- ενημερωτικά και περιγραφικά φυλλάδια
- διαφημιστικό υλικό
- δημόσια σήματα και ανακοινώσεις
- ταμπελάκια σε σούπερ μάρκετ, μαγαζιά και αγορές
- συσκευασίες και ετικέτες προϊόντων

²⁰⁰ Βλέπε σχετικά στην ιστοσελίδα του κέντρου ελληνικής γλώσσας: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm

²⁰¹ Για σχετικές προσεγγίσεις βλέπε Μητσικοπούλου, Β. στο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm αλλά και McCarthy, M.J. / R. A. Carter, 1994, σελ 32-33.

²⁰² Βλέπε στην ελληνική μετάφραση του πλαισίου που έγινε με την επιμέλεια των Ευσταθιάδη και Τσαγγαλίδη σελ.111-112.

- εισιτήρια κ.τ.λ.
- έντυπα και ερωτηματολόγια
- λεξικά (μονόγλωσσα και δίγλωσσα), θεματικά λεξικά
- βάσεις δεδομένων (ειδήσεις, λογοτεχνία, γενικές πληροφορίες κ.τ.λ.).
- οι επαγγελματικές και εμπορικές επιστολές, τα φαξ
- οι προσωπικές επιστολές
- οι εκθέσεις και οι ασκήσεις
- τα υπομνήματα, οι αναφορές και τα επιστημονικά άρθρα
- τα σημειώματα και τα μηνύματα, κ.τ.λ.

Από τις παραπάνω κατηγορίες μόνο οι πέντε τελευταίες είναι ουσιαστικά είδη κειμένων. Όλα τα υπόλοιπα αποτελούν κανάλια και διαύλους στα οποία περιλαμβάνονται τα κείμενα. (Για παράδειγμα σε ένα περιοδικό, σε μια εφημερίδα ή σε ένα ενημερωτικό φυλλάδιο μπορεί να συναντήσει κανείς διάφορα είδη κειμένων).

Τα κείμενα παρουσιάζονται σε ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες και κατασκευάζονται με ιδιαίτερες προθέσεις από έναν ή περισσότερους ομιλητές ή συγγραφείς. Τα νοήματα εκφράζονται μέσα σε κείμενα – αν και η ίδια η προέλευση των νοημάτων βρίσκεται έξω από αυτά – και αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης στα κείμενα, σε συγκεκριμένες περιστάσεις κοινωνικής συναναστροφής²⁰³. Η μορφή των κειμένων είναι δεδομένη και δεν τη δημιουργεί ο ομιλητής. Τα διάφορα είδη διαμορφώνονται όμως υπό συνθήκες συγκεκριμένες και σύμφωνα με μια κοινωνική τελετουργία, που τους δίνει τη μορφή τους. Έτσι η εμφάνιση ενός είδους και όχι ενός άλλου υπαγορεύεται από νόρμες και τελετουργίες που το απαιτούν και που μπορεί να ισχύουν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όχι όμως απαραίτητα και σε κάποιο άλλο²⁰⁴. Αυτό σημαίνει πως το επικοινωνιακό πλαίσιο (συμμετέχοντες, κανάλι, επικοινωνιακός στόχος κ.τ.λ.) παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση των ειδών. Παράλληλα η κατανομή των ειδών συναρτάται και με το πεδίο αναφοράς, κοινώς με το θέμα²⁰⁵. Κάθε επικοινωνιακή γλωσσική πράξη τοποθετείται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης περιστασης μέσα σε έναν από

²⁰³ Kress, G., 2003, σελ.48. Βλέπε επίσης Kress, G., 1994, σελ. 221.

²⁰⁴ Τοκατλίδου, Β. 2000, σελ.748.

²⁰⁵ Ο.π. σελ. 749.

τους τομείς δράσης της κοινωνικής ζωής. Αυτοί οι τομείς είναι ευρύτερα γνωστοί ως *πεδία λόγου*.

Με τη θεωρία των πεδίων λόγου ή αλλιώς πεδίων γλωσσικής συμπεριφοράς (Domain of Language Behavior) που προέρχεται από το χώρο της κοινωνιολογίας της γλώσσας ασχολήθηκε ιδιαίτερα ο Fishman. Ο A.J. Fishman, κύριος εκφραστής της παραπάνω θεωρίας, αναφέρει πως η κοινωνιολογία της γλώσσας εξετάζει δύο παράγοντες²⁰⁶. Από τη μια, εξετάζεται η χρήση της γλώσσας, όπου στο επίκεντρο είναι το πότε και με ποιο στόχο μιλάει ποιος ποια γλώσσα. Έτσι γίνονται διακριτές οι νόρμες της γλωσσικής χρήσης. Από την άλλη, ερευνάται πώς και γιατί το κοινωνικά οργανωμένο σύστημα χρήσης της γλώσσας μέσα στο ίδιο κοινωνικό δίκτυο μεταβάλλεται στις διάφορες περιπτώσεις. Αυτό που γίνεται κατανοητό λοιπόν είναι ότι κοινωνικές νόρμες καθορίζουν πολλές φορές την επικοινωνιακή καταλληλότητα. Όλοι οι κανόνες που κυριαρχούν ανάμεσα σε γλωσσικές ποικιλίες και κοινωνικά αναγνωρισμένες λειτουργίες ερευνώνται με βάση το κατασκευάσμα που ονομάζεται *πεδία*. Κοινωνιογλωσσικά πεδία είναι κοινωνικά κατασκευάσματα που προέκυψαν μέσα από διεξοδική ανάλυση διάφορων περιπτώσεων. Τέτοια πεδία είναι για παράδειγμα η οικογένεια, ο στρατός, η εκκλησία, τα ΜΜΕ, η εκπαίδευση, η διοίκηση κ.τ.λ.²⁰⁷. Ο αριθμός των πιθανών πεδίων είναι απροσδιόριστος, εφόσον κάθε τομέας δραστηριότητας ή περιοχή ενδιαφέροντος που μπορούμε να ορίσουμε είναι δυνατόν να αποτελέσει το πεδίο που ενδιαφέρει ένα συγκεκριμένο χρήστη²⁰⁸. Ο αριθμός όμως δεν είναι αυτό που κυρίως ενδιαφέρει το γλωσσικό μάθημα, αλλά οι συνθήκες που διαμορφώνονται μέσα στο κάθε πεδίο και κατ' επέκταση η συμπεριφορά που απαιτείται. Ο ίδιος ο Fishman σε άρθρο του τονίζει: «Τα πεδία προσδιορίζονται άσχετα με τον αριθμό τους με όρους καθιερωμένου περιβάλλοντος και με την ανάλογη (για τις συνθήκες) συμπεριφορά. Προσπαθούν να συνδέσουν τα κύρια στοιχεία των διάφορων πράξεων που συμβαίνουν με στοιχεία πολυγλωσσικών χαρακτηριστικών περιλαμβάνοντας στοιχεία που αφορούν τους συνομιλητές²⁰⁹». Αυτό που πρέπει σ' αυτό το σημείο να τονιστεί είναι ότι μέσα στα πλαίσια των πεδίων

²⁰⁶Fishman, A. J., 1975, σελ.15.

²⁰⁷ Fishman, A. J., 1975, σελ. 50.

²⁰⁸ ΣτΕ, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Ευσταθιάδης, Στ. και Τσαγγαλίδης, Α., σελ.56.

²⁰⁹Fishman, A. J., 1975, σελ.15 και Fishman, A. J., 1986, σελ.441: "Domains are defined, regardless of their number, in terms of institutional contexts and their congruent behavioral co-occurrences. They attempt to summate the major clusters of interaction that occur in clusters of multilingual settings and involving clusters of interlocutors".

αναπτύσσονται τα διάφορα θέματα που θα πρέπει να αντιμετωπίσει ο κάθε μαθητής, όταν θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα στην καθημερινή του ζωή.

2. Ο ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ

Η απάντηση στο ερώτημα εάν και σε ποια σημεία διαφέρει ο προφορικός από το γραπτό λόγο είναι σημαντική, γιατί επηρεάζει άμεσα και τους τρόπους προσέγγισής τους κατά τη διδακτική διαδικασία. Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δεν αποτελούν πάντα δύο καθαρά διακριτούς τομείς. Υπάρχουν περιπτώσεις που η διάκρισή τους δεν είναι τόσο ξεκάθαρη, όσο ίσως θεωρείται, αφού παρουσιάζονται τόσο προφορικά χαρακτηριστικά σε γραπτά κείμενα (πρωτόκολλα, γραπτά θεατρικά έργα, διαλογικά σημεία σε παραμύθια κ.α.), όσο και γραπτά στοιχεία σε προφορικά κείμενα (διαλέξεις, ειδήσεις στην τηλεόραση, παρουσιάσεις θεατρικών έργων κ.α.)²¹⁰. Η Τοκατλίδου αναφέρει πως, αν εξεταστεί ο λόγος μέσα σε μια περίπτωση επικοινωνίας, μπορεί να διαπιστωθεί ότι η διάκριση επικοινωνίας, δεν είναι πάντα σαφής, αφού συχνά η επικοινωνία γίνεται κατά ένα μέρος γραπτή και κατά ένα μέρος προφορική. Χαρακτηριστικά αναφέρει το παράδειγμα όπου κάποιος δέχεται ένα γραπτό μήνυμα ή ένα φαξ και ανταποκρίνεται αμέσως τηλεφωνικά. Τα δύο αυτά κομμάτια της επικοινωνίας συνθέτουν ένα επικοινωνιακό γεγονός. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα εργασία, όταν γίνεται αναφορά σε γραπτό λόγο, εννοούνται όλοι εκείνοι οι κειμενικοί τύποι που εμφανίζονται μόνο σε γραπτή μορφή χωρίς να έχουν και προφορική εκδοχή, όπως για παράδειγμα είναι τα άρθρα εφημερίδων. Επίσης η ίδια αναρωτιέται εάν είναι προφορικός λόγος η ανακοίνωση που γίνεται από το megάφωνο στην αίθουσα του αεροδρομίου ή εάν είναι γραπτός λόγος το διαφημιστικό τρέιλερ της τηλεόρασης που ακολουθεί τη γραμμή του χρόνου. Τα συγκεκριμένα είδη λόγου η ίδια τα χαρακτηρίζει υβριδικά²¹¹. Η δυσκολία που υπάρχει στη σαφή διάκριση ανάμεσα σε γραπτό και προφορικό λόγο διαπιστώνεται και από την ακόλουθη κατηγοριοποίηση με τα κυριότερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα ο Μήτσης θεωρεί ότι αυτά είναι²¹²:

1. *Η διάρκεια*: Ο γραπτός λόγος από τη φύση του διατηρείται στο χρόνο και γι' αυτό το λόγο ο αναγνώστης μπορεί να επανέλθει και να επεξεργαστεί ξανά και ξανά σημεία ενός γραπτού κειμένου ή ένα κείμενο ολόκληρο.

²¹⁰ Geißner, H., 1988, σελ.25.

²¹¹ Τοκατλίδου, Β., 1999, σελ. 537.

²¹² Μήτσης, Ν., 2004, σελ.70-72.

2. *Η άνεση αντίδρασης:* Ο γραπτός λόγος από τη φύση του δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη με το δικό του τρόπο και σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς να αποκωδικοποιεί τα μηνύματα. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι, αν αντιμετωπίσουμε το γραπτό λόγο στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνίας, το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό δεν ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις. Στην περίπτωση που κάποιος θέλει να μπει σε κάποιο κατάστημα και βλέπει στην πόρτα την ταμπελίτσα «ωθήσατε» (η οποία αποτελεί είδος γραπτού λόγου) και σπρώχνει την πόρτα για να εισέλθει, δεν έχει άνεση αντίδρασης.
3. *Η απόσταση:* Το γραπτό μήνυμα προορίζεται κατά κανόνα για κάποιον ή κάποιους που δε βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του πομπού, αλλά που βρίσκονται είτε σε χρονική είτε σε τοπική απόσταση είτε και τα δύο. Επομένως ο αναγνώστης δε γνωρίζει συνήθως τα άμεσα περιστασιακά δεδομένα υπό τα οποία έχει συνταχθεί ένα κείμενο, κάτι που αποτελεί δυσχέρεια στην αποκωδικοποίηση των εκάστοτε μηνυμάτων που φέρει ένα κείμενο. Θεωρούμε ότι και αυτό το στοιχείο δεν έχει σε όλες τις περιπτώσεις εφαρμογή στα πλαίσια της επικοινωνίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σιωπηλή ανταλλαγή σημειωμάτων μαθητών κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ώρας. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχει καμία απόσταση ανάμεσα στους επικοινωνούντες.
4. *Η συστηματικότητα:* Ο Μήτσης εξηγεί τη συστηματικότητα αναφέροντας ότι το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος λειτουργεί εκτός περιβάλλοντος έχει ως συνέπεια, για να είναι κατανοητός, να πρέπει να είναι πληρέστερος, αναλυτικότερος και συστηματικότερος από τον προφορικό. Ίσως στο σημείο αυτό ο Μήτσης να εννοεί ότι, επειδή ο πομπός και ο δέκτης είναι στις περισσότερες περιπτώσεις χρονικά και τοπικά απομακρυσμένοι, παρουσιάζεται αυτή η συστηματικότητα στο γραπτό λόγο στις συγκεκριμένες περιπτώσεις. Ένα κείμενο δεν μπορεί να γίνεται κατανοητό αν οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία δε μοιράζονται το ίδιο φορτίο κουλτούρας, εμπειριών και πληροφοριών. Συνεπώς ο γραπτός λόγος δε λειτουργεί εκτός περιβάλλοντος. Επίσης υπάρχουν μορφές γραπτού λόγου, όπως είναι για παράδειγμα τα γραπτά μηνύματα στο κινητό τηλέφωνο και τα σημειώματα

που ανταλλάσσουν οι μαθητές στο μάθημα, όπου δεν παρουσιάζεται το στοιχείο της συστηματικότητας.

5. *Η τυπικότητα*: Το κάθε γραπτό κείμενο εντάσσεται σε μια ευρύτερη κατηγορία γραπτών μηνυμάτων, τα οποία διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο. Αυτά είναι γνωστά ως τύποι κειμένων και ο κάθε αναγνώστης πρέπει να μπορεί να τα διακρίνει μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Οι διαφορές που παρουσιάζουν ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δεν αφορούν μόνο το κανάλι επικοινωνίας που χρησιμοποιείται, αλλά είναι πολύ βαθύτερες και γι' αυτό το λόγο χρειάζεται σαφέστερη προσέγγιση, για να περιγραφούν οι δύο λειτουργικά διαφορετικές μορφές λόγου. Οι διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου σε γενικές γραμμές οφείλονται στις διαφορετικές συνήθως συνθήκες παραγωγής²¹³. Πιο συγκεκριμένα²¹⁴, ο γραπτός λόγος είναι συνήθως προσχεδιασμένος λόγος, όπου ο συντάκτης ενός κειμένου έχει τα περιθώρια να ξαναδεί το κείμενό του, να το διορθώσει ή να αναδιατυπώσει κάποια σημεία του. Αντίθετα ο προφορικός λόγος είναι απροσχεδιαστος λόγω του ότι παράγεται συνήθως αυθόρμητα και κάτω από την πίεση της κατάστασης επικοινωνίας (χρόνος, συνομιλητές κ.τ.λ.) και είναι επόμενο να παρουσιάζει πολλές συντακτικές ατέλειες ή ανολοκλήρωτες προτάσεις.

Μια άλλη διαφορά σχετίζεται με τη δυνατότητα επαφής μεταξύ πομπού και δέκτη. Στο γραπτό λόγο ο πομπός δεν έχει στις περισσότερες περιπτώσεις άμεση επαφή με το δέκτη, αφού απευθύνεται σε άτομα που εκείνη τη στιγμή είναι συνήθως απόντες. Στις περιπτώσεις αυτές δεν μπορεί να δώσει άμεσα διευκρινίσεις. Επίσης η αντίδραση των δεκτών των μηνυμάτων έρχεται συνήθως ετεροχρονισμένα σε σχέση με το χρονικό σημείο αποστολής του μηνύματος, αφού οι δέκτες θα μπορούν να αντιδράσουν, μόνο όταν διαβάσουν πρώτα το κείμενο. Αντίθετα ο προφορικός λόγος έχει περισσότερο προσωπικό χαρακτήρα. Ο πομπός είναι παρών, οπότε δίνει διευκρινίσεις, δέχεται αντιδράσεις, ώστε να ανατροφοδοτείται άμεσα η επικοινωνία.

²¹³ Αρχάκης, Α., 2005, σελ. 50.

²¹⁴ Για την παρουσίαση των διαφορών μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, που ακολουθεί, βλέπε Αθανασίου, Λ., 1998. Αρχάκης, Α., 2005. Halliday, M.A.K. / R. Hasan, 1976. Halliday, M.A.K., 1989. Κωστούλη, Τ., 1997. Βάμβουκας, Μ., 1991. Solmecke, G., 1993.

Μια τρίτη διαφορά έχει να κάνει με το πλαίσιο επικοινωνίας. Κάποια μηνύματα στον προφορικό λόγο μεταφέρονται με μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Ο Αθανασίου αναφέρει ενδεικτικά τις ακόλουθες κατηγορίες μη λεκτικής επικοινωνίας²¹⁵:

- α. Σωματικές κινήσεις (χειρονομίες, χειραψίες, εκφράσεις προσώπου κ.τ.λ.)
- β. Παραγλώσσα (τόνος φωνής, γέλιο κ.τ.λ.)
- γ. Άγγιγμα
- δ. Ντύσιμο – στολίδια- χρώματα
- ε. Η θέση στην οποία κάθεται κανείς
- στ. Η χρήση του χρόνου
- ζ. Οι συνθήκες επικοινωνίας.

Όσον αφορά το γραπτό λόγο, υπάρχουν τρόποι να υποκατασταθούν τα παραπάνω στοιχεία. Αυτοί οι τρόποι είναι είτε γλωσσικοί είτε μη γλωσσικοί. Γλωσσικοί είναι συγκεκριμένες λέξεις, φράσεις, προτάσεις και συντακτικές δομές, ενώ μη γλωσσικοί μπορεί να είναι μια εικόνα ή ένα σχέδιο που μπορεί να συνοδεύει ένα κείμενο. Για παράδειγμα τη χαρά που δείχνει κάποιος με ένα μορφασμό μπορεί να την αποτυπώσει γραπτά είτε με μία αντίστοιχη λέξη (π.χ. σε ένα προσωπικό γράμμα μπορεί να συναντήσει κανείς τη φράση «χαίρομαι που μαθαίνω συχνά νέα σου») ή με κάποιο σχέδιο ενός προσώπου που χαμογελάει, το οποίο συνοδεύει το κείμενο.

Κάθε επικοινωνιακά επαρκής χρήστης του λόγου είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις διαφορές αυτές ως προς τη διάκριση προφορικού και γραπτού λόγου. Κατά συνέπεια η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να οδηγήσει τον κάθε μαθητή στο να τις συνειδητοποιήσει φέρνοντάς τον, όσο είναι δυνατόν, σε επαφή με τη φυσιολογική διαδικασία χρήσης του λόγου. Η συνειδητοποίηση των διαφορών αυτών θα συμβάλει ιδιαίτερος στο να παραγάγει ο κάθε μαθητής ως πομπός κατάλληλα μηνύματα αλλά και να αξιολογεί σωστά τόσο προφορικά όσο και γραπτά μηνύματα που δέχεται.

²¹⁵ Αθανασίου, Λ., 1998, σελ. 119.

3. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων ενός γραπτού κειμένου καθώς και η κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου συνθέτουν την ανάγνωση²¹⁶. 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 δεξιοτήτων²¹⁷:

- 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 περίπτωση 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. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι, επειδή η ανάγνωση στην καθημερινή επικοινωνία δεν παρουσιάζεται ως ανεξάρτητη επικοινωνιακή διαδικασία, ακόμη και η σύνθεση - σύνταξη κειμένου είναι απαραίτητη σε περίπτωση που υπάρχει ανάγκη διαμεσολάβησης του αναγνώστη για κάποιο επικοινωνιακό σκοπό.

²¹⁶ Βλέπε τον ορισμό του όρου «*ανάγνωση*» στο λεξικό του Μανώλη Τριανταφυλλίδη που βρίσκεται στον ηλεκτρονικό κόμβο για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα.

²¹⁷ Αγγελάκος, Κ., 2003, σελ. 55.

Για να γίνουν πιο κατανοητά τα παραπάνω, χρειάζεται να διευκρινιστούν κάποιοι όροι που σχετίζονται άμεσα με την κατανόηση γραπτών κειμένων. Η αναφορά στους όρους αυτούς ακολουθεί στις επόμενες σελίδες.

3.1 Το γραπτό κείμενο – Το περικείμενο – Τα παρακειμενικά χαρακτηριστικά

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 κείμενο²¹⁸. Όπως εξηγεί ο Kress, η σημασία των λέξεων από μόνη της δεν αρκεί για να οδηγήσει στην κατανόηση γραπτού λόγου αφού η κατανόηση είναι μια πολύ πιο περίπλοκη διαδικασία²¹⁹. 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* και τα *παρακειμενικά* στοιχεία.

Ο καθαρά γλωσσικός παράγοντας σε ένα γραπτό κείμενο είναι η αρθρωμένη πρώτη ύλη, με την οποία έρχεται σε επαφή ο αναγνώστης και υπακούει σε πέντε κύριους τομείς:

- Το *λεξιλόγιο*: Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει την ικανότητα χρήσης και αναγνώρισης λεξικολογικών στοιχείων (π.χ. ιδιωματικές φράσεις, τυποποιημένες προτάσεις κ.τ.λ.) και γραμματικών στοιχείων (κλειστές λεξικές κατηγορίες όπως είναι για παράδειγμα τα άρθρα, οι προσωπικές αντωνυμίες και οι σύνδεσμοι)²²⁰.
- Τη *μορφολογία* η οποία ασχολείται με την εσωτερική οργάνωση των λέξεων.

²¹⁸ Γεωργακοπούλου, Α. / Δ. Γούτσος, 1999, σελ. 38.

²¹⁹ Kress, G., 1997, σελ. 58.

²²⁰ Βλέπε σχετικά ΣτΕ, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Ευσταθιάδης, Σ. / Α. Τσαγγαλίδης, σελ 128-129.

- Τη *σύνταξη* όπου μέσα από συνταγματικές και παραδειγματικές σχέσεις είναι δυνατόν ένας μικρός σχετικά αριθμός κανόνων να οδηγήσει στη δημιουργία αναρίθμητων εκφράσεων²²¹.
- Την *ορθογραφία* η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα αντίληψης και παραγωγής των συμβόλων που συνθέτουν τα γραπτά κείμενα.
- Τη *σημασιολογία* η οποία ασχολείται με την οργάνωση της σημασίας

Από αυτούς τους πέντε τομείς για την κατανόηση γραπτού λόγου η ορθογραφία είναι απαραίτητη για την αναγνώριση της γραφής, το λεξιλόγιο, η μορφολογία και η σύνταξη συμβάλουν στον εντοπισμό των μηνυμάτων ενός κειμένου ενώ, τέλος, η σημασιολογία αποτελεί βασικό παράγοντα για την κατανόηση του κειμένου. Οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας είχαν στο επίκεντρο του γλωσσικού μαθήματος τους παραπάνω πέντε τομείς, αφού έδιναν ιδιαίτερη σημασία στη καθαρά γλωσσική διάσταση της κατανόησης γραπτού λόγου. Με τη στροφή στην επικοινωνιακή διάσταση του λόγου επεκτάθηκε η διδασκαλία και στους άλλους δύο παράγοντες (περικείμενο - παρακειμενικά χαρακτηριστικά) που συνθέτουν ένα γραπτό κείμενο, αφού διαπιστώθηκε ότι αυτό δεν αποτελείται μόνο από το κυρίως γλωσσικό μέρος, αλλά είναι πολύ πιο σύνθετο δημιούργημα.

Ο Goffman εξηγεί το δεύτερο παράγοντα που συνθέτει ένα γραπτό κείμενο, το *περικείμενο (Context)*, ως το πλαίσιο που περιβάλλει ένα γλωσσικό γεγονός (π.χ. ένα κείμενο) και παρέχει εργαλεία για την κατάλληλη ερμηνεία του²²². Πρόκειται για όλα τα συμφραζόμενα που σχετίζονται με ένα γραπτό κείμενο και τα οποία είναι απαραίτητα, για να το κατανοήσει κανείς. Οι αναγνώστες ενός κειμένου, ως μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν τι λέγεται και πώς αυτό παρουσιάζεται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης επικοινωνιακής περιστασης. Χρειάζεται να γνωρίζουν δηλαδή για περιστάσεις, στάσεις, τρόπους δράσης, συμπεριφορές, προθέσεις κειμένων κ.τ.λ., στοιχεία που αποτελούν μέρος της γνώσης για τον κόσμο. Ουσιαστικά πρόκειται για τους παράγοντες που εμπλέκονται σε ένα

²²¹ Gotowos, A., 1979, σελ. 23.

²²² Goffman, E., 1974.

επικοινωνιακό γεγονός, όπως αυτοί περιγράφονται από την εθνογραφία της επικοινωνίας, προσαρμοσμένοι στην κατανόηση γραπτού λόγου²²³.

Ο τρίτος παράγοντας που συνθέτει ένα γραπτό κείμενο είναι τα *παρακειμενικά* στοιχεία, τα οποία ουσιαστικά επιτελούν παραγωγικό ρόλο στο γραπτό κείμενο²²⁴. Πρόκειται για μηχανισμούς που, παρόλο που δεν εκφράζονται μέσα από γλωσσικά σύμβολα, είναι φορείς σημασίας και συμπληρώνουν το ίδιο το κείμενο. Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο οι δέκτες γραπτού λόγου να είναι σε θέση να ερμηνεύουν τα παρακειμενικά στοιχεία, εφόσον τα συναντήσουν. Τέτοιοι παρακειμενικοί μηχανισμοί είναι:

- Εικονογράφιση (εικόνες, φωτογραφίες, ζωγραφιές κ.τ.λ.)
- Χάρτες, πίνακες, διαγράμματα, σχήματα κ.τ.λ.)
- Τυπογραφικά χαρακτηριστικά (γραμματοσειρές, διαστήματα, υπογραμμίσεις, μορφοποίηση κ.τ.λ.).

Ολοκληρώνοντας πρέπει να τονιστεί ότι, για να δράσει αποτελεσματικά ένας μαθητής ως αναγνώστης, πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει και τις τρεις πτυχές που συνθέτουν ένα γραπτό κείμενο. Μόνο τότε μπορεί να οδηγηθεί στην αποτελεσματική αποκωδικοποίηση και ερμηνεία των μηνυμάτων που αυτό φέρει και συνεπώς στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία μέσω του συγκεκριμένου κειμένου.

3.2. Οι στρατηγικές ανάγνωσης

Ο τρόπος που διαβάζει κανείς ένα γραπτό κείμενο είναι άμεσα συνυφασμένος με την κατανόηση γραπτού λόγου, αφού ο κάθε αναγνώστης χρησιμοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές, συγκεκριμένους τρόπους, για να προσεγγίσει το γραπτό κείμενο, που καλείται ή επιθυμεί να αντιμετωπίσει. Οι τρόποι αυτοί επηρεάζονται από τον επικοινωνιακό στόχο που έχει²²⁵, από το πλήθος των πληροφοριών που δέχεται ένας αναγνώστης αλλά και από το ίδιο το κείμενο. Έτσι για παράδειγμα δύο άτομα ξεφυλλίζοντας ένα περιοδικό, είναι πιθανόν να μην αντιμετωπίσουν με τον ίδιο τρόπο

²²³ Αναλυτικά για τους παράγοντες που συνθέτουν ένα επικοινωνιακό γεγονός βλέπε στο κεφάλαιο 4.2. όπου γίνεται αναφορά στις εθνογραφικές θεωρίες.

²²⁴ ΣτΕ, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Ευσταθιάδης, Σ. / Α. Τσαγγαλίδης, , σελ 104.

²²⁵ Κάποιος μπορεί για παράδειγμα να διαβάζει κάτι για γενικό προσανατολισμό, για να πάρει πληροφορίες, να διαβάσει οδηγίες που θα χρειαστεί να ακολουθήσει ή τέλος για να ψυχαγωγηθεί.

ένα οικονομικό άρθρο. Αλλιώς θα το προσεγγίσει αυτός που βρίσκει το θέμα «οικονομία» ενδιαφέρον και διαφορετικά ο άλλος, που πιθανόν να μην το θεωρεί αρκετά ενδιαφέρον. Επίσης, με διαφορετικό τρόπο θα προσεγγίσει κάποιος ένα επιστημονικό άρθρο από ένα διαφημιστικό ενός πολυκαταστήματος, που πιθανώς θα βρει στην εξώπορτα του σπιτιού του. Οι κυριότερες στρατηγικές ανάγνωσης είναι οι εξής²²⁶:

- *Η αναζήτηση του γενικού νοήματος (überfliegendes Lesen)*. Πρόκειται για τη στρατηγική όπου ο αναγνώστης διατρέχει γρήγορα ολόκληρο το κείμενο, για να πάρει μια γενική ιδέα.
- *Το προσανατολισμένο διάβασμα (orientiertes Lesen)*. Στη συγκεκριμένη στρατηγική ο στόχος είναι να διακρίνει κανείς εάν ένα κείμενο περιλαμβάνει πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο ενδιαφέρει τον αναγνώστη.
- *Η αναζήτηση των βασικών σημείων (kursorisches Lesen)*. Πρόκειται για τη στρατηγική με βάση την οποία ανατρέχει κανείς σε όλο το κείμενο στοχεύοντας στα κύρια σημεία του, χωρίς όμως να πρόκειται για αναλυτικό διάβασμα του κειμένου.
- *Η αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών (selektives Lesen)*. Είναι η στρατηγική όπου ο αναγνώστης διακρίνει συγκεκριμένη πληροφορία ή πληροφορίες μέσα σε ένα κείμενο, χωρίς να χρειάζεται να το διαβάσει λεπτομερώς.
- *Αναλυτικό διάβασμα (totales Lesen)*. Πρόκειται για τη στρατηγική όπου ο αναγνώστης προσπαθεί να καταλάβει όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα το περιεχόμενο ενός κειμένου.

Η χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την καθημερινή επικοινωνία, αφού είναι απαραίτητες, κάθε φορά που κάποιος έρχεται αντιμέτωπος με ένα γραπτό κείμενο, για να επιτελέσει κάποιον επικοινωνιακό σκοπό. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται τα παιδιά μέσα από το γλωσσικό μάθημα στο σχολείο να εξοικειωθούν, ώστε να τις χρησιμοποιούν, όταν τις χρειάζονται.

²²⁶ Storch, G., 1999, σελ.126. Η μετάφραση των γερμανικών όρων στην ελληνική γλώσσα είναι του ερευνητή.

3.3. Οι στρατηγικές αντίληψης

Ένας αναγνώστης είναι απαραίτητο να είναι ικανός να διακρίνει τη λειτουργία, τη χρήση ή τη σημασία άγνωστων στοιχείων σε ένα κείμενο με τη βοήθεια των συμφραζομένων. Δεν πρόκειται όμως για τυχαίες αλλά για βάσιμες υποθέσεις οι οποίες στηρίζονται σε κάποια στοιχεία.

Με τον τρόπο που αποκωδικοποιούμε τα πράγματα ασχολήθηκε ιδιαίτερος στην αρχή του προηγούμενου αιώνα ο Peirce, ο οποίος προσπάθησε να εξηγήσει τι είναι *σημείο* και πώς αυτό ερμηνεύεται. Βασική του θέση ήταν ότι η ερμηνεία του εναπόκειται στο δέκτη, ο οποίος το αναγνωρίζει ανάγοντάς το στο χώρο που αυτός θεωρεί ότι ανήκει ανάλογα με τις εμπειρίες του. Ο Peirce ταξινομεί τα σημεία σε τρεις κατηγορίες²²⁷:

α. Τους ενδείκτες, οι οποίοι είναι σημεία που αναφέρονται στο δηλούμενο αντικείμενο δυνάμει του γεγονότος που συνεπάγεται (π.χ. ο καπνός).

β. Την εικόνα, που είναι σημείο που αναφέρεται στο δηλούμενο αντικείμενο δυνάμει των ποιοτικών χαρακτηριστικών του, στην ομοιότητα δηλαδή που έχει με το αναφερόμενο αντικείμενο (π.χ. η φωτογραφία ενός σπιτιού)

γ. Το σύμβολο, το οποίο περιλαμβάνει όλο το πλήθος των αυθαίρετων γλωσσικών σημείων (για παράδειγμα ένα γράμμα της αλφαβήτου) αλλά και άλλα, όπως είναι τα μαθηματικά σύμβολα.

Οι τρεις παραπάνω κατηγορίες μπορούν είτε να υπάρχουν ξεχωριστά η μία από την άλλη είτε να συνυπάρχουν. Για παράδειγμα η απεικόνιση του Παρθενώνα είναι τόσο εικόνα αλλά και σύμβολο της Αθήνας.

Αρκετά χρόνια αργότερα ο Weber αναφερόμενος στο γραπτό λόγο διαχώρισε τις στρατηγικές αντίληψης σε τρεις τομείς: στην αναγνώριση του περικειμένου, στη γνώση του κόσμου που σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο κείμενο αλλά και στην ενεργοποίηση των *κατάλληλων σχημάτων*²²⁸. Ο ίδιος εξηγεί τον όρο «*σχήματα*» λέγοντας πως αποτελούν αφηρημένες γνωστικές δομές, που βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριφορές από προηγούμενες

²²⁷ Peirce, C.S., 1960. Βλέπε επίσης Τοκατλίδου, Β., 2002, σελ.59-61.

²²⁸ ΣτΕ, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Ευσταθιάδης, Σ. / Α. Τσαγγαλίδης, , σελ 86.

εμπειρίες σχηματοποιούνται, αποθηκεύονται και κάθε φορά που κάποιος διαβάζει ένα κείμενο, αυτές ενεργοποιούνται²²⁹. Ο συνδυασμός των παραπάνω τριών τομέων έχει ως αποτέλεσμα την *πρόβλεψη* (στα αγγλικά ο σχετικός όρος είναι *anticipation* ενώ στα γερμανικά *Antizipation*) και τη *συναγωγή συμπερασμάτων* (στα αγγλικά *inference* - στα γερμανικά *Inferenz*).

Η πρόβλεψη είναι η διαδικασία, όπου ο αναγνώστης θέτει προσδοκίες σχετικά με το περιεχόμενο και την οργάνωση αυτού που έπεται. Σημαντικός παράγοντας στην παραπάνω διαδικασία είναι η εμπειρία του κάθε αναγνώστη σε αντίστοιχες επικοινωνιακές περιστάσεις, η οποία του παρέχει τη δυνατότητα να προβλέψει με σχετική σιγουριά αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει. Από λανθασμένες προσδοκίες προκύπτουν επικοινωνιακές παρεξηγήσεις. Συνήθως όμως η διαδικασία της πρόβλεψης προδιαθέτει θετικά στην κατανόηση λόγου.

Η συναγωγή συμπερασμάτων από την άλλη, είναι η διαδικασία όπου πιθανά κενά στο κείμενο ή στο εκάστοτε μήνυμα συμπληρώνονται με βάση την ικανότητα αναγνώρισης του περιεχομένου. Πρόκειται για μια πολύ σύνθετη διαδικασία, η οποία συνδυάζει το κείμενο με τη γνώση του αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, για να είναι σε θέση κάποιος δέκτης να κατανοεί και να συνάγει συμπεράσματα, πρέπει σύμφωνα με τους Anderson και Lynch να γνωρίζει²³⁰:

- το γλωσσικό σύστημα (π.χ. σύνταξη)
- το γλωσσικό πλαίσιο (τι έχει ειπωθεί και τι προβλέπεται να ειπωθεί)
- την περίσταση επικοινωνίας (συμμετέχοντες, χρόνος κ.τ.λ.)
- τον τρόπο που γίνεται κάθε φορά η γλωσσική συναναστροφή μεταξύ των μελών
- τα κοινωνιογλωσσικά στοιχεία (αξίες, συμπεριφορές κ.τ.λ.).

Για είναι πλήρης η παραπάνω κατηγοριοποίηση, πρέπει να προστεθεί σ' αυτά και η γνώση πραγματολογικών στοιχείων (αρχές οργάνωσης του λόγου, τρόπους λειτουργικής χρήσης του λόγου κ.τ.λ.), ώστε να συμπεριληφθεί και η λειτουργική πλευρά της γλώσσας.

²²⁹ Weber, H., 1990, σελ. 550.

²³⁰ Anderson, A. / T. Lynch, 1988, σελ. 13.

Η σημασία που αποκτούν η *πλαισίωση* και η *συναγωγή συμπερασμάτων* έγκειται στο γεγονός ότι κανένα κείμενο δεν παρέχει το 100% των πληροφοριών που χρειάζεται ένας αναγνώστης, για να το κατανοήσει πλήρως, κάτι που κάνει τις δύο αυτές στρατηγικές απαραίτητες. Η σημασία τους φαίνεται επίσης και από το γεγονός ότι η διαφορά ενός ανθρώπου που χρησιμοποιεί μια γλώσσα ως μητρική και ενός που μαθαίνει την ίδια γλώσσα ως ξένη δεν έγκειται μόνο στην καλύτερη γνώση των γλωσσικών κανόνων του πρώτου αλλά κυρίως στη μεγαλύτερη ικανότητά του, λόγω της μεγαλύτερης επαφής του με το πραγματολογικό και κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον, να συνδέει πολλών ειδών πληροφορίες και να δημιουργεί προσδοκίες, οι οποίες περιορίζουν τον όγκο των πληροφοριών που πρόκειται να προσληφθούν και να ερμηνευτούν²³¹.

3.4. Διεθνείς έρευνες για την αναγνωστική ικανότητα

3.4.1. Οι έρευνες από τους οργανισμούς IEA και NCES

Υπάρχει μια σειρά από διεθνείς έρευνες που σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα, από τις οποίες όμως καμία δεν έλαβε χώρα στην Ελλάδα. Δύο από αυτές διεξήγαγε ο διεθνής οργανισμός IEA²³², ο οποίος ερευνά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων²³³. Οι κατηγορίες κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν στις συγκεκριμένες έρευνες ήταν τα αφηγηματικά, τα επιχειρηματολογικά κείμενα και οι καταγραφές. Η πρώτη πραγματοποιήθηκε το 1971 με την ονομασία «*Six Subject Study*» και διερεύνησε την ικανότητα παιδιών 10-14 χρονών στο συγκεκριμένο τομέα, ενώ η δεύτερη, με την ονομασία «*IEA Reading Literacy*», πραγματοποιήθηκε το 1991 και επικεντρώθηκε σε παιδιά 9-14 χρονών. Και στις δύο αυτές έρευνες χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ερωτήματα πολλαπλής επιλογής, ενώ η δεύτερη περιελάμβανε και λίγα ερωτήματα που απαιτούσαν σύντομες ελεύθερες απαντήσεις. Επίσης, δεν αναπτύχθηκε κάποιο θεωρητικό πλαίσιο που να υποστηρίζει τις δύο

²³¹ Βλέπε σχετικά Solmecke, G., 1993, σελ. 18, 21.

²³² International Association for the Evaluation of the Educational Achievement

²³³ Περισσότερες πληροφορίες για της έρευνες της IEA υπάρχουν στη σχετική σελίδα στο διαδίκτυο: www.iea.nl.

έρευνες²³⁴, αν και είναι πιθανόν να έχουν γίνει κάποιες εργασίες κατά τη διάρκεια της έρευνας για εσωτερική χρήση²³⁵.

Τις δύο αυτές έρευνες τις ακολούθησε το 2001 και μια τρίτη από την IEA με τον τίτλο «Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)». Σ' αυτήν αξιολογήθηκε η αναγνωστική ικανότητα εννιάχρονων παιδιών. Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε τον Απρίλιο και Μάιο του 2001 σε χώρες του βορείου ημισφαιρίου, ενώ τον Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2001 σε χώρες του νοτίου ημισφαιρίου. Σ' αυτήν την περίπτωση δημιουργήθηκε σε πρώτη φάση ένα αναλυτικό πλαίσιο που περιγράφει τα δεδομένα της έρευνας, το οποίο μάλιστα τονίζει το διαδραστικό (interactive) χαρακτήρα της ανάγνωσης. Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται πάντως στη σύγκριση της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών από τη μια και στο αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα και στις πρακτικές του μαθήματος από την άλλη. Αυτό που αφήνει η συγκεκριμένη έρευνα εντελώς εκτός του πλαισίου της είναι οι καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας, κάτι που γίνεται πιθανόν λόγω της μικρής ηλικίας του πληθυσμού της έρευνας. Αντίθετα σε μια έρευνα με πληθυσμό δεκαπεντάχρονους μαθητές, όπως είναι η παρούσα, στο επίκεντρο πρέπει να είναι όχι μόνο η ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν αλλά και η ικανότητα χρήσης των γνώσεων και ικανοτήτων τους σε καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας.

Διεθνείς έρευνες, που εξετάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σε διάφορες χώρες, διεξήχθησαν το 2000 και το 2003 από το διεθνή οργανισμό NCES²³⁶, ο οποίος επικεντρώνεται στην αξιολόγηση βασικών ικανοτήτων ατόμων ηλικίας από 16 μέχρι 65 χρονών. Η πρώτη έρευνα έχει τον τίτλο IALS (International Adult Literacy Survey) και έγινε σε 23 χώρες. Πριν τη διεξαγωγή της είχε αναπτυχθεί ένα πλαίσιο, το οποίο περιέγραφε τον τρόπο με τον οποίο επρόκειτο να διεξαχθεί η συγκεκριμένη έρευνα και το οποίο αποτέλεσε βάση και στη δεύτερη έρευνα που ακολούθησε το 2003. Η δεύτερη έρευνα, που φέρει τον τίτλο ALL (Adult Literacy and Life skills Survey), έγινε σε έξι χώρες και ήταν συγκριτική, αφού ερευνούσε πέρα από την

²³⁴ OECD, 2002. σελ.14.

²³⁵ OECD, 2002. σελ.14.

²³⁶ National Center for Education Statistics

αναγνωστική ικανότητα, τις γνώσεις μαθηματικών αλλά και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων²³⁷. Από τον NCES χρησιμοποιήθηκαν τριών ειδών κείμενα²³⁸:

- Κείμενα από το χώρο της πρόζας (λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα κ.τ.λ.)
- Διάφορα είδη εγγράφων, όπως είναι αίτηση για δουλειά, πίνακες, γραφήματα, διάφορες φόρμες κ.τ.λ..
- Κείμενα με αριθμητικές λειτουργίες, όπως είναι μπλοκ επιταγών, φόρμες με διαφόρων ειδών παραγγελίες κ.τ.λ..

Οι παραπάνω έρευνες αποτελούν σημείο αναφοράς για κάθε μετέπειτα προσπάθεια που γίνεται, προκειμένου να αξιολογηθεί η αναγνωστική ικανότητα. Η έρευνα όμως που έχει τις περισσότερες ομοιότητες με την παρούσα και ως προς τους στόχους αλλά και ως προς τον πληθυσμό που εξετάζει, όπως έχει προαναφερθεί είναι αυτή της PISA. Γι' αυτό το λόγο στις επόμενες σελίδες θα περιγραφεί αναλυτικά ο σχεδιασμός της και θα αναφερθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν για την Ελλάδα.

3.4.2. Η έρευνά PISA

3.4.2.1. Τι είναι η έρευνα PISA

Η μοναδική έρευνα που έλαβε χώρα στην Ελλάδα και που στόχο είχε - ανάμεσα σε άλλα - την αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης κατά την ανάγνωση γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα μαθητών ηλικίας δεκαπέντε ετών, περιλαμβάνοντας στα ζητούμενά της και επικοινωνιακά στοιχεία, είναι η διεθνής έρευνα PISA²³⁹, που διεξήγαγε το 2000 ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.)²⁴⁰. Πρόκειται για ένα διαγωνισμό που έχει τον τύπο γραπτής εξέτασης, ο οποίος λαμβάνει χώρα και διεκπεραιώνεται ως διαγώνισμα στα σχολεία. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε πρώτη φάση σε 32 χώρες (οι 28 ανήκαν στον Ο.Ο.Σ.Α.) το 2000 και επαναλήφθηκε το 2003 και το 2006. Ειδικότερα από την

²³⁷ Οι πληροφορίες για τις δύο έρευνες IALS και ALL προέρχονται από τη σχετική ιστοσελίδα της NCES στο διαδίκτυο: <http://nces.ed.gov/surveys/all/more.asp> και από την ιστοσελίδα www.hrsdc.gc.ca (Human Resources and Skills Development Canada).

²³⁸ Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν στην αγγλική γλώσσα είναι *Prose literacy*, *Document literacy*, *Quantitative literacy*.

²³⁹ Programme for International Student Assessment

²⁴⁰ Στα αγγλικά ονομάζεται OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

Ελλάδα το 2000 συμμετείχαν 5.425 μαθητές από 175 σχολεία, το 2003 συμμετείχαν 4620 μαθητές από 171 σχολεία, ενώ το 2006 4871 μαθητές από 193 σχολεία²⁴¹. Το πρόγραμμα PISA του Ο.Ο.Σ.Α, την υλοποίηση του οποίου στη χώρα μας έχει αναλάβει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, θεωρείται το μοναδικό σύστημα αξιολόγησης διεθνώς που καλύπτει τόσο μεγάλο εύρος χωρών και αντικειμένων.

Μέσα από το συγκεκριμένο πλαίσιο της έρευνας PISA εξετάζεται κατά πόσο δεκαπεντάχρονοι μαθητές, οι οποίοι, όσον αφορά τουλάχιστον τα ελληνικά δεδομένα, βρίσκονται κοντά στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, είναι εξοπλισμένοι για τη σημερινή κοινωνία γνώσης. Δηλαδή κατά πόσο μπορούν να ενεργοποιήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και να τις χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή πραγματικότητα, ώστε να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που είναι δυνατόν να συναντήσει ένας ενήλικας²⁴². Η έρευνα της PISA προσπαθεί με ιδιαίτερο τρόπο να συνδυάσει ικανότητες που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή ενός ατόμου στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή. Έτσι περιλαμβάνει τα γνωστικά πεδία: ανάγνωση γραπτού λόγου (Reading Literacy), βασικές γνώσεις μαθηματικών (Mathematical Literacy), βασικές γνώσεις φυσικών επιστημών (Scientific Literacy)²⁴³. Τους παραπάνω τομείς τους εξετάζει όχι από την άποψη της επαρκούς γνώσης της σχολικής ύλης, αλλά εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο βρίσκεται και η σχέση της παρούσας έρευνας με την έρευνα της PISA, αφού αμφότερες ενδιαφέρονται για τη λειτουργική πλευρά της γνώσης. Θεωρείται ενδιαφέρον λοιπόν να γίνει μια αναλυτική αναφορά στον τρόπο που αξιολόγησε το συγκεκριμένο πρόγραμμα την κατανόηση γραπτού λόγου. Πρέπει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη έρευνα επαναλαμβάνεται από τον Ο.Ο.Σ.Α. κάθε τρία χρόνια και στους τρεις προαναφερθέντες τομείς με τη διαφορά όμως ότι κάθε φορά δίνεται έμφαση σε διαφορετικό τομέα. Έτσι λοιπόν το 2000 στο επίκεντρο ήταν η ανάγνωση γραπτού λόγου, το 2003 οι βασικές γνώσεις μαθηματικών, ενώ στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2006 στο επίκεντρο βρέθηκαν οι βασικές γνώσεις φυσικών επιστημών.

²⁴¹ Η συγκεκριμένη πληροφορία προέρχεται από την ιστοσελίδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (www.kee.gr) το οποίο ήταν υπεύθυνο για τη διεξαγωγή της έρευνας PISA στην Ελλάδα.

²⁴² OECD, 2002, σελ.3.

²⁴³ Οι γνώσεις στις φυσικές επιστήμες περιλαμβάνουν εκτός από γνώσεις Φυσικής και γνώσεις Βιολογίας και Γεωγραφίας.

3.4.2.2. Η αναγνωστική ικανότητα στην έρευνα PISA

Για την PISA²⁴⁴ η αναγνωστική ικανότητα δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μία ικανότητα που αποκτάται μόνο κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών ετών, αλλά ως ένα διαρκώς αυξανόμενο σύνολο από γνώσεις, ικανότητες και στρατηγικές που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, συμμετέχοντας σε διάφορες περιστάσεις και μέσα από αλληλεπίδραση με κοινωνικές ομάδες ή με συνανθρώπους του με τους οποίους έρχεται σε επαφή²⁴⁵. Η αναγνωστική ικανότητα θεωρείται επίσης ιδιαίτερα σημαντική στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα, στη σχολική και στην επαγγελματική ζωή, στην άσκηση των δικαιωμάτων του πολίτη αλλά και στη δια βίου μάθηση. Η συγκεκριμένη ικανότητα διευκολύνει τον καθένα να πραγματοποιεί τους καθαρά διατυπωμένους στόχους και επιθυμίες του. Μέσα στα πλαίσια της έρευνας PISA η αναγνωστική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα να κατανοεί κανείς γραπτά κείμενα, να τα επεξεργάζεται και να τα χρησιμοποιεί, για να πετύχει τους στόχους του, να εμπλουτίζει τις γνώσεις του, να αναπτύσσει τις δυνατότητές του και να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή²⁴⁶. Η κατανόηση γραπτού λόγου δε σημαίνει μόνο την ικανότητα ανάγνωσης, αλλά τη δυνατότητα κατανόησης του περιεχομένου, των προθέσεων και της δομής διαφόρων ειδών κειμένων, ταξινόμησής τους σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά και της χρήσης τους για διάφορους σκοπούς. Από τον παραπάνω ορισμό γίνεται φανερό πως στο επίκεντρο βρίσκεται η χρήση της αναγνωστικής δεξιότητας στην πράξη.

3.4.2.3. Οι περιστάσεις, τα κείμενα και η τυπολογία ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα PISA

Η έρευνα PISA θεωρεί πως οι αναγνώστες αντιμετωπίζουν διαφορετικά ένα κείμενο, αν σκοπός είναι να το καταλάβουν και να το χρησιμοποιήσουν²⁴⁷. Αυτή η διαδικασία

²⁴⁴ Οι πληροφορίες για τη συγκεκριμένη έρευνα προέρχονται από τη γερμανική ιστοσελίδα για τη συγκεκριμένη έρευνα (αντίστοιχη ελληνική δεν υπάρχει): www.mpib-berlin.mpg.de/pisa, και από το: OECD, 2003. The PISA 2003 Assessment Framework- Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills, από το: OECD, 2001. Measuring Student Knowledge and Skills. A new Framework for Assessment, αλλά και από το: Konstantinidou, T., 2004.

²⁴⁵ OECD, 2002. σελ. 27.

²⁴⁶ OECD, 2004, σελ.312: "Im Rahmen von PISA wird Lesekompetenz definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen".

²⁴⁷ OECD, 2002. σελ.28.

επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες με σημαντικότερους τις περιστάσεις, τη δομή των κειμένων και τα χαρακτηριστικά των ερωτημάτων που τίθενται προς απάντηση στους αναγνώστες. Γι' αυτό το λόγο δόθηκε ιδιαίτερη σημασία σ' αυτούς τους τρεις παράγοντες κατά την οργάνωση της έρευνας που αφορούσε την αναγνωστική δεξιότητα. Για την επιλογή των περιστάσεων χρησιμοποιήθηκε ο διαχωρισμός που πραγματοποίησε το συμβούλιο της Ευρώπης (ΣτΕ)²⁴⁸ στις εργασίες του για τη γλώσσα, ο οποίος περιλαμβάνει τέσσερα πεδία κοινωνικής δραστηριότητας:

1. Ανάγνωση για προσωπική χρήση, όπου περιλαμβάνονται κείμενα με τα οποία ο αναγνώστης καλύπτει προσωπικά του ενδιαφέροντα (π.χ. γράμματα, διηγήματα, πληροφοριακό υλικό που διαβάζει από περιέργεια κ.τ.λ.).
2. Ανάγνωση για δημόσια χρήση, όπου περιλαμβάνονται κείμενα που εξυπηρετούν τη συμμετοχή του αναγνώστη στις καθημερινές δραστηριότητές του οι οποίες σχετίζονται με δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς (δημόσια έγγραφα, αιτήσεις κ.τ.λ.).
3. Ανάγνωση για την εργασία, όπου περιλαμβάνονται κείμενα που σχετίζονται με τον επαγγελματικό χώρο. Είναι συνήθως κείμενα που χρησιμοποιούνται για τη διεκπεραίωση εργασιών.
4. Ανάγνωση για την εκπαίδευση, όπου περιλαμβάνονται κείμενα που χρησιμοποιούνται για τη μάθηση. Τα κείμενα αυτά δεν επιλέγονται συνήθως από τον αναγνώστη.

Την επιλογή των περιστάσεων ακολούθησε η επιλογή των κειμένων. Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στο εργαλείο αξιολόγησης διακρίνονται σε δύο είδη²⁴⁹:

α) κείμενα που έχουν μια συνέχεια και είναι δομημένα σε προτάσεις, παραγράφους ή σε ακόμη μεγαλύτερες ενότητες, όπως είναι ολόκληρα κεφάλαια ή ακόμη και βιβλία. Τέτοια είναι τα λογοτεχνικά, οι περιγραφές, τα επιχειρηματολογικά, οι διηγήσεις, οι εκθέσεις απόψεων, οι οδηγίες, τα έγγραφα.

β) κείμενα που οι πληροφορίες δε δίνονται σε συνεχές κείμενο, όπως είναι οι στατιστικοί πίνακες, τα διαγράμματα, τα γραφήματα, οι διαφόρων ειδών κάρτες, τα

²⁴⁸ Europarat, 2001.

²⁴⁹ Στο παράρτημα στη σελίδα 326 υπάρχει πίνακας που παρουσιάζει τα είδη κειμένων που επιλέχθηκαν.

διάφορα έντυπα, τα πληροφοριακά φύλλα, οι αγγελίες, τα δελτία και τα διάφορα κουπόνια.

Η τυπολογία ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα μείγμα από ασκήσεις πολλαπλής επιλογής και από ερωτήσεις ανοικτής απάντησης, όπου οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν με δικά τους λόγια. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως στην PISA 2000, όπου η αναγνωστική ικανότητα ήταν στο επίκεντρο, χρησιμοποιήθηκαν 141 ασκήσεις, ενώ στην PISA 2003 επιλέχτηκαν από τις ασκήσεις μόνο οι 28. Όσον αφορά τις δεξιότητες που έπρεπε να αποδείξουν ότι κατέχουν οι μαθητές ήταν οι εξής²⁵⁰:

α. Ανάκληση πληροφοριών

β. Γενική (αδρομερής) κατανόηση του κειμένου

γ. Ερμηνεία του κειμένου

δ. Προβληματισμός επί του περιεχομένου του κειμένου και αξιολόγησή του

ε. Προβληματισμός επί της μορφής του κειμένου και αξιολόγησή του

Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως τα ερωτηματολόγια για το υπόβαθρο των μαθητών σχεδιάστηκαν, για να παράσχουν χρήσιμες πληροφορίες, που είναι απαραίτητες για την ερμηνεία και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA. Ζητούσαν χαρακτηριστικά των μαθητών όπως φύλο, οικονομική και κοινωνική κατάσταση της οικογένειας, καθώς και για το αν πρόκειται για οικογένεια μεταναστών. Οι μαθητές απάντησαν επίσης ερωτήσεις που αφορούσαν τις φιλοδοξίες τους για τη μόρφωση, αλλά και τις διάφορες δραστηριότητές τους στο σπίτι ή το σχολείο.

3.4.2.4. Πώς έγινε η αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε και τις δύο φορές που διεξήχθη η έρευνα PISA (2000, 2003) μια αξιολογική σχάρα²⁵¹ με πέντε διαφορετικά επίπεδα:

Το επίπεδο 5 περιελάμβανε όσους είχαν πάνω από 625 πόντους

²⁵⁰ Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007, σελ. 35.

²⁵¹ Στον όρο "σχάρα αξιολόγησης" αναφέρεται εκτενώς ο Τσοπάνογλου, Α., 2000α.

Το επίπεδο 4 περιελάμβανε όσους είχαν συγκεντρώσει από 553 μέχρι 625 πόντους

Το επίπεδο 3 περιελάμβανε όσους είχαν από 481 μέχρι 552 πόντους

Το επίπεδο 2 περιελάμβανε όσους είχαν συγκεντρώσει από 408 μέχρι 480 πόντους

Το επίπεδο 1 περιελάμβανε όσους είχαν συγκεντρώσει από 335 μέχρι 407 πόντους.

Υπήρχε πάντως και αριθμός μαθητών που δεν κατάφερε να συγκεντρώσει ούτε 335 πόντους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στα αποτελέσματα της PISA 2003²⁵², αυτό δε σημαίνει πως οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν καθόλου δυνατότητες στην ανάγνωση. Οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές και μαθήτριες μπορούν, πιθανόν, από τεχνική άποψη να διαβάζουν. Έχουν όμως σημαντικές δυσκολίες να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την αναγνωστική τους ικανότητα, για να αναπτύξουν τις δεξιότητες και να πολλαπλασιάσουν τις γνώσεις τους σε άλλους τομείς²⁵³. Υπάρχει λοιπόν ορατός ο κίνδυνος οι συγκεκριμένοι μαθητές όχι μόνο να έχουν προβλήματα στη μετάβαση από το σχολείο στον κόσμο της εργασίας, αλλά και αδυναμία στην αξιοποίηση στη μετέπειτα ζωή τους ευκαιριών για μετεκπαίδευση.

3.4.2.5. Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2000 για την Ελλάδα

Στην παρούσα έρευνα, όπου το ζητούμενο είναι η επικοινωνιακή ικανότητα στη κατανόηση γραπτού λόγου στην Ελλάδα, αναφορά θα γίνει μόνο στα αποτελέσματα της PISA που αφορούν την αναγνωστική δεξιότητα στην Ελλάδα, ώστε στο τέλος να μπορεί να ακολουθήσει, στα σημεία που είναι δυνατόν, μια σύγκριση των αποτελεσμάτων. Τα σημεία που αφορούν λοιπόν την Ελλάδα είναι τα εξής:

Όπως φαίνεται και στην απεικόνιση 3, που παρατίθεται στο παράρτημα²⁵⁴ και η οποία προέρχεται από τα επίσημα αποτελέσματα που εξέδωσε ο OECD, η Ελλάδα καταλαμβάνει με 474 βαθμούς την 25^η θέση και βρίσκεται κάτω από το γενικό μέσο όρο μαζί με την Ισπανία, την Τσεχία, την Ιταλία, τη Γερμανία, το Λιχτενστάιν, την Ουγγαρία, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Ρωσία, τη Λετονία, το Λουξεμβούργο,

²⁵² OECD, 2004, σελ. 320.

²⁵³ OECD, 2002, σελ. 93.

²⁵⁴ Οι πίνακες της έρευνας PISA παρατίθενται στο παράρτημα στις σελίδες 327-336.

το Μεξικό και τη Βραζιλία. Μάλιστα τα αποτελέσματα της Ελλάδας είναι στατιστικά καλύτερα μόνο από αυτά των τριών τελευταίων χωρών.

Από τα πέντε επίπεδα της αξιολογικής σκάρας της PISA, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, που χρησιμοποιήθηκε από την Ελλάδα, βρίσκεται στο επίπεδο τρία, όπως και των περισσότερων (23) χωρών. Πιο συγκεκριμένα 5% των μαθητών βρίσκεται στο επίπεδο πέντε, 17% βρίσκεται στο επίπεδο τέσσερα, 28% στο επίπεδο τρία, 26% στο επίπεδο δύο, 16% στο επίπεδο ένα, ενώ 9% δεν κατάφερε να συγκεντρώσει ούτε 335 πόντους, με συνέπεια να βρίσκεται κάτω από το επίπεδο ένα.

Και στη Ελλάδα, όπως και στις άλλες χώρες, οι μαθήτριες έχουν υψηλότερο επίπεδο από ότι οι μαθητές. Πάντως και ο μέσος όρος των μαθητριών βρίσκεται κάτω από το γενικό μέσο όρο.

Από τις τρεις δεξιότητες που αξιολογεί η PISA, οι Έλληνες μαθητές έχουν καλύτερη επίδοση στο να ταξινομούν και να αξιολογούν κριτικά ένα κείμενο με βάση το περιεχόμενο και τη μορφή, ενώ αντίθετα συγκριτικά χαμηλότερη επίδοση έχουν στο να παίρνουν μεμονωμένες πληροφορίες από ένα κείμενο. Χαρακτηριστικό είναι ότι το ποσοστό των μαθητών που βρίσκονται κάτω από το επίπεδο δύο στην τελευταία δεξιότητα είναι 33%, ενώ αντίθετα είναι 23% στην ερμηνεία του κειμένου και 22% στο να αξιολογούν κριτικά ένα κείμενο με βάση μορφή και περιεχόμενο. Αντίθετα στα υψηλά επίπεδα (τέσσερα, πέντε) το μεγαλύτερο ποσοστό παρουσιάζει η κριτική αξιολόγηση ενός κειμένου με βάση μορφή και το περιεχόμενο (33%), ακολουθεί η ερμηνεία του κειμένου (20%), ενώ τελευταία βρίσκεται η δεξιότητα λήψης μεμονωμένων πληροφοριών από ένα κείμενο (18%). Μάλιστα στην Ελλάδα η διαφορά ανάμεσα στη δεξιότητα με τον καλύτερο και σ' αυτή με το χειρότερο μέσο όρο είναι από τις πιο υψηλές, αφού ξεπερνά τους 20 πόντους σύμφωνα με την κλίμακα PISA, κάτι που συμβαίνει μόνο σε άλλες τέσσερις χώρες: την Ισπανία, τη Βραζιλία, το Μεξικό και την Πορτογαλία.

Οι διαφορές επίδοσης των μαθητών στην Ελλάδα είναι μεγαλύτερες, όταν σχετίζονται με ερωτήματα που αναφέρονται σε μη συνεχή κείμενα παρά σε ερωτήματα που αναφέρονται σε συνεχή.

Πάνω από τους μισούς μαθητές παρουσιάζουν πρόβλημα στο χειρισμό κειμένων χωρίς συνέχεια, αφού η απόδοσή τους κατατάσσεται στο επίπεδο δύο ή ακόμη χαμηλότερα.

Ο μέσος όρος στο χειρισμό ερωτημάτων που αναφέρονται σε κείμενα με συνέχεια είναι υψηλότερος (βρίσκεται στο επίπεδο 3 της αξιολογικής σκάρας) από το μέσο όρο στον χειρισμό ερωτημάτων που αναφέρονται σε κείμενα χωρίς συνέχεια (βρίσκεται στο επίπεδο 2 της αξιολογικής σκάρας). Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και με την Ιταλία και με την Πολωνία. Η εξήγηση που δίνεται στα επίσημα αποτελέσματα της PISA είναι ότι πιθανόν τα αναλυτικά προγράμματα στα συγκεκριμένα κράτη να έχουν περισσότερο παραδοσιακό χαρακτήρα και να μην στοχεύουν να αναπτύξουν την αναγνωστική δεξιότητα μέσα από αυθεντικά κείμενα, που παρουσιάζονται μέσα σε επιστημονικό ή καθημερινό πλαίσιο, αλλά μάλλον μέσα από λογοτεχνικά ή άλλα μη αυθεντικά κείμενα²⁵⁵.

Στην Ελλάδα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών σχετίζεται με την αναγνωστική δεξιότητα στον ίδιο σχεδόν βαθμό με τα περισσότερα κράτη της έρευνας. Ο μέσος όρος στην Ελλάδα (0.32) είναι κοντά στο γενικό μέσο όρο (0.33).

Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει την αναγνωστική δεξιότητα είναι ο αριθμός των βιβλίων που υπάρχουν στα σπίτια των μαθητών. Και σ' αυτό το σημείο πάντως ο βαθμός συσχέτισμού στην Ελλάδα (0.30) είναι μικρότερος από το γενικό μέσο όρο (0.35).

Την απόδοση των μαθητών επηρεάζει και το κατά πόσο διαθέτουν σπίτι τους τις κατάλληλες συνθήκες (π.χ. ησυχία) και τα απαραίτητα βοηθήματα, για να διαβάσουν. Στην Ελλάδα ο βαθμός που ο συγκεκριμένος παράγοντας επηρεάζει ταυτίζεται με το γενικό μέσο όρο (0.26).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο παράγοντας «γονείς», δηλαδή κατά πόσο ενδιαφέρονται οι γονείς για τη μόρφωση των παιδιών τους και συμμετέχουν στη συγκεκριμένη διαδικασία (π.χ. κατά πόσο συζητούν με τα παιδιά τους για θέματα πολιτισμού). Σε όλες τις χώρες ο συγκεκριμένος παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο (μ.ο. 0.24). Η χώρα όμως με το χαμηλότερο βαθμό συσχέτισης είναι η Ελλάδα η

²⁵⁵ OECD, 2002, σελ. 105.

οποία στο σχετικό πίνακα καταλαμβάνει την τελευταία θέση με 0.09 βαθμό συσχέτισης.

Ελάχιστα επηρεάζει θετικά την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών στην Ελλάδα και η δομή της οικογένειας μέσα στα πλαίσια της οποίας μεγαλώνουν (π.χ. αν έχουν και τους δύο τους γονείς ή όχι). Με 0.04 βαθμούς η Ελλάδα βρίσκεται στις τελευταίες θέσεις του σχετικού πίνακα. Ο μέσος όρος των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα, όσον αφορά το συγκεκριμένο παράγοντα είναι 0.10.

Αρνητικά πρόσημα δίνει ο συσχετισμός ικανότητας κατανόησης γραπτού λόγου και προέλευσης των μαθητών από οικογένειες μεταναστών. Αυτό σημαίνει πως παιδιά που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα από αυτή που ζουν τώρα και τα οποία μπορεί, αν παρέμεναν στη χώρα καταγωγής τους, να είχαν να επιδείξουν πολύ υψηλές ικανότητες στο συγκεκριμένο τομέα, τώρα συναντούν περισσότερες δυσκολίες, ίσως γιατί δεν έχουν εξοικειωθεί με τη γλώσσα εξέτασης. Μάλιστα στην Ελλάδα στο σχετικό πίνακα ο βαθμός (- 0.15) είναι μεγαλύτερος από το γενικό μέσο όρο (- 0.09). Το αρνητικό πρόσημο φανερώνει ότι η επιρροή είναι αρνητική.

Σε αντίθεση με το γενικό μέσο όρο (- 0.06), στην Ελλάδα σημαντική θετική επιρροή στην απόδοση των μαθητών έχει και η πίεση από το περιβάλλον τους για υψηλή απόδοση (0.12).

Ελάχιστα παίζει ρόλο και η πειθαρχία που οι μαθητές δείχνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η Ελλάδα στο σχετικό πίνακα έχει βαθμό 0.03 ενώ ο μέσος όρος είναι - 0.01.

Ένας ακόμη παράγοντας που επιδρά θετικά στην αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών είναι και το κατά πόσο έχουν εγκλιματιστεί και νιώθουν άνετα στο χώρο του σχολείου. Μάλιστα στην Ελλάδα ο βαθμός συσχέτισης είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο (0.11 έναντι 0.07).

Τέλος, οι σχέσεις μαθητών – καθηγητών επηρεάζουν ελάχιστα τους μαθητές στην Ελλάδα (-0.02 έναντι 0.08 που είναι ο γενικός μέσος όρος).

3.4.2.6. Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2003 για την αναγνωστική δεξιότητα

Το 2003 στο επίκεντρο της έρευνας ήταν οι βασικές γνώσεις μαθηματικών και γι' αυτό το λόγο δε δόθηκε ανάλογη βαρύτητα στην αναγνωστική δεξιότητα, όπως το 2000. Η PISA 2003 στηρίχθηκε στο ίδιο πλαίσιο²⁵⁶ που βασίστηκε η έρευνα το 2000 και χρησιμοποίησε ένα μέρος των ασκήσεων από αυτές που είχαν ήδη χρησιμοποιηθεί στην πρώτη έρευνα (28 από τις 141). Από τις χώρες που πήραν μέρος στην PISA 2003, μόνο για 25 μπορούν να γίνουν συγκρίσεις με τα αποτελέσματα που έδωσε η PISA 2000. Ανάμεσα σ' αυτές είναι και η Ελλάδα, αφού συμμετείχε και στις δύο έρευνες.

Και στη νέα έρευνα πάντως τα αποτελέσματα δεν ήταν καλύτερα για την Ελλάδα. Σε σύνολο 40 χωρών κατέλαβε την 31^η θέση με 472 βαθμούς μέσο όρο. Συγκριτικά με την πρώτη έρευνα PISA η επίδοση των Ελλήνων μαθητών δεν παρουσιάζει στατιστικά μετρήσιμες διαφορές, κάτι που συμβαίνει και στις περισσότερες χώρες από αυτές που μπορεί να γίνει σύγκριση. Επίσης ίδια με το 2000 είναι και τα αποτελέσματα που δείχνουν τις διαφορές που παρουσιάζουν τα δύο φύλα, αφού τα δεκαπεντάχρονα κορίτσια εξακολουθούν να παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο από τα αγόρια, ενώ η διαφορά κυμαίνεται ακριβώς στα ίδια επίπεδα με αυτά που έδειξε η πρώτη έρευνα. Τέλος, σημαντική είναι και η πληροφορία που προκύπτει, ότι η Ελλάδα εξακολουθεί να βρίσκεται ανάμεσα σ' αυτές τις χώρες που έχουν τουλάχιστον ένα 20% του μαθητικού πληθυσμού στο επίπεδο 1 της σκάρας αξιολόγησης ή ακόμη παρακάτω²⁵⁷, ποσοστό που είναι αρκετά μεγάλο και που καταδεικνύει μια προβληματική κατάσταση στη διδασκαλία της γλώσσας στα ελληνικά σχολεία.

3.4.2.7. Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2006 για την αναγνωστική δεξιότητα²⁵⁸

Το 2006 στο επίκεντρο της έρευνας ήταν οι βασικές γνώσεις στις φυσικές επιστήμες, ενώ η αναγνωστική δεξιότητα αποτέλεσε, όπως και το 2003 δευτερεύον ζητούμενο.

²⁵⁶ Λέγοντας ίδιο πλαίσιο εννοείται ότι χρησιμοποιήθηκαν ίδια τυπολογία ασκήσεων, ίδια κείμενα, ίδιες περιστάσεις. Επίσης χρησιμοποιήθηκε η ίδια σκάλα αξιολόγησης, ενώ αξιολογήθηκαν οι ίδιες τρεις δεξιότητες με το 2000.

²⁵⁷ OECD, 2004, σελ. 321.

²⁵⁸ Για τα αποτελέσματα της έρευνας PISA 2006 βλέπε στα: OECD, 2007 και OECD, 2007.

Και η PISA 2006 στηρίχθηκε στο ίδιο πλαίσιο²⁵⁹ στο οποίο βασίστηκαν οι προηγούμενες έρευνες το 2000 και το 2003 και χρησιμοποίησε ένα μέρος των ασκήσεων από αυτές που είχαν ήδη χρησιμοποιηθεί στην πρώτη έρευνα (28 από τις 141). 400000 μαθητές από 57 χώρες πήραν μέρος στην PISA το 2006²⁶⁰, ενώ μόνο για 25 χώρες από αυτές μπορούν να γίνουν συγκρίσεις με τα αποτελέσματα που έδωσε η PISA το 2000 και για 40 χώρες υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης με τα αποτελέσματα που έδωσε η PISA το 2003.

Παρατηρώντας κανείς τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών το 2006 στην αναγνωστική δεξιότητα, διαπιστώνει πως η χώρα μας με μέσο όρο επίδοσης τους 460 βαθμούς κατατάσσεται στην κατηγορία των χωρών του ΟΟΣΑ με τις χαμηλότερες επιδόσεις καταλαμβάνοντας την 36^η θέση από το σύνολο των 57 χωρών, έχοντας στατιστικά σημαντική διαφορά από το γενικό μέσο όρο²⁶¹. Πρέπει να αναφερθεί ότι σε σχέση με την αρχική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε το 2000, οι μαθητές των ελληνικών σχολείων παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση, τη στιγμή που ο γενικός μέσος όρος των χωρών του ΟΟΣΑ παραμένει ίδιος. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη ότι, ενώ στις περισσότερες χώρες που ανήκουν στον ΟΟΣΑ τουλάχιστον ένα 73% είχε επίδοση από το επίπεδο 2 και πάνω, αυτό δε συμβαίνει στην Ελλάδα, την Τσεχία, την Τουρκία και το Μεξικό. Αντίστοιχα Ελλάδα, Ισπανία, Τουρκία και Μεξικό είναι οι μόνες χώρες του ΟΟΣΑ που δεν έχουν τουλάχιστον ένα 20% των μαθητών τους στο επίπεδο 4 της σκάλας της PISA.

Επίσης, ανάμεσα στις 30 χώρες του ΟΟΣΑ η Ελλάδα παρουσιάζει τη μεγαλύτερη διαφορά επίδοσης αγοριών - κοριτσιών. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα φέρνουν τα κορίτσια να έχουν κατά 57 βαθμούς υψηλότερη επίδοση από τα αγόρια, ενώ το 2003 η αντίστοιχη επίδοση των κοριτσιών υπερέιχε των αγοριών κατά 37 βαθμούς. Παρόλα αυτά δεν υπήρξε σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των κοριτσιών στην αναγνωστική ικανότητα το 2006 σε σχέση με την αντίστοιχη επίδοσή τους το 2003.

²⁵⁹ Λέγοντας ίδιο πλαίσιο εννοείται ότι χρησιμοποιήθηκαν ίδια τυπολογία ασκήσεων, ίδια κείμενα, ίδιες περιστάσεις. Επίσης χρησιμοποιήθηκε η ίδια σκάλα αξιολόγησης ενώ αξιολογήθηκαν οι ίδιες τρεις δεξιότητες με το 2000.

²⁶⁰ Οι χώρες αυτές αποτελούν το 90% της παγκόσμιας οικονομίας όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο OECD, 2007, στην εισαγωγή.

²⁶¹ Την πρώτη θέση κατέλαβε η Κορέα έχοντας 556 μονάδες.

3.4.2.8. Οι διαφορές της έρευνας PISA με την παρούσα έρευνα

Η παραπάνω έρευνα έχει κοινά στοιχεία με την παρούσα προσπάθεια για την αξιολόγηση της επικοινωνιακής δεξιότητας κατανόησης γραπτών κειμένων, αφού και στις δύο περιπτώσεις στο επίκεντρο είναι η λειτουργική χρήση της γλώσσας και ο πληθυσμός αποτελείται κυρίως από μαθητές ηλικίας δεκαπέντε ετών. Γι' αυτό το λόγο η έρευνα PISA θεωρείται αυτή που σχετίζεται περισσότερο με την παρούσα έρευνα. Οι δύο έρευνες παρουσιάζουν όμως και βασικές διαφορές και γι αυτό το λόγο απαιτείται ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας να γίνει μέσα σε νέα πλαίσια και με βάση συγκεκριμένες απαιτήσεις, οι οποίες αναλύονται στην περιγραφή της πορείας της έρευνας που θα ακολουθήσει.

Πρώτη βασική διαφορά είναι ότι η παρούσα έρευνα έχει ως αποκλειστικό ζητούμενο την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, όπως αυτή εξηγείται στη σχετική βιβλιογραφία²⁶², κατά την ανάγνωση καθημερινών γραπτών κειμένων. Αντίθετα στην έρευνα PISA 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.. Η παραπάνω διαφορά επηρέασε, όπως είναι φυσικό επακόλουθο, την επιλογή των κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν στις δύο έρευνες. Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί μόνο κείμενα με θέματα ιδιαίτερης σημασίας και συχνότητας στην καθημερινή ζωή. Αυτά προέρχονται από τα πεδία της πολιτικής – οικονομίας, της ειδησιογραφίας, της δημιουργίας και της τέχνης, από το διοικητικό πεδίο και από το πεδίο της επιστήμης. Αντίθετα στην έρευνα PISA γίνεται διαχωρισμός σε κείμενα με συνέχεια (π.χ. λογοτεχνικά, θεατρικά, γράμματα, άρθρα) και κείμενα χωρίς συνέχεια (στατιστικές, πίνακες, διαγράμματα).

Επίσης, υπάρχει διαφορά και στην τυπολογία των ασκήσεων που χρησιμοποιείται στις δύο έρευνες. Στην έρευνα PISA χρησιμοποιούνται μόνο ερωτήματα πολλαπλής επιλογής, σύντομης και ελεύθερης απάντησης, σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα, όπου υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία στις ασκήσεις με το σκεπτικό πως έτσι αποφεύγεται, μέχρι κάποιο σημείο, η υπέρμετρη τυποποίηση.

²⁶² Αναλυτική περιγραφή της επικοινωνιακής ικανότητας και αναφορά στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται στο κεφάλαιο 4 της παρούσας διατριβής.

Τέλος, η έρευνα PISA είναι συγκριτική λόγω του ότι σχεδιάστηκε, για να συγκρίνει τα αποτελέσματα ανάμεσα στις χώρες που πήραν μέρος στη διεξαγωγή της, σε αντίθεση με την παρούσα, η οποία επικεντρώνεται αποκλειστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ε. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

1. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Από τη δημιουργία του ελληνικού κράτους και για έναν αιώνα περίπου οι αλλαγές που έγιναν στον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας ήταν ελάχιστες. Η παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία, παρά την όποια επιστημονική επίφαση, παρέμενε πάντα εμπειρική. Γι' αυτό τη χαρακτήριζαν «τέχνη» και την εξαρτούσαν από τη δεξιοτεχνία του δασκάλου²⁶³. Οι διάφορες γλωσσικές θεωρίες που κυριάρχησαν στον υπόλοιπο κόσμο, έρχονταν πάντα με καθυστέρηση στον ελληνικό χώρο με αποτέλεσμα την καθυστερημένη εφαρμογή των πρακτικών τους στο ελληνικό σχολείο. Έτσι οι μεθοδολογικές αλλαγές πραγματοποιούνταν πάντα αργότερα σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη μεθοδολογία, κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα (μέχρι το 1870 περίπου) στο επίκεντρο βρέθηκε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, σύμφωνα με την οποία οι καλύτεροι μαθητές δίδασκαν τους υπόλοιπους. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο θεωρήθηκε ως αναγκαία, αφού η χρήση των ικανότερων μαθητών στη διδασκαλία βοηθούσε το εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της έλλειψης προσωπικού και περιόριζε τις δαπάνες της κυβέρνησης²⁶⁴. Στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο στηρίχτηκε εξ ολοκλήρου η πρώτη από τις τρεις βαθμίδες που καθόρισε με ψήφισμά της η βουλή το 1824²⁶⁵. Στη συνέχεια έφτασαν και στην Ελλάδα οι απόψεις του γερμανού παιδαγωγού – ψυχολόγου Herbart Johann Friedrich (1776-1841), οι οποίες εν τω μεταξύ είχαν κυριαρχήσει στον υπόλοιπο ευρωπαϊκό χώρο. Αποτέλεσμα της εφαρμογής αυτών των απόψεων ήταν να εγκαταλειφθεί η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και στο επίκεντρο να έρθει σύμφωνα με τα ερβαρτιανά διδακτικά πρότυπα η συνδιδασκτική. Η μέθοδος αυτή κυριαρχεί στην Ελλάδα από το 1880 μέχρι το 1930,

²⁶³ Παπαρίζος, Α. Χ., 1993, σελ.9.

²⁶⁴ Μασσαγγούρας, Η., 1996, σελ.75.

²⁶⁵ Δημαράς, Α., 1973, σ. 10. Οι τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης που καθορίστηκαν με το ψήφισμα του 1824 ήταν η κατώτερη-στοιχειώδης (αλληλοδιδασκτικό σχολείο), η μέση και η ανώτερη με Πανεπιστήμιο αποτελούμενο από τέσσερις σχολές: θεολογίας, νομικής, ιατρικής, φιλοσοφίας.

ενώ στην Ευρώπη είχε ήδη αρχίσει να εγκαταλείπεται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα²⁶⁶.

Λίγο πριν τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η συνδιδασκτική μέθοδος έδωσε τη θέση της στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μέθοδο, η οποία επικράτησε για πολλές δεκαετίες στο ελληνικό σχολείο. Πρόκειται για μέθοδο, όπου κυριαρχεί η μορφή του δασκάλου και η οποία αποτελεί συνέχεια της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών. Η έμφαση δίνεται στον γραπτό λόγο, όπως αυτός έχει καθιερωθεί από συγγραφείς του παρελθόντος αλλά και στην εκμάθηση της μορφολογίας και της γραμματικής. Η γλωσσική διδασκαλία έχει δηλαδή περισσότερο τη μορφή μιας φιλολογικής ανάλυσης παρά μιας επικοινωνιακής διαδικασίας. Αμέσως μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, το 1946, κυκλοφόρησε ένα δίτομο έργο του Ν. Εξαρχόπουλου με τίτλο «Γενική Διδακτική», το οποίο οριοθετεί δεοντολογικά τα νέα πλαίσια της διδακτικής πράξης σύμφωνα με τα συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτικά αιτήματα εκείνης της εποχής. Στη συνέχεια, οι αντιλήψεις του Εξαρχόπουλου κυριαρχούν θεωρητικά τα επόμενα χρόνια και αποτελούν κατά ένα τρόπο την «επίσημη Διδακτική» μέσα στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, τις σχολές Νηπιαγωγών, τα Διδασκαλεία για τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη Φιλοσοφική σχολή Αθηνών. Η επιρροή του συγκεκριμένου έργου μάλιστα ήταν τέτοια, που μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '70 όλα τα εγχειρίδια «Γενικής Διδακτικής», που γράφτηκαν από καθηγητές Παιδαγωγικών Ακαδημιών ακολούθησαν με μικρές διαφορές τη δομή και το περιεχόμενο του έργου του Ν. Εξαρχόπουλου²⁶⁷.

Μέχρι τα μέσα περίπου της δεκαετίας του '70, η όλη συζήτηση στους επιστημονικούς κύκλους στρεφόταν γύρω από το γλωσσικό ζήτημα και όχι γύρω από τον τρόπο που θα διδασκόταν η μητρική γλώσσα στα ελληνικά σχολεία. Η καθημερινή διδακτική πραγματικότητα εξακολουθούσε να στηρίζεται στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μέθοδο, ενώ οι διδακτικές εξελίξεις στον υπόλοιπο κόσμο (δομική-λειτουργική μέθοδος) δεν είχαν αγγίξει ακόμη τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα. Ούτε και η μεταρρύθμιση που ακολούθησε το 1976 επέφερε άμεσα ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας. Μπορεί να έλυσε κατά κάποιο τρόπο το γλωσσικό ζήτημα, όμως η οργάνωση της διδασκαλίας της γλώσσας εξακολούθησε να γίνεται σε γενικές γραμμές, όπως γινόταν και πριν το 1976. Η απόφαση της πολιτείας πάντως να

²⁶⁶ Γεωργούλης, Κ., 1972, σελ. 25.

²⁶⁷ Νούτσος, Χ., 1983, σελ. 21.

καθιερώσει τη δημοτική άνοιγε το δρόμο για τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος της μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα, αφού καθιέρωνε τη διδασκαλία της ομιλούμενης, ζωντανής νέας ελληνικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο. Η αλλαγή αυτή συνοδεύτηκε, όπως είναι φυσικό, από νέα ερωτήματα για τον τρόπο που θα έπρεπε να γίνεται η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα έντονος ήταν ο προβληματισμός στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρόλο που στα πανεπιστημιακά τμήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν ασχολήθηκαν ποτέ με τη δημοτική, έπρεπε τώρα να διδάξουν ουσιαστικά μια νέα γλώσσα. Ο προβληματισμός αυτός είχε ως αποτέλεσμα μια έντονη συζήτηση, η οποία οδήγησε στην αναβάθμιση της επιστήμης της διδασκαλίας της γλώσσας στην Ελλάδα.

2. Η ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1. Τα πρώτα βήματα

Οι ιδέες της επικοινωνιακής προσέγγισης διαδόθηκαν και στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '80, αρχικά στο χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών, όπου αναπτύχθηκε σχετική βιβλιογραφία, στην οποία συζητήθηκαν για πρώτη φορά συστηματικά θεωρητικά ζητήματα αλλά και ζητήματα εφαρμογής²⁶⁸. Παράλληλα το '84 - '85 στα νέα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της αγγλικής και της γαλλικής γλώσσας σε γυμνάσιο και λύκειο υιοθετήθηκαν κάποιες αρχές της νέας προσέγγισης²⁶⁹.

Το ίδιο χρονικό διάστημα στο χώρο της διδακτικής της μητρικής γλώσσας οι αντιστάσεις που συνάντησε η επικοινωνιακή προσέγγιση ήταν πιο ισχυρές. Η αντίληψη ότι η διδασκαλία της γραμματικής του γλωσσικού συστήματος έπρεπε να αποτελεί τον πυρήνα του γλωσσικού μαθήματος, είναι πολύ καλά εδραιωμένη²⁷⁰. Η διδασκαλία διεξαγόταν με βάση την παραδοσιακή προσέγγιση, η οποία στο επίκεντρό της είχε την εκμάθηση ορισμών, κανόνων, την κλίση ονομάτων και ρημάτων αλλά και την ορθογραφία. Πάντως από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και πολύ περισσότερο από τις αρχές της δεκαετίας του '80 είχε ήδη αρχίσει ένας έντονος προβληματισμός, με σκοπό την αλλαγή στη φιλοσοφία της διδασκαλίας της γλώσσας²⁷¹ και κέρδισε έδαφος η θέση ότι η διδασκαλία της ζωντανής γλώσσας δεν μπορεί να γίνεται με αντιλήψεις και μεθόδους που διαμορφώθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία νεκρών γλωσσών, όπως η αρχαία ελληνική²⁷². Χαρακτηριστικό παράδειγμα του συγκεκριμένου προβληματισμού είναι οι απόψεις που διατύπωσε ο Χαραλαμπίδης, ο οποίος, αφού πρώτα κατέκρινε τη μέχρι τότε (1985) διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα σχολεία, τόνισε ιδιαίτερα την ανάγκη ενός νέου προσανατολισμού²⁷³. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε πως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ως τότε στα σχολεία χαρακτηριζόταν από:

²⁶⁸ Ενδεικτικά αναφέρονται οι Τοκατλίδου, Β., 1986. Τσοπάνογλου, Α., 1985.

²⁶⁹ Βλέπε σχετικά Π.Δ. 413/84. ΦΕΚ 146, 27-9-84. «Τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης» αλλά και στο Τσοπάνογλου, Α., 1985, σελ. 54-59.

²⁷⁰ Χαραλαμπίδης, Α., Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής, στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου επεξεργασίας του λόγου: <http://abnet.agrino.org/index.htm>.

²⁷¹ Ο προβληματισμός αυτός ακολούθησε ως φυσική συνέπεια την επίλυση του γλωσσικού ζητήματος.

²⁷² Βλέπε σχετικά υποσημείωση 270.

²⁷³ Χαραλαμπίδης, Α., 1985, σελ.38-53.

- Έντονα ρυθμιστικό χαρακτήρα με την επιλογή και προβολή ενός γλωσσικού προτύπου προς το οποίο απαιτείται συμμόρφωση.
- Αναγόρευση αυτού του προτύπου σε κοινή γλώσσα.
- Παραμέληση ή και καταδίκη άλλων, συχνά ευρύτατα χρησιμοποιημένων μορφών.
- Έμφαση κατά τη διδασκαλία στην αφομοίωση των κανόνων που διέπουν το γλωσσικό αυτό πρότυπο και όχι στην ενθάρρυνση της πρωτότυπης γλωσσικής δημιουργίας εκ μέρους των μαθητών.
- Προνομιακή ως αποκλειστική χρησιμοποίηση της γραπτής εις βάρος της προφορικής γλώσσας

Ο ίδιος είναι υπέρμαχος μιας αλλαγής στον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Προτείνει, λοιπόν, η γλωσσική διδασκαλία να μην έχει ως αντικείμενο μια ανύπαρκτη γλώσσα αλλά τη γλωσσική ποικιλία. Δεν υπάρχει μία γλωσσική νόρμα, αλλά τόσες όσες και οι γλωσσικές χρήσεις. Πρέπει επομένως η διδασκαλία να απαλλαγεί από προκαταλήψεις, όπως η ιδέα του σωστού ή λάθους ανάλογα με τη συμμόρφωση ή μη προς μια αυθαίρετα καθορισμένη νόρμα. Πρέπει αντίθετα να κατευθύνει τους μαθητές να γνωρίσουν τι πραγματικά είναι μια γλώσσα και πώς λειτουργεί, για να ικανοποιήσει τις επικοινωνιακές ανάγκες αυτών που τη χρησιμοποιούν. Να τους βοηθήσει να γνωρίσουν και να μάθουν να εκμεταλλεύονται τις ποικίλες δυνατότητες που τους παρέχει η γλώσσα, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά²⁷⁴.

Ο Γκότοβος είναι από τους πρώτους που κάνει λόγο για *πληρότητα επικοινωνίας και πληρότητα πράξης* μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως η ανθρώπινη δραστηριότητα σπάνια εξαντλείται στην παραγωγή γραμματικά ορθών προτάσεων. Περικλείει ταυτόχρονα και την ικανότητα της επικοινωνίας με τον «απέναντι», την επικοινωνιακή πληρότητα²⁷⁵. Την ίδια χρονική περίοδο ο Τομπαϊδης αναφέρει πως η κατάκτηση της γλώσσας είναι

²⁷⁴ Βλέπε σχετικά Χαραλαμπίδης, Α., 1985, σελ.43.

²⁷⁵ Βλέπε σχετικά Γκότοβος, Α., 2002, σελ.37.

γλωσσική πράξη, ομιλία και χρήση της γλώσσας και όχι θεωρία για τη γλώσσα²⁷⁶, τονίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο το λειτουργικό χαρακτήρα της γλώσσας.

Παράλληλα η εξωγλωσσική διάσταση της γλώσσας άρχισε να γίνεται αντικείμενο έρευνας από τους μελετητές της. Μία γλωσσική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και λαμβάνει υπ' όψιν της τόσο το γλωσσικό σύστημα όσο και τη χρήση του από τον συνομιλητή, είναι αυτή που πραγματοποίησε το σχολικό έτος 1985/86 ο Χατζησαββίδης²⁷⁷. Στόχος της ήταν η διερεύνηση μερικών ατομικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, που θεωρείται ότι σχετίζονται με το βαθμό γλωσσικής επάρκειας των ατόμων εφηβικής ηλικίας. Η έρευνα αυτή παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες με τη δική μας ερευνητική προσπάθεια, αφού διεξήχθη στη Θεσσαλονίκη (δείγμα από τη Θεσσαλονίκη χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα), ενώ επικεντρώθηκε και αυτή σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' γυμνασίου (με μικρό πάντως δείγμα μαθητών). Η συγκεκριμένη έρευνα οργανώθηκε και διεξήχθη ως εξής: Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές και μαθήτριες δύο τμημάτων της Γ' Γυμνασίου του τότε 12ου Γυμνασίου Θεσσαλονίκης (σήμερα 2ο Γυμνάσιο Νεάπολης), ο συνολικός αριθμός των οποίων έφτανε τα 63 άτομα (33 αγόρια και 30 κορίτσια). Ο Χατζησαββίδης χρησιμοποίησε μεθόδους και τεχνικές που εντάσσονται μέσα στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης· χρησιμοποιήθηκαν όμως παράλληλα και στοιχεία της ποσοτικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, ως εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε κυρίως η συμμετοχή παρατήρηση καθώς και η συνέντευξη, η ανάλυση ντοκουμέντων και το ερωτηματολόγιο. Το τελευταίο, το οποίο δόθηκε για τη συγκέντρωση των ατομικών στοιχείων των μαθητών καθώς και των στοιχείων που αφορούσαν την κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική κατάσταση των ίδιων και των οικογενειών τους²⁷⁸, αποτέλεσε προσαρμογή του ερωτηματολογίου που κατασκεύασε ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Δανασσής - Αφεντάκης και χρησιμοποίησε και ο Μαρμαρινός στη διδακτορική του διατριβή²⁷⁹. Για την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα γλωσσικής επάρκειας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις μεταβλητές: η γλωσσική ευχέρεια, ο προφορικός λόγος, ο γραπτός λόγος (παραγωγή) και η σχολική επίδοση στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, ενώ οι επιμέρους

²⁷⁶ Τομπαΐδης, Δ., 1985, σελ. 23-27.

²⁷⁷ Για την συγκεκριμένη έρευνα βλέπε σχετικά Χατζησαββίδης, Σ., 1995, σελ.105-133. Βλέπε επίσης Χατζησαββίδης, Σ., 1993, σελ. 384-397.

²⁷⁸ Για τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν για τον καθορισμό των κοινωνικών παραγόντων που εξετάστηκαν στην συγκεκριμένη έρευνα βλέπε το ερωτηματολόγιο στο Χατζησαββίδης, Σ., 1995, σελ. 128-132.

²⁷⁹ Βλ. Μαρμαρινός, Ι. Γ., 1978.

ικανότητες των μαθητών που εξετάστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα υπό το πρίσμα της γλωσσικής επάρκειας ήταν οι εξής²⁸⁰:

- α. αν παίρνουν το λόγο χωρίς αναστολές.
- β. αν διεκδικούν με το λόγο.
- γ. αν συμμετέχουν ισότιμα στις συζητήσεις που τους αφορούν.
- δ. αν διατυπώνουν σαφείς ερωτήσεις προς τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους.
- ε. αν δίνουν σαφείς απαντήσεις στις ερωτήσεις των συμμαθητών και των καθηγητών τους.
- στ. αν κατανοούν προφορικό λόγο.
- ζ. αν παράγουν ολοκληρωμένο και δομημένο προφορικό λόγο, χωρίς περιττολογίες και επαναλήψεις, συμβατό με τις επικοινωνιακές συνθήκες, μέσα στις οποίες παράγεται αυτός.
- η. αν κατανοούν γραπτό λόγο με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν ν' αποδώσουν σ' εύλογο χρόνο τα βασικά σημεία του περιεχομένου.
- θ. αν παράγουν γραπτό λόγο απαλλαγμένο από μορφοσυντακτικά λάθη, με κάποια συνοχή και συμβατό προς τις απαιτήσεις της νόρμας του συγκεκριμένου κάθε φορά επιπέδου ύφους.

Το πρώτο συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξε ο Χατζησαββίδης από την ανάλυση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών σε σχέση με συγκεκριμένους κοινωνικούς παράγοντες, είναι ότι το φύλο επηρεάζει τη γλωσσική επίδοση των μαθητών, αφού τα κορίτσια παρουσιάζονται σε όλες τις μεταβλητές να δίνουν καλύτερα αποτελέσματα. Μάλιστα στις μεταβλητές «προφορικός λόγος», «γραπτός λόγος» και «γλωσσική επίδοση» οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές. Όσον αφορά τον τόπο διαμονής, φαίνεται πως οι μαθητές των οποίων οι γονείς κατάγονται από αστικό κέντρο (Θεσσαλονίκη) και διαμένουν για πολλά χρόνια σ' αυτό, εμφανίζουν κάποια ελαφρά,

²⁸⁰ Χατζησαββίδης, Σ., 1995, σελ. 109 και Χατζησαββίδης, Σ., 1993, σελ. 387.

όχι όμως στατιστικά σημαντική, υπεροχή έναντι όσων έζησαν πολλά χρόνια στην επαρχία και το εξωτερικό, ενώ όσοι από τους μαθητές έζησαν πολλά χρόνια στο εξωτερικό εμφανίζουν μικρότερες επιδόσεις (ιδίως στους τομείς «γραπτός λόγος» και «σχολική επίδοση») από τους μαθητές που έζησαν λίγα χρόνια σ' αυτό. Επόμενος κοινωνικός παράγοντας που εξετάστηκε είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα επηρεάζει ελάχιστα τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών· αποτέλεσμα που αγγίζει τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας προέκυψε μόνο για τη μεταβλητή «γραπτός λόγος». Αντίθετα, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό όλους τους παράγοντες γλωσσικής επάρκειας που εξετάζονται εκτός της μεταβλητής «γλωσσική ευχέρεια», αφού όσο μεγαλύτερη βαθμίδα σχολικής εκπαίδευσης έχουν δηλώσει οι μαθητές ότι έχει παρακολουθήσει η μητέρα τους, τόσο μεγαλύτερο βαθμό γλωσσικής επάρκειας παρουσιάζουν. Ο παράγοντας «πολιτιστικό επίπεδο οικογένειας» δε δείχνει να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών. Απλώς υπερτερούν ελαφρά τα παιδιά από πιο πλούσια πολιτιστικά περιβάλλοντα. Όσον αφορά το επάγγελμα των γονέων, διαπιστώθηκε πως, ενώ το επάγγελμα του πατέρα δεν επιδρά στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών, αυτό της μητέρας σχετίζεται αρκετά, αφού ένα θετικά προσδιορισμένο από την ελληνική κοινωνία επάγγελμα επηρεάζει θετικά τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών. Τέλος, φαίνεται πως το οικονομικό επίπεδο των μαθητών, όπως τουλάχιστον επιχειρήθηκε να καθοριστεί στην έρευνα αυτή, δε σχετίζεται με τη γλωσσική τους επάρκεια.

2.2. Τα πρώτα Αναλυτικά Προγράμματα

Ο προβληματισμός που περιγράφεται στις προηγούμενες σελίδες υπήρχε και στο ΚΕΜΕ (μετέπειτα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να συγκροτηθούν ομάδες εργασίας, με σκοπό να εκπονήσουν αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικά βοηθήματα για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), τα οποία θα μετέφεραν τα αποτελέσματα του προβληματισμού στη σχολική πραγματικότητα. Η έντονη κινητικότητα σε θέματα γλωσσικής διδασκαλίας είχε ως πρώτο βήμα τη σταδιακή δημοσίευση νέων αναλυτικών προγραμμάτων για το δημοτικό:

- 1982: Α.Π. των Α΄ και Β΄ τάξεων (Π.Δ. 583/82)
- 1983: Α.Π. των Γ΄ και Δ΄ τάξεων (Π.Δ. 449/83)
- 1984: Α.Π. των Ε΄ και Στ΄ τάξεων (Π.Δ. 528/84)

Παράλληλα εκδόθηκαν και τα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας, «*Η γλώσσα μου*», ως εξής:

- 1982: Α΄ τάξη
- 1983: Β΄ και Γ΄ τάξεις
- 1984: Δ΄ και Ε΄ τάξεις
- 1985: Στ΄ τάξη

Παρόμοια σχεδόν εξέλιξη υπήρξε και στο γυμνάσιο. Για τη γλωσσική διδασκαλία εκδόθηκε η *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο* των Π. Κάνδρου, Ε. Λαναρή, Α. Μουμτζάκη, Δ. Τάνη και Χρ. Τσολάκη με την ακόλουθη χρονική σειρά:

- 1984: Α΄ και Β΄ τάξεις
- 1985: Γ΄ τάξη

Αξιοσημείωτο πάντως είναι το γεγονός ότι για το γυμνάσιο πρώτα εκδόθηκαν τα εγχειρίδια και μετά ακολούθησε η σύνταξη των αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία διευκρινίζουν τη φιλοσοφία και το πνεύμα των εγχειριδίων καταγράφοντας ταυτόχρονα ως διδακτέα ύλη τους πίνακες των περιεχομένων τους. Πρόκειται σίγουρα για διαδικασία που μπορεί να χαρακτηριστεί ως ανορθόδοξη και ως ασυνήθιστη²⁸¹.

Τα διδακτικά βοηθήματα άρχισαν να χρησιμοποιούνται στο γυμνάσιο το σχολικό έτος 1984-85. Όπως τονίζουν οι ίδιοι οι συγγραφείς τους, τελικός σκοπός τους ήταν να προτείνουν ένα πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας που να λαμβάνει υπ' όψιν το σύγχρονο θεωρητικό προβληματισμό και τη διεθνή εμπειρία και ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ελληνικής πραγματικότητας²⁸². Η εμφάνιση των

²⁸¹ Βλέπε σχετικά: Μήτσης, Ν., 1996, σελ.195.

²⁸² Βουγιούκας, Α., 1994, σελ. 34-38 και Τσολάκης, Χ., 1985, σελ. 41-63. (βλέπε σχετικά και Χαραλαμπίδης, Α. / Σ. Χατζησαββίδης, 1997.σελ.22.

νέων βιβλίων έγινε δεκτή με αρκετά ευμενή σχόλια από ειδικούς. Ο Μπαμπινιώτης χαρακτηριστικά αναφέρει: «Έτσι άρχισαν να εμφανίζονται μόλις από φέτος στο Γυμνάσιο τα πρώτα δείγματα εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της γλώσσας μας με σχολικά βιβλία, που χωρίς να απομακρύνονται ακόμη πολύ από την παραδοσιακή γραμματική, παρέχουν χρήσιμες γνώσεις για μερικούς θεμελιώδεις μηχανισμούς της γλωσσικής επικοινωνίας, εισάγοντας έννοιες και όρους γλωσσικής επιστήμης, απαραίτητους για μιαν ουσιαστική προσέγγιση της γλώσσας»²⁸³.

Η εξέλιξεις που περιγράφονται παραπάνω θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί αποτελούν την πρώτη σοβαρή προσπάθεια να ξεφύγει η γλωσσική διδασκαλία από την παραδοσιακή της μορφή. Ο Μήτσης παρουσιάζει συνοπτικά τις διαφοροποιήσεις που επήλθαν²⁸⁴. Η πρώτη σημαντική αλλαγή που πραγματοποιείται είναι η διάρθρωση των εγχειριδίων, η οποία παρουσιάζεται διαφοροποιημένη από αυτή που είχε επιβληθεί από την παραδοσιακή μέθοδο. Επίσης, το βάρος της εξέτασης μετατοπίζεται – για πρώτη φορά - από τη λέξη στην πρόταση, κάτι που σημαίνει ότι η λέξη παύει να αποτελεί την κυρίαρχη μονάδα της γραμματικής ανάλυσης. Μια επιπλέον καινοτομία είναι ότι η ύλη συνοδεύεται από διάφορους πίνακες, έγχρωμα σχέδια και εικόνες που αναφέρονται στο θέμα του κεφαλαίου. Έτσι παρέχονται περισσότερα ερεθίσματα στους μαθητές να ενδιαφερθούν για το υλικό. Πολύ σημαντική μεταβολή είναι και το γεγονός ότι το λεξιλόγιο, τα κείμενα, τα θέματα και οι ασκήσεις αναφέρονται στη σύγχρονη πραγματικότητα φέρνοντας τους μαθητές σε επαφή με το σύγχρονο κόσμο και τα προβλήματά του, κάτι που μέχρι εκείνη τη στιγμή ήταν τελείως άγνωστο για το γλωσσικό μάθημα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Τέλος, σημαντική χαρακτηρίζει ο Μήτσης την παρουσία για πρώτη φορά βιβλίου καθηγητή με σημαντικές οδηγίες για το διδάσκοντα.

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία – προσέγγιση, πρέπει να αναφερθεί πως οι απόψεις δίστανται. Από τη μια πλευρά παρουσιάζεται η άποψη, ιδίως από τους ίδιους τους συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων και τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, αλλά και από άλλους αργότερα²⁸⁵, ότι τα νέα εγχειρίδια στηρίζονται στα τελευταία πορίσματα της διδακτικής, της παιδαγωγικής και της γλωσσολογίας και ότι ακολουθείται η επικοινωνιακή προσέγγιση, ενώ στόχος είναι

²⁸³ Μπαμπινιώτης Γ., 1985α, σελ.21. Επίσης βλέπε σχετικά στο Σκλαβενίτης, Χ. Δ., 1991, σελ.25.

²⁸⁴ Μήτσης, Ν., 1996, σελ.185-198.

²⁸⁵ Βλέπε σχετικά: Τομπαΐδης, Δ., 1996, σελ. 217. Επίσης βλέπε Βουγιούκας, Α., 1994, σελ. 38-44. Τσολάκης, Χ., 1985, σελ.41-63. Τελόπουλος, Θ., 1998, σελ.48.

να αποκτήσουν οι μαθητές *επικοινωνιακή ικανότητα*, όρος που μόλις πρόσφατα είχε εισαχθεί στην Ελλάδα. Από την άλλη, η αντίπαλη πλευρά υποστηρίζει πως δεν είναι καθαρά επικοινωνιακή η προσέγγιση που ακολουθείται. Υπάρχουν μεν επικοινωνιακά στοιχεία, ιδιαίτερα στα Αναλυτικά Προγράμματα, αλλά η διδακτική μεθοδολογία είναι μάλλον δομική-λειτουργική²⁸⁶. Αρκετοί μάλιστα άσκησαν ιδιαίτερη κριτική αναφέροντας πως η ύλη σε συνάρτηση με τον τρόπο που παρουσιάζεται η διδακτική διαδικασία στο βιβλίο του δασκάλου-καθηγητή οδηγεί σε μια πρακτική που ουσιαστικά αναιρεί στην πράξη τις επιδιώξεις που αναφέρονται στο αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αφού το μάθημα καταλήγει να είναι ένα σύνολο από ασκήσεις. Κριτική ασκήθηκε επίσης στα κείμενα και στον τρόπο που γίνεται η κατανόηση, στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται, στον τρόπο που παρουσιάζεται η παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ γίνεται αναφορά για έλλειψη πρόβλεψης τρόπου αξιολόγησης τόσο για τα Αναλυτικά Προγράμματα όσο και για τα εγχειρίδια²⁸⁷.

Η αποτελεσματικότητα του νέου για την εποχή εκείνη προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας που είχε αρχίσει να εφαρμόζεται στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1985, αξιολογήθηκε από τους Ξωχέλλη, Κελπανίδη, Τερζή, Καψάλη, Χοντολίδου, Δάρα σε μια έρευνα που ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 1988 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 1990²⁸⁸. Πρόκειται για μια ερευνητική προσπάθεια που δεν επικεντρώθηκε μόνο στους μαθητές αλλά που επεκτάθηκε σε καθηγητές και σχολικούς συμβούλους. Ανάμεσα στα άλλα στοιχεία που εξετάστηκαν ήταν και η γλωσσική ικανότητα των μαθητών της Γ΄ γυμνασίου και της Γ΄ λυκείου. Γι' αυτό το λόγο ο τρόπος διεξαγωγής της αλλά και το μέρος των αποτελεσμάτων της ενδιαφέρουν τη συγκεκριμένη διατριβή. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο γλωσσικά τεστ (ένα για τους μαθητές της Γ΄ γυμνασίου και ένα γι' αυτούς της Γ΄ λυκείου) και ένα ερωτηματολόγιο για τους καθηγητές του γυμνασίου. Συγκεκριμένα, για τους μαθητές γυμνασίου στο γλωσσικό τεστ χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις μεταβλητές, για να καλύψουν την έννοια της γλωσσικής ικανότητας: η ικανότητα αναπαραγωγής του λεξιλογίου, η γραμματικοσυντακτική ικανότητα, η γλωσσική κατανόηση και η παραγωγή λόγου. Για τους μαθητές του

²⁸⁶ Μήτσης, Ν., 1996, σελ. 169-198.

²⁸⁷ Για περισσότερες λεπτομέρειες όσον αφορά τις κριτικές βλέπε σχετικά: Χαραλαμπίδης Α. / Σ. Χατζησαββίδης, 1997, σελ. 27. Χαραλαμπίδης, Χ., 1994, σελ. 17-30. Χατζησαββίδης, Σ, 1992, σελ.121-154.

²⁸⁸ Για την συγκεκριμένη έρευνα βλέπε σχετικά Ξωχέλλη, Π. / Μ. Κελπανίδης / Ν. Τερζής / Α. Καψάλης, / Ε. Χοντολίδου / Β. Δάρα, 1992, σελ. 5-29.

λυκείου στα παραπάνω προστέθηκε ο παράγοντας *επικοινωνιακή ικανότητα*, ο οποίος εξετάστηκε με την παραγωγή δύο γραμμάτων προς διαφορετικούς αποδέκτες υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Δείγμα σε πρώτη φάση πάρθηκε από 50 τάξεις γυμνασίου και από 50 τάξεις λυκείου από τα δέκα διαμερίσματα που περιείχε η στατιστική επετηρίδα της εκπαίδευσης σε έκδοσή της το 1987²⁸⁹, ενώ σε δεύτερη φάση περιορίστηκαν σε μαθητές από νομούς της Μακεδονίας και του νομού Αττικής. Τέλος, όσον αφορά την ανάλυση των δεδομένων, αυτή έγινε με ποσοτικό τρόπο.

Τα συμπεράσματα από τη συγκεκριμένη έρευνα που σχετίζονται με κοινωνικούς παράγοντες μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

- α) Υπάρχει σαφής υπεροχή των επιδόσεων των κοριτσιών σε σχέση με αυτή των αγοριών.
- β) Υψηλότερες επιδόσεις παρουσιάζουν παιδιά από οικογένειες με 1-2 παιδιά, ενώ η επίδοση μειώνεται όσο αυξάνονται τα παιδιά της οικογένειας.
- γ) Τις πρώτες θέσεις καταλαμβάνουν παιδιά από τα αστικά κέντρα, ενώ τις χαμηλότερες τις καταλαμβάνουν μαθητές από αγροτικές και ημιαστικές περιοχές.
- δ) Η στατιστική επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος στις επιδόσεις σε σχέση με τις επιδράσεις των άλλων μεταβλητών είναι συγκριτικά μικρότερη.

Τέλος, άξια αναφοράς είναι η άποψη που διατυπώνουν στο τέλος, ότι το σχολείο, ακόμα και με την πιο αποτελεσματική χρήση των μέσων επίδρασης που διαθέτει, δεν μπορεί να εξισορροπήσει τους κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στους μαθητές λόγω του γεγονότος ότι η σχετική δραστηριότητα²⁹⁰ των επιδράσεων του σχολείου είναι μικρή σε σχέση με τις επιδράσεις εξωσχολικών παραγόντων²⁹¹.

Τα επόμενα χρόνια όλο και περισσότεροι ειδικοί στη διδακτική, τη γλωσσολογία και την παιδαγωγική ασχολήθηκαν με την επικοινωνιακή προσέγγιση είτε σε θεωρητικό

²⁸⁹ Για τα διαμερίσματα αυτά βλέπε σχετικά: ΥΠ.Ε.Π.Θ, 1987. Το ελληνικό σύστημα σε αριθμούς, πολυγραφημένη έκδοση του. Αθήνα.

²⁹⁰ Ο όρος χρησιμοποιείται από τον Κελπανίδη στο Κελπανίδης, Μ., 1987, σελ. 115-148.

²⁹¹ Ξωχέλλης, Π. / Μ. Κελπανίδης / Ν. Τερζής / Α. Καψάλης, / Ε. Χοντολίδου / Β. Δάρα, 1992, σελ.27.

επίπεδο είτε σε επίπεδο πράξης²⁹². Με τον τρόπο αυτό συνεχιζόταν η συζήτηση πάνω στη γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα.

Τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία που εκδόθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '80 υπηρέτησαν, με κάποιες συμπληρωματικές αλλαγές²⁹³, την υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρι το 1998, οπότε το Υπουργείο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με την ομάδα Τσολάκη προχώρησαν σε αναδιατύπωση και εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών για την ελληνική γλώσσα με σύγχρονη παραγωγή διδακτικού υλικού. Συνέχεια αυτής της αναδιατύπωσης ήταν η ανανεωμένη επανέκδοση των ίδιων σχολικών βιβλίων που χρησιμοποιούνταν στα ελληνικά σχολεία ανελλιπώς από το 1984. Τα βιβλία αυτά χρησιμοποιήθηκαν στη νέα τους μορφή για πρώτη φορά το 2001. Η τελευταία σημαντική εξέλιξη ξεκίνησε το 2003 όταν στο ΦΕΚ 303/13.03.2003, τεύχος Β' δημοσιεύτηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο. Με βάση αυτό δημιουργήθηκαν νέα εγχειρίδια, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2006/07.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι η παρούσα διδακτορική διατριβή σχεδιάστηκε και οργανώθηκε το 2002 και αναφέρεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε λίγο μετά τη δημοσίευση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και λίγο πριν τη χρήση των καινούριων εγχειριδίων²⁹⁴. Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, το συγκεκριμένο πρόγραμμα να μην έχει τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα, αφού δεν χρησιμοποιούνταν ακόμη τα ανάλογα εγχειρίδια που επρόκειτο να το υπηρετήσουν. Θεωρείται σκόπιμο να ακολουθήσει μια αναφορά στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής τόσο μέσα από το νέο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο* και το αντίστοιχο *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Πρόκειται εξάλλου για τα δύο σημεία αναφοράς στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσα στο ελληνικό γυμνάσιο το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Παράλληλα όμως θα περιγραφεί το πώς παρουσιάζεται η γλωσσική διδασκαλία μέσα από το *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο*

²⁹² Ενδεικτικά αναφέρονται οι Κατή, Δ., 1992. Παπαρίζος, Χ., 1993. Τσιτσιπής, Λ., 1995. Μήτσης, Ν., 1993, 1996. Χαραλαμπίδης, Α. / Σ. Χατζησαββίδης, 1997. Αθανασίου, Λ., 1998. Γκότοβος, Α., 1999. Φτερνιάτη, Α., 2000, 2001.

²⁹³ Το 1988 με το Π.Δ. 21/1988 τροποποιήθηκε το υπάρχον Α.Π. Για το Γυμνάσιο.

²⁹⁴ Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2004/05 και 2005/06.

Λύκειο του 1998 αλλά και στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο του 1999, αφού με βάση αυτό έγινε η ανανεωμένη επανέκδοση των βιβλίων (2001), που χρησιμοποιούνταν τη χρονική περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Η παρουσίαση των παραπάνω θα γίνει με χρονική σειρά.

2.3. Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο του 1998 και το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο του 1999.

Τα Προγράμματα Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτυπώνουν συγκεκριμένες απόψεις για το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται και αποσκοπούν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία του. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Δεντρινού, τα υποβόσκοντα ερωτήματα στα οποία απαντά το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος και το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε γνωστικού αντικείμενου, είναι αφενός τι πρέπει να διδαχτούν ή να μάθουν οι μαθητές/τριες και γιατί και αφετέρου πώς πρέπει να το διδαχτούν ή να το μάθουν και ΓΙΑΤΙ²⁹⁵. Όσον αφορά το συγκεκριμένο γλωσσικό πρόγραμμα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να τονιστεί ότι και αυτό εξέφραζε τις νέες απόψεις στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Όπως αναφέρει ο Γκότοβος, η εισαγωγή στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ 1999, 45 κ.ε.) είναι μια απόπειρα θεωρητικής θεμελίωσης των νεωτερικών στοιχείων στη διδασκαλία της γλώσσας²⁹⁶. Ο ίδιος κωδικοποίησε τις θεωρητικές παραδοχές που στηρίζουν το συγκεκριμένο γλωσσικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής²⁹⁷:

1. Στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνική και τη γλωσσική αλληλεπίδραση (χωρίς όμως αναφορές σε κλασικά έργα από το χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας ή της Κοινωνιολογίας).

²⁹⁵ Δεντρινού, Β., 1999, σελ. 2.

²⁹⁶ Γκότοβος, Α., 1999, σελ. 2. Η αναφορά που κάνει ο Γκότοβος είναι από το : ΥΠΕΠΘ, 1999. Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γλώσσα, Ιστορία. Αθήνα

²⁹⁷ Ο. π..

2. Αρχή της ενιαίας γλώσσας (η γλωσσική συνέχεια δεν επηρεάζεται από τη γλωσσική μεταβολή).
3. Η γλώσσα ως δεύτερο σύστημα σήμανσης, διαχωρισμός της σκέψης σε λεκτική και «ενστικτώδη».
4. Χουμπολτιανή σύζευξη ανάμεσα σε πολιτισμό, λαό (Ελληνες) και γλώσσα.
5. Αρχή της γλωσσικής πράξης (φυσικός τρόπος εκμάθησης της μητρικής γλώσσας) στη γλωσσική διδασκαλία.
6. Παραλληλία ανάμεσα στην κοινωνική και τη γλωσσική διαφοροποίηση.

Όσον αφορά τη διατύπωση των ειδικότερων στόχων της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, είναι διακριτή η επιρροή της επικοινωνιακής προσέγγισης, αφού πολλοί είναι οι στόχοι που αφορούν την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας σε περιστάσεις επικοινωνίας. Χαρακτηριστικά παρατίθενται οι εξής²⁹⁸:

- Να ασκηθούν οι μαθητές στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας.
- Να αναγνωρίζουν οι μαθητές τις διάφορες μορφές λόγου, π.χ. ημερολόγιο, βιογραφικό σημείωμα, επιστολή κτλ. και να τα χρησιμοποιούν με το πιο κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου.
- Να αναγνωρίζουν οι μαθητές τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας.
- Να συνδεθεί η παραγωγή λόγου με τη δραματοποίηση, ώστε οι μαθητές να εξοικειώνονται με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλους ρόλους και καταστάσεις της ζωής.
- Ως προς τους μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη / μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εξοικείωση και εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και

²⁹⁸ ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι., 1998. Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό όμως συγχρόνως και προς την πρώτη / μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας.

Το συγκεκριμένο πλαίσιο προγράμματος αναφέρεται στη γνωστή από την εποχή της δομικής προσέγγισης, διαίρεση του λόγου σε τέσσερις ισότιμους τομείς: Ακρόαση και Κατανόηση λόγου, Προφορική έκφραση, Ανάγνωση και Κατανόηση γραπτών κειμένων και τέλος Παραγωγή γραπτού λόγου. Με βάση τη συγκεκριμένη διάκριση καταγράφει τους επιμέρους στόχους τονίζοντας ότι μπορούν να εφαρμόζονται σε κάθε τάξη, αρκεί να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητές της καθώς και στην ηλικία των μαθητών. Οι στόχοι αυτοί δείχνουν μια τάση στροφής στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας, ενώ παράλληλα επικεντρώνονται στη μεγάλη ποικιλότητα που αυτή φανερώνει. Τα δύο αυτά στοιχεία ανήκουν στα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, για την ανάγνωση και κατανόηση λόγου οι επιμέρους στόχοι είναι οι εξής²⁹⁹:

Ο μαθητής:

- Διαβάζει και κατανοεί διάφορους τύπους κειμένων (έντυπο, ηλεκτρονικό κείμενο κτλ.).
- Αναγνωρίζει τη βασική δομή ενός κειμένου και εντοπίζει τα κύρια σημεία του.
- Κατανοεί σε γενικές γραμμές το λεξιλόγιο του κειμένου και, συνεπώς, το περιεχόμενό του.
- Κατανοεί την ιδιαίτερη σημασία των λέξεων μέσα σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα (πολυσημία).
- Διακρίνει την κυριολεκτική από τη μεταφορική χρήση της γλώσσας.
- Αξιολογεί την ακρίβεια και τη σαφήνεια του λεξιλογίου.
- Εντοπίζει και κατανοεί τις βασικές ιδέες και τα επιχειρήματα σε ένα κείμενο.
- Αξιολογεί τα επιχειρήματα που αναπτύσσονται στο κείμενο που διαβάζει.

²⁹⁹ Ο. π..

- Επισημαίνει και αναγνωρίζει τις ποικιλίες των κειμένων και κατανοεί το ειδικό λεξιλόγιο της καθεμιάς.
- Εξοικειώνεται με τον ιδιωματικό λόγο.
- Εντοπίζει την οπτική γωνία από την οποία γράφεται το κείμενο.
- Εντοπίζει το επίπεδο ύφους που χρησιμοποιείται σε ένα κείμενο και κρίνει αν είναι το κατάλληλο για την περίπτωση επικοινωνίας.
- Συγκρίνει κείμενα με το ίδιο θέμα που ανήκουν σε διαφορετικό είδος λόγου και εκφράζουν παρόμοιες ή αντίθετες απόψεις.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι το σχολικό έτος 2002-03 εκδόθηκαν από το υπουργείο συμπληρωματικά οι *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο*, όπου περιγράφονται οι στόχοι, η μέθοδος και το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος. Παράλληλα δίνονται γενικές οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής μαζί με διδακτικά παραδείγματα, ενώ γίνεται και ξεχωριστή αναφορά στην αξιολόγηση με παράλληλη παρουσίαση παραδειγμάτων αξιολόγησης.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των συγκεκριμένων προγραμμάτων δεν μπορεί παρά να συμφωνήσει κανείς με την άποψη του Γκότοβου πως είναι ευδιάκριτη μια προσπάθεια απεγκλωβισμού από την παραδοσιακή, σχολαστικιστικού τύπου ενασχόληση με τη γλώσσα ως αντικείμενο φιλολογικής και γραμματιστικής ανάλυσης και μια τοποθέτηση υπέρ της διδασκαλίας της γλώσσας *εν λειτουργία*. Τουλάχιστον σε επίπεδο στοχοθεσίας - και αυτό σημαίνει σε επίπεδο πολιτειακής πρόθεσης - βλέπει κανείς μια μετατόπιση από την ενασχόληση με την αποσπασμένη από την επικοινωνιακή πράξη γλώσσα, στην ενασχόληση με τη γλώσσα εντός κοινωνικού πλαισίου [language in context]³⁰⁰.

³⁰⁰ Γκότοβος, Α., 1999, σελ. 4.

2.4. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (Δημοσιεύτηκαν το 2003)

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Α.Π.Σ. (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) αποτελούν την τελευταία προσπάθεια για εκσυγχρονισμό του περιεχομένου σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό - Γυμνάσιο) εισάγοντας αρκετές καινοτομίες. Στο εισαγωγικό σημείωμα ο Αλαχιώτης Σταμάτης, πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου την περίοδο που αυτά δημοσιεύτηκαν, τονίζει την ανάγκη αλλαγής πλεύσης λέγοντας χαρακτηριστικά³⁰¹:

«...το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν μπορεί πια να πορεύεται στις συντεταγμένες του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού σχολείου, της αποσπασματικότητας και της παθητικής απόκτησης των γνώσεων. Αντίθετα, το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό με όλους τους συντελεστές του (διδάσκοντες και διδασκόμενους) συμμετοχούς, χώρος μάθησης, χαράς και ζωής και όχι μόνο στερεότυπης διδασκαλίας.

Για να επιτευχθεί μια τέτοια προσέγγιση, σύγχρονη και αναγκαία, για να αρχίσουμε να «συλλαβίζουμε» τα περί ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της φαντασίας, της συλλογικής προσπάθειας, της δημιουργικής και πρωτοβουλιακής δράσης, απαιτούνται αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), στην οργάνωση του σχολικού χρόνου, στη συγγραφή νέων βιβλίων και στην παραγωγή καταλληλότερου γενικά εκπαιδευτικού υλικού».

Οι σπουδαιότερες από τις καινοτομίες που εισάγουν τα νέα προγράμματα είναι οι εξής:

1. Καθιερώνουν τη διαθεματική προσέγγιση στη σχολική γνώση, επιλογή που είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες επιστημολογικές, ψυχολογικές και διδακτικές θεωρίες.
2. Αντιστοιχίζουν στόχους, περιεχόμενο, διδακτικές δραστηριότητες στο επίπεδο κάθε διδακτικής ενότητας. Έτσι, βοηθούν τους συγγραφείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης να εφαρμόσουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις.

³⁰¹ Βλέπε σχετικά το εισαγωγικό σημείωμα του προέδρου του παιδαγωγικού ινστιτούτου στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ. 1.

3. Καθιερώνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) στα πλαίσια όλων των μαθημάτων. Με τον τρόπο αυτό (α) διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για προωθημένες διαθεματικές προσεγγίσεις και (β) αναπτύσσονται στους μαθητές οι γνωστικοκοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης. Οι δεξιότητες αυτές είναι αναγκαίες για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, που προϋποθέτει η δια βίου εκπαίδευση.
4. Καθιερώνουν την ευέλικτη ζώνη που συμβάλλει στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των μαθητών και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής.
5. Συνδέουν την αξιολόγηση με τις υπόλοιπες διαδικασίες της διδασκαλίας προτείνοντας ποικίλες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης.
6. Παραθέτουν τις παραμέτρους για τη συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων, ώστε να διασφαλιστούν οι προδιαγραφές που απαιτεί η σύγχρονη βιβλιογραφία.

2.4.1. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003)

Αν επικεντρωθεί κανείς στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο, το οποίο περιλαμβάνει το σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος, αλλά και τους γενικούς στόχους, τους άξονες και τις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, θα διαπιστώσει ότι, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, στο επίκεντρο βρίσκεται η γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα ως σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος αναφέρεται «...να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση»³⁰².

Διακρίνονται τέσσερις άξονες γνωστικού περιεχομένου: *ακούω και κατανοώ, μιλώ, διαβάζω και κατανοώ, γράφω*. Στους γενικούς στόχους που περιγράφονται και στους τέσσερις άξονες δίνεται βαρύτητα στην ποικιλία που παρουσιάζει η γλώσσα τόσο

³⁰² <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ. 47.

στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, την οποία πρέπει να αναγνωρίζουν και να λαμβάνουν υπ' όψιν τους τόσο ως πομποί όσο και ως δέκτες. Επίσης τονίζεται η σημασία της αναγνώρισης αλλά και της χρήσης τόσο προφορικών όσο και γραπτών κωδίκων και σημάτων επικοινωνίας (γλωσσικά, εξωγλωσσικά, παραγλωσσικά στοιχεία). Έτσι οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα ως δέκτες να εντοπίζουν μηνύματα και προθέσεις του εκάστοτε πομπού αλλά και ως πομποί να έχουν τη δυνατότητα να περνούν με διάφορους τρόπους το μήνυμά τους. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι για πρώτη φορά περιγράφεται μία επικοινωνιακή γραμματική. Η μορφοσυντακτική και λεξιλογική πλευρά της γλώσσας δεν παρουσιάζεται ξέχωρα, αλλά αποτελεί βασικό παράγοντα για μια αποτελεσματική επικοινωνία. Έτσι οι μαθητές πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν τα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας, αλλά και να τα αξιολογούν, όταν είναι δέκτες λόγου, πάντα σε συνάρτηση με την επικοινωνιακή γλωσσική αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα για τον άξονα *διαβάζω και κατανοώ* αναφέρονται οι εξής γενικοί στόχοι³⁰³:

| Άξονες | Γενικοί στόχοι(γνώσεις, |
|--|--|
| Γνωστικού περιεχομένου | Δεξιότητες, στάσεις και αξίες |
| Διαβάζω και κατανοώ <i>Σήματα και κώδικες γραπτής επικοινωνίας</i> | Να αναγνωρίζουν με ευχέρεια τα μηνύματα από γραπτούς κώδικες και σήματα επικοινωνίας εντοπίζοντας τις προθέσεις του πομπού Να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα κειμενικά είδη, να εντοπίζουν τον τρόπο οργάνωσης και το ύφος τους και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους, ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας |
| <i>Ποικιλία κειμενικών ειδών</i> | |
| <i>Γραμματική</i> <i>Βλ. Στον άξονα «Ακούω και κατανοώ»</i> | Να εντοπίζουν τις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές επιλογές του γράφοντος και να εξετάζουν την καταλληλότητά τους ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας |

³⁰³ <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ. 48.

Πραγματολογικά στοιχεία και σχήματα λόγου Να αντιλαμβάνονται το αξιακό περιεχόμενο των κειμένων, ανάλογα με τις πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις τους (κυριολεξία, μεταφορά, χιούμορ, ειρωνεία, υπαινιγμός κ.λπ.)

2.4.2. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003)

Και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο κινείται στο ίδιο μήκος κύματος. Παρουσιάζεται ως συνέχεια του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο και περιλαμβάνει έξι υποκεφάλαια³⁰⁴ που αναφέρονται:

1. Στους ειδικούς σκοπούς.
2. Στους επιμέρους στόχους, όπως αυτοί σχετίζονται με τις επιμέρους θεματικές ενότητες, ενδεικτικές δραστηριότητες αλλά και Διαθεματικά σχέδια εργασίας ανά τάξη.
3. Στη διδακτική μεθοδολογία.
4. Στην αξιολόγηση.
5. Στο διδακτικό υλικό.
6. Στις προδιαγραφές βιβλίων και λοιπού διδακτικού υλικού.

Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γλωσσικής διδασκαλίας διακρίνεται από τους ειδικούς σκοπούς, αφού η γλωσσική διδασκαλία σαφώς συνδέεται με την καθημερινή ζωή. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως με τη διδασκαλία της γλώσσας επιδιώκεται³⁰⁵

«Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση για τα ζητήματα της εθνικής τους καθώς και της παγκόσμιας κοινότητας», αλλά και

³⁰⁴<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ. 48-64.

³⁰⁵ Ο. π.

«Να κατανοήσουν ότι η προσπάθεια για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά εκτείνεται σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της σχολικής και εξωσχολικής ζωής».

Παράλληλα τονίζεται η ποικιλότητα που παρουσιάζει η γλώσσα τόσο σε επίπεδο λόγου, όσο και σε κειμενικές μορφές αλλά και σε παράγοντες που επηρεάζουν την παρουσίαση ενός μηνύματος (παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία). Έτσι αναφέρεται πως με τη διδασκαλία της γλώσσας επιδιώκεται

- «Να ασκηθούν στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας».
- «Να αναγνωρίζουν τις διάφορες κειμενικές μορφές π.χ. ημερολόγιο, βιογραφικό σημείωμα, επιστολή κτλ. και να τα χρησιμοποιούν με το πιο κατάλληλο για την περίπτωση επίπεδο λόγου».
- «Να αναγνωρίζουν τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας».

Αξιοσημείωτο είναι πως στους ειδικούς σκοπούς γίνεται αναφορά και στους μαθητές που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Γι' αυτούς ζητούμενο είναι η εκμάθηση της ελληνικής, πρωτίστως, για καθημερινή χρήση:

«Ως προς τους μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη / μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εξοικείωση και εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό όμως συγχρόνως και προς την πρώτη / μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας».

Πιο συγκεκριμένοι είναι οι ειδικοί στόχοι που αναφέρονται σε κάθε θεματική ενότητα³⁰⁶. Σ' αυτούς περιλαμβάνονται τόσο γλωσσικοί όσο και πραγματολογικοί και κοινωνιογλωσσικοί στόχοι (οι δύο τελευταίοι μάλλον περισσότερο στις δύο πρώτες

³⁰⁶ Όπως αναφέρει και ο Χατζηδήμος (Χατζηδήμος, Δ., 1996, σελ.69) οι ειδικοί αντικειμενικοί στόχοι έχουν ιδιαίτερη διδακτική αξία για τον δάσκαλο και τους μαθητές, όταν περιγράφονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προσδιορίζουν με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα το αποτέλεσμα της διδασκαλίας που επιθυμεί και επιδιώκει ο δάσκαλος.

τάξεις του γυμνασίου, όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς παρατηρώντας το πρόγραμμα)³⁰⁷.

Ενδεικτικά, ανάμεσα στους άλλους, γλωσσικοί στόχοι είναι:

- Να κατανοήσει ο μαθητής τη συντακτική δομή της ονοματικής φράσης (άρθρο – επίθετο – ουσιαστικό).
- Να αντιληφθεί τους κυριότερους μηχανισμούς λεξιλογικής δημιουργίας μέσω της παραγωγής και της σύνθεσης.
- Να διακρίνει το ρόλο του επιθέτου και του ουσιαστικού (κυρίως) στην περιγραφή.

Κοινωνιογλωσσικοί στόχοι είναι:

- Ο μαθητής επιδιώκεται να αρχίσει να συνειδητοποιεί τους παράγοντες της επικοινωνίας: ποιος μιλάει / γράφει, σε ποιον, για ποιο σκοπό, με ποιο θέμα, πού, πότε.
- Να αντιληφθεί τη σημασία των διαφόρων κωδίκων για την επικοινωνία και τον ιδιαίτερο ρόλο του γλωσσικού κώδικα.
- Να αναπτύξει ποικίλα κείμενα επιλέγοντας κάθε φορά το κατάλληλο επίπεδο ύφους (λεξιλόγιο, σύνταξη, τύποι και γενικά την κατάλληλη γλωσσική ποικιλία).

Πραγματολογικοί στόχοι είναι:

- Να αξιολογεί τα επιχειρήματα του πομπού ενός μηνύματος και την αποτελεσματικότητά τους παρακολουθώντας συζητήσεις ή διαβάζοντας κείμενα.
- Να κατανοήσει τη μορφική ποικιλία των κειμενικών ειδών σε συνάρτηση με τους επικοινωνιακούς σκοπούς που υπηρετούν.

³⁰⁷ Η συγκεκριμένη διάκριση δεν υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά χρησιμοποιείται από τον ερευνητή για να ομαδοποιήσει τους στόχους. Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός χρησιμοποιείται από το Συμβούλιο της Ευρώπης: Βλέπε το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, σελ. 126-150.

- Να κατανοεί τα επιχειρήματα ενός ομιλητή και να κρίνει τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει (ο ομιλητής). Να παρακολουθεί συζητήσεις και να αξιολογεί την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούν οι ομιλητές. Να αναπτύσσει γραπτά και προφορικά, σταδιακά, κείμενα με επιχειρηματολογία σε θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες.

Όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία, περιγράφεται με σαφήνεια η προσήλωση στην επικοινωνιακή προσέγγιση, αφού αναφέρεται χαρακτηριστικά πως «η μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας διέπεται από τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, της κειμενολογίας και της διαθεματικότητας»³⁰⁸. Ενώ λίγο παρακάτω τονίζεται πως «η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας καλλιεργεί συστηματικά την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας και στηρίζεται στο κείμενο. Με διδακτικές ενέργειες οι μαθητές ασκούνται σε ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας και στην παραγωγή αποτελεσματικού λόγου διάφορων ειδών και κειμενικών τύπων...».

«Ασκούνται οι μαθητές στη χρήση της γλώσσας, δηλαδή στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, στην επικοινωνιακή τους ικανότητα να προσαρμόζουν το λόγο στις περιστάσεις επικοινωνίας, στις μεταγλωσσικές δεξιότητες συνειδητοποίησης της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος, ώστε με τον κατάλληλο χειρισμό να παραγάγουν αποτελεσματικό λόγο, μέσα από ποικίλα κείμενα και ασκήσεις που ακολουθούν κειμενογλωσσολογική και επικοινωνιακή (πραγματολογική) κατεύθυνση».

Τέλος, για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή λαμβάνονται υπ' όψιν όλοι οι τομείς του λόγου (*Ακούω, Μιλώ, Διαβάζω, Γράφω*). Αξιολογείται δηλαδή τόσο η ικανότητά του να παραγάγει ως πομπός προφορικό ή γραπτό λόγο, όσο και η ικανότητά του να προσλαμβάνει ως δέκτης προφορικό ή γραπτό λόγο³⁰⁹. Μάλιστα η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή διακρίνεται σε δύο βασικές κατηγορίες: την προφορική επικοινωνία και την γραπτή επικοινωνία. Συγκεκριμένα για την κατανόηση γραπτού λόγου, που αφορά άμεσα και την παρούσα

³⁰⁸ <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ. 61-62.

³⁰⁹ Για την αξιολόγηση όπως αυτή περιγράφεται στο αναλυτικό πρόγραμμα βλέπε ο. π. σελ.62-63.

έρευνα, αναφέρονται τα εξής: για την αξιολόγηση της ικανότητας του μαθητή να προσλαμβάνει το γραπτό λόγο λαμβάνονται υπ' όψιν:

- Η ικανότητα του μαθητή να κατανοεί ποικίλα κείμενα και να απαντά σε διάφορες ερωτήσεις που αφορούν την επεξεργασία του κειμένου (π.χ. ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο, την οργάνωση, τη γλώσσα του κειμένου κτλ.), καθώς επίσης και να ανταποκρίνεται σε διάφορες ασκήσεις που αναφέρονται στο κείμενο (π.χ. πυκνωση και ανάπτυξη του λόγου, διάγραμμα κτλ.).
- Η ικανότητα του μαθητή να αξιολογεί και να σχολιάζει τις απόψεις που αναφέρονται σε ένα κείμενο, ανάλογα με το σκοπό του πομπού και με το είδος λόγου το οποίο παράγει.

Συνοψίζοντας πρέπει να σημειωθεί πως τόσο το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο όσο και το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (που δημοσιεύτηκαν το 2003) είναι, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, τα πλέον προσαρμοσμένα στην επικοινωνιακή προσέγγιση προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στο ελληνικό γυμνάσιο. Αυτό σημαίνει πως η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών αποτελεί για την ελληνική πολιτεία ένα από τα βασικότερα ζητούμενα της γλωσσικής διδασκαλίας. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται να αξιολογείται τακτικά η αποτελεσματικότητα που έχει η εφαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο, ώστε να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές έχουν βελτιώσει την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Όσον αφορά τη στροφή στη διαθεματική προσέγγιση, η οποία είναι εμφανής μέσα στα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα, έχει δεχτεί αρκετές κριτικές, κυρίως για τον τρόπο που αυτή εισάγεται στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική διαδικασία³¹⁰. Στη συγκεκριμένη εργασία δε παρατίθεται η συγκεκριμένη κριτική αφού στο επίκεντρο της είναι η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και όχι η διαθεματικότητα.

2.5. Τα μη προβλεπόμενα αποτελέσματα μάθησης

Στο σχολείο οι μαθητές δε μαθαίνουν μόνο τις γνώσεις που η κρατική εξουσία καθορίζει να διδαχτούν υποχρεωτικά στις διάφορες βαθμίδες. Μαθαίνουν ακόμη

³¹⁰ Για την κριτική στα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα βλέπε: Αγγελάκος, Κ., 2003 / Αγγελάκος, Κ., 2004 / Παπαρίζος, Χ. (2004).

μέσα από τη γενικότερη οργάνωση του σχολείου και ιδιαίτερα από τις συγκεκριμένες πρακτικές στη σχολική τάξη³¹¹. Αυτό σημαίνει ότι στα αποτελέσματα του σχολείου δεν ανήκουν μόνο εκείνα τα οποία συνειδητά και σκόπιμα επιδιώκονται μέσω του επίσημου Α.Π. Σ' αυτά περιλαμβάνονται και πολλά άλλα αποτελέσματα, που δημιουργούνται ως υποπροϊόντα της σχολικής διαδικασίας και τα οποία δεν επιδιώκονται σκόπιμα³¹². Τα προϊόντα αυτά προέρχονται από σχολικές δραστηριότητες που δεν προγραμματίζονται, το σύνολο των οποίων αποτελούν το κρυφό πρόγραμμα ή άδηλο αναλυτικό πρόγραμμα ή ανεπίσημο πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα³¹³. Με το θέμα αυτό ασχολήθηκε η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, αφού οι επιδράσεις του σχετίζονται με την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου³¹⁴.

Το παραπρόγραμμα αποτελεί αντίποδα του σχολικού προγράμματος, αφού αναφέρεται σε θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που³¹⁵:

- αντιμετωπίζονται ως δεδομένα και αυτονόητα και έτσι δεν αποτελούν αντικείμενο συστηματικής επεξεργασίας, προβληματισμού και αμφισβήτησης
- προκύπτουν ως απρόβλεπτες ή ανεπιθύμητες ή ασυνείδητες προεκτάσεις (παραπροϊόντα) της επενέργειας παραγόντων της σχολικής ζωής
- διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής κάτω από τους οποίους οι μαθητές εσωτερικεύουν τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, αρχές και αξίες³¹⁶.

Οι παράγοντες που συνθέτουν το σχολικό παραπρόγραμμα είναι πάρα πολλοί, αφού διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο και από τάξη σε τάξη, γιατί συνδέονται με τις επιμέρους ιδιαίτερες συνθήκες. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες στη διερεύνηση όλων αυτών των παραγόντων από την εκπαιδευτική έρευνα. Τομείς που διαμορφώνουν το παραπρόγραμμα είναι κυρίως ο ρυθμός και το κλίμα της ζωής στην τάξη, τα φυσικά χαρακτηριστικά και μεγέθη του σχολικού πλαισίου (χώρος, χρόνος κ.α.), η μέθοδος και η τεχνική της διδασκαλίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις

³¹¹ Νούτσος, Χ., 1986, σελ. 117.

³¹² Φλουρή, Γ., 1995, σελ.74.

³¹³ Οι διαφορετικές ονομασίες προέρχονται από τους Γκότοβος, Α., 2002. Φλουρή, Γ., 1995. Βρεττός, Γ./ Α. Καψάλης, 1997. Μαυρογιώργος, Γ., 1986.

³¹⁴ Βρεττός, Γ. / Α. Καψάλης, 1997.

³¹⁵ Μαυρογιώργος, Γ., 1986, σελ.140.

³¹⁶ Πρβλ. και Dreeben, R., 1976, σελ. 111-124.

που επικρατούν τόσο ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους όσο και ανάμεσα στους μαθητές³¹⁷.

Επομένως, στα πλαίσια της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι καθημερινές επιλογές των συμμετεχόντων και οι εν γένει διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις έχουν ως αποτέλεσμα μια μάθηση που δεν προβλέπεται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και που δεν συνειδητοποιείται ως τέτοια. Σε πολλές περιπτώσεις η επίδραση του παραπρογράμματος είναι περισσότερο δραστική από την επίδραση του επίσημου προγράμματος, αφού είναι δυνατόν να ανατρέψει ή να υπονομεύσει το επίσημο πρόγραμμα³¹⁸. Συνεπώς η αλλαγή σε επίπεδο επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων δεν αρκεί για να επέλθει μια εκπαιδευτική αλλαγή. Χρειάζεται να γίνονται παράλληλα τροποποιήσεις και σε επίπεδο παραπρογράμματος. Βασική προϋπόθεση για τα παραπάνω αποτελεί η συνειδητοποίηση από όλους της ύπαρξης του παραπρογράμματος. Μόνο έτσι είναι δυνατόν να ληφθούν μέτρα, ώστε να οδηγηθούμε είτε στην αξιοποίηση των επιδράσεων του είτε στον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεών του.

³¹⁷ Μαυρογιώργος, Γ., 1986, σελ. 140-141.

³¹⁸ Ο. π. σελ. 143.

ΣΤ. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Στο θεωρητικό πλαίσιο που διαγράφηκε, και κυρίως στα κεφάλαια που αφορούν τις επικοινωνιακές και κειμενοκεντρικές διδακτικές προτάσεις, βασίστηκε η επιλογή και διαμόρφωση του μέσου συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας. Με βάση το σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη βιβλιογραφική αναφορά που έγινε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής, οι ερευνητικές υποθέσεις που μπορούν να διατυπωθούν είναι οι ακόλουθες:

Βασική Υπόθεση Α΄

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών που σχετίζεται με την επικοινωνιακή τους ικανότητα, τόσο στα επιμέρους πεδία λόγου όσο και στο σύνολο των ερωτημάτων, θα διαπιστωθεί αν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επιμέρους ομάδες. Συγκεκριμένα θα διαπιστωθεί αν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών ανάλογα:

1. με το φύλο
2. με την κοινωνική τους θέση
3. με την περιοχή διαμονής τους
4. με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν στην οικογένεια

Βασική Υπόθεση Β΄

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών που σχετίζεται με τα επιμέρους συστατικά που συνθέτουν την επικοινωνιακή ικανότητα, θα διαπιστωθεί αν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επιμέρους ομάδες. Συγκεκριμένα θα διαπιστωθεί αν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών:

α. Στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια ανάλογα:

1. με το φύλο
2. με την κοινωνική τους θέση
3. με την περιοχή διαμονής τους
4. με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν στην οικογένεια

β. Στην πραγματολογική γνώση ανάλογα:

1. με το φύλο
2. με την κοινωνική τους θέση

3. με την περιοχή διαμονής τους
4. με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν στην οικογένεια

γ. Στη σημασιολογική ικανότητα ανάλογα:

1. με το φύλο
2. με την κοινωνική τους θέση
3. με την περιοχή διαμονής τους
4. με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν στην οικογένεια

Βασική Υπόθεση Γ΄

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών που σχετίζεται με τη γνώση και τη χρήση της γλώσσας, θα διαπιστωθεί αν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επιμέρους ομάδες. Συγκεκριμένα θα διαπιστωθεί αν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών:

α. Στη γνώση της γλώσσας ανάλογα:

1. με το φύλο
2. με την κοινωνική τους θέση
3. με την περιοχή διαμονής τους
4. με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν στην οικογένεια

β. Στη χρήση της γλώσσας ανάλογα:

1. με το φύλο
2. με την κοινωνική τους θέση
3. με την περιοχή διαμονής τους
4. με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν στην οικογένεια

Βασική Υπόθεση Δ΄

Θα διαπιστωθεί αν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στη μέση τιμή της επίδοσης μαθητών που πηγαίνουν σε διαφορετικά σχολεία της ίδιας περιοχής όσον αφορά την κοινωνιογλωσσική επάρκεια, την πραγματολογική γνώση, τη σημασιολογική ικανότητα, τη γνώση της γλώσσας και τη χρήση της γλώσσας.

Βασική Υπόθεση Ε΄

Όσον αφορά τους μαθητές που είτε ο ένας είτε και οι δύο γονείς είναι εκπαιδευτικοί, θα διαπιστωθεί αν παρουσιάζονται συστηματικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην επίδοσή τους και στην επίδοση των υπολοίπων μαθητών. Συγκεκριμένα θα διαπιστωθεί αν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών με εκπαιδευτικούς γονείς και στους υπόλοιπους μαθητές:

1. Στην επικοινωνιακή ικανότητα τόσο στα επιμέρους πεδία λόγου όσο και στο σύνολο των ερωτημάτων
2. Στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια
3. Στην πραγματολογική γνώση
4. Στη σημασιολογική ικανότητα
5. Στη γνώση της γλώσσας
6. Στη χρήση της γλώσσας

Z. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ Η ΜΟΡΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί την ικανότητα μαθητών που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση να αντιμετωπίζουν τις επικοινωνιακές παραμέτρους, που εμπλέκονται στην κατανόηση γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αφορά την κατανόηση γραπτού λόγου παιδιών που έχουν ηλικία περίπου 15 χρονών και τελειώνουν το δημόσιο Γυμνάσιο. Η κατανόηση γραπτού λόγου εξετάζεται στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας (για το μεγαλύτερο αριθμό των παιδιών πρόκειται για τη μητρική τους γλώσσα) σε γυμνάσια που βρίσκονται σε περιοχές που παρουσιάζουν πληθυσμιακές διαφορές³¹⁹.

Η συγκεκριμένη έρευνα κατατάσσεται στη γενικότερη κατηγορία των περιγραφικών ερευνών και ειδικότερα των επισκοπήσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως από την επιστήμη της διδακτικής. Χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων ερευνών είναι ότι συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο³²⁰. Μ' αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής μελετά το αντικείμενο, όπως αυτό εξελίσσεται σε κανονικές συνθήκες. Οι επισκοπήσεις δεν περιορίζονται στη χαρτογράφηση των προβλημάτων. Προχωρούν και σε πιο πολύπλοκες διερευνήσεις, όπου γίνονται συσχετίσεις μεταβλητών και συγκρίσεις δεδομένων, που προέρχονται από υποκείμενα διαφορετικού φύλου, οικογενειακής κατάστασης κ.τ.λ.³²¹. Αυτό ακριβώς είναι που ενδιαφέρει τη συγκεκριμένη έρευνα, αφού αυτή επιζητεί να διερευνήσει, αν και σε ποιο βαθμό διαφοροποιείται το επίπεδο της επικοινωνιακής ικανότητας σε σχέση με παραμέτρους, όπως είναι ο τόπος διαμονής, το επάγγελμα των γονέων, το επίπεδο μόρφωσης των γονέων ή το φύλο.

Η εκτίμηση του επιπέδου της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών γίνεται με την εφαρμογή μιας ειδικής γραπτής δοκιμασίας (test).

³¹⁹ Βλέπε στην επόμενη σελίδα που γίνεται αναφορά στην επιλογή του δείγματος.

³²⁰ Cohen, L. / L. Manion, ,1997, σελ. 122.

³²¹ Αθανασίου, Λ., 2000, σελ. 32-33.

2. Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Η επιλογή του δείγματος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τα χρονικά διαστήματα Απρίλιος-Μάιος του 2005 και Μάρτιος-Μάιος του 2006, ώστε οι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα να βρίσκονται πραγματικά κοντά στο τέλος της φοίτησής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση στα πλαίσια του ελληνικού δημόσιου σχολείου.

Για την επιλογή του δείγματος στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ομαδικής δειγματοληψίας. Πρόκειται για μέθοδο σύμφωνα με την οποία δε γίνεται επιλογή ατόμων αλλά ομάδων³²². Όπως έχει προαναφερθεί, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια γυμνάσια. Πιο συγκεκριμένα έλαβαν μέρος σχολεία που βρίσκονται σε μία ελληνική μεγαλούπολη, πόλη δηλαδή με πληθυσμό περίπου 1000000 κατοίκους (Θεσσαλονίκη), σε ένα αστικό κέντρο με πληθυσμό περίπου 100000 κατοίκους (Ιωάννινα), αλλά και σε περιφερειακά σχολεία του νομού Ιωαννίνων σε περιοχές μέχρι 5000 κατοίκους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τις τρεις ομάδες αποτελούν οι μαθητές των τριών προαναφερθεισών περιοχών.

Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας³²³, το δείγμα που θα χρησιμοποιηθεί σε μια έρευνα απαιτείται να είναι αντιπροσωπευτικό, να έχει δηλαδή όλα τα γνωρίσματα του γενικότερου πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται. Ο Αθανασίου αναφέρει ότι όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα σε μια έρευνα, τόσο αυξάνουν οι πιθανότητες να είναι αυτό αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού από το οποίο είναι παρμένο, εφόσον τηρούνται και άλλες σχετικές προϋποθέσεις δειγματοληψίας, ανάλυσης δεδομένων, κ.τ.λ.³²⁴. Όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος, ο Τσοπάνογλου αναφέρει ότι το μέγεθος είναι κάτι που δεν μπορεί να επιλεγεί με αντικειμενικά κριτήρια, αφού δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή εκατοστιαία αναλογία ή ένας λόγος που να συνδέει το δείγμα με τον πληθυσμό³²⁵. Για τον αριθμό των μαθητών που θα αποτελούσαν το δείγμα χρησιμοποιήθηκε η απλή στρωματοποιημένη δειγματοληψία, όπου από κάθε στρώμα (στη συγκεκριμένη περίπτωση ομάδα) παίρνουμε τον ίδιο αριθμό, αδιάφορα

³²² Για τα είδη δειγματοληψίας βλέπε Αθανασίου, Λ., 2000, σελ. 95.

³²³ Αθανασίου, Λ., 2000, σελ. 88.

³²⁴ Αθανασίου, Λ., 2000, σελ. 97.

³²⁵ Τσοπάνογλου, Α., 2000, σελ. 99.

με το ποσοστό που τα μέλη του στρώματος κατέχουν στον πληθυσμό³²⁶. Για να γίνει αυτό, χρειάστηκε να ληφθεί δείγμα από πέντε σχολεία των Ιωαννίνων, πέντε της Θεσσαλονίκης και από 14 σχολεία του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων, στα οποία φοιτούσαν λίγοι μαθητές στην τρίτη γυμνασίου, με εξαίρεση τα γυμνάσια Μετσόβου και Κόνιτσας. Συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν 204 μαθητές από τα Ιωάννινα, 186 μαθητές από τη Θεσσαλονίκη και 182 μαθητές από τον ευρύτερο νομό Ιωαννίνων. Οι μαθητές από τα Ιωάννινα ήταν λίγο περισσότεροι σε σχέση με τη Θεσσαλονίκη, γιατί έτυχε τα σχολεία που επιλέχθηκαν από τα Ιωάννινα να έχουν μεγαλύτερη δύναμη μαθητών. Λόγω των μικρών σε μαθητική δύναμη τάξεων που υπάρχουν στα περιφερειακά γυμνάσια, συμμετείχαν από τον ευρύτερο νομό οι μαθητές της τρίτης γυμνασίου από τα περισσότερα σχολεία. Συνολικά 572 μαθητές τρίτης γυμνασίου αποτέλεσαν το δείγμα, αριθμός που θεωρήθηκε επαρκής για μια τέτοια έρευνα που έχει ενδεικτικό χαρακτήρα. Πρόκειται για έναν αριθμό που ανάλογός του χρησιμοποιείται σε διατριβές σχετικές είτε με την εκπαίδευση είτε με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών³²⁷.

2.2. Το μέσο συλλογής των δεδομένων

2.2.1. Ο στόχος του μέσου συλλογής των δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε μια γραπτή δοκιμασία (τεστ), καθώς ύστερα από μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι δεν έχει αναπτυχθεί αντίστοιχο μέσο έρευνας, που να αφορά στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το οποίο να στοχεύει αποκλειστικά στη συλλογή επικοινωνιακών στοιχείων. Κύριος στόχος είναι να διαπιστωθεί το γενικό επίπεδο της επικοινωνιακής ικανότητας του δείγματος στην κατανόηση γραπτών κειμένων. Δεδομένου επίσης ότι το συγκεκριμένο μέσο συλλογής των δεδομένων εντάσσεται στο πεδίο των κοινωνιογλωσσολογικών ερευνών, το περιεχόμενό του χρειαζόταν να επιλεγεί με αντίστοιχα κριτήρια. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι, ως προς τη

³²⁶ Τσοπάνογλου, Α., 2000, σελ. 101.

³²⁷ Ενδεικτικά αναφέρονται οι διατριβές: Μάνος, Κ.Ι., 1998. Αγγελάκος, Κ., 1999, οι οποίες χρησιμοποίησαν δείγμα 600 ατόμων. Επίσης βλέπε Ζακοπούλου, Β., 2001 (582 άτομα). Βασιλείου, Κ., 2004 (570 άτομα). Νάσαινας, Σ. Γ., 2006 (543 άτομα).

μορφή του, το γλωσσικό τεστ άντλησε στοιχεία από το εργαλείο που χρησιμοποίησε η Φτερνιάτη σε δική της έρευνα³²⁸.

2.2.2. Η κατασκευή του μέσου συλλογής των δεδομένων

Όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση της επικοινωνιακής ικανότητας, εννοούμε την αξιολόγηση δειγμάτων γλωσσικής επιτέλεσης σε διάφορες περιστάσεις, οι οποίες δημιουργούνται μέσα από ιδιαίτερες συνθήκες και τα οποία μπορούν να μας δώσουν πληροφορίες για την επικοινωνιακή ή γλωσσική ικανότητα αυτού που αξιολογείται³²⁹. Η αξιολόγηση επικοινωνιακών επιδόσεων δεν μπορεί να γίνεται μόνο μέσα από τυπικά γλωσσικά κριτήρια, όπως είναι για παράδειγμα τα γραμματικά λάθη, αλλά χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν και καθαρά λειτουργικά κριτήρια, όπως είναι η καταλληλότητα (Angemessenheit) και ο βαθμός που κάτι γίνεται κατανοητό (Verständlichkeit)³³⁰. Η επικοινωνιακή ικανότητα σχετίζεται με την υποδοχή και μεταβίβαση συγκεκριμένων πληροφοριών σε συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον με συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Συνεπώς, αυτό που πρέπει να αξιολογείται είναι η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της κάθε επιλογής στη συγκεκριμένη περίπτωση. Για τη διερεύνηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων πρέπει να βρεθεί ένα μέσο (τεστ) που να αξιολογεί γλωσσική ικανότητα και παράλληλα να περιλαμβάνει τα βασικά στοιχεία της επικοινωνιακής συμπεριφοράς³³¹. Προκειμένου να κατασκευαστεί ένα τεστ που να επικεντρώνεται σε επικοινωνιακά στοιχεία και στο οποίο θα μπορεί να βασιστεί η παρούσα έρευνα, χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν διάφορα προβλήματα τα οποία αφορούσαν τη μορφή του τεστ, την επιλογή των κειμένων αλλά και την τυπολογία των δοκιμασιών. Ο σχεδιασμός του μέσου συλλογής των δεδομένων βασίστηκε στη θεωρία της επικοινωνιακής προσέγγισης, σε έρευνες που προηγήθηκαν της παρούσης (περιγράφονται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσης διατριβής), στο αναλυτικό πρόγραμμα που ίσχυε την περίοδο συλλογής των δεδομένων, καθώς επίσης και στα σχολικά εγχειρίδια τα οποία διδάσκονταν οι μαθητές.

³²⁸ Φτερνιάτη, Α., 2001.

³²⁹ Weir, C. J., 1990, σελ.7.

³³⁰ Heyd, G., 1991, σελ.223.

³³¹ Brendan, J. C., 1980, σελ.9.

Για την επιλογή των κειμένων που θα περιελάμβανε το μέσο συλλογής των δεδομένων χρειάστηκε αρχικά να δοθούν απαντήσεις σε ορισμένα ζητήματα, όπως για παράδειγμα ο αριθμός των κειμένων που θα χρειαζόταν, τα είδη γραπτού λόγου και τύπων κειμένων που θα επιλέγονταν, το κοινό σημείο αναφοράς τους, καθώς και ποια θέματα αυτά θα πραγματεύονταν. Αντίστοιχα ερωτήματα προέκυψαν και για την τυπολογία των ασκήσεων. Έτσι αντικείμενο προβληματισμού αποτέλεσε το είδος των δοκιμασιών που θα ήταν κατάλληλες για τη διερεύνηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και τα επικοινωνιακά στοιχεία των κειμένων στα οποία οι ασκήσεις θα έπρεπε να επικεντρώνονται. Τελικά, τα παραπάνω ερωτήματα αντιμετωπίστηκαν μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, με συζητήσεις με ειδικούς (γλωσσολόγους, διδακτικούς της γλώσσας) αλλά και συζητήσεις με φιλόλογους που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.5.1.6. Η επιλογή των κειμένων

Ξεκινώντας από το ζήτημα της επιλογής των κειμένων, χρειάζεται να τονιστεί ότι χρησιμοποιήθηκαν αυθεντικά κείμενα, όπου μπορεί κάποιος να διακρίνει τις πραγματικές προθέσεις του συντάκτη, σε ποιον πραγματικά αυτός απευθύνεται αλλά και τον τύπο του συγκεκριμένου κειμένου (π.χ. αν είναι ρεπορτάζ εφημερίδας, άρθρο, επιστολή κ.τ.λ.)³³². Την επιλογή αυθεντικών κειμένων υποστηρίζει και η Παπαδοπούλου³³³, η οποία αναφερόμενη στα πλεονεκτήματά τους τονίζει έξι βασικά στοιχεία:

- τη γλωσσική, σημειολογική και λειτουργική ποικιλία
- τη σχέση σκοπιμότητας – στόχων και μέσων υλοποίησης
- την επίδραση των παραμέτρων γλωσσικής επικοινωνίας στη μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων
- την ποικιλία ιδεολογικών, πολιτιστικών, πολιτικών και φιλοσοφικών εκδοχών
- την προσέγγιση της τρέχουσας επικαιρότητας

³³² Neuner, G. / M. Krüger / U. Grewer, 1981, σελ.25.

³³³ Παπαδοπούλου, Μ., 1996, σελ. 230.

- τη δυνατότητα εξοικείωσης του μαθητή με τα είδη και τους τρόπους γραπτής επικοινωνίας

Σύμφωνα με την PISA, η κατανόηση κατά την ανάγνωση δεν αποτελεί μεμονωμένη μονοδιάστατη ικανότητα, συνεπώς δεν είναι σωστό να αξιολογηθεί με τη χρήση ενός συγκεκριμένου είδους κειμένων³³⁴. Απαιτείται, λοιπόν, να γίνει τεκμηριωμένη επιλογή μέσα από έναν τεράστιο αριθμό διαφορετικών κειμένων, που μπορεί να βρει κανείς γύρω του, μέσα από τα οποία - με την βοήθεια των ασκήσεων - θα προκύψουν κατάλληλα δεδομένα για την έρευνα. Η επιλογή αυτή είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μέσα από πολλές οπτικές γωνίες και με βάση διαφορετικά κριτήρια, όπως διαπιστώνεται και από τις διεθνείς έρευνες που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί³³⁵.

Στην παρούσα έρευνα στο επίκεντρο είναι η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Γι' αυτό το λόγο δεν χρησιμοποιήθηκαν λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία δεν χρησιμοποιούνται στην καθημερινή άμεση επικοινωνία. Η Τοκατλίδου τονίζει πως τα κείμενα δεν πρέπει να επιλέγονται ανεξάρτητα από το στόχο της διδασκαλίας της γλώσσας³³⁶. Τα είδη κειμένων δεν μπορεί παρά να είναι αυτά που ιδιαίτερα ευνοεί το περιβάλλον στο οποίο θα εφαρμοστεί το προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απαιτείται για το συγκεκριμένο γλωσσικό τεστ να επιλεγούν κείμενα που τα παιδιά είναι δυνατόν σε υψηλή συχνότητα να συναντήσουν στον κοινωνικό τους χώρο και τα οποία εμπεριέχουν ενδεικτικά τις πιο συχνές γλωσσικές πράξεις και περιστάσεις επικοινωνίας της καθημερινής ζωής. Είναι αναγκαίο, δηλαδή, να ανταποκρίνονται σε ενδεχόμενες στο παρόν και το μέλλον ανάγκες τους. Με δεδομένο ότι το τέλος της τρίτης γυμνασίου ίσως αποτελέσει και το τέλος του σχολείου για κάποιους μαθητές, που για δικούς τους λόγους δε θα συνεχίσουν να φοιτούν πέρα από την υποχρεωτική εκπαίδευση και στο λύκειο, θεωρείται αναγκαίο οι μαθητές της τρίτης γυμνασίου να μπορούν να ανταποκριθούν σε τέτοιου είδους κείμενα.

Κάτι που θα αποφευχθεί είναι η ταξινόμηση κειμένων σε αφηγηματικά, περιγραφικά, αποδεικτικά, επιχειρηματολογικά, διαλογικά, όπως προτείνεται από μέρος της βιβλιογραφίας³³⁷, επειδή θεωρείται ότι για την παρούσα έρευνα δεν είναι η πλέον ενδεδειγμένη, αφού γίνεται κυρίως με καθαρά κειμενικά και όχι με

³³⁴ OECD, 2001, σελ.25.

³³⁵ Σχετικές έρευνες παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 3.4.. Στην καθεμιά από αυτές χρησιμοποιείται διαφορετική ταξινόμηση κειμένων.

³³⁶ Τοκατλίδου, Β., 2000, σελ.756.

³³⁷ Βλέπε σχετικά Μαρσαγγούρας, Η., 2001. Adam, J. M., 1996.

κοινωνιογλωσσικά κριτήρια. Εξάλλου ο διαχωρισμός αυτός δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτος. Ο Adam αναφέρει «ότι κάθε κείμενο είναι μια πραγματικότητα τόσο ετερογενής, ώστε είναι αδύνατον να περιοριστεί μέσα στα όρια ενός αυστηρού ορισμού. Και πραγματικά είναι ολοφάνερο ότι οι αφηγηματικές μορφές ποικίλλουν τουλάχιστον όσο και οι επεξηγηματικές. Όσο για την περιγραφή, σπανίως τη συναντάμε ανόθευτη και αυτόνομη. Τις περισσότερες φορές εμφανίζεται φευγαλέα μέσα σ' ένα αφηγηματικό ή επεξηγηματικό κείμενο. Κατά τον ίδιο τρόπο η αφήγηση μπορεί να εμφανιστεί στιγμιαία μέσα στην επιχειρηματολογία, στην εξήγηση ή στο διάλογο, ενώ δεν υπάρχει αφήγηση που να μην περιλαμβάνει έναν ελάχιστο πυρήνα περιγραφής»³³⁸.

Κριτήριο για την επιλογή των κειμένων θα αποτελέσει η θεωρία των πεδίων λόγου ή αλλιώς πεδίων γλωσσικής συμπεριφοράς (Domain of Language Behavior) που προέρχεται από το χώρο της κοινωνιολογίας της γλώσσας. Στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρήθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν έξι κείμενα που προέρχονται από έξι διαφορετικά πεδία λόγου με θέματα ιδιαίτερης σημασίας και συχνότητας στην καθημερινή ζωή. Τα πεδία αυτά είναι:

Ο χώρος της επικοινωνίας (ειδησιογραφία)

Ο επιστημονικός χώρος

Ο χώρος της δημιουργίας και της τέχνης

Ο διοικητικός χώρος

Ο χώρος της πολιτικής – οικονομίας

Ο χώρος του αθλητισμού

Ένα επιπλέον κριτήριο που τέθηκε, είναι η χρήση ως πηγή για την επιλογή κειμένων του ημερήσιου και περιοδικού τύπου, αφού η αναζήτηση κειμένων από τη σύγχρονη εκδοτική παραγωγή συμβάλλει στο να υπάρχει το στοιχείο της επικαιρότητας στα κείμενα³³⁹. Όσον αφορά το γραπτό λόγο, τα έντυπα μέσα μαζικής ενημέρωσης δίνουν μια εικόνα της γλωσσικής ποικιλομορφίας. Μια καλή εικόνα της διαφοροποίησης της γραπτής γλώσσας σε γλωσσικά επίπεδα ύφους μας δίνει ο ημερήσιος και περιοδικός τύπος. Εκεί μπορεί πράγματι να παρατηρήσει κανείς την ύπαρξη διαφορετικών μορφών κειμένων, τα οποία είναι το αποτέλεσμα διαφορετικών γλωσσικών επιλογών

³³⁸ Adam, J. M., 1996, σελ.31.

³³⁹ Αγγελάκος, Κ., 2001.

που επιβάλλονται από το διαφορετικό θέμα, το διαφορετικό συγγραφέα, το διαφορετικό κοινό στο οποίο απευθύνονται, το διαφορετικό στόχο που έχουν κ.τ.λ.. Επίσης και ο Αθανασίου είναι υπέρ της χρήσης κειμένων από εφημερίδες και περιοδικά, όταν στόχος είναι η ανάγνωση, αφού οι μαθητές μπορούν να γίνουν αποδοτικοί αναγνώστες του γραπτού λόγου με συστηματική άσκησή τους στην κατανόηση όχι μόνο θεμάτων από τα σχολικά κείμενα αλλά και θεμάτων και προβλημάτων από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο³⁴⁰.

Η επιλογή κειμένων από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο προτιμήθηκε, για να αντιμετωπιστεί και ένας επιπλέον προβληματισμός. Αν δούμε το λόγο στο πλαίσιο μιας περίπτωσης επικοινωνίας, η διάκριση προφορικού και γραπτού δεν είναι πάντα σαφής αφού υπάρχουν τα «υβριδικά», τα οποία έχουν χαρακτηριστικά προφορικού/ γραπτού λόγου³⁴¹. Για να διασφαλιστεί πως θα πρόκειται για γραπτό λόγο, θεωρήθηκε ως καλύτερη η επιλογή κειμένων από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι υπήρχαν πολλά ρεπορτάζ και άρθρα από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο στα διδακτικά εγχειρίδια, που είχαν διδαχθεί οι μαθητές και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου, κάτι που σημαίνει ότι πρόκειται για είδη κειμένων στα οποία είχαν αρκετές εμπειρίες³⁴².

Όσον αφορά τα πεδία λόγου από όπου έγινε η επιλογή των κειμένων για το μέσο συλλογής των δεδομένων, τα διδακτικά εγχειρίδια πραγματεύονται τα πέντε από τα έξι. Πιο συγκεκριμένα στο χώρο της επικοινωνίας (ειδησιογραφία) επικεντρώνεται η ενότητα 28 που διδάσκεται στην τρίτη γυμνασίου, ενώ ειδησεογραφικό ρεπορτάζ με αρκετές ομοιότητες όσον αφορά το ύφος, τους στόχους του κειμένου ακόμη και τη θεματολογία (αφού και αυτό αναφέρεται σε μια τραγωδία που συνέβη πρόσφατα) με αυτό που χρησιμοποιήθηκε στο γλωσσικό τεστ, υπάρχει στη σελίδα 237 στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου. Από το πεδίο της επιστήμης, στο οποίο πρέπει να επισημανθεί ότι έχουν ήδη σχετική εμπειρία οι μαθητές από σχολικά τους μαθήματα, αφού διδάσκονται στο γυμνάσιο βιολογία (το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε αφορά αντικείμενο της βιολογίας), χημεία και φυσική, πηγάζουν κείμενα που βρίσκονται διάσπαρτα στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια. Ενδεικτικά αναφέρονται τα κείμενα

³⁴⁰ Αθανασίου, Α., 1988, σελ. 82.

³⁴¹ Τοκατλίδου, Β., 1999, σελ 537-539. Για το συγκεκριμένο ζήτημα βλέπε αναλυτικότερα στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας στο κεφάλαιο Δ2.

³⁴² Ενδεικτικά βλέπε από το βιβλίο της Α' Γυμνασίου στις σελ. 60, 129, 237/ από το βιβλίο της Β' Γυμνασίου στις σελίδες 8, 106, 190/ από το βιβλίο τη Γ' Γυμνασίου στις σελίδες 34, 116, 200.

στις σελίδες 33 και 108 στο βιβλίο νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου. Με το χώρο της δημιουργίας και της τέχνης ασχολούνται περισσότερες από μία ενότητες των σχολικών βιβλίων (ενότητες 3,7,9,23,31), κάτι που σημαίνει ότι οι μαθητές έρχονταν συχνά σε επαφή με αρκετά κείμενα και λεξιλόγιο που σχετίζεται με το συγκεκριμένο πεδίο λόγου. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τη μουσική, που έχει ως θέμα το κείμενο του γλωσσικού τεστ, υπάρχει ξεχωριστή ενότητα (ενότητα 3). Ο διοικητικός χώρος αποτελεί ξεχωριστή ενότητα στο εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου (ενότητα 30), ενώ θα μπορούσε να θεωρηθεί παρεμφερές και το κείμενο στη σελίδα 106 του βιβλίου της Β΄ Γυμνασίου, που αναφέρεται στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των νέων αγροτών που επιθυμούν να πάρουν κάποια ευρωπαϊκή επιδότηση. Στο χώρο του αθλητισμού αναφέρεται η ενότητα 22 που διδάσκεται στη Β΄ Γυμνασίου. Αξιοσημείωτη είναι η παρουσία έξι αθλητικών ρεπορτάζ με επιτυχίες ελλήνων αθλητών στις σελίδες 188-190, κάτι που αποτελεί θέμα και των δύο αποσπασμάτων από το πεδίο του αθλητισμού που χρησιμοποιήθηκαν στο μέσο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας. Ο χώρος της πολιτικής – οικονομίας δεν αποτελεί σημείο αναφοράς σε κάποια ξεχωριστή ενότητα των διδακτικών εγχειριδίων. Παρόλ' αυτά θεωρήθηκε χρήσιμο να χρησιμοποιηθεί ένα κείμενο από ένα χώρο στα πλαίσια του οποίου όλοι οι πολίτες μιας χώρας θα πρέπει να είναι ικανοί να επικοινωνήσουν. Ειδικά για το χώρο της πολιτικής – οικονομίας και το διοικητικό χώρο θεωρείται ότι είναι ζήτημα δημοκρατίας οι μαθητές που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση να μπορούν να επικοινωνήσουν.

Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα μονοτροπικά και δύο πολυτροπικά κείμενα (το κείμενο από το πεδίο της διοίκησης και το κείμενο από το πεδίο της οικονομίας), αλλά μόνο ένα ερώτημα (ερώτημα 16) αναφέρθηκε ενδεικτικά στην πολυτροπικότητα του κειμένου από το πεδίο της διοίκησης. Ο λόγος που δεν εστίασε το συγκεκριμένο γλωσσικό τεστ σε πολυτροπικά κείμενα είναι η ύπαρξη αμφιβολίας για τη συζήτηση του φαινομένου της πολυτροπικότητας σε όλα τα σχολεία. Με γνώμονα την ίση αντιμετώπιση των μαθητών, επιλέχθηκε να μην αποτελέσει η πολυτροπικότητα των κειμένων κριτήριο για την επιλογή τους.

Τέλος, δεν περιλήφθηκαν γραφήματα, στατιστικοί πίνακες και χάρτες, δηλαδή κείμενα που δεν παρουσιάζουν τις πληροφορίες σε συνεχή λόγο, αλλά χρησιμοποιήθηκαν μόνο είδη κειμένων που παρουσιάζουν συνέχεια. Παράλληλα δεν χρησιμοποιήθηκαν κείμενα από ιστοσελίδες και γενικά ηλεκτρονικά κείμενα. Και

αυτή η επιλογή πραγματοποιήθηκε με στόχο την ίση αντιμετώπιση των μαθητών, αφού και σε αυτήν την περίπτωση υπήρχε αμφιβολία για την ύπαρξη επαφής όλων των μαθητών με κείμενα που δεν παρουσιάζουν συνέχεια και με ηλεκτρονικά κείμενα.

2.2.2.2. Τα κείμενα του μέσου συλλογής των δεδομένων

Στις παρακάτω σελίδες παρουσιάζονται τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στο μέσο συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας³⁴³.

α) Το ειδησεογραφικό κείμενο

Το ειδησεογραφικό κείμενο που επιλέχθηκε, είναι ρεπορτάζ τρέχουσας επικαιρότητας, είδος που είναι σίγουρο ότι οι μαθητές θα συναντήσουν πάρα πολλές φορές στη καθημερινή τους ζωή, ίσως περισσότερο από κάθε άλλο. Μέσα από τέτοιου είδους κείμενα θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ενημερωθούν με μια γρήγορη ανάγνωση.

Ο τίτλος του είναι « Καταπλακώθηκαν πυροσβέστες κατά την ώρα της κατάσβεσης» και πρόκειται για ανεπίσημο, ευρείας διάδοσης κείμενο, που έχει διανεμηθεί μέσω της ελληνόφωνης εφημερίδας *The Daily Times* στις 28/01/2004 στο ευρύ κοινό. Έχει γραφτεί λίγες μέρες (μία- δύο) μετά το συμβάν (συνεπώς είναι επίκαιρο και έγκυρο) και, όπως γίνεται σε ανάλογα κείμενα, χωρίς προηγούμενη αίτηση. Η ιδιότητα της συντάκτριας είναι ευδιάκριτη, δεδομένου ότι τέτοια κείμενα παραπέμπουν σε ρεπόρτερ εφημερίδας, ενώ φανερό είναι ότι δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένη κατηγορία αναγνωστών.

Το κείμενο είναι γραμμένο σε απλή, κοινή γλώσσα, ενώ το ύφος του είναι απλό. Παρουσιάζει ευκρίνεια και σαφήνεια, αφού ως πρωταρχικό στόχο έχει να ενημερώσει τον αναγνώστη άμεσα για ένα συγκεκριμένο συμβάν, ενώ ως δεύτερο στόχο έχει να φορτίσει συναισθηματικά τον αναγνώστη. Αυτό επιχειρείται είτε με χρήση

³⁴³ Τα κείμενα περιλαμβάνει το γλωσσικό τεστ εμπεριέχονται στο παράρτημα.

κατάλληλων λέξεων³⁴⁴, είτε με το να λάβει η ίδια η συντάκτρια αρνητική θέση πάνω στο θέμα, κάτι που γίνεται στην προτελευταία και την τελευταία παράγραφο³⁴⁵.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι πρόκειται για αντιπροσωπευτικό, σύντομο, ενημερωτικό κείμενο, με σαφή τα επικοινωνιακά του στοιχεία, κάτι που διευκολύνει την παρούσα έρευνα.

β) Το κείμενο από το επιστημονικό πεδίο

Το δεύτερο κείμενο που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές, προήλθε από το επιστημονικό πεδίο και πιο συγκεκριμένα από αυτό της βιολογίας. Συγκεκριμένα επιλέχθηκε ένα άρθρο με τίτλο «Τι είναι οι γενετικά τροποποιημένοι οργανισμοί», το οποίο προέρχεται από το κυριακάτικο φύλλο της εφημερίδας *το Βήμα* της 03/08/2003, όχι όμως από κάποιο συγκεκριμένο ένθετο. Πρόκειται για κείμενο επίκαιρο, λόγω σχετικών με τα μεταλλαγμένα προϊόντα αποφάσεων που είχε πάρει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Στόχος του είναι να ξεκαθαρίσει ασάφειες και να εξηγήσει τι ακριβώς είναι τα μεταλλαγμένα προϊόντα, όπως επίσης και τη διαφορά μετάλλαξης – γενετικής τροποποίησης.

Ο δημιουργός του συγκεκριμένου άρθρου φαίνεται ειδικός, γνώστης του αντικειμένου. Οι επιλογές του στο επίπεδο της σύνταξης των φράσεων αλλά και του λεξιλογίου δείχνουν κείμενο διδακτικό. Ενώ το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται περιλαμβάνει την απαραίτητη ορολογία, η γλώσσα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως σύνθετη. Το ύφος απ' την άλλη, μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιστημονικό, διδακτικό αλλά και ουδέτερο. Όσον αφορά τους πιθανούς αποδέκτες του συγκεκριμένου κειμένου μέσα από τις διάφορες επιλογές του συντάκτη του, κυρίως σε επίπεδο ύφους και λεξιλογίου, μπορούμε να πούμε ότι απευθύνεται κυρίως σε άτομα τα οποία όμως δεν είναι σχετικά με το αντικείμενο.

Το συγκεκριμένο κείμενο πάντως, πέρα από το ότι παρουσιάζει ενδιαφέρον από άποψη επικοινωνιακών στοιχείων, περιλαμβάνει και αρκετές λέξεις οι οποίες

³⁴⁴ Το «καταπλακώθηκαν» στον τίτλο ή το «καταβροχθίζουν» μέσα στο κείμενο είναι τέτοιες λέξεις. Αντίστοιχες φράσεις είναι «χάρτινος πύργος» και «το κτίριο έθαψε τους άτυχους». Αυτό είναι που οι φιλόλογοι ονομάζουν «ποιητική λειτουργία των λέξεων».

³⁴⁵ «Είναι γεγονός...προϋπάρχουσες κατασκευές», «Δεν έχει...της χώρας»: Παίρνει σαφώς αρνητική θέση στον τρόπο που χτίζονται οι πολυκατοικίες στην Αίγυπτο, το οποίο θεωρεί υπεύθυνο για το ατύχημα (βλέπε το σχετικό κείμενο στο παράρτημα).

αλλάζουν σημασία μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο (π.χ. αλφάβητο, έκθεση, μηχανισμός). Θεωρήθηκε εκτός των άλλων ενδιαφέρον να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές διακρίνουν το φαινόμενο της πολυσημίας των λέξεων ή όχι.

γ) Το κείμενο από το πεδίο της τέχνης

Το κείμενο που προέρχεται από το πεδίο της τέχνης, έχει τον τίτλο «Αέρινος Μότσαρτ από τον Άντρας Σιφ» και αποτελεί κριτική έργου του Μότσαρτ, όπως αυτό αποδόθηκε από συγκεκριμένη ορχήστρα, με συγκεκριμένο σολίστα και αρχιμουσικό. Επομένως, κύριος στόχος του κειμένου είναι να κρίνει και να αξιολογήσει. Πρόκειται για κείμενο που προέρχεται από συγκεκριμένο ένθετο της εφημερίδας *Καθημερινή* (15/02/2004), το οποίο αναφέρεται σε θέματα τέχνης και πολιτισμού.

Ο συντάκτης του κειμένου είναι ειδικός κριτικός της μουσικής και το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι άτομα που έχουν σχέση με το συγκεκριμένο πεδίο αναφοράς. Αυτό προκύπτει μέσα από συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές, οι οποίες φανερώνουν κοινωνική γλωσσική ποικιλία, που χρησιμοποιείται από γνώστες του αντικείμενου. Το επίπεδο ύφους είναι σύνθετο. Αναφορικά με τη στάση του συντάκτη απέναντι στον τρόπο που παρουσιάστηκε το έργο του Μότσαρτ, πρέπει να τονιστεί ότι είναι πολύ θετική, κάτι που διακρίνεται είτε μέσα από επιλογές που αφορούν το επίπεδο λέξεων-φράσεων (π.χ. άριστα παιγμένος, αέρινη διάθεση), είτε από τον τρόπο παρουσίασης (π.χ. προσδιορίστηκε εξίσου, επέτρεπε να προβάλλει ισότιμα ο ήχος κάθε άλλου υποσυνόλου).

Εν κατακλείδι, πρέπει να τονιστεί ότι η αξία της παρουσίας του συγκεκριμένου κειμένου στην παρούσα έρευνα έγκειται στο γεγονός ότι χρησιμοποιείται εξειδικευμένος κώδικας (κώδικας που σχετίζεται με τη μουσική) και ότι οι συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή διαδικασία (δημιουργός κειμένου, αναγνωστικό κοινό) είναι άτομα που είναι σχετικά με το αντικείμενο. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πως, επειδή πρόκειται για κείμενο με εξειδικευμένο λόγο, δε ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν κάποια πληροφορία που έχει σχέση με τη σημασιολογική πλευρά του κειμένου. Οι ερωτήσεις περιείχαν μόνο ζητούμενα που αφορούσαν την κοινωνιογλωσσική και την πραγματολογική πλευρά του.

δ) Το κείμενο από το πεδίο της διοίκησης

Για το συγκεκριμένο πεδίο επιλέχθηκε το άρθρο με τίτλο «Πώς θα ψηφίσουν οι ετεροδημότες». Πρόκειται για κείμενο που προήλθε από την πρώτη σελίδα της εβδομαδιαίας εφημερίδας *Δημοσιογραφικά* του Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης που κυκλοφόρησε στις 27/01/2004 και το οποίο εξηγεί το τι πρέπει να κάνουν στις επερχόμενες εκλογές οι ετεροδημότες. Εδώ ακριβώς βρίσκεται και η αξία της παρουσίας αυτού του άρθρου στη συγκεκριμένη έρευνα. Τέτοιου είδους κείμενα που θα εξηγούν τις υποχρεώσεις του πολίτη απέναντι στη δημόσια διοίκηση, θα συναντήσουν οι μαθητές κάποια στιγμή στη μετέπειτα ζωή τους ως ενεργοί πολίτες.

Πρόκειται, λοιπόν, για δημόσιο, ευρείας διάδοσης κείμενο, που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο θα ψηφίσουν άτομα που κατοικούν μακριά από τον τόπο στον οποίο είναι εγγεγραμμένοι και ανήκουν σε μία από τις παρακάτω κατηγορίες:

- Στρατιωτικοί (ένστολοι)
- Δημόσιοι – πολιτικοί υπάλληλοι
- Λοιποί ετεροδημότες

Περιέχει, συνεπώς, συγκεκριμένα στοιχεία από υπουργείο (δημόσιο φορέα), τα οποία πρέπει να αποδοθούν σαφώς, με πληρότητα και ευκρίνεια.

Το άρθρο έχει καθαρά ενημερωτικό στόχο και γι αυτό το λόγο δεν περιλαμβάνει καθόλου προσωπικά σχόλια. Ο συντάκτης, η ταυτότητα του οποίου δεν γίνεται εύκολα διακριτή³⁴⁶, κρατά ουδέτερη στάση και το ύφος που χρησιμοποιεί είναι λιτό, χωρίς πολλά επίθετα ή λέξεις με έντονη χροιά στη σημασία τους ενώ χρησιμοποιεί την επίσημη γλώσσα. Τέλος, πρόκειται για κείμενο που συνοδεύεται από εικόνα και είναι η μοναδική περίπτωση στα πλαίσια του συγκεκριμένου γλωσσικού τεστ που κάποιο στοιχείο σχετικό με την πολυτροπικότητα αποτελεί ζητούμενο σε ερώτημα (ερώτηση 16).

³⁴⁶ Πάντως δεν πρόκειται για ρεπόρτερ, όπως αναφέρει η πρόταση στην άσκηση 17 του εργαλείου έρευνας, δεδομένου ότι δεν κάνει προηγουμένως ρεπορτάζ, για να αποκτήσει τις σχετικές με το θέμα πληροφορίες.

ε) Το κείμενο από το πεδίο της Οικονομίας

Το κείμενο με τίτλο «Γιορτινή έφοδος στην αγορά με πλαστικό χρήμα» ανήκει στο οικονομικό ρεπορτάζ και προέρχεται από το οικονομικό ένθετο της εφημερίδας *Ελευθεροτυπία*, που εκδόθηκε στις 08/12/2003. Πρόκειται για ανεπίσημο, ευρείας διάδοσης κείμενο, το οποίο πρωταρχικό σκοπό έχει να ενημερώσει για τη νέα πραγματικότητα της οικονομίας, που συντελεί στη συνεχώς αυξανόμενη χρήση δανείων και πιστωτικών καρτών, για να καλυφθούν οι αυξημένες ανάγκες την εορταστική περίοδο των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς. Επίσης, μέσα από γλωσσικές επιλογές αλλά και αντιπαράθεση στοιχείων (παραθέτει και πίνακα), προσπαθεί να δείξει το μέγεθος του προβλήματος.

Ο δημιουργός του κειμένου είναι οικονομικός συντάκτης και απευθύνεται σ' όλους τους αναγνώστες της εφημερίδας. Αυτό φαίνεται είτε από το ύφος του κειμένου είτε από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται. Συγκεκριμένα το ύφος μπορεί να χαρακτηριστεί ως δεικτικό αλλά και οικείο για το ευρύ κοινό, ενώ ο συντάκτης του κειμένου χρησιμοποιεί γλώσσα κατανοητή, η οποία δεν είναι εξειδικευμένη – με εξαίρεση κάποιες λεξιλογικές επιλογές που προέρχονται από το οικονομικό πεδίο (π.χ. μετρητά, καταναλωτικά δάνεια), για να εξυπηρετεί καλύτερα το δημοσιογραφικό σκοπό του κειμένου.

Όσον αφορά τη στάση του συντάκτη στο θέμα, πρέπει να τονιστεί, ότι είναι αρνητική και αυτό γίνεται διακριτό μέσα από λέξεις ή φράσεις του κειμένου (π.χ. ανεπαρκή, επίπλαστο επίπεδο ευμάρειας, καταναλωτική έξαρση, καταναλωτική φρενίτιδα). Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγεί και το έμμεσο σχόλιο του συντάκτη για τα αίτια του προβλήματος³⁴⁷.

Η αξία του συγκεκριμένου κειμένου στην παρούσα έρευνα έγκειται στο γεγονός ότι είναι σαφή τα κοινωνιογλωσσικά και πραγματολογικά του στοιχεία και έτσι θεωρήθηκε ότι προσφέρεται, για να αξιολογηθεί η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών.

³⁴⁷ Η έλλειψη μετρητών...δανεικά χρήματα: Για το συντάκτη του κειμένου η έλλειψη μετρητών και η καταναλωτική έξαρση που παρουσιάζεται τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο αποτελούν τα κύρια αίτια που οδήγησαν στην παρούσα προβληματική κατάσταση.

στ) Τα κείμενα από το πεδίο του αθλητισμού

Τα δύο αποσπάσματα που ολοκληρώνουν τα κείμενα του γλωσσικού τεστ προέρχονται από το χώρο του αθλητικού ρεπορτάζ και αναφέρονται στο ίδιο χρονικό σημείο (περίπου στο τελευταίο εικοσάλεπτο) του ίδιου ποδοσφαιρικού αγώνα. Πηγή είναι για το μεν πρώτο απόσπασμα η εφημερίδα *Goal News* στις 05/07/2004, ενώ για το δεύτερο η εφημερίδα *Metrosport*, που εκδόθηκε την ίδια μέρα. Μάλιστα προτιμήθηκε τα δύο αυτά κείμενα να αφορούν τον τελικό που κέρδισε η ποδοσφαιρική εθνική Ελλάδος το καλοκαίρι του 2004 στο Πανευρωπαϊκό Πρωτάθλημα Ποδοσφαίρου, γιατί πρόκειται για ποδοσφαιρικό αγώνα που κέρδισε την προσοχή σχεδόν όλων των Ελλήνων, φιλάθλων και μη. Δεδομένου ότι το συγκεκριμένο συμβάν ήταν σχετικά πρόσφατο με το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας, θεωρήθηκε ότι τα συγκεκριμένα κείμενα αναφέρονταν σε ένα γεγονός που γνώριζαν όλοι και που θα προκαλούσε το ενδιαφέρον των μαθητών.

Πρόκειται για αποσπάσματα που ως πρωταρχικό σκοπό έχουν να ενημερώσουν τους αναγνώστες τους για το συγκεκριμένο χρονικό σημείο του ποδοσφαιρικού αγώνα, μέσα από γλώσσα με στοιχεία ποδοσφαιρικής ορολογίας (π.χ. οργανωτές, διεμβολιστές, ευκαιρίες, γκολ κ.τ.λ.). Ο συντάκτης κρατά μια θετική στάση απέναντι στην ελληνική ομάδα, κάτι που θεωρείται φυσικό άλλωστε, αφού προέρχονται και τα δύο από ελληνικές καθημερινές εφημερίδες. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι στο δεύτερο απόσπασμα ο συντάκτης επιχειρεί να είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα, αφού προσπαθεί περισσότερο να περιγράψει τα γεγονότα του παιχνιδιού παρουσιάζοντας και τη «στρατηγική» της ομάδας της Πορτογαλίας παράλληλα με όσα αφορούσαν την Εθνική Ελλάδος και περιορίζοντας τις φράσεις υποστήριξης στην Εθνική Ελλάδος. Γι' αυτό το λόγο άλλωστε θεωρήθηκε και το περισσότερο αποτελεσματικό για ενημέρωση απόσπασμα.

Εν κατακλείδι, πρέπει να τονιστεί ότι η αξία της παρουσίας των συγκεκριμένων αποσπασμάτων στην παρούσα έρευνα έγκειται στο γεγονός ότι παρέχεται στον ερευνητή η δυνατότητα να εξετάσει εάν οι μαθητές μπορούν να τα συγκρίνουν μεταξύ τους ως προς την αντικειμενικότητα και την αποτελεσματικότητα τους χρησιμοποιώντας την κριτική τους σκέψη. Επίσης θεωρήθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθεί εάν μπορούν να διακρίνουν στοιχεία (στάση συντάκτη / γλωσσικός

κώδικας) από κείμενα, τα οποία ανήκουν σε πεδίο αναφοράς (αθλητισμός) που, θεωρητικά τουλάχιστον, ενδιαφέρει τους μαθητές³⁴⁸.

2.2.2.3. Η τυπολογία των ερωτημάτων

Μέσα απ' τη μελέτη διαφόρων τυπολογιών ασκήσεων διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει ομοφωνία ανάμεσα στους ειδικούς της διδακτικής για μια συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση δοκιμασιών, που στοχεύουν στην αξιολόγηση επικοινωνιακών γλωσσικών στοιχείων. Αντίθετα, παρατηρείται ότι στη σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις, από τις οποίες παρουσιάζονται ενδεικτικά ορισμένες.

Οι Neuner, Krüger και Grewer³⁴⁹, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την τυπολογία ασκήσεων για το επικοινωνιακό γλωσσικό μάθημα, διατύπωσαν την άποψη ότι δεν υπάρχουν επικοινωνιακές ασκήσεις αλλά ασκήσεις που από πραγματολογική και παιδαγωγική άποψη προετοιμάζουν, αναπτύσσουν, δομούν, μιμούνται μια πράξη επικοινωνίας³⁵⁰. Δεν αναφέρουν όμως σε ποια κατηγορία κατατάσσουν τις ασκήσεις που περιλαμβάνουν κάποιο πλαίσιο επικοινωνίας και απαιτούν από τους μαθητές αυτενέργεια, όπως είναι για παράδειγμα τα παιχνίδια ρόλων³⁵¹. Συγκεκριμένα, για την κατανόηση γραπτού λόγου συνιστούν ασκήσεις που δεν απαιτούν ενεργή γλωσσική συμπεριφορά, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπου ο μαθητής χρειάζεται να διατυπώσει απάντηση. Τέτοιες είναι³⁵² οι κάθε είδους δοκιμασίες *αντιστοίχισης*, οι δοκιμασίες *σωστό / λάθος* και οι δοκιμασίες *πολλαπλής επιλογής*³⁵³. Η συγκεκριμένη πρόταση δε συμβαδίζει με την επικοινωνιακή

³⁴⁸ Τα αποσπάσματα αναφερόταν στη μεγαλύτερη νίκη που έχει επιτευχθεί από ελληνική ομάδα στο δημοφιλέστερο άθλημα, κάτι που συζητήθηκε και προβλήθηκε ιδιαίτερος το χρονικό διάστημα που ακολούθησε τη συγκεκριμένη επιτυχία. Πιστεύουμε ότι είναι δύσκολο να υπήρξε μαθητής που δε θα είχε ενημερωθεί για το συγκεκριμένο γεγονός.

³⁴⁹ Neuner, G. / M. Krüger / U. Grewer, 1981, σελ. 15

³⁵⁰ Ο. π., σελ. 32.

³⁵¹ Για τα παιχνίδια ρόλων βλέπε Γκαραβέλας, Κ., 2008.

³⁵² Neuner, G. / M. Krüger / U. Grewer, 1981, σελ. 51.

³⁵³ Ο Neuner χρησιμοποίησε την συγκεκριμένη τυπολογία ασκήσεων στο “Reading Comprehension Test” που χρησιμοποιείται από το 1975 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Γερμανίας (Realschule) με μεγάλη, όπως τονίζει η Heyd, επιτυχία. Το συγκεκριμένο δεν αξιολογεί, παρόλο τον τίτλο του, μόνο την κατανόηση γραπτού λόγου στην αγγλική γλώσσα, αλλά διάφορες γλωσσικές κειμενικές δεξιότητες.

διδασκαλία, που οι συγκεκριμένοι ερευνητές στοχεύουν να υπηρετήσουν³⁵⁴. Δεν είναι δυνατόν να μην συμπεριλαμβάνονται σε ένα επικοινωνιακά προσανατολισμένο γλωσσικό μάθημα ασκήσεις με επικοινωνιακό πλαίσιο, που απαιτούν ενεργή επικοινωνιακή συμπεριφορά και που δίνουν στο μαθητή την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα διατυπώνοντας τις σκέψεις του για κάτι που θα διαβάσει, τη στιγμή που είναι σημαντική η πιθανότητα να απαιτηθεί κάτι ανάλογο στη μετέπειτα επαγγελματική ή κοινωνική του ζωή.

Η δημιουργία επικοινωνιακών τεστ³⁵⁵ είναι ένα θέμα που απασχόλησε αργότερα και την S. Bolton. Σε αντίθεση με την προσέγγιση των Neuner, Krüger και Grewer το σημαντικό στοιχείο στα διάφορα παραδείγματα ασκήσεων που παρουσιάζει είναι ότι συνοδεύονται πάντα από κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο (kommunikativer Rahmen)³⁵⁶. Το πλαίσιο αυτό είναι που κάνει μια άσκηση επικοινωνιακή και την ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες. Γι' αυτό άλλωστε η ίδια δεν κάνει εκτενή αναφορά σε ιδιαίτερη τυπολογία δοκιμασιών αλλά περιγράφει ασκήσεις με διαφορετικό πλαίσιο επικοινωνίας. Σ' αυτές πάντως τις ασκήσεις - παραδείγματα χρησιμοποιεί ενδεικτικά ασκήσεις σύντομης απάντησης, πολλαπλής επιλογής, ασκήσεις σωστό- λάθος αλλά και την αντιστοίχιση οπτικών και γραπτών πληροφοριών.

Συγκεκριμένη τυπολογία ασκήσεων για την αξιολόγηση κατανόησης γραπτού λόγου προτείνει επίσης ο Weir, ο οποίος τονίζει πως, αν θέλουμε να δώσουμε έμφαση στον επικοινωνιακό χαρακτήρα του τεστ, είναι σημαντικό να επικεντρωθούμε στην επιτέλεση διάφορων στόχων. Χρειάζεται δηλαδή να πλαισιώνεται η άσκηση από ένα επικοινωνιακό στόχο, έτσι ώστε να αποκτά λειτουργική αξία. Από τα είδη που περιλαμβάνουν οι διάφορες τυπολογίες ασκήσεων, ο Weir προτείνει για την αξιολόγηση κατανόησης γραπτού λόγου να χρησιμοποιούνται οι εξής³⁵⁷:

- ασκήσεις πολλαπλής επιλογής (multiple choice), όπου δίνονται στον εξεταζόμενο δύο ή περισσότερες απαντήσεις σε κάποιο ερώτημα και αυτός πρέπει να επιλέξει τη μοναδική σωστή

³⁵⁴ Αυτό διακρίνεται και από τον τίτλο του βιβλίου τους που τιτλοφορείται "Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht". Στην ελληνική γλώσσα θα μπορούσε να μεταφραστεί ως «Τυπολογία ασκήσεων για ένα επικοινωνιακό μάθημα γερμανικών».

³⁵⁵ Με τον όρο «επικοινωνιακό τεστ» εννοούνται τεστ, όπου αξιολογούνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών.

³⁵⁶ Bolton, S., 1985, σελ. 75-81.

³⁵⁷ Weir, H., 1990, σελ.43-51.

- ερωτήσεις σύντομης απάντησης (short answer questions)
- δοκιμασίες τύπου «cloze», όπου δίνεται κείμενο που έχουν αφαιρεθεί τυχαία για παράδειγμα κάθε 5^η λέξη (συνήθως από 5^η μέχρι 11^η) και ο εξεταζόμενος πρέπει να τη βρει στηριζόμενος στα συμφραζόμενα
- ασκήσεις επιλεκτικής διαγραφής κενού (selective deletion gap filling), όπου οι λέξεις ή φράσεις έχουν αφαιρεθεί με κάποιο κριτήριο και όχι τυχαία
- ασκήσεις τύπου «c-tests», όπου διαγράφεται κάθε δεύτερη λέξη και δίνεται το πρώτο μισό αυτής που λείπει
- ασκήσεις τύπου «cloze elide», όπου δίνονται λέξεις που δεν ανήκουν στο κείμενο και ο μαθητής πρέπει να τις βρει
- ασκήσεις μεταφοράς πληροφοριών (information transfer), όπου μεταφέρονται πληροφορίες από μια μορφή λόγου σε μια άλλη, ίσως και μη γλωσσική(π.χ. ένα διάγραμμα)

Ο ίδιος πάντως θεωρεί τις ασκήσεις της τελευταίας κατηγορίας και τις ερωτήσεις σύντομης απάντησης ως τις πιο επικοινωνιακές.

Με το σχεδιασμό επικοινωνιακών τεστ ασχολήθηκε και ο Carroll, ο οποίος διαχωρίζει τα τεστ, ανάλογα με τις δοκιμασίες που έχουν, σε τρία είδη³⁵⁸: ανοικτής κατάληξης (open-ended), κλειστής κατάληξης (closed-ended) και περιορισμένης απάντησης (restricted-response). Το πλεονέκτημα στα «ανοιχτά» τεστ είναι ότι ο μαθητής, όντας ελεύθερος να πάρει πρωτοβουλίες, να παραγάγει, να δείξει δεξιότητες και να υιοθετήσει τη στάση που θεωρεί κατάλληλη, θέτει τον εαυτό του σ' ένα νοητό επικοινωνιακό πλαίσιο. Τα δύο σημεία στα οποία υστερούν τα συγκεκριμένα τεστ είναι η οικονομία και η αντικειμενικότητα κατά τη σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών μεταξύ τους. Αντίθετα στα «κλειστά» τεστ, όπου η σωστή επιλογή είναι μία και μοναδική, ο μαθητής κατευθύνεται όχι μόνο από τους περιορισμούς που οφείλονται στον επικοινωνιακό σκοπό, αλλά και τις απαιτήσεις που προκύπτουν από τη μέθοδο αξιολόγησης. Αυτού του είδους οι δοκιμασίες μπορεί να πλεονεκτούν από άποψη οικονομίας και αντικειμενικότητας, αλλά αποτελούν μια έμμεση μέτρηση της επικοινωνιακής επιτέλεσης. Έτσι ο Carroll προτείνει τα «κλειστά» τεστ να

³⁵⁸ Brendan, C., 1980, σελ. 34, 35.

χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση ενός περιορισμένου πλαισίου στόχων. Στα περιορισμένης απάντησης τεστ, τέλος, ο εξεταζόμενος έχει τη δυνατότητα να συνθέσει μια απάντηση, αλλά περιορίζεται στον τρόπο απάντησης. Επειδή και σ' αυτήν την περίπτωση η αποδεκτή επιλογή είναι συνήθως συγκεκριμένη, θεωρείται πως οι συγκεκριμένες δοκιμασίες παρέχουν ένα υψηλό επίπεδο αντικειμενικότητας.

Η τελευταία τυπολογία δοκιμασιών στην οποία θα γίνει αναφορά είναι αυτή που παραθέτει ο Τσοπάνογλου³⁵⁹, η οποία υιοθετήθηκε και από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. (παρατίθεται παρακάτω σχετικός πίνακας) στο πρόγραμμα για τα κρατικά πτυχία πιστοποίησης στις ξένες γλώσσες, το οποίο εφαρμόζεται από τις αρχές του 2003³⁶⁰. Σύμφωνα με τον Τσοπάνογλου, οι δραστηριότητες που μπορεί να αντιμετωπίσουν σε ένα γλωσσικό τεστ οι μαθητές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση δύο βασικά κριτήρια. Το ένα έχει να κάνει με το αν η καθεμία απ' αυτές εστιάζει σε μια επιμέρους γλωσσική δεξιότητα ή επιτρέπει στον εξεταστή να αξιολογήσει σφαιρικά την επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών. Το άλλο σχετίζεται με το αν η απάντηση ή αντίδραση που αναμένεται από τους μαθητές θα είναι κοινή για όλους ή διαφορετική. Με βάση το πρώτο κριτήριο διακρίνονται δύο βασικά είδη δραστηριοτήτων: οι *παραγοντικές* και οι *ολοτικές*. Στον πρώτο τύπο ανήκουν όσες δραστηριότητες ελέγχουν την καθεμία από τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες³⁶¹ ξεχωριστά, ενώ στο δεύτερο όσες ελέγχουν περισσότερες από μια. Με βάση το δεύτερο κριτήριο διακρίνονται και πάλι σε δύο βασικά είδη ασκήσεων. Αρχικά είναι αυτές που απαιτούν «*συγκλίνουσα*» παραγωγή λόγου, όπου οι μαθητές μπορούν να απαντήσουν με ένα και μοναδικό τρόπο ή το πολύ με λίγους και συγκεκριμένους. Τα τεστ με τις συγκεκριμένες δοκιμασίες, επειδή διορθώνονται χωρίς την επίδραση του υποκειμενικού παράγοντα του διορθωτή, ονομάζονται και *αντικειμενικά*. Αντίθετα υπάρχουν και οι δοκιμασίες, όπου είναι *αποκλίνουσα*, δηλαδή διαφορετική, η παραγωγή λόγου από τον κάθε εξεταζόμενο μαθητή. Τα *αντικειμενικά* τεστ περιλαμβάνουν τις εξής βασικές κατηγορίες:

- δοκιμασίες *μεταμόρφωσης*

³⁵⁹ Βλέπε σχετικά: Τσοπάνογλου, Α., 1993 αλλά και 2000, σελ.88-94.

³⁶⁰ Βλέπε σχετικά: ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, ενημερωτικό έντυπο, Σεπτέμβριος 2003, σελ.45. Πληροφορίες υπάρχουν και στην Ιστοσελίδα του Υπουργείου: <http://www.yperth.gr/kpgr> όπου παρουσιάζεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

³⁶¹ Με τον όρο βασικές δεξιότητες εννοούνται η δεξιότητα κατανόησης προφορικού (listening comprehension) και γραπτού (reading comprehension) λόγου αλλά και η δεξιότητα παραγωγής προφορικού (speaking) και γραπτού λόγου (writing).

- δοκιμασίες σωστό-λάθος
- δοκιμασίες πολλαπλής επιλογής
- δοκιμασίες αντιστοίχισης
- δοκιμασίες συμπλήρωσης
- σύντομη απάντηση
- cloze test σταθερών διαστημάτων
- cloze test μεταβλητών διαστημάτων
- μετακωδικοποίηση
- σταυρόλεξο

Από την άλλη, οι δοκιμασίες που απαιτούν διαφοροποιημένη αντίδραση – απάντηση από τους μαθητές είναι είτε η προσομοίωση (simulation), είτε η υπόδυση ρόλου (role play), είτε οποιαδήποτε άλλη «ανοιχτή» παραγωγή λόγου (π.χ. ελεύθερη απάντηση, περίληψη κ.τ.λ.). Όπως αναφέρθηκε λίγο παραπάνω η συγκεκριμένη τυπολογία χρησιμοποιείται και από το Υπουργείο Παιδείας στο κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας, κάτι που επιβεβαιώνει και ο παρακάτω πίνακας ο οποίος προέρχεται από την ιστοσελίδα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στο διαδίκτυο³⁶².

Πίνακας 1: Τυπολογία δοκιμασιών

| | | |
|----------------------------|------------|----------------------------------|
| Συγκλίνουσα παραγωγή λόγου | Επιλογή | 1. Πολλαπλή επιλογή |
| | | 2. Σωστό/λάθος ή Ναι/Όχι |
| | | 3. Αντιστοίχιση |
| | | 4. Τακτοποίηση ή εύρεση σειράς |
| | | 5. Συμπλήρωση μέσω επιλογής |
| Συγκλίνουσα παραγωγή λόγου | Συμπλήρωση | 6. Σύντομη απάντηση |
| | | 7. Cloze μη σταθερών διαστημάτων |
| | | 8. Σταυρόλεξο ή «σπαζοκεφαλιά» |
| Αποκλίνουσα παραγωγή λόγου | | 9. Εκτενής/ελεύθερη απάντηση |
| | | 10. Προσομοίωση |
| | | 11. Παιχνίδι ρόλου |

³⁶² <http://www.kpg.ypepth.gr/>.

Μελετώντας τις διάφορες τυπολογίες ασκήσεων αλλά και τις θέσεις που διατύπωσαν οι ειδικοί στην προσπάθεια να εξηγήσουν τι είναι επικοινωνιακές ασκήσεις, θεωρήθηκε καταλληλότερο οι τύποι δοκιμασίας που θα περιλαμβάνει η συγκεκριμένη έρευνα να ακολουθούν την τυπολογία που αναφέρει ο Τσοπάνογλου, γιατί θεωρείται ως η πληρέστερη. Το γεγονός ότι αντίστοιχη τυπολογία χρησιμοποιεί και το Υπουργείο Παιδείας ενισχύει την παραπάνω απόφαση. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι όλα τα είδη των ασκήσεων της συγκεκριμένης τυπολογίας περιλαμβάνονται στα τρία τεύχη της Ελληνικής Γλώσσας για το γυμνάσιο. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν εμπειρία στα συγκεκριμένα είδη ασκήσεων. Ενδεικτικά αναφέρουμε από μία άσκηση για κάθε είδος.

1. Πολλαπλή επιλογή (βιβλίο Α΄ Γυμνασίου σελ. 55)
2. Σωστό - λάθος ή Ναι/Όχι (βιβλίο Β΄ Γυμνασίου σελ. 173)
3. Αντιστοίχιση (βιβλίο Α΄ Γυμνασίου σελ. 151)
4. Τακτοποίηση ή εύρεση σειράς (βιβλίο Α΄ Γυμνασίου σελ. 123)
5. Συμπλήρωση μέσω επιλογής (βιβλίο Α΄ Γυμνασίου σελ. 54)
6. Σύντομη απάντηση (βιβλίο Α΄ Γυμνασίου σελ. 273)
7. Cloze μη σταθερών διαστημάτων (βιβλίο Α΄ Γυμνασίου σελ. 77)
8. Σταυρόλεξο ή «σπαζοκεφαλιά» (βιβλίο Α΄ Γυμνασίου σελ. 300)
9. Εκτενής/ελεύθερη απάντηση (βιβλίο Α΄ Γυμνασίου σελ. 25)
10. Προσομοίωση (βιβλίο Α΄ Γυμνασίου σελ. 38)
11. Παιχνίδι ρόλου (βιβλίο Α΄ Γυμνασίου σελ. 110)

Τέλος, με δεδομένο ότι ένα τεστ που αποσκοπεί στο να αξιολογήσει τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, απαιτεί ασκήσεις που είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στη χρήση της γλώσσας, θεωρήθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί σε κάποιες περιπτώσεις και κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο θα συνοδεύει την άσκηση. Έτσι οι μαθητές θα χρειαστεί να αντιδράσουν μέσα στα πλαίσια μιας πράξης επικοινωνίας κάτι που είναι πιο κοντά στην καθημερινή γλωσσική πρακτική.

2.2.2.4. Οι δείκτες επικοινωνιακής ικανότητας κατανόησης γραπτού λόγου

Αντιμετωπίζοντας κανείς τα κείμενα μέσα από το μοντέλο SPEAKING του D. Hymes³⁶³ οδηγείται στο συμπέρασμα πως το κείμενο, ως μέσο μιας επικοινωνιακής διαδικασίας, αποκτά τη σημασία που του προσδίδουν οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία, σε συνάρτηση με τα συμφραζόμενα ενός συγκεκριμένου τόπου, χρόνου και κοινωνικού περιβάλλοντος. Για να καταγράψει κάποιος τους περιγραφικούς δείκτες επικοινωνιακής ικανότητας στο γραπτό λόγο, πρέπει να λάβει υπ' όψιν του όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν μια περίπτωση επικοινωνίας. Στις πρώτες δύο ενότητες του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου³⁶⁴ περιγράφονται όλοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επικοινωνία. Θεωρητικά, αυτό σημαίνει ότι τα ζητούμενα στο συγκεκριμένο τεστ δε θα πρέπει να είναι άγνωστα στους μαθητές. Οι ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο εργαλείο έρευνας θα βασιστούν στην καταγραφή δεικτών που θα ακολουθήσει, η οποία περιγράφει τι πρέπει να είναι ικανός να κάνει ο κάθε μαθητής που θα συμμετάσχει στην παρούσα έρευνα. Η ακόλουθη καταγραφή στηρίχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής στα διδακτικά εγχειρίδια και στο ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο³⁶⁵. Πιο συγκεκριμένα ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση³⁶⁶:

- Να αναγνωρίσει το είδος του κειμένου με βάση τη μορφή του, την υφολογική του εκδοχή, τα λεξικογραμματικά του στοιχεία, τον τρόπο παρουσίασης (π.χ. τα γραφιστικά χαρακτηριστικά) και τα λοιπά του χαρακτηριστικά (ασκήσεις: 2,5,18)³⁶⁷.
- Να εντοπίσει το επίπεδο ύφους (register), τον τόνο που χρησιμοποιείται σ' ένα κείμενο, για να μεταδοθεί κάποιο μήνυμα και να κρίνει αν είναι το κατάλληλο για την περίπτωση επικοινωνίας (ασκήσεις: 5,9,12,17,21).

³⁶³ Αναλύεται στο κεφάλαιο Γ 4.2. της παρούσας έρευνας.

³⁶⁴ Η ενότητα 1 με τίτλο «Επικοινωνία – Κώδικες» και η ενότητα 2 με τίτλο «Σχολείο – μαθητής» στις σελίδες 6 και 20 αντίστοιχα.

³⁶⁵ Π.Ι., 1998.

³⁶⁶ Η καταγραφή των δεικτών βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την επικοινωνιακή ικανότητα (Hymes, Gumperz κ.τ.λ.), στις Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο (2003-2004), στην έρευνα της PISA(www.mpib-berlin.mpg.de-pisa), στο ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και στο Ενιαίο Πλαίσιο προγράμματος των εξετάσεων του Κρατικού πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας που υπάρχει στην ιστοσελίδα του Υ.Π.Ε.Π.Θ.

³⁶⁷ Στις παρενθέσεις, δίπλα σε κάθε κριτήριο, αναφέρονται οι ασκήσεις του εργαλείου που αξιολογούν το συγκεκριμένο κριτήριο.

- Να αντιληφθεί ποια είναι η στάση του συντάκτη απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα και ποιες οι προθέσεις του (ασκήσεις: 3,17,19,23).
- Να διαπιστώσει ποια είναι η κοινωνική ταυτότητα ή ιδιότητα του συντάκτη, του αποδέκτη ή των αποδεκτών και οι μεταξύ τους ενδεχόμενες σχέσεις (ασκήσεις: 5,10,13,17,21).
- Να εντοπίσει τον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετεί ένα κείμενο με βάση γλωσσικά ή μη γλωσσικά στοιχεία (ασκήσεις: 4,7,11,15,16,20).
- Να εντοπίσει στοιχεία που να αναφέρονται στο χρόνο, το χώρο και το πλαίσιο μέσα στα οποία πραγματώνεται η επικοινωνιακή πράξη (ασκήσεις: 13,17,21).
- Να εντοπίσει στοιχεία που να αναφέρονται στην επιλογή του καναλιού (μέσου που χρησιμοποιείται) αλλά και στην πραγματική μορφή του λόγου, όπως είναι οι τοπικοί διάλεκτοι ή κοινωνικοί κώδικες (ασκήσεις: 5,13,21,24).
- Να συναγάγει το συνολικό μήνυμα του κειμένου ή το θέμα αναφοράς με βάση κυρίως τα νοήματα που αναπτύσσονται στο κείμενο (άσκηση 1).
- Να εντοπίσει και κατανοήσει τις βασικές ιδέες και τα επιχειρήματα σε ένα κείμενο (άσκηση 8).
- Να κατανοήσει την ιδιαίτερη σημασία των λέξεων μέσα σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα (πολυσημία) (άσκηση 8).
- Να αντιληφθεί τη σχέση μεταξύ τμημάτων ενός κειμένου με βάση τους δείκτες συνοχής και συνεκτικότητας (άσκηση 6).
- Να εντοπίσει ειδικές πληροφορίες που υπάρχουν σε ένα σημείο ή σε όλο το κείμενο και σχετίζονται με συγκεκριμένες ανάγκες. (άσκηση 14)
- Να κρίνει την αντικειμενικότητα και την αποτελεσματικότητα ενός κειμένου (ασκήσεις 22,25).

2.2.2.5. Η επίδοση του μέσου συλλογής των δεδομένων

Το ανώνυμο αυτό γλωσσικό τεστ διανεμήθηκε στα γυμνάσια κατά τη διάρκεια λειτουργίας των σχολείων, σε δύο φάσεις:

- Απρίλιο - Μάιο του 2005
- Μάρτιο - Μάιο του 2006

Δεν ήταν δυνατόν να παρθεί δείγμα από μία και μόνο σχολική χρονιά, όπως αρχικά είχε σχεδιαστεί, γιατί η απαραίτητη έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας έφτασε στα χέρια του ερευνητή στις αρχές Απριλίου του 2005, οπότε δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος να πραγματοποιηθεί επίσκεψη στον αναγκαίο αριθμό σχολείων, ώστε να ληφθεί το απαραίτητο δείγμα. Εξάλλου ο ερευνητής εργαζόταν παράλληλα σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο, κάτι που δεν του έδινε τη δυνατότητα της καθημερινής επίσκεψης σε σχολεία, τη στιγμή μάλιστα που τα περισσότερα από αυτά βρίσκονταν έξω από την πόλη των Ιωαννίνων (τα πέντε στη Θεσσαλονίκη και τα υπόλοιπα σε μικρές πόλεις και σε χωριά του νομού).

Επίσης πρέπει να τονιστεί ότι η επίδοση του εργαλείου της έρευνας έγινε αποκλειστικά από τον ίδιο τον ερευνητή, συμπληρώθηκε ανώνυμα και με την παρουσία του ίδιου στην τάξη μέσα σε δύο σχολικές ώρες (τόσος χρόνος θεωρήθηκε απαραίτητος για την συμπλήρωσή του³⁶⁸) και η συλλογή του έγινε από τον ίδιο αμέσως μόλις ολοκλήρωσαν τις απαντήσεις οι μαθητές, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας.

³⁶⁸ Το μέσο συλλογής των δεδομένων δόθηκε δοκιμαστικά σε τμήμα της τρίτης τάξης στο ιδιωτικό εκπαιδευτήριο που εργαζόταν ο ερευνητής το χρονικό διάστημα της διεξαγωγής της έρευνας. Ο αποκλειστικός στόχος ήταν να διαπιστωθεί ο χρόνος που απαιτείται από τους μαθητές, για να συμπληρωθεί. Οι μαθητές σε λιγότερο από δύο σχολικές ώρες συμπλήρωσαν το γλωσσικό τεστ. Για το λόγο αυτό ο χρόνος των δύο σχολικών ωρών θεωρήθηκε επαρκής για την συμπλήρωσή του. Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια δεν επεξεργάστηκαν, αφού η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στους μαθητές των δημόσιων σχολείων.

2.3. Η επεξεργασία των δεδομένων

2.3.1. Η κοινωνική θέση

Για το επάγγελμα των γονέων έγινε μια κατηγοριοποίηση με κριτήριο το κοινωνικό κύρος, το γόητρο του επαγγέλματος³⁶⁹. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση περιγράφει σε γενικές γραμμές μια ιεραρχική κατηγοριοποίηση των επαγγελματικών ομάδων μέσα στην κοινωνία. Οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι ακόλουθες:

1^η : αγρότες, οικιακά

2^η : μικροϊδιοκτήτες, τεχνίτες, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι

3^η : δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι

4^η : διευθυντικά στελέχη, ελευθέρια επαγγέλματα (π.χ. δικηγόρος, γιατρός), κρατικοί λειτουργοί (π.χ. καθηγητές πανεπιστημίου)

Η εκπαιδευτική στάθμη των γονέων απεικονίζεται με βάση 3 γενικές κατηγορίες

1^η : δημοτικό - γυμνάσιο

2^η : λύκειο - επαγγελματική σχολή

3^η : TEI - AEI

Θεωρήθηκε το επάγγελμα και η εκπαιδευτική στάθμη κάθε γονέα ως σημείο ενός φάσματος τιμών με ελάχιστη και μέγιστη τιμή και υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για τις τέσσερις μεταβλητές (επάγγελμα του πατέρα, επάγγελμα της μητέρας, εκπαίδευση του πατέρα, εκπαίδευση της μητέρας). Τα διαστήματα τιμών μέσα στα οποία κινείται καθεμία από τις παραπάνω μεταβλητές είναι:

Επάγγελμα πατέρα: ελάχιστο=1 (χαμηλή στάθμη), μέγιστο=4 (υψηλή στάθμη)

Επάγγελμα μητέρας: ελάχιστο=1 (χαμηλή στάθμη), μέγιστο=4 (υψηλή στάθμη)

Εκπαίδευση πατέρα: ελάχιστο=1 (χαμηλή στάθμη), μέγιστο=3 (υψηλή στάθμη)

Εκπαίδευση μητέρας: ελάχιστο=1 (χαμηλή στάθμη), μέγιστο=3 (υψηλή στάθμη)

³⁶⁹ Τη διάκριση των επαγγελματιών με βάση το επαγγελματικό γόητρο τη χρησιμοποίησε σε κοινωνική έρευνά του ο Γκότοβος. Βλέπε σχετικά Γκότοβος, Α., 1996, σελ. 38.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η μέση επαγγελματική και εκπαιδευτική στάθμη του πατέρα και της μητέρας ανά περιοχή.

Πίνακας 2: Μέση επαγγελματική και εκπαιδευτική στάθμη του πατέρα και της μητέρας ανά περιοχή

| | Επάγγελμα του πατέρα | Εκπαίδευση του πατέρα | Επάγγελμα της μητέρας | Εκπαίδευση της μητέρας |
|--------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Θεσ/νίκη | 2,62 | 2,15 | 2,03 | 2,15 |
| Ιωάννινα | 2,70 | 2,05 | 2,21 | 2,10 |
| Ν.Ιωαννίνων | 2,12 | 1,40 | 1,46 | 1,49 |
| Σύνολο | 2,49 | 1,88 | 1,91 | 1,93 |

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώθηκε πως στα Ιωάννινα παρουσιάστηκε η υψηλότερη στάθμη στο επάγγελμα και όσον αφορά τον πατέρα και όσον αφορά τη μητέρα ενώ αντίστοιχα στη Θεσσαλονίκη παρουσιάστηκε η υψηλότερη στάθμη ως προς την εκπαίδευση και στους δύο γονείς. Αντίθετα, χαμηλότερη παρουσιάστηκε η μέση εκπαιδευτική αλλά και η επαγγελματική στάθμη στους γονείς των μαθητών του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων. Παρατηρώντας τις συνολικές τιμές διαπιστώθηκε επίσης πως υπάρχει αρκετή διαφορά στην τιμή που αφορούσε το επάγγελμα του πατέρα σε σχέση με αυτό της μητέρας (2,49 – 1,91), τη στιγμή που στο επίπεδο μόρφωσης υπερτερούσαν (έστω και ελαφρώς) οι γυναίκες (1,88 – 1,93).

Στην ανάλυσή μας θα εξετάσουμε κατά πόσο διαφοροποιούνται τα αποτελέσματά μας ως προς το φύλο, την περιοχή διαμονής, την κοινωνική θέση των παιδιών και τη γλώσσα που μιλούν στην οικογένεια εκτός των Ελληνικών.

Για την κοινωνική θέση των παιδιών θα χρησιμοποιηθούν οι εξής μεταβλητές:

- Επάγγελμα πατέρα
- Εκπαίδευση πατέρα
- Επάγγελμα μητέρας
- Εκπαίδευση μητέρας

Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας αυτής βρέθηκε $\alpha=0.76$. Ως χαμηλή κοινωνική θέση ορίζεται το διάστημα από 4 μέχρι το 7, ως μεσαία κοινωνική θέση το διάστημα από 8 μέχρι και το 9 και ως ανώτερη κοινωνική θέση το διάστημα από 10 μέχρι και 14. Οι μεταβλητές φύλο, ηλικία και κοινωνική θέση θα χρησιμοποιηθούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές για τον έλεγχο της διαφοροποίησης στις εξαρτημένες μεταβλητές. Ακολουθεί πίνακας που παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών σύμφωνα με την κοινωνική θέση.

Πίνακας 3: Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με την κοινωνική θέση

| | N | % |
|----------------|------------|--------------|
| Κοινωνική Θέση | | |
| Χαμηλή | 261 | 45,7 |
| Μεσαία | 131 | 22,9 |
| Υψηλή | 179 | 31,4 |
| Σύνολο | 571 | 100,0 |

Από τον πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές προέρχονται από τη χαμηλή κοινωνική θέση (45,7%), ακολουθούν οι μαθητές από την υψηλή κοινωνική θέση (31,4%), ενώ οι λιγότεροι προέρχονται από τη μεσαία κοινωνική θέση (22,9%). Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τη μέση στάθμη ανά κοινωνική θέση και ανά περιοχή.

Πίνακας 4: Μέση στάθμη ανά κοινωνική θέση και ανά περιοχή

| Περιοχή | Τιμή στάθμης |
|-----------------|---------------------|
| Θεσσαλονίκη | 8,95 |
| Ιωάννινα | 9,06 |
| Νομός Ιωαννίνων | 8,21 |

Παρατηρώντας τον πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι η περιοχή που παρουσιάζει τη χαμηλότερη στάθμη στην κοινωνική θέση είναι ο νομός Ιωαννίνων. Αντίθετα στα δύο αστικά κέντρα παρουσιάζεται υψηλότερη η μέση στάθμη της κοινωνικής θέσης, κάτι

που φανερώνει ότι στο δείγμα που πάρθηκε στις δύο πόλεις υπάρχουν περισσότεροι μαθητές από μέση ή υψηλότερη κοινωνική θέση σε σχέση με τον ευρύτερο νομό Ιωαννίνων.

2.3.2. Τα κλειστού τύπου ερωτήματα

Η διαδικασία της επεξεργασίας των δεδομένων των κλειστού τύπου ερωτημάτων οργανώθηκε ως εξής:

Μόλις ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η δημιουργία από τον ερευνητή πίνακα, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για την κωδικοποίηση των απαντήσεων. Στο συγκεκριμένο πίνακα υπάρχουν τρεις κάθετες στήλες. Στην αριστερή γράφεται το όνομα του ζητούμενου ή του ερωτήματος (π.χ. περιοχή, γένος, σχολείο, ερώτημα 1 κ.τ.λ.), στη μεσαία στήλη παρουσιάζονται πιθανές τιμές που μπορεί να δοθούν σε κάθε απάντηση, ενώ στη δεξιά στήλη δίνονται αξίες των τιμών. Για παράδειγμα, το πρώτο ζητούμενο ήταν η περιοχή με πιθανές τιμές το 1,2,3 και με τις εξής αξίες τιμών:

1=Θεσ/νίκη

2=Ιωάννινα

3=Νομός Ιωαννίνων

Αντίστοιχα στο ερώτημα 2 (V2) οι πιθανές τιμές είναι 1,2,3,4 και οι αντίστοιχες αξίες των τιμών είναι:

1= κριτική

2= σχόλιο

3= επιστολή

4=ειδησεογραφικό ρεπορτάζ.

Ολόκληρος ο πίνακας παρατίθεται στο παράρτημα στη σελίδα 347.

Στη μόρφωση συμπύχθηκαν οι κατηγορίες σε 3, ξεκινώντας από το χαμηλό επίπεδο και καταλήγοντας στο υψηλό.

1= μέχρι και γυμνάσιο

2= λύκειο και επαγγελματική σχολή

3= TEI – Πανεπιστήμιο

Τα επαγγέλματα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το κοινωνικό τους κύρος. Πιο συγκεκριμένα:

- Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα διευθυντικά στελέχη, όσοι ασκούν ελευθέρια επαγγέλματα(π.χ. δικηγόρος, γιατρός) και οι κρατικοί λειτουργοί (καθηγητές πανεπιστημίου)
- Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται οι δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι
- Στην τρίτη κατηγορία κατατάσσονται τεχνίτες και μικροϊδιοκτήτες
- Στην τέταρτη κατηγορία κατατάσσονται αγρότες και όσοι ασχολούνται με τα οικιακά

2.3.3. Τα ανοικτού τύπου ερωτήματα

Στο συγκεκριμένο γλωσσικό τεστ χρησιμοποιήθηκαν επτά ερωτήματα ανοικτής απάντησης. Πιο συγκεκριμένα, στα ερωτήματα 4,10,14,16,20,22,25 οι μαθητές δεν έπρεπε να επιλέξουν απάντηση αλλά είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν σύντομα σε ελεύθερη μορφή τις ζητούμενες πληροφορίες. Σε αυτές θεωρήθηκε αποδοτικότερο να γίνει συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Εξάλλου, ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων είναι εκείνος που θα οδηγήσει στην κατασκευή μιας αξιόπιστης εικόνας της παιδαγωγικής πραγματικότητας³⁷⁰. Για την ποιοτική προσέγγιση χρησιμοποιείται ανόθευτο το δείγμα με τα απαντημένα ερωτηματολόγια. Στην επαγωγική στατιστική ανάλυση από τα ερωτήματα αυτά μόνο το δέκατο δε χρησιμοποιήθηκε, γιατί θεωρήθηκε πως μια επαγωγική στατιστική ανάλυση στη συγκεκριμένη ερώτηση δε θα προσέφερε κάποια σημαντική στατιστική πληροφορία. Θεωρήθηκε πως για την παρούσα ερώτηση αρκούσε μια ποιοτική προσέγγιση. Για τις υπόλοιπες έξι ερωτήσεις χρειάστηκε να βρεθεί, ξεχωριστά για καθεμία, τρόπος

³⁷⁰ Γκότοβος, Θ., 1983, σελ.231.

κωδικοποίησης με τον οποίο θα αποκτούσε κάθε απάντηση μία τιμή, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη στατιστική επεξεργασία.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο τρόπος κατηγοριοποίησης των απαντήσεων δεν μπορεί να θεωρηθεί αντικειμενικός, αφού δε βρέθηκε μια απόλυτα αντικειμενική κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών, με αποτέλεσμα ο ερευνητής να στηριχτεί σε καθαρά υποκειμενικά κριτήρια, προκειμένου να υπάρξει μια γενική κατηγοριοποίηση τους. Για την επιλογή των σωστών απαντήσεων θεωρήθηκε απαραίτητο ο μαθητής όχι μόνο να έχει εντοπίσει την απάντηση αλλά και να την έχει διατυπώσει με τέτοιο τρόπο, ώστε ο ερευνητής να μη χρειαστεί να διαβάσει πίσω από τις λέξεις για να την αξιολογήσει.

Για κάθε ερώτημα δημιουργήθηκε από τον ερευνητή μια ξεχωριστή κατηγοριοποίηση, με τέσσερις το πολύ κατηγορίες, τις οποίες μπορούσε να αντιστοιχήσει με κάθε απάντηση, ενώ, όπου οι μαθητές δεν έδιναν απάντηση ή έγραφαν ότι δεν ξέρουν να απαντήσουν ή κάτι μη σοβαρό, η επιλογή ήταν να μη χρησιμοποιηθεί ξεχωριστή κατηγορία αλλά να μείνει κενό κατά την αντικατάσταση των απαντήσεων με τιμές. Πρέπει να σημειωθεί πως στην κατηγοριοποίηση, σε ένα ποσοστό 5%-10% περίπου των απαντήσεων, υπήρξαν περιπτώσεις που οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές δεν μπορούσαν να ενταχτούν με απόλυτη σαφήνεια σε μία από της κατηγορίες, κυρίως ανάμεσα στις κατηγορίες 2 και 3. Οι περιπτώσεις αυτές εντάχθηκαν αναγκαστικά στην κατηγορία στην οποία θεωρήθηκε ότι ανήκουν περισσότερο. Ολόκληρη η παρουσίαση των κατηγοριοποιήσεων με σχετικά αυτούσια παραδείγματα παρατίθεται στο παράρτημα στη σελίδα 356.

Από τις συγκεκριμένες κατηγορίες στην επαγωγική ανάλυση ως σωστές χρησιμοποιήθηκαν οι εξής:

- Στην ερώτηση 4 οι κατηγορίες 1 και 2
- Στην ερώτηση 14 οι κατηγορίες 1 και 2
- Στην ερώτηση 16 η κατηγορία 1
- Στην ερώτηση 20 οι κατηγορίες 1 και 2
- Στην ερώτηση 22 οι κατηγορίες 1 και 2

- Στην ερώτηση 25 οι κατηγορίες 1 και 2

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο excel, το οποίο συμπληρώθηκε με τις αντίστοιχες τιμές από τον πίνακα τιμών για τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, καθώς και από την κατηγοριοποίηση για τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, όπως αυτές παρουσιάστηκαν πιο πάνω. Στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα ερωτηματολόγια, στα οποία είχαν δοθεί απαντήσεις στο αντίστοιχο ερώτημα, ενώ δεν χρησιμοποιήθηκαν όσα δεν περιείχαν την ανάλογη απάντηση, αφού θεωρήθηκε ότι ενδιαφέρουν οι απαντημένες ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων κινούνται ανάμεσα σε δύο άξονες (επιτυχία- αποτυχία).

Αφού ολοκληρώθηκε αυτή η διαδικασία, ακολούθησε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με το SPSS 12 με τις εξής κατευθύνσεις:

- α) Ανά πεδίο λόγου (περιγραφικά)
- β) Ανά πεδίο λόγου (επαγωγικά)
- γ) Ανά επιμέρους επικοινωνιακή δεξιότητα
- δ) Σε σχέση με τη γνώση και τη χρήση της γλώσσας
- ε) Ανά σχολείο
- στ) Ξεχωριστά για τα παιδιά των εκπαιδευτικών

Παράλληλα πραγματοποιήθηκε ποιοτική προσέγγιση στα ερωτήματα ανοικτής απάντησης.

Με την παραπάνω σειρά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στο κεφάλαιο που ακολουθεί, με την ταυτόχρονη παρουσίαση των πινάκων που προέκυψαν από την κάθε ανάλυση.

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι σε συγκεκριμένους πίνακες³⁷¹ παρουσιάζεται και μία ανάλυση με την κατανομή των μαθητών σε μια κλίμακα του 100. Δηλαδή χωρίζεται κάθε φορά το N (αριθμός των μαθητών που συμμετέχουν στην ανάλυση) σε τέσσερις κατηγορίες και παρατίθεται, με αφετηρία τη συνολική κατώτερη τιμή που κατάφεραν να γράψουν οι μαθητές, η τιμή που πέτυχε το χαμηλότερο 20%, το 40%, το 60%, το

³⁷¹ Στη συνολική επίδοση ανά πεδίο λόγου (επαγωγικά) και στις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν ανά επιμέρους επικοινωνιακή δεξιότητα και σε σχέση με τη γνώση και τη χρήση της γλώσσας.

80%. Το τελευταίο 20% των μαθητών κυμαίνεται ανάμεσα στην τιμή που έγραψε το 80% και στη μέγιστη τιμή.

Ε. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Τα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής επεξεργασίας

3.1.1. Η περιγραφή του δείγματος

Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία που αφορούν το δείγμα. Ο πίνακας 5 παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών με βάση το φύλο.

Πίνακας 5: Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με το φύλο

| Φύλο* | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| Αγόρι | 284 | 50,3 |
| Κορίτσι | 281 | 49,7 |
| Σύνολο | 565 | 100,0 |

*7 missing (κενά)

Αυτό που διακρίνεται από τον προηγούμενο πίνακα είναι ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σχεδόν μοιρασμένοι, αφού από τους 565 που δήλωσαν φύλο (από ένα σύνολο 572 μαθητών) το 50,3% είναι αγόρια και το 49,7% είναι κορίτσια.

Ο επόμενος πίνακας (πίνακας 6) δείχνει την κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τον τόπο διαμονής και το σχολείο.

Πίνακας 6: Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με τον τόπο διαμονής και το σχολείο

| Περιοχή | N | % |
|---------------------|------------|--------------|
| Θεσ/νίκη | 186 | 32,5 |
| Ιωάννινα | 204 | 35,7 |
| Νομός Ιωαννίνων | 182 | 31,8 |
| Έτος | | |
| 2005(Μάρτιος-Μάιος) | 171 | 29,9 |
| 2006(Μάρτιος-Μάιος) | 401 | 70,1 |
| Σχολεία | | |
| 6° Καλαμαριάς | 32 | 5,6 |
| 4° Χαριλάου | 43 | 7,5 |
| 21° Θεσ/νίκης | 36 | 6,3 |
| 28° Θεσ/νίκης | 36 | 6,3 |
| 3° Νεάπολης | 39 | 6,8 |
| 1° Ιωαννίνων | 30 | 5,2 |
| 3° Ιωαννίνων | 53 | 9,3 |
| 6° Ιωαννίνων | 22 | 3,8 |
| 8° Ιωαννίνων | 53 | 9,3 |
| 9° Ιωαννίνων | 46 | 8,0 |
| Βροσίνα | 8 | 1,4 |
| Δερβίζιανα | 6 | 1,0 |
| Δολιανά | 12 | 2,1 |
| Ζίτσα | 12 | 2,1 |
| Καστρίτσα | 5 | 0,9 |
| Κόνιτσα | 23 | 4,0 |
| Κουτσελιό | 22 | 3,8 |
| Λογγάδες | 8 | 1,4 |
| Μέτσοβο | 41 | 7,2 |
| Μπιζάνι | 7 | 1,2 |
| Παρακάλαμος | 8 | 1,4 |
| Πράμαντα | 8 | 1,4 |
| Χρυσοβίτσα | 12 | 2,1 |
| Μεταμόρφωση | 10 | 1,7 |
| Σύνολο | 572 | 100,0 |

Από τον πίνακα 6 προκύπτουν δύο βασικά συμπεράσματα. Το πρώτο είναι ότι στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε δείγμα που συλλέχτηκε από το Μάρτιο μέχρι τον Μάιο του 2005 και κατά τη διάρκεια των ίδιων μηνών του 2006. Στο σημείο αυτό

πρέπει να τονιστεί ότι από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. είχε δοθεί άδεια για διεξαγωγή της έρευνας για τα σχολικά έτη 2004-05 και 2005-06. Πραγματοποιήθηκε συλλογή δείγματος μόνο τους συγκεκριμένους μήνες, προκειμένου οι μαθητές που θα συμμετείχαν να βρίσκονται πραγματικά κοντά στο τέλος της φοίτησής τους στο γυμνάσιο. Το δεύτερο στοιχείο που προκύπτει είναι ότι, από τα 572 άτομα που έλαβαν μέρος, τα 186 (32,5%) προήλθαν από τη Θεσσαλονίκη, τα 204 (35,7%) από την πόλη των Ιωαννίνων, ενώ 182 (31,8%) από τον ευρύτερο νομό.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατανομή του πίνακα 7, ο οποίος δείχνει ποια άλλη γλώσσα μιλούν στο σπίτι τους οι μαθητές πέρα από τα Ελληνικά. Το ερώτημα της 1^{ης} σελίδας με βάση το οποίο δημιουργήθηκε ο συγκεκριμένος πίνακας αποσκοπούσε στο να δείξει τον αριθμό των μαθητών που δεν έχουν ως μητρική την ελληνική γλώσσα και συνεπώς θα πρέπει να εξεταστούν χωριστά.

Πίνακας 7: Οι γλώσσες που δήλωσαν ότι μιλάνε στην οικογένεια

| Ποιες άλλες γλώσσες μιλάτε στο σπίτι;* | N | % |
|--|------------|--------------|
| Αλβανική | 25 | 4,4 |
| Ρωσική | 5 | 0,9 |
| Βλάχικα | 30 | 5,3 |
| Άλλη | 33 | 5,8 |
| Καμία | 477 | 83,6 |
| Σύνολο | 570 | 100.0 |

*2 missing (κενά)

Αυτό που διακρίνεται από τον 7^ο πίνακα είναι ότι, από τα 570 άτομα που απάντησαν, το 83,6% δε μιλά καμιά άλλη γλώσσα σπίτι τους. Σ' αυτό το σημείο χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι για τη στατιστική επεξεργασία στις απαντήσεις των μαθητών που δόθηκαν στο συγκεκριμένο ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν οι εξής κατηγοριοποιήσεις: 1. Καμία 2. Αλβανική 3. Ρωσική 4. Βλάχικα 5. Άλλη.

Οι επόμενοι δύο πίνακες (8,9) περιγράφουν τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, αφού δείχνουν το επίπεδο μόρφωσης αλλά και το επάγγελμα των γονέων.

Πίνακας 8: Κατανομή των μαθητών σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας

| Επίπεδο Σπουδών | Πατέρα | | Μητέρας | |
|-----------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| | N | % | N | % |
| Δημοτικό-Γυμνάσιο | 215 | 38,2 | 184 | 33,3 |
| Λύκειο- Επαγγελματική σχολή | 203 | 36,1 | 225 | 40,8 |
| ΤΕΙ –Πανεπιστήμιο | 145 | 25,8 | 143 | 25,9 |
| Σύνολο | 563* | 100,0 | 552** | 100,0 |

*9 missing (κενά) **20 missing (κενά)

Πίνακας 9: Κατανομή των μαθητών ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας

| | N | % |
|--------------------------|--------------|--------------|
| Επάγγελμα Πατέρα | | |
| 1 | 55 | 10,0 |
| 2 | 185 | 33,8 |
| 3 | 281 | 51,3 |
| 4 | 27 | 4,9 |
| Σύνολο | 548* | 100,0 |
| Επάγγελμα Μητέρας | | |
| 1 | 23 | 4,2 |
| 2 | 175 | 32,0 |
| 3 | 80 | 14,6 |
| 4 | 269 | 49,2 |
| Σύνολο | 547** | 100,0 |

*24 missing (κενά) **25 missing (κενά)

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, παρατηρείται ότι τα ποσοστά ανάμεσα στους πατέρες και τις μητέρες των μαθητών δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ τους. Φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων είναι λίγο υψηλότερο σε σχέση με αυτό των πατέρων. Μόνο στην κατηγορία «Δημοτικό-Γυμνάσιο» παρουσιάζεται υψηλότερο ποσοστό στους πατέρες (38,2% των αντρών έναντι 33,3% των γυναικών). Αντίθετα, στις υπόλοιπες δύο κατηγορίες το επίπεδο στις μητέρες, έστω και με πολύ μικρές διαφορές, παρουσιάζεται υψηλότερο.

Τέλος, όσον αφορά τα επαγγέλματα, ενώ στις δύο πρώτες κατηγορίες³⁷² οι διαφορές είναι πολύ μικρές, εντύπωση προκαλούν τα αποτελέσματα στις δύο τελευταίες. Πιο συγκεκριμένα, στην τρίτη κατηγορία το ποσοστό των αντρών είναι ιδιαίτερα υψηλό (51,3%), ενώ αντίθετα των γυναικών κατά πολύ χαμηλότερο (14,6%). Αυτό δείχνει ότι είναι μικρός ο αριθμός των γυναικών που εργάζεται σε τεχνικά επαγγέλματα ή που είναι μικροϊδιοκτήτριες. Αντίθετα, πολύ μεγάλος παρουσιάζεται ο αριθμός των γυναικών στην τελευταία κατηγορία, όπου ανάμεσα στα άλλα κατατάχθηκαν και όσες δηλώθηκαν από τους μαθητές ότι ασχολούνται με τα οικιακά ή είναι άνεργες. Χαρακτηριστικό είναι ότι σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν περίπου οι μισές (269-49,2%) από τις 547 μητέρες για τις οποίες δηλώθηκε επάγγελμα.

3.1.2. Περιγραφή της επίδοσης των μαθητών

Στους πίνακες 10-41 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στα 25 ερωτήματα που περιλαμβάνει το γλωσσικό τεστ.

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται περιγραφικά τα αποτελέσματα του πρώτου ερωτήματος, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις επικεφαλίδες και επτά θεματικά πεδία. Ζητούμενο ήταν να αντιστοιχήσουν οι μαθητές τις επικεφαλίδες αυτές με τα τέσσερα από τα επτά πεδία που τους δίνονται.

³⁷² Θυμίζουμε ότι ο διαχωρισμός έγινε με βάση το κοινωνικό κύρος των επαγγελμάτων. Στην πρώτη κατηγορία βρίσκονται τα διευθυντικά στελέχη, τα ελεύθερα επαγγέλματα (π.χ. δικηγόρος, γιατρός) και οι κρατικοί λειτουργοί (καθηγητές πανεπιστημίου). Στη δεύτερη κατηγορία βρίσκονται οι δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, στην τρίτη κατηγορία είναι οι τεχνίτες και οι μικροϊδιοκτήτες. Τέλος στην τέταρτη κατηγορία είναι οι αγρότες, οικιακά κ.τ.λ..

Πίνακας 10: Τα αποτελέσματα του πρώτου ερωτήματος

| | N | % |
|---|------------|--------------|
| Αέρινος Μότσαρτ από τον Άντρας Σιφ | | |
| Οικονομία | 9 | 1,6 |
| Πολιτική | 10 | 1,8 |
| Θρησκεία | 14 | 2,5 |
| Τέχνη | 487 | 88,4 |
| Επιστήμη | 20 | 3,6 |
| Φυσικό Περιβάλλον | 6 | 1,1 |
| Δημόσια Διοίκηση | 5 | 0,9 |
| Σύνολο | 551 | 100,0 |
| Πώς θα ψηφίσουν οι ετεροδημότες | | |
| Οικονομία | 12 | 2,2 |
| Πολιτική | 369 | 67,2 |
| Θρησκεία | 10 | 1,8 |
| Τέχνη | 3 | 0,5 |
| Επιστήμη | 6 | 1,1 |
| Φυσικό Περιβάλλον | 3 | 0,5 |
| Δημόσια Διοίκηση | 146 | 26,6 |
| Σύνολο | 549 | 100,0 |
| Τι είναι γενετικά τροποποιημένοι οργανισμοί | | |
| Οικονομία | 12 | 2,2 |
| Πολιτική | 3 | 0,5 |
| Θρησκεία | 15 | 2,7 |
| Τέχνη | 9 | 1,6 |
| Επιστήμη | 370 | 67,2 |
| Φυσικό Περιβάλλον | 124 | 22,5 |
| Δημόσια Διοίκηση | 18 | 3,3 |
| Σύνολο | 551 | 100,0 |
| Γιορτινή έφοδος στην αγορά με πλαστικό χρήμα | | |
| Οικονομία | 500 | 90,1 |
| Πολιτική | 7 | 1,3 |
| Θρησκεία | 4 | 0,7 |
| Τέχνη | 7 | 1,3 |
| Επιστήμη | 8 | 1,4 |
| Φυσικό Περιβάλλον | 14 | 2,5 |
| Δημόσια Διοίκηση | 15 | 2,7 |
| Σύνολο | 555 | 100,0 |

Η βασική παρατήρηση που γίνεται στην πρώτη άσκηση είναι ότι η επικεφαλίδα που δυσκόλεψε περισσότερο τους μαθητές ήταν η δεύτερη, όπου το ποσοστό που την συνέδεσε με το σωστό θεματικό πεδίο ήταν μόλις 26,6%. Οι περισσότεροι (369 μαθητές – 67,2%), έχοντας πιθανόν επηρεαστεί είτε από τη λέξη «ψηφίσουν», είτε από τη φράση «πολιτικούς υπαλλήλους», σημείωσαν την επιλογή β (πολιτική) παρόλο που ο τρόπος ψηφοφορίας είναι διαδικαστικό ζήτημα, που άπτεται της δημόσιας διοίκησης.

Αντίθετα, τις υπόλοιπες τρεις επικεφαλίδες οι περισσότεροι μαθητές τις συνέδεσαν με τη σωστή επιλογή και μάλιστα στην πρώτη και την τέταρτη επικεφαλίδα το ποσοστό είναι πολύ υψηλό, αφού βρίσκεται γύρω στο 90%. Στην τρίτη επικεφαλίδα, όπου το ποσοστό των μαθητών που απάντησε σωστά φτάνει το 67,2%, πρέπει να αναφερθεί ότι αρκετοί μαθητές (124 άτομα-22,5%) επηρεασμένοι ίσως από τη λέξη «οργανισμοί» έδωσαν λανθασμένα ως σωστή απάντηση την επιλογή «Φυσικό Περιβάλλον»³⁷³.

Αξιοσημείωτο, τέλος, είναι ότι και τις τέσσερις επικεφαλίδες οι μαθητές τις αντιστοίχησαν με όλες τις θεματικές κατηγορίες, έστω και με χαμηλά ποσοστά σε πολλές περιπτώσεις. Μάλιστα αυτό συμβαίνει τη στιγμή που συχνά αυτό φάνταζε αδύνατο. Έτσι, για παράδειγμα, βρέθηκαν τρεις μαθητές που αντιστοίχησαν την επικεφαλίδα που αναφέρεται στον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο θα ψηφίσουν οι ετεροδημότες με το πεδίο της τέχνης, ενώ δέκα προτίμησαν να την αντιστοιχήσουν με το πεδίο της θρησκείας. Επίσης, βρέθηκαν επτά μαθητές που ένωσαν την τελευταία επικεφαλίδα, που αναφέρεται στο πλαστικό χρήμα, με το πεδίο της τέχνης, ενώ τέσσερις μαθητές σημείωσαν πως η συγκεκριμένη επικεφαλίδα σχετίζεται με το πεδίο της θρησκείας. Τα παραπάνω παραδείγματα καταδεικνύουν ότι υπήρξαν μαθητές που δεν αντιμετώπισαν το γλωσσικό τεστ με τη δέουσα σοβαρότητα.

Στους υπόλοιπους πίνακες, που παρουσιάζουν τα περιγραφικά αποτελέσματα, στη θέση της επικεφαλίδας του πίνακα υπάρχει η σχετική ερώτηση από το μέσο συλλογής των δεδομένων.

³⁷³ Οι σωστή αντιστοίχιση στο συγκεκριμένο ερώτημα είναι: 1-δ, 2-ζ, 3-ε, 4-α. Για το σύνολο των σωστών απαντήσεων βλέπε στο παράρτημα σελ. 346.

Ειδησεογραφικό ρεπορτάζ

Στους πίνακες 11 έως 14 παρουσιάζονται κατανομές των μαθητών με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτήματα που σχετίζονται με το ειδησεογραφικό ρεπορτάζ (σελ.3 στο γλωσσικό τεστ). Πιο συγκεκριμένα στον πίνακα 11 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών στο ζήτημα 2, όπου έπρεπε, ανάμεσα σε τέσσερις επιλογές, να επιλέξουν αυτή που δείχνει το είδος του κειμένου που είχαν διαβάσει λίγο πριν.

Πίνακας 11: Το κείμενο (“Καταπλακώθηκαν πυροσβέστες κατά την ώρα της κατάσβεσης”) αποτελεί

| | N | % |
|-------------------------|------------|--------------|
| Κριτική | 24 | 4,2 |
| Σχόλιο | 16 | 2,8 |
| Επιστολή | 21 | 3,7 |
| Ειδησεογραφικό ρεπορτάζ | 506 | 89,2 |
| Σύνολο | 567 | 100,0 |

Στο συγκεκριμένο ζήτημα γίνεται φανερό πως οι μαθητές δε δυσκολεύτηκαν, αφού το ποσοστό των σωστών απαντήσεων (επιλογή δ) φτάνει το 89,2%.

Στον πίνακα 12 παρουσιάζεται κατανομή των μαθητών με βάση το ερώτημα 3: «Πώς θα χαρακτήριζες τη στάση της συντάκτριας του κειμένου απέναντι στον τρόπο που χτίζονται τα κτίρια στην Αίγυπτο;»

Πίνακας 12: Πώς θα χαρακτήριζες τη συντάκτρια του κειμένου (“Καταπλακώθηκαν πυροσβέστες κατά την ώρα της κατάσβεσης”) απέναντι στον τρόπο που χτίζονται τα κτίρια στην Αίγυπτο

| | N | % |
|-------------------------------|------------|--------------|
| Θετική | 54 | 9,6 |
| Αρνητική/ σκεπτική | 337 | 60,0 |
| Ουδέτερη | 110 | 19,6 |
| Δεν γίνεται σαφής στο κείμενο | 61 | 10,9 |
| Σύνολο | 562 | 100,0 |

Αυτό που παρατηρείται στο συγκεκριμένο ερώτημα είναι πως, παρόλο που οι περισσότεροι μαθητές (60%) ανταποκρίθηκαν σωστά, ήταν αρκετά μεγάλο το ποσοστό (40%) που έδωσε λανθασμένη απάντηση. Ιδιαίτερη εντύπωση μάλιστα

προκαλεί το 9,6% που χαρακτήρισε τη στάση της συντάκτριας ως θετική, τη στιγμή που αυτή αναφέρει ξεκάθαρα πως «...η κατάρρευση πολυκατοικιών δεν είναι πρωτοφανής στην Αίγυπτο, όπου οι νόμοι συχνά αγνοούνται...».

Ο πίνακας 13 αντιστοιχεί στο τέταρτο ζήτημα, το οποίο είναι και το πρώτο από τα ανοικτού τύπου ερωτήματα που περιλαμβάνει το συγκεκριμένο τεστ. Το ερώτημα ήταν το εξής: «Κάποιος φίλος σε ρωτά ποιος είναι ο κύριος στόχος του κειμένου. Τι του απαντάς;». Αφού αφαιρέθηκαν τα ερωτηματολόγια που είχαν είτε κενό, είτε «δεν ξέρω», είτε «δεν απαντώ», εντάχθηκαν τα υπόλοιπα σε τέσσερις κατηγορίες, ώστε να μετατραπούν τα ποιοτικά σε ποσοτικά δεδομένα³⁷⁴.

Πίνακας 13: Ποιος είναι ο κύριος στόχος του κειμένου (“Καταπλακώθηκαν πυροσβέστες κατά την ώρα της κατάσβεσης”);

| Κατηγορίες | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| 1 | 46 | 9,1 |
| 2 | 61 | 12,1 |
| 3 | 266 | 52,9 |
| 4 | 130 | 25,8 |
| Σύνολο | 503 | 100,0 |

Στη συνέχεια ακολούθησε η ανάλυση με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 12, η οποία έδειξε ότι μόλις το 9,1% των μαθητών έδωσε σωστή και πλήρη απάντηση. Παράλληλα δε πως, και αν ακόμη προστεθούν οι απαντήσεις των μαθητών που θεωρούνται αποδεκτές, το ποσοστό μόλις που ξεπερνάει το 20%. Οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία έδωσαν απάντηση, η οποία είτε δεν παρουσιάζει τον κύριο στόχο του κειμένου αλλά κάποια θέση, σκέψη της συντάκτριας, είτε αναφέρει κάτι εντελώς λανθασμένο. Διαπιστώνεται δυσκολία των μαθητών στον εντοπισμό του κύριου στόχου ενός ειδησεογραφικού ρεπορτάζ, ενός κειμενικού είδους που συγκαταλέγεται στα συχνότερα που μπορεί να συναντήσει κανείς στον έντυπο ή

³⁷⁴ Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

1. Η απάντηση είναι σωστή και ανταποκρίνεται πλήρως στην ερώτηση. Ο κύριος στόχος περιγράφεται.
2. Η απάντηση είναι αποδεκτή, αφού δίνεται ο κύριος στόχος, αν και περιλαμβάνει και μη ζητούμενες πληροφορίες ή συντακτικά-ορθογραφικά λάθη.
3. Δε δίνεται ο βασικός στόχος του κειμένου. Δίνονται κάποιες απόψεις/ θέσεις που ίσως αποτελούν δευτερεύοντες στόχους της συντάκτριας, σωστά διατυπωμένες αλλά η απάντηση είναι τελικά μη αποδεκτή.
4. Η απάντηση είναι μη αποδεκτή και ίσως έχει πολλά λάθη.

ηλεκτρονικό τύπο. Αυτό φανερώνει απειρία της πλειοψηφίας των μαθητών στη διάκριση του στόχου ενός τέτοιου καθημερινού κειμένου, κάτι που θα έπρεπε να είχε μάθει στο γλωσσικό του μάθημα. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι το συγκεκριμένο ερώτημα το απάντησαν μόλις 503 μαθητές από τους 572, που αποτελούσαν το συνολικό δείγμα, ίσως γιατί ζητούσε ανοικτή απάντηση. Γι' αυτούς που δεν απάντησαν πιθανολογείται πως είτε συναντούν δυσκολίες στο να παραγάγουν γραπτό λόγο είτε δεν είχαν διάθεση να παραγάγουν γραπτό λόγο.

Ο πίνακας 14 παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών σύμφωνα με το ζήτημα 5, κατά το οποίο δόθηκαν στους μαθητές τέσσερις προτάσεις, τις οποίες αυτοί με τη σειρά τους έπρεπε να τις χαρακτηρίσουν με βάση το κείμενο Α ως σωστές ή λάθος.

Πίνακας 14: Οι παρακάτω προτάσεις σχετικά με το κείμενο “Καταπλακόθηκαν πυροσβέστες κατά την ώρα της κατάσβεσης” είναι σωστές ή λάθος;

| | N | % |
|---|------------|--------------|
| Το κείμενο είναι επίσημο | | |
| Σωστό | 306 | 53,7 |
| Λάθος | 264 | 46,3 |
| Σύνολο | 570 | 100,0 |
| Απευθύνεται σε συγκεκριμένη κατηγορία αναγνωστών | | |
| Σωστό | 75 | 13,2 |
| Λάθος | 493 | 86,8 |
| Σύνολο | 568 | 100,0 |
| Η γλώσσα είναι απλή χωρίς να ανήκει σε κάποια διάλεκτο | | |
| Σωστό | 489 | 87,5 |
| Λάθος | 71 | 12,5 |
| Σύνολο | 569 | 100,0 |
| Το ύφος είναι λόγιο | | |
| Σωστό | 270 | 47,8 |
| Λάθος | 295 | 52,2 |
| Σύνολο | 565 | 100,0 |

Η βασική παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι ότι περισσότερο δυσκόλεψαν τους μαθητές η πρώτη ερώτηση, που αφορά το είδος, και η τελευταία, που σχετίζεται με το ύφος του κειμένου. Μάλιστα στην πρώτη μόνο το 46,3% χαρακτήρισε λανθασμένη

την πρόταση, κάτι που αποτελούσε και την ορθή επιλογή, ενώ και στην τελευταία πρόταση τα ποσοστά πλησιάζουν το 50%. Αντίθετα, δε φαίνεται να δυσκόλεψαν τους περισσότερους μαθητές οι προτάσεις που αφορούν τη γλώσσα και το κοινό στο οποίο απευθύνεται το κείμενο, αφού το ποσοστό των ορθών απαντήσεων ξεπερνά και στις δύο περιπτώσεις το 85%.

Κείμενο από το πεδίο της επιστήμης

Οι επόμενοι τέσσερις πίνακες (15-18) αναφέρονται στα ζητήματα που σχετίζονται με το κείμενο από το χώρο της επιστήμης, το δεύτερο στη σειρά του γλωσσικού τεστ, το οποίο ως θέμα έχει την μετάλλαξη και τη γενετική τροποποίηση και προήλθε από κυριακάτικο φύλλο εφημερίδας.

Πιο συγκεκριμένα, ο πίνακας 15 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ερώτησης 6 του γλωσσικού τεστ, στην οποία δίνονται στους μαθητές τρεις προτάσεις. Ζητούμενο για τους μαθητές ήταν να κυκλώσουν ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ, που συνοδεύει τις προτάσεις, ανάλογα με το αν η πρόταση ήταν σωστή ή λανθασμένη. Σκοπός της συγκεκριμένης ερώτησης ήταν να φανεί το ποσοστό των μαθητών που είναι σε θέση να διακρίνει εάν ένα κείμενο είναι αυτοτελές ή όχι και, εάν όχι, να εντοπίσουν τη θέση που κατέχει σε ένα μεγαλύτερο κείμενο, του οποίου αποτελεί μέρος.

***Πίνακας 15:** Πέφτει στα χέρια σου μια σελίδα με ένα κείμενο από το κυριακάτικο φύλλο εφημερίδας και αναφέρεται στη μετάλλαξη και στη γενετική τροποποίηση. Πιστεύεις ότι:*

| | N | % |
|--|------------|--------------|
| Αποτελεί αυτοτελές κείμενο | | |
| Ναι | 236 | 44,2 |
| Όχι | 298 | 55,8 |
| Σύνολο | 534 | 100,0 |
| Αποτελείται από δύο αποσπάσματα διαφορετικών κειμένων με το ίδιο θέμα | | |
| Ναι | 207 | 38,5 |
| Όχι | 330 | 61,5 |
| Σύνολο | 537 | 100,0 |
| Αποτελεί απόσπασμα άρθρου και βρίσκεται στη μέση του άρθρου | | |
| Ναι | 365 | 71,3 |
| Όχι | 147 | 28,7 |
| Σύνολο | 512 | 100,0 |

Η πρώτη παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι πως το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων και στις τρεις προτάσεις ήταν αρκετά υψηλό, κάτι που δείχνει πως οι μαθητές πρέπει να συνάντησαν αρκετές δυσκολίες. Μάλιστα στην πρώτη πρόταση φτάνει το 44,2%. Στην τρίτη πρόταση, η οποία ήταν και η μόνη σωστή, η πλειοψηφία (71,3%) των μαθητών που απάντησαν διέκρινε πως το κείμενο αποτελεί απόσπασμα άρθρου και βρίσκεται στη μέση του άρθρου. Ιδιαίτερη εντύπωση όμως προκαλεί το γεγονός ότι και στις άλλες δύο προτάσεις, οι οποίες αναφέρουν κάτι που έρχεται σε αντίθεση με αυτό που αναφέρει η πρόταση τρία, υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών που λανθασμένα τις αξιολόγησε ως σωστές. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι στο συγκεκριμένο ερώτημα οι απαντήσεις ήταν σχετικά λιγότερες από ό,τι στα άλλα κλειστού τύπου ερωτήματα. Μάλιστα την τελευταία πρόταση απάντησαν 512 άτομα από τους 572, που αποτέλεσαν το συνολικό δείγμα. Και αυτό φανερώνει ίσως ότι το συγκεκριμένο ερώτημα προβλημάτισε αρκετά τα παιδιά.

Ο πίνακας 16 αφορά το ζήτημα 7 του γλωσσικού τεστ, όπου ο μαθητής καλείται να κυκλώσει μία από τις τέσσερις επιλογές που του δίνονται σχετικά με το στόχο του δημιουργού του κειμένου.

Πίνακας 16: Στόχος του δημιουργού του κειμένου στο κυριακάτικο φύλλο της εφημερίδας είναι:

| | <i>N</i> | % |
|---|------------|--------------|
| Να κρίνει μια άποψη | 30 | 5,6 |
| Να εξηγήσει / να ξεκαθαρίσει ασάφειες πάνω σένα θέμα | 326 | 61,0 |
| Να πάρει θέση σ' ένα ζήτημα και να πείσει για τις απόψεις του | 84 | 15,7 |
| Να καταγράψει γεγονότα που έχουν συμβεί | 94 | 17,6 |
| Σύνολο | 534 | 100,0 |

Μια ματιά στα δεδομένα του παραπάνω πίνακα αρκεί, για να δει κανείς ότι, αν και οι περισσότεροι διέκριναν τον κύριο στόχο του κειμένου, το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν λάθος είναι αρκετά υψηλό, αφού πλησιάζει το 40%.

Στον επόμενο πίνακα (17) παρατίθεται κατανομή των μαθητών με βάση το ερώτημα 8, όπου δίνονται τέσσερις προτάσεις τις οποίες οι μαθητές πρέπει με βάση το κείμενο να χαρακτηρίσουν ως σωστές ή λάθος. Οι συγκεκριμένες προτάσεις αφορούν περισσότερο τη νοηματική κατανόηση του κειμένου Β.

Πίνακας 17: Με βάση το κείμενο στο κυριακάτικο φύλλο της εφημερίδας να απαντήσετε αν πιστεύετε ότι οι παρακάτω προτάσεις είναι σωστές ή λάθος.

| | N | % |
|--|------------|--------------|
| Η μετάλλαξη και η γενετική τροποποίηση είναι το ίδιο πράγμα | | |
| Σωστό | 157 | 27,7 |
| Λάθος | 409 | 72,3 |
| Σύνολο | 566 | 100,0 |
| Η μετάλλαξη οφείλεται σε ανθρώπινη παρέμβαση | | |
| Σωστό | 245 | 43,2 |
| Λάθος | 322 | 56,8 |
| Σύνολο | 567 | 100,0 |
| Η λέξη αλφάβητο αναφέρεται στο ελληνικό αλφάβητο | | |
| Σωστό | 161 | 28,4 |
| Λάθος | 406 | 71,6 |
| Σύνολο | 567 | 100,0 |
| Ο όρος «λέξεις» αναφέρεται στα γονίδια | | |
| Σωστό | 356 | 63,0 |
| Λάθος | 209 | 37,0 |
| Σύνολο | 565 | 100,0 |

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι και στις τέσσερις προτάσεις η πλειοψηφία των μαθητών τις χαρακτήρισε σωστά. Πάντως η δεύτερη και η τελευταία πρόταση είναι αυτές με τις περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις (43,2%-37% αντίστοιχα), αν και τελευταία πρόταση είναι αυτή που δίνεται περισσότερο καθαρά στο κείμενο.

Ο πίνακας 18 αφορά το ερώτημα 9, στο οποίο δίνεται βαρύτητα στο κοινό στο οποίο απευθύνεται το κείμενο Β, το συντάκτη αλλά και το ύφος που έχει.

Πίνακας 18: Με βάση το κείμενο στο κυριακάτικο φύλλο της εφημερίδας να επιλέξετε τη σωστή απάντηση.

| | N | % |
|---|------------|--------------|
| Το ύφος του κειμένου απευθύνεται κυρίως σε | | |
| Μη γνώστες του αντικειμένου | 338 | 60,8 |
| Γνώστες του αντικειμένου | 218 | 39,2 |
| Σύνολο | 556 | 100,0 |
| Ο συντάκτης του κειμένου είναι | | |
| Ειδικός, μελετητής του θέματος | 461 | 82,6 |
| Μη ειδικός ρεπόρτερ εφημερίδας | 97 | 17,4 |
| Σύνολο | 558 | 100,0 |
| Το ύφος του κειμένου είναι | | |
| Επιστημονικό, διδακτικό | 368 | 65,7 |
| Αφηγηματικό, περιγραφικό | 192 | 34,3 |
| Σύνολο | 560 | 100,0 |

Πολύ θετικά είναι τα αποτελέσματα όσον αφορά το ερώτημα που αναφέρεται στο συντάκτη, αφού το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν σωστά ξεπερνά το 80%. Το κοινό στο οποίο απευθύνεται το κείμενο και το ύφος μάλλον δυσκόλεψαν περισσότερο, αφού οι λάθος απαντήσεις είναι πιο πολλές και ξεπερνούν το 35%. Πάντως σχετικά με το ύφος, τα αποτελέσματα στην ερώτηση 9 είναι καλύτερα από ό,τι στο ερώτημα 5, παρόλο που το κείμενο Β θεωρήθηκε πιο δύσκολο από ό,τι το κείμενο Α. Η εξήγηση ίσως βρίσκεται στο ότι το επιστημονικό-διδακτικό ύφος οι μαθητές το συναντούν στα περισσότερα κείμενα που εντοπίζονται στα σχολικά βιβλία και γι' αυτό το λόγο το αναγνωρίζουν πιο εύκολα.

Κείμενο από το πεδίο της τέχνης

Οι επόμενοι τέσσερις πίνακες (19-22) σχετίζονται με τις ερωτήσεις του κειμένου Γ του γλωσσικού τεστ³⁷⁵, το οποίο αναφέρεται στη μουσική και προήλθε και αυτό από φύλλο καθημερινής πολιτικής εφημερίδας.

³⁷⁵ Βλέπε σχετικά σελ. 5 του γλωσσικού τεστ στο παράρτημα (4^ο κεφάλαιο στο παράρτημα).

Πιο συγκεκριμένα, ο πίνακας 19 αναφέρεται στο ζήτημα 10: «Ένα μεσημέρι διαβάζεις τυχαία το συγκεκριμένο κείμενο. Σημείωσε τις φράσεις ή τις λέξεις που σε δυσκολεύουν να το κατανοήσεις.» Το συγκεκριμένο ζήτημα ήταν το δεύτερο, μετά την ερώτηση 4, που απαιτούσε ανοικτή απάντηση από τους μαθητές και σαν στόχο είχε να διαπιστωθεί εάν το λεξιλόγιο των μαθητών επεκτείνεται και σε ειδικούς τομείς, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα καθημερινό κείμενο μεν (αφού το συναντάμε σε μια εφημερίδα), το οποίο όμως απευθύνεται σε συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό. Αφού αφαιρέθηκαν τα ερωτηματολόγια που είχαν είτε κενό είτε «καμία άγνωστη λέξη», είτε «το καταλαβαίνω», κατηγοριοποιήθηκαν τα υπόλοιπα σε τέσσερις κατηγορίες, ώστε να μετατραπούν τα ποιοτικά σε ποσοτικά δεδομένα³⁷⁶. Στη συνέχεια ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Πίνακας 19: Ένα μεσημέρι διαβάζεις τυχαία ένα κείμενο που μιλάει για τη μουσική. Ποιες φράσεις ή λέξεις σε δυσκολεύουν;

| Κατηγορίες | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| 1 | 232 | 54,5 |
| 2 | 166 | 39,0 |
| 3 | 16 | 3,8 |
| 4 | 12 | 2,8 |
| Σύνολο | 426 | 100,0 |

Αυτό που παρατηρείται στον πίνακα 19 είναι ότι το ποσοστό που είχε άγνωστες λέξεις σχετικές με τη μουσική ξεπερνούσε το 90%. Μάλιστα μεγάλο ποσοστό από αυτούς (39%) ανήκει στην κατηγορία δύο (βλέπε υποσημείωση 400). Αν λάβουμε υπ' όψιν ότι οι μαθητές έχουν προηγούμενη εμπειρία με κείμενο από το συγκεκριμένο πεδίο, αφού το πεδίο της τέχνης και συγκεκριμένα ο χώρος της μουσικής πραγματεύεται στην ενότητα 3, δε δικαιολογείται το γεγονός ότι παρουσιάστηκε τόσο μεγάλος αριθμός μαθητών με άγνωστες λέξεις.

³⁷⁶ Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

1. Όσοι έχουν από 1-3 λέξεις ή 1 πρόταση ή 1-2 φράσεις ή 2 λέξεις και μία φράση που έχουν σχέση με το συγκεκριμένο πεδίο τέχνης (μουσική)
2. Όσοι έχουν 4 και πάνω λέξεις ή 2 φράσεις και μία λέξη και πάνω ή 1 πρόταση και μία λέξη – φράση και πάνω που έχει σχέση με τη μουσική
3. Όσοι έχουν άλλες λέξεις ή φράσεις (άσχετες με τη μουσική)
4. Όσοι αναφέρουν : ”με δυσκόλεψε ολόκληρο το κείμενο /δεν μπορώ να απαντήσω.”

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι και αυτό το ζήτημα ανοικτής απάντησης το συμπλήρωσαν πολύ λιγότεροι μαθητές από το συνολικό δείγμα (μόλις 426 από ένα σύνολο 572 ατόμων). Πιθανόν αυτό συμβαίνει είτε επειδή απαιτούσε προσεκτική ανάγνωση του κειμένου και πολλοί μαθητές δεν είχαν τη διάθεση, είτε επειδή κάποιιοι δεν ήθελαν να αναφέρουν πως είχαν άγνωστες λέξεις, για να μη δείξουν αδυναμία, παρόλο που το τεστ ήταν ανώνυμο.

Ο επόμενος πίνακας (20) παρουσιάζει κατανομή των μαθητών με βάση τις απαντήσεις στο ερώτημα 11, το οποίο ως ζητούμενο έχει το στόχο του κειμένου Γ.

Πίνακας 20: Ένα μεσημέρι διαβάζεις τυχαία ένα κείμενο που μιλάει για τη μουσική. Ποιος είναι ο σκοπός του συντάκτη του κειμένου;

| | N | % |
|--|------------|--------------|
| Να κάνει ιστορική αναδρομή στη μουσική από το Μότσαρτ μέχρι σήμερα | 71 | 13,1 |
| Να παρουσιάσει ένα μουσικό έργο του Μότσαρτ | 81 | 15,0 |
| Να κρίνει το συγκεκριμένο μουσικό έργο του Μότσαρτ | 68 | 12,6 |
| Να κρίνει τη συγκεκριμένη απόδοση-παρουσίαση- ενός έργου του Μότσαρτ | 321 | 59,3 |
| Σύνολο | 541 | 100,0 |

Αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και οι περισσότεροι απάντησαν σωστά, το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων ξεπερνά το 40%, ποσοστό που είναι αρκετά υψηλό, ιδιαίτερα αν σκεφτεί κανείς πως ο σκοπός του κειμένου φαίνεται από τις τρεις πρώτες γραμμές του κειμένου.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο πίνακας 21 ο οποίος δείχνει τα ποσοστά των απαντήσεων της ερώτησης 12 που ρωτά για το ύφος του κειμένου.

Πίνακας 21: Ένα μεσημέρι διαβάζεις τυχαία ένα κείμενο που μιλάει για τη μουσική. Το ύφος του κειμένου θα το χαρακτηρίσεις:

| | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| Σύνθετο | 218 | 40,7 |
| Οικείο | 72 | 13,4 |
| Λιτό | 65 | 12,1 |
| Λογοτεχνικό | 181 | 33,8 |
| Σύνολο | 536 | 100,0 |

Μόλις 40,7% των μαθητών βρήκε τη σωστή απάντηση, ενώ οι υπόλοιποι ήταν μοιρασμένοι στις άλλες τρεις επιλογές. Κυρίως προκλήθηκε σύγχυση με το λογοτεχνικό ύφος, επειδή και αυτό, όπως και το σύνθετο, τους προκαλεί ίσως τις περισσότερες δυσκολίες, για να το διακρίνουν. Ίσως πάλι να έχουν ασχοληθεί με το ύφος μόνο σε λογοτεχνικά κείμενα και όχι σε καθημερινά κείμενα.

Ο τελευταίος πίνακας που ασχολείται με το κείμενο Γ (πίνακας 22) παρουσιάζει καταγραφή της ερώτησης 13, η οποία στοχεύει στην επεξεργασία πληροφοριών όπως είναι ο γλωσσικός κώδικας, το αναγνωστικό κοινό και ο χρόνος που γράφτηκε το κείμενο. Έτσι, στους μαθητές δόθηκαν πέντε ερωτήσεις, τις οποίες αυτοί έπρεπε να χαρακτηρίσουν ως σωστές ή λάθος.

Πίνακας 22: Ένα μεσημέρι διαβάζεις τυχαία ένα κείμενο που μιλάει για τη μουσική. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστές και ποιες λάθος;

| | N | % |
|---|------------|--------------|
| Η γλώσσα που χρησιμοποιείται έχει στοιχεία που φανερώνουν συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα | | |
| Σωστό | 363 | 65,1 |
| Λάθος | 195 | 34,9 |
| Σύνολο | 558 | 100,0 |
| Η γλώσσα είναι η κοινή ελληνική χωρίς ιδιαιτερότητες | | |
| Σωστό | 224 | 39,5 |
| Λάθος | 343 | 60,5 |
| Σύνολο | 567 | 100,0 |
| Το κείμενο απευθύνεται σε συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό | | |
| Σωστό | 300 | 53,1 |
| Λάθος | 265 | 46,9 |
| Σύνολο | 565 | 100,0 |
| Το κείμενο έχει γραφτεί λίγο πριν από κάποιο γεγονός | | |
| Σωστό | 102 | 18,1 |
| Λάθος | 462 | 81,9 |
| Σύνολο | 564 | 100,0 |
| Το κείμενο γράφτηκε λίγο μετά από κάποιο γεγονός | | |
| Σωστό | 446 | 79,2 |
| Λάθος | 117 | 20,8 |
| Σύνολο | 563 | 100,0 |

Στο γλωσσικό κώδικα αναφέρονταν οι δύο πρώτες προτάσεις. Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας φανερώνουν πως, αν και οι περισσότεροι βρήκαν πως ο συντάκτης του κειμένου χρησιμοποιεί συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα, υπάρχει και μεγάλο ποσοστό (39,5%) που θεώρησε σωστή την επιλογή που αναφέρει ότι το κείμενο είναι γραμμένο στην νεοελληνική κοινή χωρίς ιδιαιτερότητες, παρόλο που αυτό περιλαμβάνει αρκετά δείγματα τα οποία φανερώνουν μουσική ορολογία (λέξεις-φράσεις). Αξιοπρόσεκτο είναι πάντως ότι το ποσοστό που θεωρεί την πρώτη πρόταση λανθασμένη διαφέρει αρκετά από αυτό που θεωρεί τη δεύτερη σωστή και αντίστροφα, παρόλο που πρόκειται για δύο εκ διαμέτρου αντίθετες νοηματικά προτάσεις. Αυτό δείχνει ίσως ότι κάποια παιδιά δεν έχουν ξεκαθαρίσει την έννοια *γλωσσικός κώδικας*. Όσον αφορά το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται το κείμενο Γ, οι μαθητές παρουσιάζονται αρκετά διχασμένοι. Οι περισσότεροι διέκριναν ότι απευθύνεται σε συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό. Και το ποσοστό όμως όσων έκαναν λάθος είναι αρκετά υψηλό, αφού φτάνει το 46,9%. Αντίθετα με τις προηγούμενες προτάσεις, στις δύο τελευταίες, όπου το θέμα είναι το πότε γράφτηκε το παρόν κείμενο, τα ποσοστά των μαθητών που κατάλαβαν πως το κείμενο γράφτηκε λίγο μετά από κάποιο γεγονός είναι υψηλά, αφού κυμαίνονται κοντά στο 80%, κάτι που δείχνουν οι παρελθοντικοί ρηματικοί χρόνοι. Πάντως και εδώ παράξενο είναι ότι δεν ταυτίζονται τα «Λάθος» της τέταρτης πρότασης με τα «Σωστά» της τελευταίας και αντίστροφα, τη στιγμή που αυτές αναφέρουν κάτι το εντελώς αντίθετο μεταξύ τους.

Κείμενο από το πεδίο της διοίκησης

Οι πίνακες 23-29 καταγράφουν τα αποτελέσματα στα ερωτήματα 14-17 που σχετίζονται με το κείμενο από το πεδίο της διοίκησης, το οποίο, όπως φανερώνει η στατιστική επεξεργασία, δυσκόλεψε περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο τους μαθητές. Πηγή του κειμένου αυτού ήταν η εφημερίδα «Δημοσιογραφικά» που εκδίδει το Υπουργείο Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και θέμα του οι επικείμενες εκλογές. Πρόκειται για ζήτημα που σίγουρα όλοι οι μαθητές θα κληθούν να αντιμετωπίσουν αργότερα, αφού η ψήφος στις εκλογές αποτελεί συμβατική υποχρέωση όλων των πολιτών.

Ο πίνακας 23 παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στο τρίτο ερώτημα ανοικτής απάντησης του τεστ (ερώτηση 14), η οποία στοχεύει στη νοηματική κατανόηση του κειμένου. Ζητούμενο ήταν οι μαθητές να επαναδιατυπώσουν πληροφορίες που παίρνουν διαβάζοντας το κείμενο. Και εδώ, όπως και στα άλλα ερωτήματα ανοικτής απάντησης, αφού πρώτα αφαιρέθηκαν τα ερωτηματολόγια που είχαν είτε κενό, είτε «δεν ξέρω», είτε «δεν απαντώ», είτε «δεν καταλαβαίνω», είτε «ναι», κατηγοριοποιήθηκαν τα υπόλοιπα σε τέσσερις κατηγορίες, ώστε να μετατραπούν τα ποιοτικά σε ποσοτικά δεδομένα, ώστε να ακολουθήσει η στατιστική επεξεργασία³⁷⁷.

Πίνακας 23: Με βάση το απόσπασμα από άρθρο της εβδομαδιαίας εφημερίδας Δημοσιογραφικά τι θα απαντούσες σε κάποιον σχετικά με τις κατηγορίες ετεροδημοτών που μπορούν να ψηφίσουν στον τόπο διαμονής τους;

| Κατηγορίες | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| 1 | 158 | 37,8 |
| 2 | 112 | 26,8 |
| 3 | 72 | 17,2 |
| 4 | 76 | 18,2 |
| Σύνολο | 418 | 100,0 |

Η πρώτη παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι ότι τη συγκεκριμένη ερώτηση την απάντησαν πολύ λίγοι (418 άτομα), ίσως γιατί ήταν ανοικτής απάντησης ή ίσως γιατί δεν υπήρχε η διάθεση από κάποιους μαθητές να παραγάγουν λόγο ή γιατί δυσκολεύτηκαν στο να διατυπώσουν δικές τους απαντήσεις³⁷⁸. Απόλυτα σωστά απάντησε το 37,8%. Αν προστεθούν και οι υπόλοιπες αποδεκτές απαντήσεις (βλέπε υποσημείωση 403 κατηγορία 2) το ποσοστό ξεπερνά το 60%. Μόλις 18,2% απάντησε εντελώς λάθος.

³⁷⁷ Οι κατηγορίες ήταν οι ακόλουθες:

1. Η απάντηση είναι σωστή και πλήρης
2. Η απάντηση είναι σε γενικές γραμμές σωστή αλλά δεν είναι πλήρης, αφού δεν αναφέρονται όλες οι απαιτούμενες πληροφορίες/ γίνεται απλή αντιγραφή.
3. Η απάντηση έχει κάποια σωστή πληροφορία αλλά έχει και μη απαιτούμενες-λάθος πληροφορίες ή Ο μαθητής δίνει κάποιες σωστές πληροφορίες χωρίς όμως να καταδεικνύει με σαφήνεια την απάντηση/ δεν φαίνεται να έχει επίγνωση του περιεχομένου της απάντησης που δίνει.
4. Η απάντηση είναι λάθος

³⁷⁸ Εξάλλου σ' όλες τις ερωτήσεις ανοικτής απάντησης οι απαντήσεις είναι αρκετά λιγότερες.

Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα για την ερώτηση 15 του γλωσσικού τεστ.

Πίνακας 24: Με βάση το απόσπασμα από άρθρο της εβδομαδιαίας εφημερίδας Δημοσιογραφικά ποιος είναι ο κύριος στόχος του συντάκτη του κειμένου;

| | N | % |
|---------------------|------------|--------------|
| Να προειδοποιήσει | 26 | 4,7 |
| Να πείσει | 41 | 7,4 |
| Να εκφράσει απόψεις | 43 | 7,8 |
| Να ενημερώσει | 444 | 80,1 |
| Σύνολο | 554 | 100,0 |

Θετικά για τους μαθητές είναι τα συμπεράσματα που βγαίνουν από τον πίνακα 24. Οι περισσότεροι μαθητές διέκριναν ότι στόχος του κειμένου είναι να ενημερώσει, αφού το ποσοστό που απάντησε σωστά ξεπερνά το 80%.

Δεν ήταν όμως το ίδιο ενθαρρυντικά τα αποτελέσματα στο ερώτημα ανοικτής απάντησης 16, το ζήτημα με τα χειρότερα αποτελέσματα σε όλο το τεστ. Ζητούμενο ήταν να εντοπιστούν τα γλωσσικά και τα μη γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποίησε ο συντάκτης του κειμένου, για να ωθήσει τους πολίτες να ασκήσουν το εκλογικό τους δικαίωμα. Αφού πρώτα αφαιρέθηκαν τα ερωτηματολόγια που είχαν είτε κενό, είτε «δεν ξέρω», είτε «δεν κατάλαβα», είτε «δε διάβασα το κείμενο», κατηγοριοποιήθηκαν τα υπόλοιπα σε τέσσερις κατηγορίες, ώστε να μετατραπούν τα ποιοτικά σε ποσοτικά δεδομένα και να ακολουθήσει η στατιστική επεξεργασία³⁷⁹.

Πίνακας 25: Με βάση το απόσπασμα από άρθρο της εβδομαδιαίας εφημερίδας Δημοσιογραφικά ένας από τους στόχους του συντάκτη του κειμένου είναι να ωθήσει όλους τους πολίτες να ασκήσουν το εκλογικό τους δικαίωμα. Με ποια γλωσσικά ή μη στοιχεία προσπαθεί να το πετύχει;

| Κατηγορίες | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| 1 | 1 | 0,3 |
| 2 | 171 | 55,2 |
| 3 | 4 | 1,3 |
| 4 | 134 | 43,2 |
| Σύνολο | 310 | 100,0 |

³⁷⁹ Οι κατηγορίες ήταν οι παρακάτω:

1. Η απάντηση είναι σωστή και πλήρης, αφού δίνονται και τα γλωσσικά και τα μη γλωσσικά στοιχεία.
2. Η απάντηση είναι ημιτελής, αφού αναφέρονται μόνο τα γλωσσικά στοιχεία.
3. Η απάντηση είναι ημιτελής, αφού αναφέρονται μόνο τα μη γλωσσικά στοιχεία.
4. Η απάντηση είναι λάθος

Όπως φαίνεται στον πίνακα 25 μόνο ένας απάντησε σωστά, πάνω από τους μισούς βρήκαν τα γλωσσικά στοιχεία, ενώ μόλις τέσσερις μαθητές κατάλαβαν ποιο ήταν το μη γλωσσικό στοιχείο (εικόνα). Αυτό συνέβη, γιατί ίσως ποτέ μέχρι τη στιγμή εκείνη δεν επεξεργάστηκαν μη γλωσσικά δεδομένα που συνοδεύουν ένα κείμενο, όπως είναι εικόνες, γραφήματα κ.τ.λ.. Ίσως πάντως η αποτυχία αυτή να οφείλεται, εκτός των άλλων, και στην κακή ποιότητα της εικόνας που συνόδευε το κείμενο. Πάντως δείκτης ότι το συγκεκριμένο ερώτημα δυσκόλεψε πολύ τους μαθητές αποτελεί και το γεγονός ότι μόλις 310 από ένα σύνολο 572 μαθητών έδωσε απάντηση, αριθμός που είναι εξαιρετικά μικρός. Η δικαιολογία ότι ήταν ερώτημα ανοικτής απάντησης δεν επαρκεί στο να αιτιολογήσει την τόσο μικρή συμμετοχή των μαθητών στο συγκεκριμένο ερώτημα, αφού σε κανένα άλλο η συμμετοχή δεν ήταν τόσο μικρή.

Το τελευταίο ερώτημα που αφορούσε το κείμενο Δ ήταν το 17, όπου το ζητούμενο ήταν η στάση του συντάκτη, το εάν αυτός είναι ρεπόρτερ ή όχι, το ύφος του κειμένου και το χρονικό σημείο που αυτό γράφτηκε. Στους μαθητές δόθηκαν τέσσερις προτάσεις με ένα κενό και δύο ή τρεις επιλογές σε παρένθεση από τις οποίες αυτοί με τη σειρά τους έπρεπε να επιλέξουν τη σωστή. Τα αποτελέσματα καταγράφονται στους πίνακες 26-29.

Πίνακας 26: Η στάση του συντάκτη του κειμένου απέναντι στο πώς θα ψηφίσουν οι ετεροδημότες είναι:

| | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| Θετική | 210 | 37,5 |
| αρνητική | 36 | 6,4 |
| Ουδέτερη | 314 | 56,1 |
| Σύνολο | 560 | 100,0 |

Πίνακας 27: Ο συντάκτης του άρθρου:

| | N | % |
|--------------------|------------|--------------|
| Είναι ρεπόρτερ | 363 | 69,5 |
| Δεν είναι ρεπόρτερ | 159 | 30,5 |
| Σύνολο | 522 | 100,0 |

Πίνακας 28: Το ύφος του κειμένου είναι:

| | N | % |
|--------------------|------------|--------------|
| Οικείο | 117 | 22,7 |
| Λιτό και σοβαρό | 337 | 65,4 |
| Λόγιο και πομπώδες | 61 | 11,8 |
| Σύνολο | 515 | 100,0 |

Πίνακας 29: Το συγκεκριμένο άρθρο γράφτηκε λίγο:

| | N | % |
|------------------|------------|--------------|
| Πριν τις εκλογές | 506 | 91,3 |
| Μετά τις εκλογές | 48 | 8,7 |
| Σύνολο | 554 | 100,0 |

Η πρώτη παρατήρηση που γίνεται είναι ότι η δεύτερη πρόταση είναι η μόνη από τις τέσσερις όπου στην στατιστική ανάλυση υπερτερούν οι λάθος από τις σωστές απαντήσεις, αφού το ποσοστό όσων θεώρησαν ότι ο συντάκτης του κειμένου είναι ρεπόρτερ πλησιάζει το 70%. Ίσως οι μαθητές δεν έχουν επίγνωση των διαχωρισμών που συναντώνται στο δημοσιογραφικό χώρο ή δεν μπορούν να ξεχωρίσουν ένα ρεπορτάζ από ένα άλλο δημοσίευμα.

Αντίθετα στις άλλες τρεις περιπτώσεις οι σωστές απαντήσεις υπερτερούν με αποκορύφωμα την τελευταία πρόταση, όπου οι σωστές απαντήσεις ξεπερνούν το 90%. Πάντως και στην πρόταση που αφορά στη στάση του συντάκτη τα λάθη πλησιάζουν το 44%, ποσοστό που είναι αρκετά υψηλό.

Κείμενο από το πεδίο της οικονομίας

Οι πίνακες 30-37 παρουσιάζουν την κατανομή των μαθητών με βάση τα ερωτήματα 18-21 που αφορούν στο κείμενο από το πεδίο της οικονομίας. Το συγκεκριμένο κείμενο προέρχεται από οικονομικό ένθετο εφημερίδας και ως θέμα έχει τα δάνεια που παίρνουν οι πολίτες την περίοδο των Χριστουγέννων.

Πιο συγκεκριμένα, ο πίνακας 30 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ερώτησης 18, η οποία ζητάει από τους μαθητές να εντοπίσουν το είδος του κειμένου.

Πίνακας 30: Το απόσπασμα του κειμένου που βρέθηκε σε οικονομικό ένθετο εφημερίδας πιστεύεις πως προέρχεται από κείμενο που αποτελεί:

| | N | % |
|---|------------|--------------|
| Οικονομικό ρεπορτάζ | 308 | 56,3 |
| Οικονομική είδηση | 164 | 30,0 |
| Εγκύκλιο | 13 | 2,4 |
| Γραπτή συνέντευξη με θέμα την οικονομία | 62 | 11,3 |
| Σύνολο | 547 | 100,0 |

Αν και οι περισσότεροι μαθητές (56,3%) βρήκαν ότι πρόκειται για οικονομικό ρεπορτάζ, μεγάλο είναι και το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων, αφού ξεπερνά το 40%. Μάλιστα, το κείμενο ίσως δημιούργησε δυσκολίες σε ένα ποσοστό των μαθητών (30%) ως προς τη διάκριση ενός ειδησεογραφικού κειμένου από το ρεπορτάζ, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίσουν το είδος του κειμένου ως «είδηση» αντί για ρεπορτάζ. Υπάρχει και ένα μικρότερο ποσοστό μαθητών (11,3%), το οποίο θεώρησε ότι πρόκειται για συνέντευξη με θέμα την οικονομία, παρά το γεγονός της ύπαρξης σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα δύο κειμενικά είδη (ρεπορτάζ-συνέντευξη). Το εύρημα αυτό γεννά ερωτήματα σχετικά με το εάν οι συγκεκριμένοι μαθητές είτε έχουν δει, είτε επεξεργαστεί ποτέ μια γραπτή συνέντευξη και αν μπορούν να διακρίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά της.

Ο επόμενος πίνακας (31) παρουσιάζει κατανομή των μαθητών με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερώτημα 19, το οποίο ζητά από τους μαθητές να κρίνουν τη στάση του συντάκτη του κειμένου απέναντι στην αυξανόμενη χρήση πιστωτικών καρτών και δανείων.

Πίνακας 31: Στο απόσπασμα του κειμένου που βρέθηκε σε οικονομικό ένθετο εφημερίδας η στάση του συντάκτη απέναντι στην αυξανόμενη χρήση πιστωτικών καρτών και δανείων, για να καλυφθεί η έλλειψη μετρητών είναι:

| | N | % |
|-------------------------------|------------|--------------|
| Θετική | 69 | 12,5 |
| Αρνητική/σκεπτική | 222 | 40,1 |
| Ουδέτερη | 125 | 22,6 |
| Δεν είναι εμφανής στο κείμενο | 138 | 24,9 |
| Σύνολο | 554 | 100,0 |

Η στατιστική επεξεργασία δείχνει τους μαθητές μοιρασμένους, αφού και στις τέσσερις επιλογές το ποσοστό είναι αρκετά υψηλό, ενώ λιγότεροι από τους μισούς μαθητές βρήκαν τη σωστή απάντηση (40,1%). Αυτό φανερώνει ίσως απειρία από τους περισσότερους στο να κρίνουν τη στάση ενός συντάκτη σε σχέση με κάτι άλλο.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση της πέμπτης ερώτησης ανοικτής απάντησης του ερωτηματολογίου (ερώτησης 20) παρουσιάζονται στον πίνακα 32. Ζητούμενο είναι ο στόχος του συγκεκριμένου κειμένου. Μετά την αφαίρεση των ερωτηματολογίων που είχαν είτε κενό, είτε «δεν το κατάλαβα», είτε «δεν απαντώ», είτε «δεν ξέρω», κατηγοριοποιήθηκαν τα υπόλοιπα σε τέσσερις κατηγορίες, ώστε να μετατραπούν τα ποιοτικά σε ποσοτικά δεδομένα, για να ακολουθήσει η στατιστική επεξεργασία³⁸⁰.

Πίνακας 32: Στο απόσπασμα του κειμένου που βρέθηκε σε οικονομικό ένθετο εφημερίδας ποιος είναι ο κύριος στόχος του συντάκτη του κειμένου;

| Κατηγορίες | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| 1 | 39 | 9,0 |
| 2 | 60 | 13,9 |
| 3 | 121 | 28,0 |
| 4 | 212 | 49,1 |
| Σύνολο | 432 | 100,0 |

Και σ' αυτήν την ερώτηση ανοικτής απάντησης οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν λίγες (432) σε σχέση με τα 572 άτομα που αποτελούσαν το σύνολο του δείγματος. Από αυτές εντελώς σωστές ήταν μόνο το 9%, ενώ, και αν ακόμη προστεθούν και όσες θεωρήθηκαν επί της ουσίας σωστές, το ποσοστό μόλις που ξεπερνά το 20%, ποσοστό πολύ χαμηλό. Αντίθετα, οι εντελώς λάθος απαντήσεις πλησιάζουν το 50%, κάτι που δείχνει ιδιαίτερη δυσκολία από την πλευρά των μαθητών στο να διατυπώσουν το στόχο του συντάκτη ενός κειμένου.

³⁸⁰ Οι κατηγορίες ήταν οι ακόλουθες:

1. Η απάντηση είναι σωστή και αποδεκτή, αφού αναφέρεται σωστά ο κύριος στόχος του κειμένου ο οποίος είναι να ενημερώσει τους αναγνώστες για τον τρόπο που καλύπτουν οι καταναλωτές τις ανάγκες τους την περίοδο των γιορτών τώρα που ο 13^{ος} μισθός δεν αρκεί.
2. Η σκέψη είναι σωστή αλλά δε δίνεται με σαφήνεια.
3. Η απάντηση δεν είναι πλήρης ή είναι πολύ γενική.
4. Η απάντηση είναι λάθος. Ο μαθητής αναφέρει κάτι διαφορετικό από αυτό που ζητείται.

Οι επόμενοι πέντε πίνακες (33-37) αναφέρονται στην τελευταία (21) ερώτηση, που σχετίζεται με το κείμενο Ε και επικεντρώνεται σε πληροφορίες όπως είναι το ύφος, η γλώσσα, το πότε γράφτηκε, το συντάκτη αλλά και το κοινό που απευθύνεται το συγκεκριμένο κείμενο. Η συγκεκριμένη άσκηση είχε τη μορφή της συμπλήρωσης κενού και αποτελούνταν συνολικά από πέντε προτάσεις.

Πίνακας 33: Το παρόν κείμενο έχει ύφος:

| | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| Αφηγηματικό | 179 | 31,8 |
| Δεικτικό | 384 | 68,2 |
| Σύνολο | 563 | 100,0 |

Πίνακας 34: Η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο συντάκτης για να εξυπηρετεί καλύτερα τον δημοσιογραφικό σκοπό του κειμένου είναι:

| | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| Σύνθετη | 150 | 27,2 |
| απλή | 402 | 72,8 |
| Σύνολο | 552 | 100,0 |

Πίνακας 35: Το συγκεκριμένο κείμενο έχει γραφτεί:

| | N | % |
|--|------------|--------------|
| Λίγο πριν από τις γιορτές των Χριστουγέννων | 248 | 45,8 |
| Κατά τη διάρκεια των γιορτών των Χριστουγέννων | 294 | 54,2 |
| Σύνολο | 542 | 100,0 |

Πίνακας 36: Ο συντάκτης του κειμένου είναι:

| | N | % |
|----------------------|------------|--------------|
| Οικονομολόγος | 153 | 27,6 |
| Οικονομικός ρεπόρτερ | 402 | 72,4 |
| Σύνολο | 555 | 100,0 |

Πίνακας 37: Το κείμενο απευθύνεται σε:

| | N | % |
|-----------------------------------|------------|--------------|
| Όλους τους πολίτες | 499 | 90,7 |
| Συγκεκριμένη κατηγορία αναγνωστών | 51 | 9,3 |
| Σύνολο | 550 | 100,0 |

Η επεξεργασία που έγινε έδειξε πως στις τέσσερις από τις πέντε προτάσεις οι περισσότεροι μαθητές συμπλήρωσαν με τη σωστή επιλογή το κενό. Ειδικά σχετικά με το αναγνωστικό κοινό, τα ποσοστά σωστών απαντήσεων ξεπέρασαν το 90%. Αντίθετα, δεν πήγαν καλά στην πρόταση που ζητούσε το χρόνο σύνταξης του κειμένου, αφού οι περισσότεροι απάντησαν ότι αυτό συνεγράφη κατά τη διάρκεια των γιορτών, παρόλο που αυτό είχε μελλοντικούς χρόνους (π.χ. θα χρησιμοποιηθεί). Μάλιστα στην εκφώνηση του κειμένου δίνεται καθαρά η ημερομηνία δημοσίευσης (08/12/2003), κάτι που προφανώς οι περισσότεροι δεν πρόσεξαν. Αυτό συμβαίνει ίσως γιατί δε δηλώνεται ρητά μες στο κείμενο, όπως ίσως θα περίμεναν. Ίσως πάλι παρασύρθηκαν, επειδή το κείμενο μιλάει για αγορές τις οποίες έχουν συνδέσει με τη διάρκεια των γιορτών. Οι μαθητές ίσως προσέχουν πρώτα τη λέξη ως σημασία και μετά το χρόνο του μηνύματος. Μια πιθανή ερμηνεία επίσης είναι πως ίσως ασχολήθηκαν βεβιασμένα με το συγκεκριμένο ερώτημα.

Κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού

Οι πίνακες 38-41 αναφέρονται στις απαντήσεις που σχετίζονται με τα δύο αποσπάσματα που προέρχονται από το αθλητικό ρεπορτάζ και αναφέρονται στο ίδιο χρονικό σημείο του ίδιου ποδοσφαιρικού αγώνα.

Ο πίνακας 38 παρουσιάζει καταγραφή της ερώτησης 22 του γλωσσικού τεστ, την προτελευταία ερώτηση ανοικτής απάντησης. Ζητούμενο ήταν να πουν οι μαθητές ποιο από τα δύο αποσπάσματα είναι περισσότερο αντικειμενικό αιτιολογώντας μάλιστα την απάντησή τους. Αφού αφαιρέθηκαν τα ερωτηματολόγια που είτε είχαν κενό, είτε «δεν ξέρω», είτε «δεν απαντώ», κατηγοριοποιήθηκαν τα υπόλοιπα σε

τέσσερις κατηγορίες, ώστε να μετατραπούν τα ποιοτικά σε ποσοτικά δεδομένα, για να ακολουθήσει η στατιστική ανάλυση³⁸¹.

Πίνακας 38: Από τα δύο αποσπάσματα που προέρχονται από το αθλητικό ρεπορτάζ και αναφέρονται στο ίδιο χρονικό σημείο του αγώνα ποιο κρίνεις ότι προσπαθεί να παρουσιάσει πιο αντικειμενικά τα γεγονότα;

| Κατηγορίες | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| 1 | 80 | 16,8 |
| 2 | 203 | 42,7 |
| 3 | 144 | 30,3 |
| 4 | 48 | 10,1 |
| Σύνολο | 475 | 100,0 |

Και σ' αυτήν την περίπτωση, όπως και στις άλλες ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι απαντήσεις ήταν λιγότερες σε σχέση με τα κλειστού τύπου ερωτήματα, αφού το ποσοστό των απαντήσεων κινείται κοντά στο 80%. Αυτό που δείχνει η στατιστική ανάλυση είναι πως ναι μεν οι μαθητές που ανέφεραν το κείμενο 2 (σωστή απάντηση) ως πιο αντικειμενικό πλησιάζουν το 60%, αλλά αυτοί που τεκμηρίωσαν σωστά την απάντησή τους ήταν μόλις 16,8%. Αυτό ίσως καταδεικνύει πρόβλημα στην παραγωγή τεκμηριωμένης άποψης. Σημαντικό είναι το ποσοστό που έκανε λάθος, το οποίο φτάνει το 40%. Το συγκεκριμένο εύρημα φανερώνει πιθανόν αδυναμία από μερίδα των μαθητών στο να κρίνει ένα κείμενο ως αντικειμενικό ή όχι.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο επόμενος πίνακας (39) ο οποίος αναφέρεται στην ερώτηση 23 που ως ζητούμενο είχε τη στάση των δημιουργών των δύο κειμένων απέναντι στην Εθνική Ελλάδα.

³⁸¹ Οι κατηγορίες ήταν οι εξής:

1. Η απάντηση είναι σωστή και σωστά τεκμηριωμένη.
2. Η απάντηση είναι σωστή αλλά καθόλου ή όχι σωστά τεκμηριωμένη.
3. Η απάντηση είναι λάθος, αν και ο μαθητής προσπαθεί να την τεκμηριώσει.
4. Η απάντηση είναι λάθος και χωρίς τεκμηρίωση.

Πίνακας 39: Πώς θα χαρακτηρίζες τη στάση των δημιουργών των δύο αποσπασμάτων απέναντι στην Εθνική Ελλάδα;

| | N | % |
|---|------------|--------------|
| Στο πρώτο κείμενο είναι θετική και στο δεύτερο ουδέτερη | 114 | 20,8 |
| Στο πρώτο κείμενο είναι ουδέτερη και στο δεύτερο θετική | 141 | 25,7 |
| Και στα δύο είναι θετική | 174 | 31,7 |
| Και στα δύο είναι ουδέτερη | 78 | 14,2 |
| Δε γίνεται σαφής στα δύο κείμενα | 42 | 7,7 |
| Σύνολο | 549 | 100,0 |

Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων, ότι δηλαδή και στα δύο η στάση είναι θετική, είναι μόλις 31,7%. Αντίθετα, μεγάλος είναι ο αριθμός των μαθητών που κρίνει πως σε ένα από τα δύο (είτε στο πρώτο είτε στο δεύτερο) αποσπάσματα ή και στα δύο η στάση είναι ουδέτερη, παρόλο που τα κείμενα προέρχονται από ελληνικές εφημερίδες και είτε έντονα είτε πιο ήπια υποστηρίζουν την Εθνική Ελλάδα με κάποιες φράσεις τους.

Η προτελευταία ερώτηση του γλωσσικού τεστ είναι η 24 με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα δύο αποσπάσματα ως ζητούμενο. Οι απαντήσεις της ερώτησης αυτής παρουσιάζονται στον πίνακα 40.

Πίνακας 40: Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα δύο αποσπάσματα:

| | N | % |
|--|------------|--------------|
| Είναι η Κοινή Ελληνική χωρίς ιδιαιτερότητες | 153 | 27,8 |
| Έχει στοιχεία που χρησιμοποιούνται στον ποδοσφαιρικό λόγο | 357 | 64,8 |
| Είναι η ίδια με αυτή που θα χρησιμοποιούσαν οι δύο συντάκτες των κειμένων, εάν έγραφαν ένα επίσημο κείμενο | 41 | 7,4 |
| Σύνολο | 551 | 100,0 |

Το πρώτο στοιχείο που προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα είναι ότι οι περισσότεροι απάντησαν σωστά (64,8%). Θεωρείται αξιοσημείωτο όμως και το γεγονός ότι υπήρξαν 41 άτομα (7,4%) που θεώρησαν πως η γλώσσα των δύο αποσπασμάτων είναι ίδια με αυτήν που θα χρησιμοποιούσαν οι δύο συντάκτες, εάν έγραφαν κάποιο επίσημο κείμενο (π.χ. ένα έγγραφο), τη στιγμή μάλιστα που τα δύο

αποσπάσματα προέρχονται από ένα πεδίο λόγου, όπου οι υπερβολές, οι χαρακτηρισμοί και οι έντονες περιγραφές, στοιχεία που δε χαρακτηρίζουν ένα επίσημο κείμενο, κυριαρχούν.

Η κατανομή των αποτελεσμάτων της 25^{ης} ερώτησης του τεστ παρουσιάζεται στον πίνακα 41. Πρόκειται για ερώτημα ανοικτής απάντησης (το 7^ο σ' όλο το τεστ), το οποίο ρωτούσε τους μαθητές το εξής: «Εάν έπρεπε να ενημερώσεις ένα γνωστό σου για το τι συνέβη στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο του αγώνα ποιο από τα δύο αποσπάσματα θα χρησιμοποιούσες». Αφού αφαιρέθηκαν τα ερωτηματολόγια που είχαν είτε κενό, είτε άσχετη απάντηση, είτε «δεν ξέρω», είτε «δεν απαντώ», κατηγοριοποιήθηκαν τα υπόλοιπα σε τέσσερις κατηγορίες, ώστε να μετατραπούν τα ποιοτικά σε ποσοτικά δεδομένα. Οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι ίδιες που χρησιμοποιήθηκαν στην 22^η ερώτηση (βλέπε υποσημείωση 381).

***Πίνακας 41:** Εάν έπρεπε να ενημερώσεις ένα γνωστό σου για το τι συνέβη στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο του αγώνα ποιο από τα δύο αποσπάσματα θα χρησιμοποιούσες;*

| Κατηγορίες | N | % |
|---------------|------------|--------------|
| 1 | 202 | 45,6 |
| 2 | 118 | 26,6 |
| 3 | 95 | 21,4 |
| 4 | 28 | 6,3 |
| Σύνολο | 443 | 100,0 |

Η στατιστική ανάλυση στο συγκεκριμένο ερώτημα έδειξε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών σωστά θα προτιμούσε το δεύτερο κείμενο, για να ενημερώσει κάποιον αποτελεσματικότερα. Πιο συγκεκριμένα, είτε με σωστή τεκμηρίωση είτε χωρίς το ποσοστό όσων απάντησαν σωστά έφτασε το 72%. Από αυτούς τεκμηριωμένα απάντησαν οι περισσότεροι (45,6%). Αξίζει να σημειωθεί πως τα παραπάνω ποσοστά είναι σαφώς υψηλότερα από ό,τι τα αντίστοιχα στην 22^η ερώτηση, που ζητούσε και αυτή από τους μαθητές κάτι παρεμφερές. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι, αν και στην 22^η ερώτηση οι μαθητές παρουσιάζονται μάλλον διχασμένοι ως προς το ποιο είναι περισσότερο αντικειμενικό, οι περισσότεροι με καθαρή διαφορά θα προτιμούσαν το 2^ο για ενημέρωση. Τέλος, όπως και στις άλλες έξι ερωτήσεις ανοικτής απάντησης του τεστ, και εδώ οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι λίγες σε σχέση με το συνολικό δείγμα, αφού έφτασαν μόλις τις 443.

3.2. Τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής επεξεργασίας

3.2.1. Τα αποτελέσματα ανά πεδίο λόγου

Η επίδοση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα εκτιμάται με βάση τις απαντήσεις που οι ίδιοι οι μαθητές έδωσαν στα ερωτήματα του γλωσσικού τεστ. Επειδή το συγκεκριμένο τεστ ήταν ανώνυμο και οι ίδιοι οι μαθητές δεν είχαν άμεση βαθμολογική συνέπεια, όπως θα συνέβαινε εάν επρόκειτο για σχολικό διαγώνισμα – τεστ, υπήρξαν περιπτώσεις που κάποιοι από αυτούς δεν έδειξαν τον επιθυμητό από τον ερευνητή ζήλο και συνεπώς δεν προέκυψαν αξιοποιήσιμα επιθυμητά δεδομένα για την πραγματική τους επίδοση. Ακόμη και σ' αυτές τις περιπτώσεις όμως, που οι απαντήσεις δεν απεικονίζουν τις πραγματικές ικανότητες αυτών των μαθητών, θεωρούμε πως δεν παύουν να μας δίνουν ενδιαφέρουσες ενδείξεις και πως δεν αλλοιώνουν την πραγματική εικόνα σε σημείο που να οδηγούμαστε σε λάθος συμπεράσματα. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα συνεργάστηκε σε μεγάλο βαθμό, κάτι που μας κάνει αισιόδοξους για την αξία των συμπερασμάτων.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η επίδοση (score) των μαθητών στις ερωτήσεις των κειμένων ομαδοποιημένες ανά πεδίο λόγου. Για κάθε σωστή απάντηση ο μαθητής λαμβάνει ένα βαθμό, ενώ για κάθε λανθασμένη απάντηση λαμβάνει μηδέν. (Σωστό=1, Λάθος=0). Υπολογίζεται το σκορ των μαθητών για κάθε κείμενο, καθώς και το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και επιπλέον εξετάζεται αν διαφοροποιείται η επίδοσή τους ανά φύλο, κοινωνική θέση και περιοχή διαμονής. Στο τέλος παρουσιάζεται η συνολική επίδοση αλλά και κάποια συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκε ο ερευνητής. Σκοπός της πρώτης αυτής ανάλυσης είναι να αξιολογηθεί ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τα συγκεκριμένα κείμενα, που προέρχονται από έξι διαφορετικά πεδία λόγου.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι από τα ερωτήματα δε χρησιμοποιήθηκε στη στατιστική ανάλυση το 10%, αφού δε θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να προσφέρει κάποια σημαντική πληροφορία η κωδικοποίησή του. Έτσι επεξεργάστηκαν στατιστικά συνολικά οι απαντήσεις σε συνολικά 48 ζητούμενα.

Στον πίνακα 42 παρουσιάζεται αναλυτικά ο μέσος όρος επίδοσης στα πεδία λόγου του γλωσσικού τεστ.

Πίνακας 42: Μέσος όρος επίδοσης στα πεδία λόγου

| | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή |
|-------------------------------------|-----|-----------|-----------------|---------------|--------------|
| Αντιστοιχίσεις | 534 | 2,75 | 0,94 | 0 | 4 |
| Ειδησεογραφικό ρεπορτάζ | 485 | 4,53 | 1,02 | 1 | 7 |
| Κείμενο από το πεδίο της επιστήμης | 497 | 5,69 | 1,82 | 1 | 9 |
| Κείμενο από το πεδίο της τέχνης | 502 | 3,58 | 1,50 | 0 | 6 |
| Κείμενο από το πεδίο της διοίκησης | 362 | 4,04 | 1,03 | 1 | 6 |
| Κείμενο από το πεδίο της οικονομίας | 405 | 4,89 | 1,40 | 1 | 8 |
| Κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού | 510 | 2,36 | 1,02 | 0 | 4 |

Μια πρώτη γενική παρατήρηση που μπορεί να γίνει, είναι πως σε όλες τις περιπτώσεις η επίδοση βρίσκεται πάνω από το μισό της μέγιστης δυνατής τιμής, κάτι που φανερώνει πως μεγάλος αριθμός των παιδιών κατάφερε να ανταποκριθεί στα ζητούμενα του τεστ.

Πιο αναλυτικά παρατηρούμε πως στο πρώτο ερώτημα του γλωσσικού τεστ, ο κάθε μαθητής έπρεπε να αντιστοιχήσει τις τέσσερις επικεφαλίδες της αριστερής στήλης με τις θεματικές κατηγορίες της δεξιάς στήλης. Στόχος ήταν να ανιχνευτεί εάν ο μαθητής αυτός ήταν σε θέση να συνάγει τη θεματική ενότητα ενός άρθρου με βάση

την επικεφαλίδα του, συνδυάζοντας γλωσσικά, σημασιολογικά αλλά και πραγματολογικά στοιχεία. Όπως δείχνει ο πίνακας 42 πιο πάνω, η μέση τιμή κυμαίνεται λίγο πάνω από το μισό της δυνατής επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα, η μέση επίδοση είναι 2,75 (Τ.Α.0,94) με ελάχιστη τιμή το 0 και μέγιστη το 4.

Τα ερωτήματα στο πρώτο κείμενο (ειδησεογραφικό ρεπορτάζ) αφορούσαν είτε την κοινωνιογλωσσική (5α,5β,5γ,5δ) είτε την πραγματολογική γνώση (2,3,4). Δεδομένου ότι η μέση τιμή μπορεί θεωρητικά να κινείται ανάμεσα στο 1 και στο 7, θεωρείται το 4,53 (Τ.Α.=1,02), αν και πάνω από το μέσο, μια μέτρια επίδοση, ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπ' όψιν του τη συχνότητα που συναντώνται τέτοια κείμενα είτε στον έντυπο είτε στον ηλεκτρονικό τύπο.

Τα ερωτήματα που αναφέρονταν στο δεύτερο κείμενο (κείμενο από το επιστημονικό πεδίο) του γλωσσικού τεστ ήταν τα 6-9 και αφορούσαν την πραγματολογική (6-7), τη γλωσσική (8α-8δ) αλλά και την κοινωνιογλωσσική γνώση (9α-9γ). Όσον αφορά τη συνολική επίδοση των μαθητών, η μέση τιμή της βρέθηκε 5,69 (Τ.Α.=1,82) με ελάχιστη τιμή το 1 και μέγιστη το 9. Και εδώ, όπως και στο πρώτο κείμενο, η μέση επίδοση κυμάνθηκε λίγο πάνω από το μέσο της δυνατής επίδοσης (4,50). Αν λάβουμε υπ' όψιν, ότι οι μαθητές, θεωρητικά, έχουν μελετήσει πολλές φορές αντίστοιχα κείμενα είτε στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, είτε στα πλαίσια άλλων μαθημάτων (βιολογία, φυσική κ.τ.λ.), μπορεί να χαρακτηριστεί η συγκεκριμένη επίδοση ως μη ικανοποιητική.

Η επίδοση στο τρίτο κείμενο (κείμενο από το πεδίο της τέχνης) εξετάστηκε μέσα από τα ερωτήματα 10-13, τα οποία αναφερόταν κυρίως σε κοινωνιογλωσσικές πληροφορίες (ερωτήσεις 12-13ε), σε ένα πραγματολογικό στοιχείο (ερώτ.11) και σε ένα γλωσσικό (ερώτ.10). Όσον αφορά τη μέση τιμή επίδοσης, αυτή ανήλθε σε 3,58 (Τ.Α.=1,50) με ελάχιστη τιμή το 0 και μέγιστη το 6. Δεν έφτασε λοιπόν καν το μέσο της δυνατής άριστης επίδοσης που ήταν το 7.

Τα ερωτήματα του γλωσσικού τεστ που σχετιζόταν με το κείμενο Δ (κείμενο από το πεδίο της διοίκησης ήταν τα 14-17 και αφορούσαν κυρίως την κοινωνιογλωσσική επάρκεια (17β,17γ,17δ) και την πραγματολογική γνώση (15,16,17α). Υπήρχε πάντως και ένα ερώτημα (14) που αφορούσε στην γλωσσική γνώση, αφού το ζητούμενο σχετιζόταν με το νόημα του κειμένου. Η επίδοση των μαθητών κυμάνθηκε και στο συγκεκριμένο κείμενο σε μέτρια επίπεδα, αφού η μέση τιμή ανήλθε στο 4,04

(T.A.=1,03) με ελάχιστη τιμή το 1 και μέγιστη το 6. Ξεπέρασε για λίγο τη μέση δυνατή επίδοση, η οποία ήταν το 3,50. Παρατηρείται επίσης πως κανένας μαθητής δεν πέτυχε το μέγιστο στο συγκεκριμένο κείμενο, το οποίο ήταν το 7.

Το προτελευταίο κείμενο του γλωσσικού τεστ (κείμενο από το πεδίο της οικονομίας) περιελάμβανε τα ερωτήματα 18-21, τα οποία αφορούσαν είτε την κοινωνιογλωσσική (21^α-21δ2), είτε την πραγματολογική γνώση (18-20). Η επίδοση των μαθητών στο πέμπτο κείμενο κυμάνθηκε σε μέτρια επίπεδα, αφού η μέση τιμή ήταν λίγο πάνω από το μέσο της δυνατής επίδοσης (4). Συγκεκριμένα η μέση τιμή ανήλθε στο 4,89 (T.A.=1,40) με ελάχιστη τιμή το 1 και μέγιστη τιμή το 8.

Η επίδοση στα δύο τελευταία αποσπάσματα (κείμενα από το πεδίο του αθλητισμού) εξετάστηκε μέσα από τα ερωτήματα 22-25, τα οποία αναφερόταν τόσο σε κοινωνιογλωσσικές πληροφορίες (ερωτ.24), όσο και σε θέματα που αφορούσαν την πραγματολογική γνώση (ερωτ.22,23,25). Η επίδοση των μαθητών κυμάνθηκε και σ' αυτήν την περίπτωση σε μέτρια επίπεδα, παρόλο που θεωρήθηκε πως τα δύο αυτά αποσπάσματα θα ενδιέφεραν περισσότερο σε σχέση με τα προηγούμενα τους μαθητές και ότι συνεπώς θα έδιναν ίσως περισσότερη προσοχή. Έτσι η μέση τιμή έφτασε μόλις το 2,36 (T.A.=1,02) με ελάχιστη τιμή το 0 και μέγιστη το 4.

Η επίδοση στα δύο αποσπάσματα από το πεδίο του αθλητισμού σε συνδυασμό με τις επιδόσεις στα προηγούμενα κείμενα, τα οποία προήλθαν από πέντε διαφορετικά πεδία λόγου, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η επίδοση και συνεπώς η ικανότητα στην κατανόηση γραπτού λόγου δε σχετίζεται τόσο με το ενδιαφέρον που τα συγκεκριμένα κείμενα προκαλούν στους μαθητές. Περισσότερο σημαντικό παράγοντα αποτελεί το κατά πόσο οι μαθητές έχουν μάθει στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος, χρησιμοποιώντας την κρίση τους, να διακρίνουν και να εξηγούν πληροφορίες που προέρχονται από κάποιο γραπτό κείμενο, το οποίο θα χρειαστεί να επεξεργαστούν, παρά το πόσο τους ενδιαφέρει αυτό που διαβάζουν.

Μετά την παρουσίαση της γενικής επίδοσης ανά πεδίο λόγου, σειρά έχει η εξέταση του τρόπου που σχετίζεται το φύλο, η κοινωνική θέση, η γλώσσα με την οποία επικοινωνούν στο σπίτι, αλλά και η περιοχή διαμονής με την επίδοση των μαθητών στα συγκεκριμένα κείμενα, κάτι που διερευνάται στα παρακάτω υποκεφάλαια. Θεωρείται ότι με το συγκεκριμένο συσχετισμό θα προκύψουν και περισσότερο

χρήσιμα συμπεράσματα για τους παράγοντες που συμβάλλουν είτε θετικά είτε αρνητικά στην επίδοση των παιδιών.

3.2.1.1. Η συνολική επίδοση στα πεδία λόγου

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης των μαθητών.

Πίνακας 43: Μέσος όρος συνολικής επίδοσης

| | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή |
|-------------------------|-----|-----------|-----------------|---------------|--------------|
| Συνολική επίδοση | 215 | 29,18 | 4,14 | 18 | 40 |

Η συνολική μέση τιμή στο σύνολο των 25 ερωτημάτων του γλωσσικού τεστ (48 ζητούμενα) ανήλθε στο 29,18 (Τ.Α.=4,14), με ελάχιστη τιμή να είναι το 18 και μέγιστη τιμή το 40. Η συγκεκριμένη επίδοση είναι μεν πάνω από το μισό της δυνατής επίδοσης, χωρίς να απέχει όμως ιδιαίτερα πολύ από αυτό. Θεωρείται μια μάλλον μέτρια επίδοση. Επίσης αξίζει να τονιστεί πως κανένας δεν κατάφερε να γράψει άριστα, αφού σε καμία περίπτωση δε μετρήθηκε επίδοση ίση με 48, κάτι που ενισχύει την πιθανότητα τα παιδιά να είναι ασυνήθιστα σε τέτοιου είδους γλωσσικές δοκιμασίες, που να μην επικεντρώνονται μόνο στο νόημα αλλά να στοχεύουν και σε άλλα ζητούμενα, τα οποία αφορούν την επικοινωνιακή πράξη που επιτελείται μέσα από ένα κείμενο (π.χ. ο στόχος του κειμένου, το ύφος του κειμένου, οι συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή διαδικασία κ.τ.λ.).

Στη συνέχεια ακολουθούν δύο πίνακες που παρουσιάζουν το μέσο όρο της συνολικής επίδοσης με βάση το φύλο, την κοινωνική θέση, την περιοχή διαμονής και τη χρήση στην οικογένεια άλλης γλώσσας, εκτός της ελληνικής, για να επικοινωνήσουν (πίνακες 44,46) Άλλοι δύο πίνακες (45,47) παρουσιάζουν την ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένη την επίδοση στο συνολικό σκορ και από την άλλη τους τέσσερις παράγοντες που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Είναι η μοναδική περίπτωση στα πλαίσια της παρούσας έρευνας που θεωρήθηκε χρήσιμο, παράλληλα με τον πίνακα, όπου παρουσιάζονται τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια χωρίς κενά (missing), όπως

συμβαίνει στις υπόλοιπες περιπτώσεις, να παρατεθεί και ένας πίνακας με τα δεδομένα που προκύπτουν σε περίπτωση που αντικατασταθούν τα κενά με τους μέσους όρους της επίδοσης των μαθητών. Αυτό έγινε λόγω του μικρού σχετικά αριθμού μαθητών που έδωσαν τα ερωτηματολόγια τους χωρίς κενά και περιλήφθηκαν στον πίνακα 44 (ο N σε όλες τις περιπτώσεις είναι αρκετά χαμηλός). Τα δεδομένα που ακολουθούν μπορούν να δώσουν μια πρώτη εικόνα της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με τους τέσσερις προαναφερθέντες παράγοντες, που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 44: Μέσος όρος συνολικής επίδοσης με βάση το φύλο, την κοινωνική θέση, την περιοχή διαμονής και το αν μιλάνε και άλλη γλώσσα στο σπίτι εκτός από την Ελληνική χωρίς τα κενά (missing).

| | Παράγοντες | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | 20 | 40 | 60 | 80 | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή |
|---------------------------|------------------------|-----|-----------|-----------------|------|----|----|------|---------------|--------------|
| Φύλο | Αγόρια | 85 | 28,96 | 4,07 | 25 | 28 | 30 | 32.8 | 18 | 40 |
| | Κορίτσια | 129 | 29,33 | 4,21 | 25 | 29 | 30 | 33 | 19 | 38 |
| Κοινωνική θέση | Χαμηλή | 67 | 27,81 | 3,96 | 24 | 26 | 29 | 31 | 18 | 38 |
| | Μεσαία | 75 | 29,08 | 4,17 | 25 | 28 | 30 | 33 | 19 | 38 |
| | Ανώτερη | 73 | 30,55 | 3,86 | 27.8 | 30 | 32 | 33 | 20 | 40 |
| Περιοχή | Θεσ/νίκη | 66 | 29,83 | 4,08 | 27 | 29 | 31 | 33 | 18 | 38 |
| | Ιωάννινα | 80 | 30,21 | 4,02 | 27 | 30 | 31 | 33.8 | 20 | 40 |
| | Νομός Ιωαννίνων | 69 | 27,36 | 3,76 | 24 | 25 | 29 | 30 | 20 | 36 |
| Μιλάνε άλλη γλώσσα | Ναι | 21 | 27,24 | 3,56 | 24 | 25 | 28 | 31 | 22 | 33 |
| | Όχι | 194 | 29,39 | 4,15 | 25 | 29 | 30 | 33 | 18 | 40 |

Πίνακας 45: Ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένη την επίδοση στο συνολικό σκορ και παράγοντες το φύλο, την κοινωνική θέση, την περιοχή διαμονής και τη γλώσσα που μιλάνε τα παιδιά στο σπίτι χωρίς τα κενά (*missing*).

| Πηγή της διακύμανσης | Αθροισμα Τετραγώνων | d.f | Τιμή F | Πιθανότητα |
|----------------------|---------------------|-----|--------|--------------|
| Φύλο | 19,250 | 1 | 1,253 | 0,264 |
| Κοινωνική Θέση | 72,855 | 2 | 2,370 | 0,096 |
| Περιοχή διαμονής | 129,233 | 2 | 4,204 | 0,016 |
| Μιλάνε άλλη γλώσσα | 46,393 | 1 | 3,019 | 0,084 |

Πίνακας 46: Μέσος όρος συνολικής επίδοσης με βάση το φύλο, την κοινωνική θέση, την περιοχή διαμονής και το αν μιλάνε και άλλη γλώσσα στο σπίτι εκτός από την Ελληνική με αντικατάσταση των κενών (*missing*).

| | Παράγοντες | Σκορ συνολικό | | | | |
|---------------------------|------------------------|---------------|-----------|-----------------|---------------|--------------|
| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή |
| Φύλο | Αγόρια | 284 | 29,12 | 2,22 | 18 | 40 |
| | Κορίτσια | 281 | 29,25 | 2,84 | 19 | 38 |
| Κοινωνική θέση | Χαμηλή | 188 | 28,69 | 2,45 | 18 | 38 |
| | Μεσαία | 204 | 29,14 | 2,52 | 19 | 38 |
| | Ανώτερη | 179 | 29,74 | 2,54 | 20 | 40 |
| Περιοχή | Θεσ/νίκη | 186 | 29,41 | 2,44 | 18 | 38 |
| | Ιωάννινα | 204 | 29,59 | 2,56 | 20 | 40 |
| | Νομός Ιωαννίνων | 182 | 28,49 | 2,47 | 20 | 36 |
| Μιλάνε άλλη γλώσσα | Ναι | 93 | 28,74 | 1,85 | 22 | 33 |
| | Όχι | 477 | 29,27 | 2,64 | 18 | 40 |

Πίνακας 47: Ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένη την επίδοση στο συνολικό σκορ και παράγοντες το φύλο, την κοινωνική θέση την περιοχή διαμονής και τη γλώσσα που μιλάνε τα παιδιά στο σπίτι με αντικατάσταση των κενών (*missing*).

| Πηγή της διακύμανσης | Άθροισμα Τετραγώνων | d.f | Τιμή F | Πιθανότητα |
|----------------------|---------------------|-----|--------|--------------|
| Φύλο | 4,195 | 1 | 0,668 | 0,414 |
| Κοινωνική Θέση | 33,202 | 2 | 2,644 | 0,072 |
| Περιοχή διαμονής | 54,843 | 2 | 4,368 | 0,013 |
| Μιλάνε άλλη γλώσσα | 2,946 | 1 | 1,266 | 0,261 |

Παρατηρώντας τα στοιχεία, συμπεραίνει κανείς ότι η δεύτερη ανάλυση με αντικατάσταση των κενών δεν προσθέτει κάποιο καινούριο στοιχείο, αφού τα αποτελέσματα είναι ανάλογα με την πρώτη με τα πλήρη ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα, ένας συσχετισμός της συνολικής επίδοσης με τους επιμέρους παράγοντες που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα δείχνει ότι και στις δύο αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, ο τόπος διαμονής είναι ο μοναδικός από τους τέσσερις παράγοντες που επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη συνολική επίδοση των μαθητών (στην πρώτη ανάλυση η πιθανότητα είναι 0,016 και στη δεύτερη 0,013). Τα δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά των πόλεων παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση σε σχέση με αυτά που ζουν μακριά από αυτές. Δείχνουν επίσης τα παιδιά που κατοικούν στα Ιωάννινα να προηγούνται ελαφρώς των συνομηλίκων τους από τη Θεσσαλονίκη. Όσον αφορά το φύλο, την κοινωνική θέση και τη γλώσσα που επικοινωνούν στην οικογένεια οι μαθητές, οι διαφορές που παρουσιάζονται δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Για το φύλο αξίζει μόνο να σημειωθεί πως η καλύτερη επίδοση, όσον αφορά το συνολικό σκορ, βρέθηκε στα αγόρια και όχι στα κορίτσια (40), κάτι που ισχύει όμως και για τη χαμηλότερη (18). Όσον αφορά την κατανομή των μαθητών, όπως φαίνεται στον πίνακα 44, οι περισσότεροι παρουσίασαν χαμηλή επίδοση, αφού λίγοι (20%) ήταν εκείνοι που έγραψαν πάνω από 33 (για τους μαθητές της πόλης των Ιωαννίνων πάνω από το 33,8), τη στιγμή που η μέγιστη δυνατή επίδοση ήταν το 48. Αναλυτικότερα, η επίδοση των μαθητών στα πεδία λόγου σε σχέση με το φύλο, την

κοινωνική θέση, τον τόπο διαμονής και τη γλώσσα που επικοινωνούν στο σπίτι παρουσιάζεται στα αμέσως επόμενα υποκεφάλαια.

3.2.1.2. Η επίδοση στα πεδία λόγου ανά φύλο

Στον πίνακα 48 παρουσιάζεται ο μέσος όρος επίδοσης στα κείμενα ανά φύλο και η σημαντικότητα των διαφορών που παρουσιάζονται.

Πίνακας 48: Μέσοι όροι επίδοσης στα πεδία λόγου ανά φύλο και έλεγχος διαφορών με το Mann-Whitney U τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελαχ-Μεγ. τιμή | Mann-Whitney U (p-value) |
|-------------------------------------|----------|-----|-----------|-----------------|----------------|--------------------------|
| Αντιστοιχίσεις | Αγόρια | 256 | 2,72 | 0,99 | 0-4 | 34120,50 |
| | Κορίτσια | 272 | 2,80 | 0,86 | 0-4 | (0,670) |
| Ειδησεογραφικό ρεπορτάζ | Αγόρια | 225 | 4,49 | 1,12 | 1-7 | 28472,50 |
| | Κορίτσια | 255 | 4,56 | 0,94 | 1-7 | (0,881) |
| Κείμενο από το πεδίο της επιστήμης | Αγόρια | 236 | 5,36 | 1,79 | 1-9 | 23294,00 |
| | Κορίτσια | 255 | 6,01 | 1,80 | 1-9 | (<0,001) |
| Κείμενο από το πεδίο της τέχνης | Αγόρια | 238 | 3,47 | 1,51 | 0-6 | 28288,50 |
| | Κορίτσια | 258 | 3,67 | 1,49 | 0-6 | (0,123) |
| Κείμενο από το πεδίο της διοίκησης | Αγόρια | 150 | 3,91 | 1,13 | 1-6 | 14167,50 |
| | Κορίτσια | 209 | 4,12 | 0,95 | 2-6 | (0,105) |
| Κείμενο από το πεδίο της οικονομίας | Αγόρια | 179 | 4,71 | 1,37 | 1-8 | 17583,00 |
| | Κορίτσια | 225 | 5,03 | 1,41 | 1-8 | (0,025) |
| Κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού | Αγόρια | 178 | 2,33 | 1,11 | 0-4 | 19898,00 |
| | Κορίτσια | 228 | 2,39 | 0,94 | 0-4 | (0,725) |

Η πρώτη και σημαντικότερη παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι πως ο παράγοντας «φύλο» διαφοροποιεί την επίδοση των μαθητών, πάντοτε προς την ίδια κατεύθυνση: τα κορίτσια έχουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια. Η ανάλυση που έγινε όμως με το Mann-Whitney U τεστ έδειξε πως η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική³⁸² μόνο στο επιστημονικό κείμενο ($p < 0,001$) και το οικονομικό ρεπορτάζ ($p = 0,025$). Αντίθετα στα υπόλοιπα τέσσερα και στο πρώτο ερώτημα, οι διαφορές δε θεωρούνται στατιστικά σημαντικές, αφού η πιθανότητα παρουσιάζεται μεγαλύτερη από το 0,05.

Μια επιπλέον παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι πως τα ερωτηματολόγια με όλες τις απαντήσεις είναι σε όλες τις περιπτώσεις περισσότερα στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια. Αυτό δείχνει ίσως είτε ότι τα κορίτσια προσπάθησαν περισσότερο από τα αγόρια, ώστε να μην αφήσουν κενά, είτε ότι τα κορίτσια συνάντησαν λιγότερες δυσκολίες στα κείμενα του τεστ.

3.2.1.3. Η επίδοση στα πεδία λόγου σε συνάρτηση με την κοινωνική θέση

Ο πίνακας 49 που ακολουθεί δείχνει τον τρόπο που διαφοροποιεί ο παράγοντας «κοινωνική θέση» την επίδοση των μαθητών ανά πεδίο λόγου.

³⁸² Για να είναι μια σχέση στατιστικά σημαντική θεωρούμε ότι η πιθανότητα θα πρέπει να είναι μικρότερη από 0,05.

Πίνακας 49: Μέσος όρος επίδοσης στα πεδία λόγου ανάλογα με την κοινωνική θέση των παιδιών και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Kruskal-Wallis τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελαχ-Μεγ. τιμή | Kruskal-Wallis (p-value) |
|-------------------------------------|---------|-----|-----------|-----------------|----------------|--------------------------|
| Αντιστοιχίσεις | Χαμηλή | 173 | 2,55 | 1,01 | 0-4 | 11,645 |
| | Μεσαία | 189 | 2,82 | 0,88 | 0-4 | -0,003 |
| | Ανώτερη | 172 | 2,86 | 0,92 | 0-4 | |
| Ειδησεογραφικό ρεπορτάζ | Χαμηλή | 151 | 4,34 | 1,04 | 1-Ιουν | 14,779 |
| | Μεσαία | 175 | 4,46 | 1,03 | 1-Ιουλ | -0,001 |
| | Ανώτερη | 159 | 4,77 | 0,96 | 2-Ιουλ | |
| Κείμενο από το πεδίο της επιστήμης | Χαμηλή | 161 | 5,29 | 1,78 | 1-Σεπ | 16,577 |
| | Μεσαία | 179 | 5,67 | 1,8 | 1-Σεπ | (<0,001) |
| | Ανώτερη | 157 | 6,13 | 1,8 | 2-Σεπ | |
| Κείμενο από το πεδίο της τέχνης | Χαμηλή | 159 | 3,32 | 1,39 | 0-6 | 14,658 |
| | Μεσαία | 179 | 3,47 | 1,49 | 0-6 | -0,001 |
| | Ανώτερη | 164 | 3,95 | 1,56 | 0-6 | |
| Κείμενο από το πεδίο της διοίκησης | Χαμηλή | 124 | 4,03 | 1,01 | 2-Ιουν | 4,308 |
| | Μεσαία | 123 | 3,92 | 1,04 | 1-Ιουν | -0,116 |
| | Ανώτερη | 115 | 4,18 | 1,04 | 1-Ιουν | |
| Κείμενο από το πεδίο της οικονομίας | Χαμηλή | 132 | 4,77 | 1,44 | 1-Αυγ | 3,284 |
| | Μεσαία | 144 | 4,85 | 1,4 | 2-Αυγ | -0,194 |
| | Ανώτερη | 129 | 5,05 | 1,35 | 1-Αυγ | |
| Κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού | Χαμηλή | 131 | 2,45 | 1 | 0-4 | 1,776 |
| | Μεσαία | 143 | 2,3 | 1,04 | 0-4 | -0,411 |
| | Ανώτερη | 136 | 2,33 | 1,02 | 0-4 | |

Συγκεκριμένα παρατηρείται ότι οι μαθητές της ανώτερης κοινωνικής θέσης παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση σε όλα τα πεδία λόγου εκτός από το τελευταίο (ΣΤ) που προήλθε από τον αθλητικό χώρο, όπου καλύτερη επίδοση έχουν τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Αυτό οφείλεται ίσως σε μεγαλύτερη εξοικείωση των παιδιών από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα με το πεδίο του αθλητισμού σε σχέση με τα υπόλοιπα πεδία λόγου, που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Αντίθετα, οι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα παρουσιάζουν τη χειρότερη επίδοση στο ερώτημα αντιστοίχισης, στο ειδησεογραφικό ρεπορτάζ και στα κείμενα από τα πεδία της επιστήμης, της τέχνης και της οικονομίας αλλά και στη συνολική επίδοση. Οι μαθητές που προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα είναι σε όλες τις περιπτώσεις στη δεύτερη θέση εκτός

από την περίπτωση των κειμένων από τα πεδία της διοίκησης και του αθλητισμού, όπου η επίδοσή τους είναι η χαμηλότερη από τις τρεις κατηγορίες. Η παραπάνω σχέση παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα στην πρώτη ερώτηση και στα τρία πρώτα κείμενα. Και στις τέσσερις αυτές περιπτώσεις η σειρά στην επίδοση των μαθητών είναι η ίδια:

α) μαθητές της ανώτερης κοινωνικής θέσης

β) μαθητές της μεσαίας κοινωνικής θέσης

γ) μαθητές της χαμηλής κοινωνικής θέσης

Αντίθετα, στα κείμενα από τα τρία τελευταία πεδία λόγου οι επιδόσεις φαίνεται να εξομοιώνονται, αφού σε καμία από τις περιπτώσεις δεν παρουσιάζεται συστηματική διαφορά κάτι που δείχνει ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές στο επίπεδο εξοικείωσης των παιδιών με τα κείμενα από τα πεδία της διοίκησης, της οικονομίας και του αθλητισμού με βάση την κοινωνική τους προέλευση.

Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι στην επίδοση των μαθητών ανά πεδίο λόγου, στις περιπτώσεις όπου παρουσιάζεται συστηματική διαφορά η κοινωνική θέση των μαθητών σχετίζεται άμεσα με την επίδοσή τους και μάλιστα όσο υψηλότερη η κοινωνική θέση, τόσο καλύτερη επίδοση παρουσιάζουν.

3.2.1.4. Η επίδοση στα πεδία λόγου σε συνάρτηση με την περιοχή διαμονής

Για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην περιοχή διαμονής των παιδιών και στην επίδοσή τους στα πεδία λόγου που χρησιμοποιήθηκαν στο γλωσσικό τεστ παρουσιάζονται δύο πίνακες. Στον πρώτο (πίνακας 50) παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών σε κάθε μία περιοχή ξεχωριστά, ενώ στο δεύτερο (πίνακας 51) ενώθηκαν οι μαθητές της Θεσσαλονίκης και των Ιωαννίνων και σχηματίστηκε η κατηγορία «αστικό περιβάλλον», ενώ οι μαθητές του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων περιλαμβάνονται στην κατηγορία «μη αστικό περιβάλλον».

Πίνακας 50: Μέσος όρος επίδοσης στα πεδία λόγου ανάλογα με την περιοχή διαμονής των παιδιών και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Kruskal-Wallis τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελαχ-Μεγ. τιμή | Kruskal-Wallis (p-value) |
|-------------------------------------|-------------|-----|-----------|-----------------|----------------|--------------------------|
| Αντιστοιχίσεις | Θεσ/νίκη | 180 | 2,86 | 0,84 | 0-4 | 6,090 (0,048) |
| | Ιωάννινα | 192 | 2,74 | 1,02 | 0-4 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 162 | 2,62 | 0,95 | 0-4 | |
| Ειδησεογραφικό ρεπορτάζ | Θεσ/νίκη | 152 | 4,68 | 1,03 | 1-7 | 11,688 (0,003) |
| | Ιωάννινα | 181 | 4,56 | 1,02 | 2-7 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 152 | 4,32 | 1,01 | 1-7 | |
| Κείμενο από το πεδίο της επιστήμης | Θεσ/νίκη | 165 | 5,85 | 1,79 | 2-9 | 14,097 (0,001) |
| | Ιωάννινα | 176 | 5,94 | 1,78 | 1-9 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 156 | 5,24 | 1,83 | 1-9 | |
| Κείμενο από το πεδίο της τέχνης | Θεσ/νίκη | 169 | 3,54 | 1,58 | 0-6 | 3,845 (0,146) |
| | Ιωάννινα | 181 | 3,75 | 1,57 | 0-6 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 152 | 3,42 | 1,31 | 0-6 | |
| Κείμενο από το πεδίο της διοίκησης | Θεσ/νίκη | 108 | 4,11 | 1,05 | 1-6 | 3,669 (0,160) |
| | Ιωάννινα | 136 | 4,10 | 1,06 | 1-6 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 118 | 3,92 | 0,98 | 2-6 | |
| Κείμενο από το πεδίο της οικονομίας | Θεσ/νίκη | 132 | 5,01 | 1,38 | 2-8 | 1,699 (0,428) |
| | Ιωάννινα | 147 | 4,86 | 1,41 | 1-8 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 126 | 4,79 | 1,40 | 1-7 | |
| Κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού | Θεσ/νίκη | 124 | 2,24 | 1,05 | 0-4 | 5,402 (0,067) |
| | Ιωάννινα | 153 | 2,31 | 1,06 | 0-4 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 133 | 2,53 | 0,93 | 0-4 | |

Πίνακας 51: Μέσος όρος επίδοσης στα πεδία λόγω ανάλογα με την περιοχή διαμονής των παιδιών (αστικό-μη αστικό περιβάλλον) και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Mann Whithney U τεστ.

| | Περιοχή σχολείου | N | Μέση τιμή | Τοπική Απόκλιση | Ελαχ-Μεγ. τιμή | Mann-Whitney U (p-value) |
|-------------------------------------|------------------|-----|-----------|-----------------|----------------|--------------------------------------|
| Αντιστοιχίσεις | Αστικό | 372 | 2,80 | 0,94 | 0-4 | 26683,5 (0,024) |
| | Μη αστικό | 162 | 2,62 | 0,95 | 0-4 | |
| Ειδησεογραφικό ρεπορτάζ | Αστικό | 333 | 4,62 | 1,02 | 1-7 | 20946,0 (0,001) |
| | Μη αστικό | 152 | 4,32 | 1,01 | 1-7 | |
| Κείμενο από το πεδίο της επιστήμης | Αστικό | 341 | 5,90 | 1,79 | 1-9 | 21172,5 (<0,001) |
| | Μη αστικό | 156 | 5,24 | 1,83 | 1-9 | |
| Κείμενο από το πεδίο της τέχνης | Αστικό | 350 | 3,65 | 1,58 | 0-6 | 24340,5 (0,123) |
| | Μη αστικό | 152 | 3,42 | 1,31 | 0-6 | |
| Κείμενο από το πεδίο της διοίκησης | Αστικό | 244 | 4,10 | 1,05 | 1-6 | 12691,0 (0,057) |
| | Μη αστικό | 118 | 3,92 | 0,98 | 2-6 | |
| Κείμενο από το πεδίο της οικονομίας | Αστικό | 279 | 4,93 | 1,40 | 1-8 | 16608,0 (0,363) |
| | Μη αστικό | 126 | 4,79 | 1,40 | 1-7 | |
| Κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού | Αστικό | 277 | 2,28 | 1,06 | 0-4 | 15999,5 (0,024) |
| | Μη αστικό | 133 | 2,53 | 0,93 | 0-4 | |

Από τους παραπάνω πίνακες προκύπτει ότι ο παράγοντας «περιοχή», διαφοροποιεί την επίδοση των μαθητών ως εξής: από τον πίνακα 50 διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της Θεσσαλονίκης παρουσιάζουν σε τέσσερις περιπτώσεις (ερώτηση αντιστοίχισης, ειδησεογραφικό ρεπορτάζ, κείμενα από τα πεδία της διοίκησης και της οικονομίας) υψηλότερη επίδοση, οι μαθητές των Ιωαννίνων σε τρεις (κείμενα από τα πεδία της επιστήμης, της τέχνης και συνολική επίδοση), ενώ οι μαθητές από τον ευρύτερο νομό

μόλις σε μία (κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού). Σημαντικό εύρημα αποτελεί ότι οι μαθητές από τον ευρύτερο νομό Ιωαννίνων έχουν σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, εκτός από το κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού, τη χειρότερη επίδοση και μάλιστα με αρκετά μεγάλη διαφορά από την επίδοση που παρουσιάζουν οι μαθητές από τις άλλες δύο κατηγορίες, η οποία κυμαίνεται συνήθως στα ίδια επίπεδα. Ουσιαστικά παρατηρούμε ότι η διαφορά παρουσιάζεται ανάμεσα στους μαθητές που μένουν σε κάποια από τις πόλεις (Θεσσαλονίκη ή Ιωάννινα) και σε αυτούς που μένουν μακριά από αυτές (στην περίπτωση μας οι μαθητές του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων) με τους πρώτους να παρουσιάζουν σαφές προβάδισμα. Συστηματική διαφορά παρουσιάζεται σε αυτή τη σχέση στο ερώτημα αντιστοίχισης, στο ειδησεογραφικό ρεπορτάζ καθώς και στο κείμενο από το πεδίο της επιστήμης. Η συγκεκριμένη σχέση επιβεβαιώνεται και στον πίνακα 51, όπου διακρίνεται η υπεροχή των μαθητών που ζουν σε αστικό περιβάλλον σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός από το κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού, στο οποίο υπερτερούν οι μαθητές που ζουν σε μη αστικό περιβάλλον. Αξιοσημείωτο είναι ότι στον πίνακα 51 εμφανίζεται συστηματική διαφορά στην επίδοση στο κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού. Αυτό το αποτέλεσμα αποκτά ιδιαίτερη αξία, γιατί ίσως εξηγεί τις διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα στους μαθητές με βάση τον τόπο διαμονής. Τα παιδιά που μένουν στην επαρχία στερούνται ερεθίσματα τόσο κοινωνικού όσο και πολιτιστικού περιβάλλοντος σε σχέση με αυτά των πόλεων και αυτός είναι ίσως ο σημαντικότερος λόγος που σε διάφορες έρευνες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του σχολείου παρουσιάζονται να υστερούν στις επιδόσεις. Σε ένα θεματικό πεδίο όμως που έχουν παρόμοια ερεθίσματα και εμπειρίες με τα παιδιά της πόλης, όπως είναι το ποδόσφαιρο, όχι μόνο δεν υστερούν αλλά παρουσιάζουν και υπεροχή.

3.2.1.5. Η επίδοση των μαθητών στα πεδία λόγου σε συνάρτηση με τη γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια

Στον πίνακα 52 παρουσιάζεται ο μέσος όρος επίδοσης σε σχέση με τη χρήση και άλλης γλώσσας για επικοινωνία στα πλαίσια της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας εκτός από την Ελληνική.

Πίνακας 52: Μέσος όρος επίδοσης στα κείμενα ανάλογα με το αν μιλάνε και άλλη γλώσσα τα παιδιά εκτός από την Ελληνική και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Mann-Whitney U τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελαχ-Μεγ. τιμή | Mann-Whitney U (p-value) |
|-------------------------------------|-----|-----|-----------|-----------------|----------------|--------------------------|
| Αντιστοιχίσεις | Ναι | 86 | 2,60 | 0,94 | 0-4 | 17356,00 |
| | Όχι | 446 | 2,79 | 0,94 | 0-4 | (0,134) |
| Ειδησεογραφικό ρεπορτάζ | Ναι | 70 | 4,33 | 0,83 | 3-6 | 12180,50 |
| | Όχι | 415 | 4,56 | 1,05 | 1-7 | (0,023) |
| Κείμενο από το πεδίο της επιστήμης | Ναι | 76 | 5,72 | 1,69 | 2-9 | 15729,50 |
| | Όχι | 419 | 5,69 | 1,85 | 1-9 | (0,865) |
| Κείμενο από το πεδίο της τέχνης | Ναι | 81 | 3,43 | 1,42 | 1-6 | 15729,50 |
| | Όχι | 419 | 3,62 | 1,52 | 0-6 | (0,289) |
| Κείμενο από το πεδίο της διοίκησης | Ναι | 50 | 4,20 | 0,90 | 2-6 | 7006,00 |
| | Όχι | 312 | 4,02 | 1,05 | 1-6 | (0,228) |
| Κείμενο από το πεδίο της οικονομίας | Ναι | 55 | 4,62 | 1,59 | 1-8 | 8674,00 |
| | Όχι | 350 | 4,93 | 1,36 | 1-8 | (0,228) |
| Κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού | Ναι | 54 | 2,24 | 0,85 | 0-3 | 8840,00 |
| | Όχι | 355 | 2,38 | 1,04 | 0-4 | (0,335) |

Μια επισκόπηση του πίνακα 52 δείχνει ότι οι μαθητές που δε μιλούν άλλη γλώσσα για να επικοινωνήσουν πέρα από τα Ελληνικά, έχουν σε όλες τις περιπτώσεις υψηλότερη επίδοση από τους υπόλοιπους εκτός από το κείμενο από το πεδίο της διοίκησης, όπου συμβαίνει το αντίστροφο. Η σχέση αυτή όμως παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική μόνο στο ειδησεογραφικό ρεπορτάζ, ενώ αντίθετα σε όλες τις άλλες περιπτώσεις οι διαφορές δε φαίνεται να είναι συστηματικές.

3.2.2. Τα αποτελέσματα ανά επικοινωνιακή ικανότητα

Πέρα από την ανάλυση ανά πεδίο λόγου θεωρήθηκε σημαντικό να ακολουθήσει και μια ανάλυση των δεδομένων από τις απαντήσεις των μαθητών ανά ικανότητα. Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν, παρουσιάζονται ξεχωριστά οι επιδόσεις των μαθητών στα ζητούμενα που αφορούσαν την κοινωνιογλωσσική επάρκεια, την πραγματολογική γνώση και τη σημασιολογική ικανότητα.

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας, ένα από τα τρία κύρια συστατικά στοιχεία που συμβάλλουν στην επικοινωνιακή ικανότητα είναι η κοινωνιογλωσσική επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις γνώσεις και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση της κοινωνικής πλευράς της χρήσης της γλώσσας. Η συγκεκριμένη διάσταση της γλώσσας, αποτέλεσε και το πρώτο ζητούμενο προς εξέταση στην παρούσα έρευνα. Μάλιστα στο γλωσσικό τεστ που χρησιμοποιήθηκε, τα ζητήματα που αφορούσαν την κοινωνιογλωσσική επάρκεια ήταν και τα περισσότερα, αφού έφτασαν τα 22. Συγκεκριμένα τα ερωτήματα που σχετιζόταν με την κοινωνιογλωσσική επάρκεια ήταν τα εξής: 5α, 5β, 5γ, 5δ, 9α, 9β, 9γ, 12, 13α, 13β, 13γ, 13δ, 13ε, 17β, 17γ, 17δ, 21α, 21β, 21γ, 21δ1, 21δ2, 24 (σύνολο 22).

Το δεύτερο συστατικό στοιχείο της επικοινωνιακής ικανότητας είναι η πραγματολογική γνώση, η οποία αφορά την εξοικείωση σχετικά με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Η πραγματολογική γνώση αποτέλεσε το δεύτερο στοιχείο προς εξέταση στην παρούσα έρευνα με 15 ζητούμενα. Αξιοσημείωτο είναι πως αρκετά ερωτήματα ανοικτής απάντησης, αφορούσαν τη συγκεκριμένη γνώση, κάτι που ίσως επηρέασε αρνητικά την επίδοση των μαθητών, αφού οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις τους δυσκόλεψαν σε γενικές γραμμές περισσότερο. Με την πραγματολογική γνώση σχετιζόταν τα ακόλουθα ζητούμενα: 2, 3, 4, 6α, 6β, 6γ, 7, 11, 15, 16, 17α, 18, 19, 20, 22, 23, 25 (σύνολο 17).

Ο τρίτος και τελευταίος παράγοντας που συμπληρώνει την επικοινωνιακή ικανότητα είναι η γλωσσική ικανότητα που χρειάζεται να συνυπάρχει με τον κοινωνιογλωσσικό και τον πραγματολογικό παράγοντα. Η συγκεκριμένη ικανότητα συνίσταται σε συγκεκριμένες λεξικολογικές, γραμματικές, σημασιολογικές και φωνολογικές δεξιότητες. Στην παρούσα έρευνα η γλωσσική ικανότητα αποτέλεσε δευτερεύον ζητούμενο γιατί, σε αντίθεση με τις άλλες δύο, όλα τα προηγούμενα χρόνια ήταν στο

επίκεντρο της διδασκαλίας και έχει αξιολογηθεί πολλές φορές και ποικιλοτρόπως³⁸³. Γι' αυτό το λόγο δε χρησιμοποιήθηκαν πολλά σχετικά ζητούμενα. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν δέκα ερωτήματα και υποερωτήματα που αποσκοπούσαν σε νοηματικές και σημασιολογικές πληροφορίες. Γι' αυτό το λόγο στο εξής τα συγκεκριμένα ζητούμενα θα περιγράφονται με τον όρο σημασιολογική ικανότητα. Πρέπει να τονιστεί πάντως πως τα τέσσερα από αυτά τα ερωτήματα αφορούσαν το κείμενο Β, επειδή προσφερόταν για να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές διέκριναν κάποιες σημασιολογικές διαφορές αλλά και στοιχεία που αφορούσαν το γενικότερο νόημα. Επιπρόσθετα το συγκεκριμένο κείμενο προερχόταν από τον επιστημονικό χώρο, οπότε χρησιμοποιούσε συγκεκριμένο ύφος και λεξιλόγιο, ενώ παράλληλα απευθυνόταν σε όλους και συνεπώς θα μπορούσε να απασχολήσει τον οποιοδήποτε Έλληνα πολίτη. Με τη σημασιολογική ικανότητα σχετίζονταν τα εξής ζητούμενα: 1α, 1β, 1γ, 1δ, 8α, 8β, 8γ, 8δ, 10, 14 (σύνολο 10).

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι δε χρησιμοποιήθηκε το σύνολο των στοιχείων που προήλθαν από τα παραπάνω ερωτήματα. Οι παραπάνω τρεις ομάδες υποβλήθηκαν σε έλεγχο Cronbach και τα στοιχεία που άντεξαν σε αυτό τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκαν στη στατιστική ανάλυση, ενώ τα υπόλοιπα χρειάστηκε να αφαιρεθούν. Πιο συγκεκριμένα από τα ερωτήματα που αναφέρονται στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια δε χρησιμοποιήθηκαν τα 21β, 21γ, 9β, 5α, 17β, ενώ από όσα αναφέρονται στην πραγματολογική γνώση δε χρησιμοποιήθηκαν τα 16, 22, 23, 25. Τέλος, από τα ερωτήματα που σχετίζονται με τη σημασιολογική ικανότητα δε χρησιμοποιήθηκε το 10, γιατί δεν αφορούσε άμεσα την επίδοση των μαθητών αλλά είχε περισσότερο διερευνητικό ρόλο. Αφαιρώντας τα συγκεκριμένα ερωτήματα, ο δείκτης Cronbach για τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν για την κοινωνιογλωσσική επάρκεια ήταν 0,51, για τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματολογική γνώση ήταν 0,53, ενώ και για τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν για τη σημασιολογική ικανότητα ήταν 0,53³⁸⁴.

Συνεπώς για τις αναλύσεις που παρουσιάζονται παρακάτω χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις από τα εξής ερωτήματα:

³⁸³ Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι έρευνες των Μπασλή, Παΐζη και Καβουκόπουλου_αλλά και Π. Ξωχέλλη, Μ. Κελλανίδη, Ν. Τερζή, Α. Καψάλη, Ε. Χοντολίδου, Β. Δάρα οι οποίες επικεντρώθηκαν σε γλωσσολογικά και σημασιολογικά ζητούμενα.

³⁸⁴ Για να υπάρξει συνάφεια, έπρεπε ο δείκτης Cronbach να είναι πάνω από 0,5.

1. Κοινωνιογλωσσική επάρκεια: 5β, 5γ, 5δ, 9α, 9γ, 12, 13α,13β, 13γ, 13δ, 13ε, 17γ, 17δ, 21α, 21δ1, 21δ2, 24. (σύνολο 17).
2. Πραγματολογική γνώση: 2, 3, 4, 6α, 6β, 6γ, 7, 11, 15, 17α, 18, 19, 20 (σύνολο 13).
3. Σημασιολογική ικανότητα: 1α,1β,1γ,1δ,8α, 8β, 8γ, 8δ, 14 (σύνολο 9).

Στους πίνακες υποκεφαλαίων που ακολουθούν, παρουσιάζεται η επίδοση (score) των μαθητών, όσο αφορά την κοινωνιογλωσσική επάρκεια, την πραγματολογική γνώση και τη σημασιολογική ικανότητα. Για κάθε σωστή απάντηση ο μαθητής παίρνει ένα βαθμό, ενώ για κάθε λάθος απάντηση παίρνει μηδέν. (Σωστό=1, Λάθος=0). Υπολογίζεται για κάθε έναν από τους παραπάνω παράγοντες το σκορ των μαθητών και επιπλέον εξετάζεται αν διαφοροποιείται η επίδοση ανά φύλο, κοινωνική θέση, περιοχή διαμονής και ως προς το εάν μιλάνε ή όχι τα παιδιά στο σπίτι τους άλλη γλώσσα εκτός από τα Ελληνικά.

3.2.2.1. Η συνολική επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες

Στον πίνακα 53 παρουσιάζεται η μέση επίδοση των παιδιών στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια, τη πραγματολογική γνώση και τη σημασιολογική ικανότητα.

Πίνακας 53: Μέσος όρος επίδοσης όσον αφορά την κοινωνιογλωσσική επάρκεια, την πραγματολογική γνώση και τη σημασιολογική ικανότητα.

| | N | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | Ελάχ-Μέγ. τιμή | 20 | 40 | 60 | 80 |
|----------------------------------|-----|-----------|-----------------|----------------|----|----|----|----|
| Κοινωνιογλωσσική επάρκεια | 431 | 11,14 | 2,45 | 4-16 | 9 | 11 | 12 | 13 |
| Πραγματολογική γνώση | 369 | 6,17 | 1,99 | 1-11 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Σημασιολογική ικανότητα | 391 | 6,29 | 1,73 | 0-9 | 5 | 6 | 7 | 8 |

Μια πρώτη παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι πως και στις τρεις περιπτώσεις η μέση τιμή κυμαίνεται πάνω από το μισό της μέσης δυνατής επίδοσης. Συγκεκριμένα η μέση τιμή στα κοινωνιογλωσσικά στο σύνολο των 431 μαθητών ανήλθε στο 11,14 (T.A.=2,45) με άριστα το 16, ενώ στα πραγματολογικά ανήλθε στο 6,17 (T.A.=1,99) με ελάχιστη τιμή το 1 και μέγιστη το 11, που ήταν και ο μεγαλύτερος δυνατός βαθμός. Όσον αφορά τέλος τη σημασιολογική ικανότητα πρέπει να τονιστεί ότι η συνολική μέση τιμή ανήλθε στο 6,29 (T.A.=1,73), όταν η μέγιστη δυνατή επίδοση ήταν το 9. Σχετικά με την κατανομή των μαθητών, διακρίνει κανείς ότι ενώ στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια και στη σημασιολογική ικανότητα το 80% των μαθητών κατάφερε να γράψει πάνω από το μισό της μέγιστης δυνατής τιμής, στην πραγματολογική γνώση ένα 40% έγραψε κάτω από το μισό της μέγιστης δυνατής τιμής³⁸⁵. Αυτό σημαίνει ότι στη συγκεκριμένη γνώση, που σχετίζεται με τη λειτουργική πλευρά της γλώσσας, οι μαθητές παρουσίασαν αναλογικά χειρότερη επίδοση σε σχέση με τις άλλες δύο, κάτι που υποδηλώνει πιθανή υστέρηση στον τομέα αυτό. Αξίζει να τονιστεί ότι φαίνεται να υπάρχουν περισσότεροι αναλογικά μαθητές με καλή επίδοση στη σημασιολογική ικανότητα σε σχέση με τους άλλους δύο τομείς, αφού είναι η μοναδική περίπτωση, όπου υπήρχαν κάποιοι που κατάφεραν την καλύτερη δυνατή επίδοση, ενώ συνολικά ένα 40% παρουσίασε επίδοση 7-9, δηλαδή κοντά στην καλύτερη δυνατή επίδοση. Αυτό μπορεί να αποτελεί δείκτη μιας μεγαλύτερης εμπειρίας των μαθητών σχετική με τη σημασιολογική πλευρά των κειμένων και αντίστοιχα μιας μικρότερης με την πραγματολογική και την κοινωνιογλωσσική διάστασή τους.

Περισσότερες και πιο χρήσιμες πληροφορίες περιέχουν οι τέσσερις πίνακες που ακολουθούν, αφού δείχνουν τον τρόπο διαφοροποίησης της επίδοσης στην κοινωνιογλωσσική, την πραγματολογική γνώση και τα γλωσσικά με κριτήρια το φύλο, την κοινωνική θέση, τον τόπο διαμονής και τη χρήση άλλης γλώσσα, για να επικοινωνήσουν στο σπίτι τους, εκτός από τα Ελληνικά.

³⁸⁵ Στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια η καλύτερη δυνατή επίδοση ήταν το 17 και στη σημασιολογική ικανότητα το 9. Στην πραγματολογική γνώση η μέγιστη δυνατή επίδοση ισοδυναμούσε με το 13.

3.2.2.2. Η επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες σε συνάρτηση με το φύλο

Στον πίνακα 54 παρουσιάζεται ο μέσος όρος επίδοσης στα κείμενα ανά φύλο και η σημαντικότητα των διαφορών που παρουσιάζονται.

Πίνακας 54: Μέσος όρος επίδοσης στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια, στην πραγματολογική γνώση και στη σημασιολογική ικανότητα ανά φύλο και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Mann-Whitney U τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | 20 | 40 | 60 | 80 | Ελαχ-Μεγ. τιμή | Mann-Whitney U (p-value) |
|----------------------------------|-----------------|-----|-----------|-----------------|----|----|----|----|----------------|----------------------------|
| Κοινωνιογλωσσική επάρκεια | Αγόρια | 206 | 10,78 | 2,47 | 9 | 10 | 12 | 13 | 4-16 | 19096,00 (0,005) |
| | Κορίτσια | 220 | 11,48 | 2,39 | 9 | 11 | 12 | 13 | 5-16 | |
| Πραγματολογική επάρκεια | Αγόρια | 160 | 6,07 | 1,99 | 4 | 6 | 7 | 8 | 1-11 | 15821,50 (0,413) |
| | Κορίτσια | 208 | 6,25 | 1,99 | 5 | 6 | 7 | 8 | 2-10 | |
| Σημασιολογική ικανότητα | Αγόρια | 158 | 6,09 | 1,84 | 4 | 6 | 7 | 8 | 0-9 | 15911,50 (0,040) |
| | Κορίτσια | 229 | 6,47 | 1,61 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1-9 | |

Η πρώτη και σημαντικότερη παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι πως ο παράγοντας «φύλο» διαφοροποιεί και σε αυτή την ανάλυση την επίδοση των μαθητών, πάντοτε προς την ίδια κατεύθυνση: τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια. Η ανάλυση που έγινε όμως με το Mann-Whitney U τεστ έδειξε πως η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια ($p=0,005$) και τη σημασιολογική ικανότητα ($p=0,040$). 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. Για την κατανομή των μαθητών συμπεραίνει κανείς ότι αυτή δε διαφοροποιείται ιδιαίτερα και στους τρεις τομείς ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Επίσης στις δύο περιπτώσεις που οι σχέσεις παρουσιάζονται συστηματικές, το 80% των μαθητών κατάφερε να γράψει πάνω από το μισό της μέγιστης δυνατής τιμής. Αντίστοιχα με τη συνολική επίδοση και σε αυτήν την περίπτωση στην πραγματολογική γνώση ένα 40% έγραψε κάτω από το μισό της

μέγιστης δυνατής τιμής³⁸⁶. Παράλληλα διαπιστώνεται ότι υπάρχει αναλογικά μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με καλή επίδοση στη σημασιολογική ικανότητα σε σχέση με τις άλλες δύο ικανότητες, αφού είναι η μοναδική ικανότητα στην οποία υπήρχαν κάποιοι που κατάφεραν την καλύτερη δυνατή επίδοση, ενώ συνολικά ένα 40% παρουσίασε επίδοση ανάμεσα στο 7 και το 9.

3.2.2.3. Η επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες σε συνάρτηση με την κοινωνική θέση

Ο πίνακας 55 που ακολουθεί δείχνει το πώς διαφοροποιεί ο παράγοντας «κοινωνική θέση» την επίδοση των μαθητών ανά δεξιότητα.

Πίνακας 55: Μέσος όρος επίδοσης στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια, στην πραγματολογική γνώση και στη σημασιολογική ικανότητα ανάλογα με την κοινωνική θέση των παιδιών και έλεγχος διαφορών με το Kruskal-Wallis τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | 20 | 40 | 60 | 80 | Ελαχ-Μεγ. τιμή | Kruskal-Wallis (p-value) |
|----------------------------------|---------|-----|-----------|-----------------|-----|----|----|----|----------------|--------------------------------|
| Κοινωνιογλωσσική επάρκεια | Χαμηλή | 140 | 10,70 | 2,45 | 9 | 10 | 12 | 13 | 5-16 | 15,419 (<0,001) |
| | Μεσαία | 154 | 10,98 | 2,34 | 9 | 10 | 12 | 13 | 5-16 | |
| | Ανώτερη | 137 | 11,77 | 2,48 | 9,6 | 12 | 13 | 14 | 4-16 | |
| Πραγματολογική γνώση | Χαμηλή | 120 | 5,63 | 1,84 | 4 | 5 | 6 | 7 | 2-9 | 28,307 (<0,001) |
| | Μεσαία | 133 | 5,95 | 2,05 | 4 | 5 | 7 | 8 | 1-10 | |
| | Ανώτερη | 116 | 6,97 | 1,84 | 5 | 7 | 7 | 9 | 3-11 | |
| Σημασιολογική ικανότητα | Χαμηλή | 130 | 5,88 | 1,72 | 4 | 6 | 6 | 7 | 2-9 | 13,387 (0,001) |
| | Μεσαία | 132 | 6,42 | 1,79 | 5 | 6 | 7 | 8 | 0-9 | |
| | Ανώτερη | 129 | 6,57 | 1,62 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1-9 | |

Μια πρώτη σημαντική παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι πως η κοινωνική θέση αποτελεί σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα, αφού όλες οι διαφορές που

³⁸⁶ Στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια η καλύτερη δυνατή επίδοση ήταν το 17 και στη σημασιολογική ικανότητα το 9. Στην πραγματολογική γνώση η μέγιστη δυνατή επίδοση ισοδυναμούσε με το 13.

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.

Όσον αφορά την κατανομή των μαθητών ισχύουν τα εξής: Στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια το 80% των μαθητών κατάφερε να γράψει πάνω από το μισό της μέγιστης δυνατής τιμής, κάτι που ισχύει και στη σημασιολογική ικανότητα, με εξαίρεση τους μαθητές από τη χαμηλότερη κοινωνική τάξη, όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι 60%³⁸⁷. Στην πραγματολογική γνώση ένα 40% των παιδιών της κοινωνικής θέσης έγραψε κάτω από το μισό της μέγιστης δυνατής τιμής³⁸⁸. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα παιδιά της χαμηλής κοινωνικής θέσης είναι 60%, δεδομένο που επιβεβαιώνει το παραπάνω αποτέλεσμα, το οποίο έδειξε ότι στη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών παρουσιάζεται εντονότερο πρόβλημα στη λειτουργική διάσταση της γλώσσας. Αντίστοιχα μικρότερο (20%) είναι το ποσοστό για τα παιδιά της ανώτερης κοινωνικής θέσης. Φαίνεται ξανά να υπάρχουν περισσότεροι αναλογικά μαθητές με καλή επίδοση στη σημασιολογική ικανότητα σε σχέση με τις άλλες δύο, αφού και σε αυτήν την περίπτωση η σημασιολογική είναι η μοναδική ικανότητα στην οποία υπήρχαν κάποιοι που κατάφεραν την καλύτερη δυνατή επίδοση, ενώ συνολικά ένα 40% παρουσίασε επίδοση 7-9, δηλαδή κοντά στην καλύτερη δυνατή επίδοση.

³⁸⁷ Στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια η καλύτερη δυνατή επίδοση ήταν το 17 και στη σημασιολογική ικανότητα το 9.

³⁸⁸ Στην πραγματολογική γνώση η μέγιστη δυνατή επίδοση ισοδυναμούσε με το 13.

3.2.2.4. Η επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες σε συνάρτηση με την περιοχή διαμονής

Ο επόμενοι δύο πίνακες επιτρέπουν το συσχετισμό της επίδοσης των μαθητών στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες με την περιοχή διαμονής των μαθητών. Στον πίνακα 56 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών σε καθεμία περιοχή ξεχωριστά. Στον πίνακα 57 ενώθηκαν οι μαθητές της Θεσσαλονίκης και των Ιωαννίνων και σχηματίστηκε η κατηγορία «αστικό περιβάλλον», ενώ οι μαθητές του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων περιλαμβάνονται στην κατηγορία «μη αστικό περιβάλλον».

Πίνακας 56: Μέσος όρος επίδοσης στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια, στην πραγματολογική γνώση και στη σημασιολογική ικανότητα ανάλογα με την περιοχή διαμονής των παιδιών και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Kruskal-Wallis τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | 20 | 40 | 60 | 80 | Ελα χ-Μεγ. τιμή | Kruskal-Wallis (p-value) |
|----------------------------------|--------------------|-----|-----------|-----------------|----|----|----|----|-----------------|--------------------------|
| Κοινωνιογλωσσική επάρκεια | Θεσ/νίκη | 145 | 11,44 | 2,41 | 10 | 11 | 12 | 13 | 5-16 | 6,684 (0,035) |
| | Ιωάννινα | 156 | 11,16 | 2,61 | 9 | 11 | 12 | 14 | 4-16 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 130 | 10,78 | 2,27 | 9 | 10 | 11 | 13 | 5-16 | |
| Πραγματολογική γνώση | Θεσ/νίκη | 123 | 6,34 | 2,08 | 5 | 6 | 7 | 8 | 2-10 | 12,068 (0,002) |
| | Ιωάννινα | 132 | 6,47 | 1,99 | 5 | 6 | 7 | 8 | 2-11 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 114 | 5,63 | 1,82 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1-9 | |
| Σημασιολογική ικανότητα | Θεσ/νίκη | 122 | 6,45 | 1,59 | 5 | 6 | 7 | 8 | 2-9 | 15,069 (0,001) |
| | Ιωάννινα | 146 | 6,55 | 1,80 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1-9 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 123 | 5,82 | 1,70 | 4 | 6 | 6 | 7 | 0-9 | |

Πίνακας 57: Μέσος όρος επίδοσης στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια, στην πραγματολογική γνώση και στη σημασιολογική ικανότητα ανάλογα με την περιοχή διαμονής των παιδιών(αστικό-μη αστικό περιβάλλον και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Mann Whithney U τεστ.

| | Περιοχή σχολείου | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελαχ-Μεγ. τιμή | 20 | 40 | 60 | 80 | Mann-Whitney U (p-value) |
|---------------------------|------------------|-----|-----------|-----------------|----------------|----|----|------|----|--------------------------|
| Κοινωνιογλωσσική επάρκεια | Αστικό | 301 | 11,30 | 2,52 | 4-16 | 9 | 11 | 12 | 14 | 16757,00 (0,017) |
| | Μη αστικό | 130 | 10,78 | 2,27 | 5-16 | 9 | 10 | 11.6 | 13 | |
| Πραγματολογική γνώση | Αστικό | 255 | 6,41 | 2,03 | 2-11 | 5 | 6 | 7 | 8 | 11315,50 (0,001) |
| | Μη αστικό | 114 | 5,63 | 1,82 | 1-9 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| Σημασιολογική ικανότητα | Αστικό | 268 | 6,51 | 1,71 | 1-9 | 5 | 6 | 7 | 8 | 12655,50 (<0,001) |
| | Μη αστικό | 123 | 5,82 | 1,70 | 0-9 | 4 | 6 | 6 | 7 | |

Μια επισκόπηση και στους δύο πίνακες δείχνει ότι οι διαφορές που παρουσιάζονται σε σχέση με τον τόπο διαμονής βρίσκονται στο επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας και στις τρεις δεξιότητες (πίνακας 56: στην κοινωνιογλωσσική γνώση $p=0,035$ - στην πραγματολογική γνώση $p=0,002$ - στη σημασιολογική ικανότητα $p=0,001$ / πίνακας 57: στην κοινωνιογλωσσική γνώση $p=0,017$ - στην πραγματολογική γνώση $p=0,001$ - στη σημασιολογική ικανότητα $p<0,001$), 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. Συγκεκριμένα στον πίνακα 56 παρατηρείται ότι οι επιδόσεις των μαθητών των δύο πόλεων είναι σε κοντινά επίπεδα, ενώ διαφέρουν αρκετά σε σχέση με αυτές των παιδιών που προέρχονται από περιφερειακά σχολεία: στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια υπερτερούν οι μαθητές από τη Θεσσαλονίκη, ενώ στις άλλες δύο περιπτώσεις αυτοί των Ιωαννίνων. Αντίθετα, τα παιδιά του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων βρίσκονται και στις τρεις περιπτώσεις στην τελευταία θέση. Και στον πίνακα 57 η υπεροχή των μαθητών από αστικό περιβάλλον είναι εμφανής. Η κατανομή των μαθητών στη συγκεκριμένη ανάλυση έχει ως εξής: στην

κοινωνιογλωσσική επάρκεια το 80% των μαθητών έγραψε πάνω από το μισό της μέγιστης δυνατής τιμής, κάτι που ισχύει και για μαθητές από αστικό περιβάλλον στη σημασιολογική ικανότητα. Αντίθετα, στην πραγματολογική γνώση (και στις δύο ομάδες μαθητών) και στη σημασιολογική ικανότητα σε μαθητές από μη αστικό περιβάλλον ένα 40% έγραψε κάτω από το μισό της μέγιστης δυνατής τιμής, κάτι που μπορεί να υποδηλώνει περισσότερες δυσκολίες από τους μαθητές στις συγκεκριμένες περιπτώσεις³⁸⁹. Και στην ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με βάση την περιοχική διαμονής φαίνεται να υπάρχουν περισσότεροι μαθητές με καλή επίδοση στη σημασιολογική ικανότητα σε σχέση με τους άλλους δύο τομείς, αφού είναι η μοναδική περίπτωση, όπου υπήρχαν κάποιοι που κατάφεραν την καλύτερη δυνατή επίδοση, ενώ συνολικά ένα 40% παρουσίασε επίδοση 7-9, δηλαδή κοντά στην καλύτερη δυνατή επίδοση.

3.2.2.5. Η επίδοση στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες σε συνάρτηση με τη γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια

Ο πίνακας 58 δείχνει τη σχέση επίδοσης των μαθητών στις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες ανάλογα με το αν μιλούν και άλλη γλώσσα, για να επικοινωνήσουν στην οικογένεια.

Πίνακας 58: Μέσος όρος στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια, στην πραγματολογική γνώση και στη σημασιολογική ικανότητα ανάλογα με το αν μιλούν άλλη γλώσσα τα παιδιά εκτός από την Ελληνική και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Mann-Whitney U τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελαχ-Μεγ. τιμή | 20 | 40 | 60 | 80 | Mann-Whitney U (p-value) |
|---------------------------|-----|-----|-----------|-----------------|----------------|----|------|----|----|--------------------------|
| Κοινωνιογλωσσική επάρκεια | Ναι | 68 | 11,12 | 2,17 | Μαϊ-15 | 9 | 10,6 | 12 | 13 | 12147,5 |
| | Όχι | 361 | 11,17 | 2,49 | Απρ-16 | 9 | 11 | 12 | 13 | -0,892 |
| Πραγματολογική γνώση | Ναι | 45 | 5,73 | 1,67 | 2-Σεπ | 4 | 5 | 6 | 7 | 6177 |
| | Όχι | 324 | 6,23 | 2,03 | 1-Νοε | 5 | 6 | 7 | 8 | -0,093 |
| Σημασιολογική ικανότητα | Ναι | 53 | 6,15 | 1,69 | 1-Σεπ | 4 | 6 | 7 | 8 | 8424,5 |
| | Όχι | 338 | 6,31 | 1,74 | 0-9 | 5 | 6 | 7 | 8 | -0,479 |

³⁸⁹ Στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια η καλύτερη δυνατή επίδοση ήταν το 17 και στη σημασιολογική ικανότητα το 9. Στην πραγματολογική γνώση η μέγιστη δυνατή επίδοση ισοδυναμούσε με το 13.

Από τα δεδομένα του πίνακα 58 διαπιστώνεται ότι η χρήση άλλης γλώσσας εκτός από την ελληνική για την ενδοοικογενειακή επικοινωνία δε φαίνεται να αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα για την επίδοση των μαθητών και στα τρία επίπεδα ικανοτήτων, αφού ο έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Mann-Whitney U τεστ έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται σε καμία από τις τρεις περιπτώσεις συστηματική διαφορά. Στα δίγλωσσα παιδιά συμπεριλαμβάνεται και μεγάλος αριθμός μαθητών από το Μέτσοβο και τη Χρυσοβίτσα που δήλωσαν πως μιλάνε βλάχικα σπίτι (30 μαθητές και μαθήτριες). Τα παιδιά αυτά όμως είναι μαθητές που είχαν τις ίδιες συνθήκες με τους υπόλοιπους Έλληνες μαθητές, χωρίς να βιώσουν τις δύσκολες κοινωνικές καταστάσεις που πιθανόν να βίωσαν παιδιά μεταναστών από άλλες χώρες ούτε την πλημμυρή διδασκαλία Ελληνικών ή ακόμη και την παντελή έλλειψη διδασκαλίας Ελληνικών, που ίσως συνάντησαν παλιννοστούντες μαθητές στις χώρες που διέμεναν πριν τον επαναπατρισμό τους. Επίσης μπορεί να σημαίνει ότι παίζει ρόλο και η εικόνα του γυμνασίου του Μετσόβου, από όπου προήλθε ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών που ανέφερε τη βλάχικη γλώσσα, η οποία πιθανόν και να είναι βελτιωμένη σε σχέση με αυτή που παρουσιάζουν τα υπόλοιπα γυμνάσια του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων. Παράλληλα πρέπει να αναφερθεί ότι η βλάχικη γλώσσα χρησιμοποιείται στην περιοχή του Μετσόβου επικουρικά και όχι ως βασική γλώσσα επικοινωνίας. Τα παραπάνω στοιχεία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το γεγονός ότι συμπεριλήφθηκαν οι μαθητές αυτοί στη συγκεκριμένη κατηγορία, ίσως επηρέασε τα αποτελέσματα προς την κατεύθυνση οι μαθητές που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και άλλη γλώσσα στα πλαίσια της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας να παρουσιάζουν βελτιωμένη επίδοση.

Για το λόγο αυτό προχωρήσαμε και σε μια επιπλέον ανάλυση, όπου συγκρίναμε τα παιδιά που δήλωσαν ότι μιλάνε την αλβανική γλώσσα για να επικοινωνήσουν στην οικογένεια, κάτι που σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο, με τα παιδιά που δε δήλωσαν καμία άλλη γλώσσα (πίνακας 59).

Πίνακας 59: Μέσος όρος επίδοσης στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια, στην πραγματολογική γνώση και στη σημασιολογική ικανότητα ανάλογα με το αν μιλάνε Αλβανικά τα παιδιά εκτός από την Ελληνική και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Mann-Whitney U τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελαχ-Μεγ. τιμή | Mann-Whitney U (p-value) |
|----------------------------------|-----------------|-----|-----------|-----------------|----------------|--------------------------|
| Κοινωνιογλωσσική επάρκεια | Αλβανικά | 18 | 10,56 | 2,06 | 7-14 | 2739,50 |
| | Όχι | 360 | 11,17 | 2,50 | 4-16 | (0,265) |
| Πραγματολογική γνώση | Αλβανικά | 13 | 6,31 | 1,55 | 3-8 | 2037,50 |
| | Όχι | 320 | 6,23 | 2,03 | 1-11 | (0,900) |
| Σημασιολογική ικανότητα | Αλβανικά | 15 | 6,13 | 1,30 | 4-8 | 2268,50 |
| | Όχι | 336 | 6,31 | 1,75 | 0-9 | (0,506) |

Ούτε σε αυτήν την περίπτωση παρουσιάστηκαν συστηματικές διαφορές, αν και θεωρούμε ότι ο αριθμός των παιδιών που δήλωσε την Αλβανική γλώσσα και απάντησε σε όλα τα ερωτήματα που αφορούν την κοινωνιογλωσσική επάρκεια, την πραγματολογική γνώση και τη σημασιολογική ικανότητα είναι αρκετά μικρός, για να υπάρχουν επαρκώς αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στην παρούσα έρευνα δεν παρουσιάζονται συστηματικές διαφορές ανάμεσα σε παιδιά που δήλωσαν δίγλωσσα και σε παιδιά που επικοινωνούν στα πλαίσια της οικογένειάς τους μόνο στην Ελληνική γλώσσα.

Μια πιθανή ερμηνεία του συγκεκριμένου ευρήματος σχετίζεται με τα ακόλουθα:

- Ο αριθμός των παιδιών που απάντησαν πως μιλάνε και άλλη γλώσσα στο σπίτι ήταν μικρός σε σχέση με τα υπόλοιπα και θα χρειαστεί μεγαλύτερο δείγμα από τους συγκεκριμένους μαθητές για πιο ασφαλή συμπεράσματα.
- Η συγκεκριμένη ερώτηση για τη γλώσσα είχε στόχο να διακρίνουμε τους δίγλωσσους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Υπάρχει η πιθανότητα η διατύπωση της ερώτησης που τέθηκε στους μαθητές να

μην ήταν αρκετά σαφής, με αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές να μην εξυπηρετούσαν το στόχο της ερώτησης.

Όσον αφορά την κατανομή των μαθητών, διαπιστώνεται ότι παρουσιάζει ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια και στην σημασιολογική ικανότητα, ενώ στην πραγματολογική γνώση η ομάδα που δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί άλλη γλώσσα παρουσιάζει σε όλες τις περιπτώσεις (20%, 40%, 60%, 80%) αυξημένες τις τιμές κατά μία. Και στην ανάλυση που έγινε για την επίδοση των μαθητών με βάση τη γλώσσα που μιλάνε, για να επικοινωνήσουν στην οικογένεια, επιβεβαιώνεται η μεγαλύτερη δυσκολία των μαθητών στην πραγματολογική γνώση (πίνακας 58). Αυτό δηλώνει το υψηλό ποσοστό μαθητών με επίδοση χαμηλότερη ή ίση με το μισό της μέγιστης δυνατής επίδοσης (στους μαθητές που δήλωσαν μόνο την Ελληνική γλώσσα το ποσοστό είναι 40% και στους μαθητές που δήλωσαν και κάποια άλλη γλώσσα το ποσοστό είναι 60%)³⁹⁰.

³⁹⁰ Στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια η καλύτερη δυνατή επίδοση ήταν το 17 και στη σημασιολογική ικανότητα το 9. Στην πραγματολογική γνώση η μέγιστη δυνατή επίδοση ισοδυναμούσε με το 13.

3.2.3. Τα αποτελέσματα στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας

Μια περαιτέρω ανάλυση επικεντρώθηκε στις δύο όψεις που παρουσιάζει η γλώσσα: «τη γνώση» και «τη χρήση»³⁹¹, οι οποίες διευκρινίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως στη συγκεκριμένη έρευνα δε χρησιμοποιήθηκαν ερωτήματα που σχετίζονται με τη γραμματική ή το συντακτικό. Έτσι, όταν γίνεται λόγος για «γνώση», περιλαμβάνεται μόνο ο τομέας της νοηματικής κατανόησης, ο οποίος βρισκόταν και στο επίκεντρο της διδασκαλίας των κειμένων τις προηγούμενες δεκαετίες. Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται ξεχωριστά οι επιδόσεις των μαθητών στα ζητούμενα που αφορούσαν τη «γνώση – νοηματική κατανόηση» και τη «χρήση» της γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα τα ερωτήματα που σχετίζονταν με τη *χρήση* είναι τα εξής: 2,3,4,5α,5β,5γ,5δ,7,9α,9β,9γ,11,12,13α,13β,13γ,13δ,13ε,15,16,17α,17β,17γ,17δ,18,19,20,21α,21β,21γ,21δ,21ε,22,23,24,25 (σύνολο 37). Μάλιστα στο συγκεκριμένο τεστ τα σχετικά ερωτήματα είχαν την απόλυτη πλειοψηφία, αφού η χρήση της γλώσσας αποτέλεσε το βασικό ζητούμενο στην παρούσα έρευνα, ενώ με τη *γνώση* σχετιζόταν τα ακόλουθα ζητούμενα: 1α,1β,1γ,1δ,6α, 6β, 6γ, 8α,8β,8γ,8δ,14 (σύνολο 12).

Οι παραπάνω ομάδες υποβλήθηκαν σε έλεγχο Cronbach και τα στοιχεία που άντεξαν σε αυτόν τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκαν στη στατιστική ανάλυση, ενώ τα υπόλοιπα χρειάστηκε να αφαιρεθούν. Πιο συγκεκριμένα από τα ερωτήματα που αναφέρονται στη *χρήση* χρειάστηκε να αφαιρεθούν τα ερωτήματα 5α,9β,17β,21β,21γ, ενώ χρησιμοποιήθηκαν όλα τα ερωτήματα που αναφέρονται στη *γνώση* της γλώσσας. Ο δείκτης Cronbach για τη *χρήση* της γλώσσας, αφού αφαιρέθηκαν τα συγκεκριμένα ερωτήματα, ήταν 0,56, ενώ για τη *γνώση* της γλώσσας ήταν 0,54³⁹². Έτσι στη στατιστική ανάλυση για τη *χρήση* και τη *γνώση* της γλώσσας χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις από τα εξής ζητούμενα:

³⁹¹ Για τους όρους βλέπε σχετικά Αθανασίου, Λ., 1998, σελ.68.

³⁹² Για να υπάρχει συνάφεια έπρεπε ο δείκτης Cronbach να είναι μεγαλύτερος από 0,05.

Χρήση της γλώσσας:

2,3,4,5β,5γ,5δ,7,9α,9γ,11,12,13α,13β,13γ,13δ,13ε,15,16,17α,

17γ,17δ,18,19,20,21α,21δ,21ε,22,23,24,25 (σύνολο 32)

Γνώση της γλώσσας: 1α,1β,1γ,1δ,6α, 6β, 6γ, 8α,8β,8γ,8δ,14 (σύνολο 12)

Στους πίνακες των υποκεφαλαίων που ακολουθούν παρουσιάζεται η επίδοση (score) των μαθητών, όσον αφορά τη γνώση και τη χρήση της γλώσσας. Για κάθε σωστή απάντηση ο μαθητής παίρνει έναν βαθμό, ενώ για κάθε λάθος απάντηση παίρνει μηδέν. (Σωστό=1, Λάθος=0). Υπολογίζεται για καθένα από τους παραπάνω παράγοντες το σκορ των μαθητών και επιπλέον εξετάζεται αν διαφοροποιείται το σκορ ανά φύλο, κοινωνική θέση, περιοχή διαμονής και ως προς το εάν μιλάνε ή όχι τα παιδιά στο σπίτι τους άλλη γλώσσα εκτός από τα Ελληνικά.

3.2.3.1. Η συνολική επίδοση στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η συνολική επίδοση στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας.

Πίνακας 60: Μέσοι όροι επίδοσης στη γνώση και τη χρήση

| | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | 20 | 40 | 60 | 80 | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή |
|-------|-----|-----------|-----------------|----|------|----|----|---------------|--------------|
| Γνώση | 386 | 6,60 | 1,87 | 5 | 6 | 7 | 8 | 0 | 10 |
| Χρήση | 312 | 17,35 | 3,53 | 14 | 16,2 | 19 | 20 | 8 | 26 |

Μια πρώτη παρατήρηση που μπορεί να γίνει εξετάζοντας τα συνολικά αποτελέσματα στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας, όπως αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα 60, είναι πως η μέση επίδοση των μαθητών στη χρήση της γλώσσας ανήλθε στο 17,35 (T.A.=3,53), με ελάχιστη τιμή που βρέθηκε να είναι το 8 και μέγιστη το 26. Όσον αφορά την γνώση της γλώσσας, η μέση τιμή ανήλθε στο 6,60 (T.A.= 1,87) με ελάχιστη τιμή το 0 και μέγιστη το 10. Για την κατανομή των μαθητών αξίζει να τονιστεί ότι τόσο στη γνώση όσο και στη χρήση ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό

(περίπου το 40%) παρουσιάζει επίδοση μικρότερη ή ίση με το μισό της μέγιστης δυνατής επίδοσης, κάτι που θεωρούμε ότι αποτελεί μη ικανοποιητική επίδοση³⁹³.

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν εξετάζεται η διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών στη χρήση της γλώσσας σε σχέση με το φύλο, την κοινωνική θέση, την περιοχή διαμονής των μαθητών και τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι τους (μόνο Ελληνικά ή και κάποια άλλη).

3.2.3.2. Η επίδοση στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας σε συνάρτηση με το φύλο

Στον πίνακα 61 που ακολουθεί, παρουσιάζεται ο μέσος όρος επίδοσης στη γνώση και τη χρήση με βάση το φύλο.

Πίνακας 61: Μέσος όρος επίδοσης στη γνώση και τη χρήση με βάση το φύλο και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Mann-Whitney U τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | 20 | 40 | 60 | 80 | Ελαχ-Μεγ. τιμή | Mann-Whitney U (p-value) |
|-------|----------|-----|-----------|-----------------|----|----|-----|----|----------------|----------------------------|
| Γνώση | Αγόρια | 155 | 6,39 | 1,99 | 5 | 6 | 7 | 8 | 0-10 | 15463,00 (0,041) |
| | Κορίτσια | 227 | 6,78 | 1,74 | 5 | 7 | 7.8 | 8 | 1-10 | |
| Χρήση | Αγόρια | 141 | 16,91 | 3,54 | 14 | 16 | 19 | 20 | 8-25 | 10549,50 (0,068) |
| | Κορίτσια | 170 | 17,70 | 3,49 | 15 | 17 | 19 | 20 | 8-26 | |

Η σημαντικότερη παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι πως και στις δύο περιπτώσεις τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση από τα αγόρια. Όπως έδειξε και η ανάλυση με το Mann-Whitney U τεστ στη γνώση της γλώσσας, οι τιμές δείχνουν συστηματική σχέση ($p=0,041$), ενώ στη χρήση οι συγκεκριμένες διαφορές, αν και δε φτάνουν τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας, δεν απέχουν πολύ από αυτήν ($p=0,068$). Για την κατανομή των μαθητών καταγράφεται τόσο στη γνώση όσο και στη χρήση της γλώσσας ένα ποσοστό ίσο με το 40% των αγοριών να παρουσιάζει επίδοση χαμηλότερη ή ίση από το μισό της μεγαλύτερης δυνατής επίδοσης. Αντίθετα στα κορίτσια το ποσοστό αυτό είναι κάπως μικρότερο. Θεωρείται επίσης χαμηλό το

³⁹³ Στη γνώση η μέγιστη δυνατή επίδοση ήταν 12 και στη χρήση 32.

ποσοστό των μαθητών (20%) και από τις δύο ομάδες που στη χρήση της γλώσσας έγραψε πάνω από 20, κάτι που καταδεικνύει μια υστέρηση και στις δύο ομάδες στον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα³⁹⁴.

3.2.3.3. Η επίδοση στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας σε συνάρτηση με την κοινωνική θέση

Ο έλεγχος της σχέσης της επίδοσης στη γνώση και στη χρήση της γλώσσας με την κοινωνική θέση των μαθητών οδήγησε στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 62.

Πίνακας 62: Μέσος όρος επίδοσης στη γνώση και τη χρήση με βάση την κοινωνική θέση των παιδιών και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Kruskal-Wallis τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | 20 | 40 | 60 | 80 | Ελαχ-Μεγ. Τιμή | Kruskal-Wallis (p-value) |
|-------|---------|-----|-----------|-----------------|-----|----|----|----|----------------|--------------------------|
| Γνώση | Χαμηλή | 128 | 6,16 | 1,81 | 4,8 | 6 | 7 | 8 | 2-10 | 14,475 (0,001) |
| | Μεσαία | 130 | 6,69 | 1,88 | 5 | 7 | 7 | 8 | 0-10 | |
| | Ανώτερη | 128 | 6,95 | 1,83 | 5,8 | 7 | 8 | 8 | 1-10 | |
| Χρήση | Χαμηλή | 103 | 16,36 | 3,39 | 13 | 15 | 17 | 20 | 9-24 | 30,520 (<0,001) |
| | Μεσαία | 115 | 16,98 | 3,55 | 14 | 16 | 18 | 20 | 8-26 | |
| | Ανώτερη | 94 | 18,89 | 3,14 | 17 | 19 | 20 | 21 | 8-25 | |

Για τον παράγοντα «κοινωνική θέση» αυτό που παρατηρείται είναι πως οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλότερη κοινωνική θέση παρουσιάζουν και υψηλότερη επίδοση τόσο στη χρήση όσο και στην γνώση της γλώσσας, ενώ σε αναλογία με την κοινωνική θέση πέφτει και η επίδοση των παιδιών (πίνακας 62). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της ανώτερης κοινωνικής θέσης υπερέχουν σημαντικά σε επίδοση στη γνώση της γλώσσας, έπονται τα παιδιά της μεσαίας, ενώ στην τελευταία θέση με αρκετή διαφορά βρίσκονται τα παιδιά της χαμηλής κοινωνικής θέσης, σχέση που παρουσιάζεται ως στατιστικά σημαντική, αφού η πιθανότητα παρουσιάζεται ίση με

³⁹⁴ Στη γνώση η μέγιστη δυνατή επίδοση ήταν 12 και στη χρήση 32.

0,001. Επίσης αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα που αφορούν τη χρήση, αφού και σε αυτήν την περίπτωση όσο υψηλότερη είναι η κοινωνική θέση τόσο υψηλότερη παρουσιάζεται και η επίδοση, κάτι που επίσης είναι στατιστικά σημαντικό ($p < 0,001$). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως το κοινωνικό επίπεδο επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των παιδιών στα ζητήματα του συγκεκριμένου γλωσσικού τεστ που αφορούν τόσο τη γνώση όσο και τη χρήση της γλώσσας. Από την κατανομή των μαθητών διαπιστώνεται ότι όχι μόνο οι μαθητές της χαμηλής αλλά και αυτοί της μεσαίας κοινωνικής θέσης παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας, αφού και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει τουλάχιστον ένα 40% με επίδοση χαμηλότερη ή ίση με το μισό της μεγαλύτερης δυνατής επίδοσης (στους μαθητές από τη χαμηλή κοινωνική τάξη το ποσοστό είναι κάπως υψηλότερο)³⁹⁵. Θεωρείται επίσης χαμηλό το ποσοστό (20%) των μαθητών και από τις δύο ομάδες που στη χρήση της γλώσσας έγραψε πάνω από 20, κάτι που καταδεικνύει μια υστέρηση και στις δύο ομάδες στον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα.

3.2.3.4. Η επίδοση στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας σε συνάρτηση με την περιοχή διαμονής

Οι πίνακες 63 και 64 δείχνουν το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών σε σχέση με την περιοχή διαμονής τους. Στον πίνακα 63 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών σε κάθε μία περιοχή ξεχωριστά, ενώ στον πίνακα 64 ενώθηκαν οι μαθητές της Θεσσαλονίκης και των Ιωαννίνων και σχηματίστηκε η κατηγορία «αστικό περιβάλλον», ενώ οι μαθητές του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων περιλαμβάνονται στην κατηγορία «μη αστικό περιβάλλον», όπως ακριβώς έγινε και στις προηγούμενες ανά πεδίο λόγου και ανά επικοινωνιακή ικανότητα.

³⁹⁵ Στη γνώση η μέγιστη δυνατή επίδοση ήταν 12 και στη χρήση 32.

Πίνακας 63: Μέσος όρος επίδοσης στη γνώση και χρήση με βάση την περιοχή διαμονής των παιδιών και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Kruskal-Wallis τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | 20 | 40 | 60 | 80 | Ελαχ.-Μεγ. Τιμή | Kruskal-Wallis (p-value) |
|-------|-------------|-----|-----------|-----------------|------|----|----|----|-----------------|--------------------------------|
| Γνώση | Θεσ/νίκη | 120 | 6,79 | 1,75 | 5 | 6 | 7 | 8 | 2-10 | 15,966 (<0,001) |
| | Ιωάννινα | 144 | 6,88 | 1,94 | 5 | 7 | 7 | 8 | 1-10 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 122 | 6,08 | 1,80 | 5 | 6 | 7 | 8 | 0-10 | |
| Χρήση | Θεσ/νίκη | 107 | 17,85 | 3,41 | 15 | 17 | 19 | 20 | 8-26 | 12,854 (0,002) |
| | Ιωάννινα | 111 | 17,75 | 3,72 | 14,4 | 17 | 19 | 21 | 8-25 | |
| | Ν.Ιωαννίνων | 94 | 16,32 | 3,23 | 13 | 15 | 17 | 20 | 10-24 | |

Πίνακας 64: Μέσος όρος επίδοσης στη γνώση και χρήση με βάση την περιοχή διαμονής των παιδιών (αστικό-μη αστικό περιβάλλον και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Mann Whitney U τεστ.

| | Περιοχή σχολείου | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | 20 | 40 | 60 | 80 | Ελαχ.-Μεγ. τιμή | Mann-Whitney U (p-value) |
|-------|------------------|-----|-----------|-----------------|------|----|----|----|-----------------|----------------------------------|
| Γνώση | Αστικό | 264 | 6,84 | 1,85 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1-10 | 12194,00 (<0,001) |
| | Μη αστικό | 122 | 6,08 | 1,80 | 5 | 6 | 7 | 8 | 0-10 | |
| Χρήση | Αστικό | 218 | 17,80 | 3,56 | 14,4 | 17 | 19 | 20 | 8-26 | 7638,50 (<0,001) |
| | Μη αστικό | 94 | 16,32 | 3,23 | 13 | 15 | 17 | 20 | 10-24 | |

Όπως φαίνεται στον πίνακα 63, η ανάλυση με βάση τον παράγοντα «περιοχή διαμονής» οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα προκύπτει ότι και στη γνώση της γλώσσας, όπως και στη χρήση της γλώσσας, υπερέχουν σημαντικά οι μαθητές των δύο πόλεων. Η απόκλιση της επίδοσης των παιδιών των δύο πόλεων μεταξύ τους είναι μικρή, με τη μέση τιμή των παιδιών της Θεσσαλονίκης να

παρουσιάζεται ελαφρώς υψηλότερη σε σχέση με αυτή των μαθητών της πόλης των Ιωαννίνων στη γνώση της γλώσσας, ενώ στη χρήση συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Αντίθετα, πολύ χαμηλότερη παρουσιάζεται αυτή των μαθητών του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων σε σχέση με τους μαθητές των δύο πόλεων, κάτι που αιτιολογεί και τη σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση που επιφέρει ο παράγοντας «τόπος διαμονής» (στη γνώση $p < 0,001$ ενώ στη χρήση $p = 0,002$). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνει και ο πίνακας 64, όπου η υπεροχή του αστικού περιβάλλοντος είναι εμφανής, με τη συγκεκριμένη σχέση να είναι στατιστικά σημαντική (στη γνώση $p < 0,001$ - στη χρήση $p < 0,001$). Για την κατανομή των μαθητών στη γνώση της γλώσσας διαπιστώνεται ότι παρουσιάζεται μια αντιστοιχία και στις τρεις ομάδες. Επίσης επιβεβαιώνεται και εδώ η υστέρηση των μαθητών που προέρχονται από τον ευρύτερο νομό Ιωαννίνων στη χρήση της γλώσσας, αφού περίπου οι μισοί παρουσιάζουν επίδοση μικρότερη ή ίση με το μισό της μεγαλύτερης δυνατής επίδοσης³⁹⁶.

3.2.3.5. Η επίδοση στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας σε συνάρτηση με τη γλώσσα που επικοινωνούν στην οικογένεια

Στον πίνακα 65, που έπεται, παρουσιάζεται ο μέσος όρος επίδοσης στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας ανάλογα με το αν χρησιμοποιούν άλλη γλώσσα τα παιδιά στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία εκτός από την Ελληνική.

Πίνακας 65: Μέσος όρος επίδοσης στη γνώση και τη χρήση ανάλογα με το αν μιλάνε άλλη γλώσσα τα παιδιά εκτός από την Ελληνική και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Mann-Whitney U τεστ.

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | 20 | 40 | 60 | 80 | Ελαχ-Μεγ. τιμή | Mann-Whitney U (p-value) |
|-------|-----|-----|-----------|-----------------|-----|----|----|----|----------------|--------------------------|
| Γνώση | Ναι | 51 | 6,47 | 1,75 | 4,4 | 6 | 7 | 8 | 1-10 | 8150 |
| | Όχι | 335 | 6,62 | 1,89 | 5 | 6 | 7 | 8 | 0-10 | -0,592 |
| Χρήση | Ναι | 39 | 16,64 | 2,9 | 14 | 16 | 18 | 19 | 8-22 | 4531,5 |
| | Όχι | 273 | 17,45 | 3,6 | 14 | 17 | 19 | 20 | 8-26 | -0,131 |

Αυτό που εύκολα συμπεραίνει κανείς από τα δεδομένα του πίνακα 65 είναι πως ο συγκεκριμένος παράγοντας δε δείχνει να σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την επίδοση των παιδιών. Μπορεί και στις δύο περιπτώσεις να φαίνεται ότι υπερτερούν οι μαθητές που δήλωσαν πως δε χρησιμοποιούν άλλη γλώσσα, για να επικοινωνήσουν

³⁹⁶ Στη γνώση η μέγιστη δυνατή επίδοση ήταν 12 και στη χρήση 32.

στο σπίτι τους εκτός από την Ελληνική. Αυτές οι διαφορές όμως δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές, αφού για τη γνώση η πιθανότητα είναι ίση με 0,592, ενώ για τη χρήση είναι ίση με 0,131. Η κατανομή των μαθητών παρουσιάζει στη γνώση της γλώσσας και στις δύο ομάδες μια αντιστοιχία. Και στους δύο τομείς ένα ποσοστό κοντά στο 40% και από τις δύο ομάδες παρουσιάζει επίδοση κατώτερη ή ίση με το μισό της μέγιστης δυνατής επίδοσης, αποτέλεσμα που δεν είναι ικανοποιητικό³⁹⁷.

³⁹⁷ Στη γνώση η μέγιστη δυνατή επίδοση ήταν 12 και στη χρήση 32.

3.2.4. Τα αποτελέσματα ανά σχολείο

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται η ανάλυση της επίδοσης των μαθητών σε συγκεκριμένα σχολεία, ανά δεξιότητα (γλωσσική – κοινωνιογλωσσική – πραγματολογική) αλλά και όσον αφορά τη χρήση και τη γνώση της γλώσσας. Χρησιμοποιήθηκαν όλα τα σχολεία από τα δύο αστικά κέντρα και από το νομό Ιωαννίνων τα σχολεία με σύνολο μαθητών 30 και πάνω (και στις τρεις τάξεις).³⁹⁸

Πίνακας 66: Μέσος όρος επίδοσης όσο αφορά την κοινωνιογλωσσική γνώση σε κάθε σχολείο.

| Σχολείο | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή |
|---------------------------|----|-----------|-----------------|---------------|--------------|
| 6 ^ο Καλαμαριάς | 24 | 10,92 | 2,45 | 6 | 15 |
| 4 ^ο Χαριλάου | 33 | 12,06 | 1,98 | 8 | 16 |
| 21 ^ο Θεσ/νίκης | 27 | 11,22 | 3,25 | 5 | 15 |
| 28 ^ο Θεσ/νίκης | 29 | 11,55 | 2,21 | 5 | 16 |
| 3 ^ο Νεάπολης | 32 | 11,28 | 2,13 | 5 | 15 |
| 1 ^ο Ιωαννίνων | 24 | 10,33 | 2,93 | 4 | 14 |
| 3 ^ο Ιωαννίνων | 40 | 11,90 | 2,44 | 5 | 16 |
| 6 ^ο Ιωαννίνων | 16 | 11,06 | 2,57 | 6 | 15 |
| 8 ^ο Ιωαννίνων | 43 | 11,14 | 2,53 | 5 | 16 |
| 9 ^ο Ιωαννίνων | 33 | 10,94 | 2,62 | 7 | 16 |
| Ζίτσα | 10 | 10,00 | 1,56 | 8 | 12 |
| Κόνιτσα | 13 | 9,62 | 2,40 | 5 | 13 |
| Κουτσελιό | 15 | 11,67 | 2,38 | 7 | 16 |
| Μεταμόρφωση | 7 | 11,86 | 2,27 | 9 | 16 |
| Μέτσοβο | 28 | 11,96 | 1,87 | 8 | 15 |
| Λογγάδες | 6 | 9,67 | 1,86 | 8 | 13 |

³⁹⁸ Από τον νομό Ιωαννίνων χρησιμοποιήθηκαν έξι σχολεία.

Πίνακας 67: Μέσος όρος επίδοσης όσο αφορά την πραγματολογική γνώση σε κάθε σχολείο.

| Σχολείο | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή |
|---------------------------------|----------|------------------|------------------------|----------------------|---------------------|
| 6^ο Καλαμαριάς | 22 | 5,23 | 2,02 | 2 | 10 |
| 4^ο Χαριλάου | 32 | 6,59 | 2,14 | 2 | 10 |
| 21^ο Θεσ/νίκης | 19 | 6,63 | 1,95 | 2 | 9 |
| 28^ο Θεσ/νίκης | 24 | 6,83 | 2,10 | 3 | 10 |
| 3^ο Νεάπολης | 26 | 6,31 | 1,91 | 3 | 9 |
| 1^ο Ιωαννίνων | 17 | 6,12 | 2,12 | 3 | 9 |
| 3^ο Ιωαννίνων | 38 | 6,97 | 1,88 | 2 | 10 |
| 6^ο Ιωαννίνων | 13 | 6,61 | 2,02 | 3 | 10 |
| 8^ο Ιωαννίνων | 35 | 6,80 | 1,60 | 4 | 11 |
| 9^ο Ιωαννίνων | 29 | 5,55 | 2,21 | 2 | 10 |
| Ζίτσα | 9 | 4,22 | 1,56 | 2 | 7 |
| Κόνιτσα | 11 | 5,45 | 2,02 | 3 | 9 |
| Κουτσελιό | 17 | 5,24 | 1,89 | 2 | 8 |
| Μεταμόρφωση | 8 | 7,12 | 1,36 | 5 | 9 |
| Μέτσοβο | 19 | 5,95 | 1,78 | 2 | 9 |
| Λογγάδες | 5 | 5,20 | 1,92 | 3 | 8 |

Πίνακας 68: Μέσος όρος επίδοσης όσον αφορά την γλωσσική ικανότητα σε κάθε σχολείο.

| Σχολείο | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή |
|---------------------------------|----------|------------------|------------------------|----------------------|---------------------|
| 6^ο Καλαμαριάς | 24 | 5,92 | 1,44 | 4 | 8 |
| 4^ο Χαριλάου | 32 | 6,41 | 1,56 | 3 | 9 |
| 21^ο Θεσ/νίκης | 19 | 6,95 | 1,43 | 4 | 9 |
| 28^ο Θεσ/νίκης | 24 | 6,92 | 1,53 | 3 | 9 |
| 3^ο Νεάπολης | 23 | 6,17 | 1,82 | 2 | 9 |
| 1^ο Ιωαννίνων | 20 | 5,95 | 1,88 | 1 | 9 |
| 3^ο Ιωαννίνων | 43 | 7,12 | 1,45 | 2 | 9 |
| 6^ο Ιωαννίνων | 17 | 7,29 | 1,40 | 5 | 9 |
| 8^ο Ιωαννίνων | 42 | 6,55 | 1,67 | 2 | 9 |
| 9^ο Ιωαννίνων | 24 | 5,54 | 2,23 | 1 | 9 |
| Ζίτσα | 9 | 5,22 | 1,20 | 3 | 7 |
| Κόνιτσα | 11 | 5,64 | 1,75 | 3 | 8 |
| Κουτσελιό | 18 | 6,22 | 1,59 | 3 | 8 |
| Μεταμόρφωση | 9 | 5,89 | 1,76 | 3 | 8 |
| Μέτσοβο | 23 | 6,30 | 1,55 | 4 | 9 |
| Λογγάδες | 6 | 5,00 | 1,26 | 3 | 6 |

Πίνακας 69: Μέσος όρος επίδοσης όσον αφορά την γνώση της γλώσσας σε κάθε σχολείο.

| Σχολείο | N | Μέση τιμή | Τοπική Απόκλιση | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή |
|---------------------------------|----------|------------------|------------------------|----------------------|---------------------|
| 6^ο Καλαμαριάς | 24 | 6,21 | 1,56 | 4 | 9 |
| 4^ο Χαριλάου | 32 | 6,72 | 1,75 | 3 | 10 |
| 21^ο Θεσ/νίκης | 19 | 7,16 | 1,46 | 4 | 9 |
| 28^ο Θεσ/νίκης | 24 | 7,37 | 1,81 | 3 | 10 |
| 3^ο Νεάπολης | 21 | 6,57 | 1,99 | 2 | 10 |
| 1^ο Ιωαννίνων | 20 | 6,15 | 1,95 | 1 | 9 |
| 3^ο Ιωαννίνων | 43 | 7,58 | 1,65 | 2 | 10 |
| 6^ο Ιωαννίνων | 15 | 7,60 | 1,50 | 5 | 10 |
| 8^ο Ιωαννίνων | 42 | 6,83 | 1,68 | 3 | 9 |
| 9^ο Ιωαννίνων | 24 | 5,83 | 2,44 | 1 | 10 |
| Ζίτσα | 9 | 5,33 | 1,12 | 3 | 7 |
| Κόνιτσα | 11 | 5,91 | 1,97 | 3 | 8 |
| Κουτσελιό | 18 | 6,50 | 1,76 | 3 | 9 |
| Μεταμόρφωση | 9 | 6,22 | 1,79 | 3 | 8 |
| Μέτσοβο | 23 | 6,70 | 1,66 | 4 | 10 |
| Λογγάδες | 6 | 5,17 | 1,47 | 3 | 7 |

Πίνακας 70: Μέσος όρος επίδοσης όσον αφορά την χρήση της γλώσσας σε κάθε σχολείο.

| | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή |
|---------------------------------|----|-----------|-----------------|---------------|--------------|
| 6^ο Καλαμαριάς | 21 | 16,38 | 3,69 | 8 | 23 |
| 4^ο Χαριλάου | 25 | 18,40 | 3,11 | 12 | 26 |
| 21^ο Θεσ/νίκης | 13 | 18,61 | 3,73 | 11 | 23 |
| 28^ο Θεσ/νίκης | 23 | 18,39 | 3,20 | 10 | 25 |
| 3^ο Νεάπολης | 25 | 17,64 | 3,31 | 8 | 22 |
| 1^ο Ιωαννίνων | 15 | 16,60 | 4,50 | 8 | 22 |
| 3^ο Ιωαννίνων | 31 | 18,52 | 3,61 | 9 | 25 |
| 6^ο Ιωαννίνων | 12 | 17,92 | 3,48 | 14 | 23 |
| 8^ο Ιωαννίνων | 29 | 18,14 | 3,19 | 12 | 25 |
| 9^ο Ιωαννίνων | 24 | 16,92 | 3,99 | 9 | 24 |
| Ζίτσα | 8 | 14,00 | 2,56 | 11 | 19 |
| Κόνιτσα | 5 | 15,80 | 3,70 | 10 | 19 |
| Κουτσελιό | 12 | 16,75 | 3,86 | 12 | 23 |
| Μεταμόρφωση | 6 | 19,17 | 2,99 | 16 | 24 |
| Μέτσοβο | 17 | 17,53 | 2,50 | 13 | 22 |
| Λογγάδες | 5 | 14,60 | 3,36 | 11 | 20 |

Από τους πίνακες που προηγήθηκαν (66-70) μπορούν να προκύψουν κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα, τα οποία παρουσιάζονται ανά περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο.

Τα γυμνάσια της πόλης των Ιωαννίνων

- Οι χαμηλότερες επιδόσεις παρουσιάστηκαν στο 1^ο Γυμνάσιο, χωρίς να μπορούμε να διαπιστώσουμε τους λόγους που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, αλλά και στο 9^ο (αθλητικό), όπου πιθανώς πηγαίνουν μαθητές με χαμηλότερη επίδοση στα μαθήματα, για να επικεντρωθούν στον αθλητισμό.
- Στην κοινωνιογλωσσική και στην πραγματολογική γνώση, όπως επίσης και στη χρήση της γλώσσας, καλύτερη επίδοση παρουσιάζουν οι μαθητές του 3^{ου} Γυμνασίου, κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πιθανώς στο συγκεκριμένο σχολείο δίνεται περισσότερη βαρύτητα στη λειτουργική πλευρά της γλώσσας σε σχέση με τα άλλα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.
- Οι επιδόσεις των παιδιών στο 1^ο και το 9^ο Γυμνάσιο εναλλάσσονται στην τελευταία θέση και στις πέντε περιπτώσεις.
- Όσον αφορά τα σχολεία των Ιωαννίνων στους παραπάνω πίνακες δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με την τοποθεσία του εκάστοτε γυμνασίου (την γειτονιά που καλύπτει). Αυτό συμβαίνει ίσως, γιατί τα Γιάννενα είναι πληθυσμιακά μικρά, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν διαφορές από περιοχή σε περιοχή .

Τα γυμνάσια της Θεσσαλονίκης

- Οι μαθητές του 6^{ου} Γυμνασίου Καλαμαριάς είχαν τη χειρότερη επίδοση και όσον αφορά τις τρεις επικοινωνιακές δεξιότητες και όσον αφορά τη γνώση και τη χρήση της γλώσσας. Πρόκειται για ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα, αφού η περιοχή της Καλαμαριάς είναι από τις πλέον ακριβές της Θεσσαλονίκης και θεωρείται ότι κατοικείται από κατοίκους με αρκετά υψηλό βιοτικό επίπεδο. Ίσως αυτοί να πηγαίνουν τα παιδιά τους σε κάποιο από τα πολλά ιδιωτικά σχολεία που εδρεύουν στις γύρω περιοχές (τα περισσότερα ιδιωτικά της Θεσσαλονίκης βρίσκονται στην ανατολική πλευρά της πόλης).

- Οι καλύτερες επιδόσεις παρουσιάζονται στα κεντρικά σχολεία (4^ο Χαριλάου, 21^ο Θεσσαλονίκης, 28^ο Θεσσαλονίκης) και οι χειρότερες στα δύο περισσότερο απομακρυσμένα από το κέντρο της πόλης σχολεία, παρόλο που είχαν τις πιο καινούργιες εγκαταστάσεις (το συμπέρασμα αυτό προέκυψε από την επιτόπια παρατήρηση του ερευνητή). Πιθανόν αυτό να οφείλεται σε τρεις λόγους:
 - α) Διεξάγεται περισσότερος έλεγχος από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης στα κεντρικά σχολεία.
 - β) Όλα τα ιδιωτικά σχολεία βρίσκονται έξω από τη Θεσσαλονίκη και κανένα στο κέντρο. Πιθανώς πολλοί καλοί μαθητές που μένουν στο κέντρο να προτιμούν να πηγαίνουν στα σχολεία της γειτονιάς τους, ώστε να μην ταλαιπωρούνται με μετακινήσεις (με την κίνηση στους κεντρικούς δρόμους μπορεί να χρειαστεί να ξεκινήσουν μέχρι και μία ώρα πριν την έναρξη των μαθημάτων). Αντίθετα, είναι πιο εύκολο για τους μαθητές που μένουν μακριά από το κέντρο να επιλέξουν κάποιο ιδιωτικό εκπαιδευτήριο.
 - γ) Στη δυτική Θεσσαλονίκη κατοικούν περισσότερες οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικό επίπεδο, κάτι που πιθανόν να αιτιολογεί γιατί οι επιδόσεις των μαθητών του 3^{ου} Γυμνασίου Νεάπολης παρουσιάζουν από τις χαμηλότερες επιδόσεις.

Τα γυμνάσια του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων

Για τα γυμνάσια του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων μπορούν να σημειωθούν τα εξής:

- Οι μαθητές του Μετσόβου παρουσιάζουν τις υψηλότερες επιδόσεις στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια και τη γλωσσική ικανότητα και τη δεύτερη επίδοση στην πραγματολογική ικανότητα από τα υπόλοιπα σχολεία του ευρύτερου νομού. Επίσης έχουν την καλύτερη επίδοση στη γνώση και τη δεύτερη καλύτερη στη χρήση της γλώσσας. Οι επιδόσεις των μαθητών του Μετσόβου στις παραπάνω αναλύσεις (βλέπε τους παραπάνω πίνακες) είναι

υψηλότερες ακόμη και από αυτές παιδιών που πηγαίνουν σε σχολεία των Ιωαννίνων και της Θεσσαλονίκης.

- Οι επιδόσεις των μαθητών στα γυμνάσια Ζίτσας και Λογγάδων είναι οι χαμηλότερες και στις πέντε αναλύσεις που παρουσιάζονται στους παραπάνω πίνακες, ενώ και αυτές των μαθητών της Κόνιτσας παρουσιάζονται ελάχιστα καλύτερες στις τέσσερις από τις πέντε περιπτώσεις (στην πραγματολογική ικανότητα είναι αρκετά καλύτερες) σε σχέση με τα προαναφερθέντα σχολεία. Αντίθετα, μαζί με τα παιδιά του Μετσόβου, οι μαθητές του Γυμνασίου της Μεταμόρφωσης παρουσιάζουν κυρίως τις υψηλότερες επιδόσεις από τα περιφερειακά σχολεία του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων.

3.2.5. Αποτελέσματα παιδιών 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. Η ανάλυση έγινε σε τρεις κατευθύνσεις: ανά πεδίο λόγου, ανά επικοινωνιακή δεξιότητα και ως προς την ικανότητα των παιδιών στη γνώση και στη χρήση της γλώσσας. Καθένας από τους επόμενους τρεις πίνακες περιλαμβάνει τρεις επιδόσεις. Συγκεκριμένα πρώτη παρατίθεται η επίδοση των παιδιών με εκπαιδευτικούς γονείς, δεύτερη η επίδοση των υπολοίπων μαθητών και τρίτη ακολουθεί η επίδοση του συνόλου των μαθητών. 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.

Πίνακας 71: Μέσος όρος επίδοσης των παιδιών των εκπαιδευτικών ανά πεδίο λόγου

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελάχ-Μεγ τιμή | Mann-Whitney U (p-value) |
|--|-------------|-----|-----------|-----------------|---------------|----------------------------------|
| Αντιστοιχίσεις | Παιδιά εκπ. | 49 | 3,02 | 0,90 | 0-4 | 9760,50 (0,027) |
| | Υπόλοιπα | 485 | 2,72 | 0,95 | 0-4 | |
| | Σύνολο | 534 | 2,75 | 0,94 | 0-4 | |
| Ειδησεογραφικό ρεπορτάζ | Παιδιά εκπ. | 47 | 4,87 | 0,90 | 2-7 | 8007,00 (0,008) |
| | Υπόλοιπα | 438 | 4,49 | 1,03 | 1-7 | |
| | Σύνολο | 485 | 4,53 | 1,02 | 1-7 | |
| Κείμενο από το πεδίο της επιστήμης | Παιδιά εκπ. | 49 | 6,43 | 1,91 | 3-9 | 8234,50 (0,004) |
| | Υπόλοιπα | 448 | 5,61 | 1,80 | 1-9 | |
| | Σύνολο | 497 | 5,69 | 1,82 | 1-9 | |
| Κείμενο από το πεδίο της τέχνης | Παιδιά εκπ. | 47 | 4,17 | 1,46 | 1-6 | 8122,00 (0,006) |
| | Υπόλοιπα | 455 | 3,52 | 1,50 | 0-6 | |
| | Σύνολο | 502 | 3,58 | 1,50 | 0-6 | |
| Κείμενο από το πεδίο της διοίκησης | Παιδιά εκπ. | 34 | 4,21 | 1,15 | 1-6 | 4970,50 (0,276) |
| | Υπόλοιπα | 328 | 4,02 | 1,02 | 1-6 | |
| | Σύνολο | 362 | 4,04 | 1,03 | 1-6 | |
| Κείμενο από το πεδίο της οικονομίας | Παιδιά εκπ. | 38 | 5,26 | 1,29 | 2-8 | 5768,00 (0,073) |
| | Υπόλοιπα | 367 | 4,85 | 1,40 | 1-8 | |
| | Σύνολο | 405 | 4,89 | 1,40 | 1-8 | |
| Κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού | Παιδιά εκπ. | 45 | 2,22 | 1,08 | 0-4 | 7350,00 (0,228) |
| | Υπόλοιπα | 365 | 2,38 | 1,01 | 0-4 | |
| | Σύνολο | 410 | 2,36 | 1,02 | 0-4 | |
| Συνολική επίδοση | Παιδιά εκπ. | 23 | 31,22 | 3,29 | 25-37 | 1502,00 (0,012) |
| | Υπόλοιπα | 192 | 28,94 | 4,17 | 18-40 | |
| | Σύνολο | 215 | 29,18 | 4,14 | 18-40 | |

Από τον πίνακα 71 γίνεται φανερό ότι, με εξαίρεση το κείμενο 6 που αφορούσε τον αθλητισμό και συγκεκριμένα το ποδόσφαιρο, σε όλες τις άλλες περιπτώσεις τα παιδιά των εκπαιδευτικών παρουσίαζαν υψηλότερη επίδοση τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές όσο και από το γενικό μέσο όρο. Συστηματικές οι διαφορές είναι στις αντιστοιχίσεις, στα πρώτα τρία πεδία λόγου και στη συνολική επίδοση. Πιθανή εξήγηση για το πεδίο αναφοράς όπου τα παιδιά των εκπαιδευτικών υστέρησαν συγκριτικά με το συνολικό μέσο όρο (6^ο κείμενο), είναι ότι, καθώς ο αθλητισμός (και κυρίως το άθλημα του ποδοσφαίρου) αποτελεί πεδίο αναφοράς που ενδιαφέρει τα παιδιά αυτής της ηλικίας εξίσου, δε φαίνεται να σχετίζεται το επάγγελμα των γονέων με την επίδοση των παιδιών. Όλα τα παιδιά είχαν σε γενικές γραμμές τις ίδιες πιθανόν

εμπειρίες με το συγκεκριμένο πεδίο αναφοράς είτε στο διαδίκτυο, είτε διαβάζοντας κάποια εφημερίδα, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις να κυμαίνονται σε κοντινά επίπεδα.

Στον πίνακα 72 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ξεχωριστή ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για τα παιδιά των εκπαιδευτικών στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια, στην πραγματολογική γνώση και στη σημασιολογική ικανότητα.

Πίνακας 72: Μέσος όρος επίδοσης όσον αφορά την κοινωνιογλωσσική επάρκεια, την πραγματολογική γνώση και την σημασιολογική ικανότητα για τα παιδιά των εκπαιδευτικών

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελάχ-Μεγ τιμή | Mann-Whitney U (p-value) |
|----------------------------------|----------------------|-----|-----------|-----------------|---------------|--------------------------------|
| Κοινωνιογλωσσική επάρκεια | Παιδιά εκπαιδευτικών | 40 | 12,25 | 2,34 | 6-16 | 5531,50 (0,002) |
| | Υπόλοιπα | 391 | 11,03 | 2,44 | 4-16 | |
| | Σύνολο | 431 | 11,14 | 2,45 | 4-16 | |
| Πραγματολογική γνώση | Παιδιά εκπαιδευτικών | 35 | 7,43 | 1,67 | 4-11 | 3607,00 (<0,001) |
| | Υπόλοιπα | 334 | 6,04 | 1,98 | 1-10 | |
| | Σύνολο | 369 | 6,17 | 1,99 | 1-11 | |
| Σημασιολογική Ικανότητα | Παιδιά εκπαιδευτικών | 41 | 6,85 | 1,54 | 2-9 | 5644,00 (0,023) |
| | Υπόλοιπα | 350 | 6,23 | 1,74 | 0-9 | |
| | Σύνολο | 391 | 6,29 | 1,73 | 0-9 | |

Και στην ανάλυση που προηγείται 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. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι και στις τρεις περιπτώσεις η τυπική απόκλιση παρουσιάζεται μικρότερη στα παιδιά των εκπαιδευτικών από ό,τι στις γενικές μέσες τιμές του συνόλου των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, κάτι που φανερώνει ότι οι επιδόσεις των παιδιών αυτών παρουσιάζονται περισσότερο συμπαγείς.

Μια τελευταία ανάλυση που έγινε επιτρέπει τη σύγκριση της επίδοσης των παιδιών με εκπαιδευτικούς γονείς με τους υπόλοιπους μαθητές. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής παρουσιάζονται στον πίνακα 73 που έπεται.

Πίνακας 73: Μέσος όρος επίδοσης όσον αφορά την γνώση και τη χρήση της γλώσσας για τα παιδιά των εκπαιδευτικών

| | | N | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση | Ελάχ-Μεγ τιμή | Mann-Whitney U (p-value) |
|--------------|----------------------|-----|-----------|-----------------|---------------|--------------------------------|
| Γνώση | Παιδιά εκπαιδευτικών | 41 | 7,24 | 1,71 | 2-10 | 5461,00 (0,015) |
| | Υπόλοιπα | 345 | 6,52 | 1,87 | 0-10 | |
| | Σύνολο | 386 | 6,60 | 1,87 | 0-10 | |
| Χρήση | Παιδιά εκπαιδευτικών | 28 | 19,79 | 2,71 | 13-24 | 2169,00 (<0,001) |
| | Υπόλοιπα | 284 | 17,11 | 3,51 | 8-26 | |
| | Σύνολο | 312 | 17,35 | 3,53 | 8-26 | |

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα για τα παιδιά των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη γνώση και τη χρήση της γλώσσας (πίνακας 73), αφού και σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά των εκπαιδευτικών έχουν υψηλότερες και περισσότερο συμπαγείς επιδόσεις. Μάλιστα οι διαφορές στη χρήση της γλώσσας είναι ακόμη μεγαλύτερες, ενώ και οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερες διαφορές (2.71 έναντι 3.53), δηλώνοντας έτσι μικρότερη διασπορά στις επιδόσεις των παιδιών των εκπαιδευτικών σε σχέση με το σύνολο των παιδιών. Οι διαφορές στην επίδοση στη χρήση της γλώσσας επιβεβαιώνουν το συμπέρασμα που προέκυψε και από τον πίνακα 72, ότι δηλαδή τα παιδιά των εκπαιδευτικών έχουν

αρκετά μεγαλύτερη οικειότητα στην εξωγλωσσική διάσταση της γλώσσας σε σχέση με το γενικό μέσο όρο.

Από τις τρεις παραπάνω αναλύσεις διαπιστώνεται η ορθότητα της υπόθεσης ότι τα παιδιά που έχουν εκπαιδευτικούς γονείς έχουν υψηλότερη επίδοση και συνεπώς αυξημένη επικοινωνιακή ικανότητα σε σχέση με το γενικό μέσο όρο. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί γονείς, έχοντας τη σχετική εμπειρία, φροντίζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους γονείς, ώστε τα παιδιά τους να αποκτούν ποικίλες γλωσσικές εμπειρίες και να βιώνουν διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι δεν βρέθηκε στην ελληνική βιβλιογραφία κάποια αναφορά (απλή αναφορά ή αναφορά σε κάποια έρευνα) για την επίδοση μαθητών με εκπαιδευτικούς γονείς η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει ένα μέτρο σύγκρισης για το παρόν αποτέλεσμα.

3.3. Μια ποιοτική ανάλυση των ερωτημάτων ανοικτής απάντησης

Πέρα από τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, ενδιαφέροντα συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν και μέσα από ποιοτική προσέγγιση κάποιων από τα ερωτήματα ανοικτής απάντησης που περιλαμβάνονται στο γλωσσικό τεστ³⁹⁹. Τα συμπεράσματα αυτά είναι χρήσιμα στην περαιτέρω κατανόηση του τρόπου που οι ίδιοι οι μαθητές αντιμετώπισαν τα ερωτήματα, προκειμένου να βγουν στην επιφάνεια οι δυσκολίες που συνάντησαν και να δοθεί μια εξήγηση για τα λάθη που έγιναν. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα κείμενα από τις απαντήσεις των παιδιών, τα οποία παρατίθενται παρακάτω, έμμεσα παραπέμπουν σε στοιχεία που δεν ήταν στόχος της παρούσας διατριβής (σύνταξη, ορθογραφία κ.τ.λ.). Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε τα αποσπάσματα από τις απαντήσεις των μαθητών να παρουσιάζονται αυτούσια, χωρίς να διορθώνονται ούτε και να σχολιάζονται τα όποια γραμματικά - συντακτικά λάθη. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι αριθμοί δίπλα στις απαντήσεις είναι οι αριθμοί των ερωτηματολογίων, όπως τα αρίθμησε ο ερευνητής.

Ερωτήσεις 4/20

Τα συγκεκριμένα δύο ερωτήματα έχουν το ίδιο ζητούμενο και γι' αυτό το λόγο θεωρήθηκε πιο χρήσιμο να γίνει η προσέγγιση από κοινού. Μια πρώτη παρατήρηση που μπορεί να γίνει είναι πως και στις δύο ερωτήσεις οι περισσότεροι μαθητές απαντούν με μία πρόταση.

Ένα δεύτερο στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι πως πολλοί μαθητές ψάχνουν να βρουν στόχο που να έχει διδακτικό χαρακτήρα, παρόλο που υπάρχουν και κείμενα που δεν αποσκοπούν στο να μας διδάξουν κάτι. Μια πιθανή εξήγηση για το παραπάνω φαινόμενο είναι πως ίσως στο σχολείο να αναφέρονται στο στόχο ενός κειμένου μόνο όταν αυτό θέλει να διδάξει κάτι, αφήνοντας μ' αυτόν τον τρόπο στο περιθώριο τις άλλες λειτουργίες που επιτελεί ένα κείμενο (π.χ. να ενημερώσει).

Χαρακτηριστικές τέτοιου είδους απαντήσεις από την ερώτηση 4 είναι οι ακόλουθες:

39: *«Θα του έλεγα πως ο κύριος στόχος του κειμένου είναι να μας κάνει να*

³⁹⁹ Στο ερώτημα ανοικτής απάντησης 14, επειδή θεωρήθηκε ότι δε θα μπορούσε να προκύψει με βάση μια περισσότερο ποιοτική προσέγγιση κάτι αξιόλογο και γι' αυτό το λόγο δε γίνεται σ' αυτό το σημείο κάποια ξεχωριστή αναφορά.

καταλάβουμε σε πόσο μεγάλο βαθμό βρίσκεται σήμερα η παρανομία αλλά και πόσο αναπτυγμένη είναι αφού υπάρχει σε όλες τις χώρες του κόσμου».

43: «Στόχος του κειμένου είναι να καταδείξει το τι γίνεται για τα λεφτά και ότι όλα τα παράνομα έχουν και ένα συνήθως όχι καλό τέλος».

50: «Θέλει να δείξει κατά πόσο είναι ανοργάνωτες η κυβερνήσεις και απροετοίμαστοι οι πολίτες. Θέλει δηλαδή να δείξει την τραγικότητα ίσως και αθλιότητα που επικρατεί κάποιες φορές σε κράτη».

56: «Ο κύριος στόχος του κειμένου είναι: ότι θα πρέπει να πάψουν να γίνονται πολυκατοικίες για την ακρίβεια παραπάνω όροφοι χωρίς άδεια γιατί είναι αρκετά επικίνδυνο για τους ανθρώπους που βρίσκονται μέσα στο κτίριο. Όπως και στο κείμενο μας μιλάει για τους ανθρώπους που είναι θύματα στο κτήριο αυτό».

100: «Πως όταν δεν κάνεις σωστή δουλειά και δεν υπάρχει οργάνωση αυτό έχει ως αντίκτιπο να χάνονται αθώες ζωές».

110: «Ο κύριος στόχος είναι να παραδηγματιστούν καπιοι άνθρωποι για να μην γίνουν άλλα τέτοια ατυχήματα».

117: «Το κείμενο έχει στόχο να σταματήσουν να προστέθονται όροφοι σε προυπάρχοντα κτίρια για να μην κινδυνεύουν οι άνθρωποι που ζουν σ' αυτό».

Αντίστοιχες απαντήσεις στην ερώτηση 20 είναι οι ακόλουθες:

2: «Να μην χρησιμοποιούμε πιστωτικές κάρτες + γενικά το πλαστικό χρήμα».

47: «Να κρούσει τον κώδωνα του κινδύνου για τον υπερδανεισμό και την υπερχρέωση που μπορεί να προκύψει από αυτόν και να ενημερώσει τους αναγνώστες για την κατάσταση που επικρατεί».

50: «Ότι θα πρέπει η χώρα μας να προσπαθεί όλο και περισσότερο να οργανώνει την οικονομία και να την βελτιώνει».

54: «Να μας δίξει τον τρόπο χρησιμοποίησης των καρτών».

61: «ότι παρόλο που είναι ένα σοβαρό θέμα- πρόβλημα η οικονομία δεν δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση».

66: «Ο συντάκτης του κειμένου θέλει να μας επιστήσει την προσοχή σχετικά με την ραγδαία αύξηση της χρήσης πλαστικού χρήματος».

79: «Να δείξει την φτώχεια και τις επιπτώσεις της. Θέλει επίσης να δείξει και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει όλοι μας να προστατευόμαστε κατά κάποιο τρόπο από την φτώχεια».

138: «Ο κύριος στόχος του συντάκτη είναι να πείσει να μην χρησιμοποιούνται τόσο πολύ οι πιστωτικές κάρτες κ.τ.λ.».

156: «Να διαβάσουν οι ιπόλιποι τι κακο κάνουν οι πιστωτικές και τι πολιτική έχουν».

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου οι μαθητές γράφουν τη φράση «Κύριος στόχος είναι ...» και στη συνέχεια δεν αναφέρουν κάποιο στόχο αλλά μία πρόταση που σχετίζεται με το περιεχόμενο του κειμένου. Πολλές φορές μάλιστα αυτό που ακολουθεί δεν περιλαμβάνει καν ρήμα ή ουσιαστικό που να φανερώνει κάποια λειτουργία (π.χ. ενημέρωση). Το παραπάνω αποτελεί δείκτη πως οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν δυσκολία στο να διατυπώσουν στόχο. Δεν έχουν συνειδητοποιήσει ίσως πως όταν γίνεται λόγος για στόχο ενός κειμένου δηλώνεται μια πράξη, μια λειτουργία που αυτό καλείται να επιτελέσει. Ίσως πάλι να έχουν συνηθίσει να αναφέρονται μόνο στο περιεχόμενο του κειμένου και οτιδήποτε άλλο τους φαντάζει ξένο. Χαρακτηριστικές απαντήσεις από την ερώτηση 4 είναι οι εξής:

125: «Ο κύριος στόχος του κειμένου είναι ότι τα κτύρια δεν έχουν καλή κατασκευή με συνέπεια την απώλεια ανθρώπων».

128: «Ο κύριος στόχος του κειμένου είναι το κτύριο που έπεσε. Αλλά το κυριότερο είναι οι άνθρωποι που σκοτώθηκαν».

132: «Ο κύριος στόχος του κειμένου κατά τη γνώμη μου είναι η κακοτεχνία των πολυκατοικιών».

138: «Ο κύριος στόχος του κειμένου είναι ενώ κατέρρευσε ένα κτίριο έντεκα ορόφων στο ήθελαν να το σώσουν να σβήσουν την πυρκαγιά».

143: «Εγώ πιστεύω πως ο κύριος στόχος του κειμένου είναι το συμφέρον».

147: «Ο κύριος στόχος του κειμένου είναι σε ένα κτίριο 11 ορόφων οι 7 είχαν προστεθεί παράνομα και γενικά ότι στην Αίγυπτο οι νόμοι συχνά αγνοούνται».

163: «Ο κύριος στόχος του κειμένου είναι ότι στην Αίγυπτο ή ακόμα και σε άλλες χώρες ή πόλεις όπου πολλοί «παραλείπουν» τους νόμους και κάνουν πράγματα όπου μπορεί να φανούν μοιρέα για τους υπόλοιπους».

Αντίστοιχες απαντήσεις από την 20 είναι οι ακόλουθες:

166: «Ο παραπάνω κύριος στόχος είναι με της πιστωτικές κάρτες και όπου βγάζουν και πλαστά χρήματα».

171: «Η έλλειψη μετρητών αναγκάζει τους πολίτες να χρησιμοποιούν πιστωτικές κάρτες για τις αγορές τους».

194: «Ο κύριος στόχος του συντάκτη είναι για τις αυξημένες καταναλωτικές ανάγκες των Ελλήνων την εορταστική περίοδο των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς».

239: «Η οικονομία στην χώρα μας».

282: «Υπάρχει μεγάλη έλλειψη μετρητών εξετίας της καταναλωτικής ανάγκης των Ελλήνων οι οποίοι είναι αναγκασμένοι να παίρνουν δάνεια και να χρησιμοποιούν πιστωτικές κάρτες».

305: «Ο κύριος στόχος του κειμένου ότι οι πολίτες δεν έχουν χρήματα και παίρνουν λεφτά από τράπεζες και κάνουν πολλή χρήση της πιστωτικής κάρτας».

336: «Ο κύριος στόχος του συντάκτη είναι για την οικονομία».

Ερώτηση 10

Το συγκεκριμένο ερώτημα είχε ως ζητούμενο να αναφέρουν οι μαθητές τις λέξεις - φράσεις που τους προκάλεσαν δυσκολίες σε ένα κείμενο από το πεδίο της τέχνης (μουσική). Οι απαντήσεις που δόθηκαν ποικίλλουν και, προκειμένου να εξαχθούν συγκεκριμένα συμπεράσματα για τα σημεία που τους δυσκολεύουν, κρίνεται απαραίτητο να διακριθούν σε τρεις κυρίως κατηγορίες.

Η πρώτη απ' αυτές περιλαμβάνει εξειδικευμένο λεξιλόγιο, λέξεις και φράσεις δηλαδή που δεν κατανοούν οι μαθητές, επειδή προέρχονται από ένα συγκεκριμένο χώρο, αυτόν της μουσικής. Χαρακτηριστικές τέτοιου είδους απαντήσεις είναι οι ακόλουθες (Οι λέξεις που προέρχονται από τον εξειδικευμένο χώρο είναι υπογραμμισμένες. Παρατίθενται όμως και οι υπόλοιπες, για να είναι πλήρης η απάντηση που έδωσαν οι μαθητές):

116: «χαρίεν ύφος, αντιστικτική γραφή».

128: «1) Ο πνευματώδης ελεύθερος σχεδιασμός. 2) αντιστικτική».

174: «μελωδική γραμμή, κοφτές διατυπώσεις των μουσικών φράσεων».

178: «χαρίεν ύφος, αντιστικτική γραφή, αέρινη διάθεση».

183: «κοφτές».

194: «ο ήχος κάθε άλλου υποσυνόλου, ο πνευματώδης ελεύθερος αυτοσχεδιασμός».

196: «σολίστας, χαρίεν, συνεισφορά, αντιστικτική, υποσυνόλου, εστιασμένο, διαχεόταν, παιγμένος, αέρινη διάθεση, διαταράσσουν, επιμέρους, διέπουν»⁴⁰⁰.

210: «αντιστικτική, χαρίεν».

Μια δεύτερη κατηγορία αφορά τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές σε ολόκληρες προτάσεις με εξειδικευμένο νόημα. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως πολλοί μαθητές επέλεξαν να αναφέρουν ολόκληρη πρόταση, παρόλο που ο τρόπος που ήταν διατυπωμένη η ερώτηση δεν ευνοούσε κάτι τέτοιο, αφού γινόταν λόγος μόνο για φράσεις και λέξεις. Χαρακτηριστικές τέτοιου είδους απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

124: «από τονισμούς που υπογράμμισαν σημεία ιδιαίτερης σημασίας χωρίς να διαταράζουν την μελωδική ροή».

154: «Τόνισε με επιτυχία την αντιστικτική γραφή χωρίς να αλλοιώσει τη γλυκότητα και τη ρευστότητα της μελωδικής γραμμής».

167: «1. από τονισμούς που υπογράμμιζαν σημεία ιδιαίτερης σημασίας χωρίς να

⁴⁰⁰ Στη συγκεκριμένη απάντηση περιλαμβάνονται και λέξεις που δεν ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία. Αυτές είναι οι εξής: συνεισφορά διαταράσσουν, επιμέρους, διέπουν.

διαταράσσουν την μελωδική ροή.

2. εστιασμένο ήχο.»⁴⁰¹.

187: «Η αέρινη διάθεση που κυριάρχησε δεν ήταν απλώς θέμα ταχύτητας».

190: «Στο πρώτο τόνισε με επιτυχία την αντιστικτική γραφή χωρίς να αλλοιώσει τη γλυκύτητα και τη ρευστότητα της μελωδικής γραμμής».

211: «Οι φράσει που με δυσκολεύουν να κατανοήσω είναι εκεί που λέει «προσδιορίστηκε εξίσου από κοφτές και ακριβείς διατυπώσεις των μουσικών φράσεων από τονισμούς που υπογράμμιζαν σημεία ιδιαίτερης σημασίας χωρίς να διαταράσσουν τη μελωδική ροή, από τον αποτελεσματικά εστιασμένο ήχο κάθε επιμέρους ομάδας οργάνων που, καθώς δεν διαχεόταν, επέτρεπε να προβάλλει ισότιμα ο ήχος κάθε άλλου υποσυνόλου».

217: «Προσδιορίστηκε εξ' ίσου από κοφτές και ακριβείς διατυπώσεις των μουσικών φράσεων».

«που σήμερα διέπουν τις ερμηνείες ακόμα και σε ορχήστρες με σύγχρονα όργανα».

222: «προσδιορίστηκε εξίσου από κοφτές και ακριβείς διατυπώσεις των μουσικών φράσεων».

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία των σημείων που προβλημάτισαν τους μαθητές αφορά λόγιες λέξεις αλλά και μη εξειδικευμένο λεξιλόγιο, λεξιλόγιο δηλαδή που δεν είναι φορέας σημασίας με άμεση σχέση με τη μουσική. Παραδείγματα τέτοιων απαντήσεων είναι τα εξής:

108: «διαχεόταν, διέπουν»

216: «Οι λέξεις που δεν καταλαβαίνω είναι υπογραμμισμένες στο κείμενο: επιμέρους, υποσυνόλου, χαρίεν, υπ. Αρ. 25, αντιστικτική»⁴⁰².

⁴⁰¹ Στη συγκεκριμένη απάντηση πέρα από την πρόταση περιλαμβάνεται και η φράση «εστιασμένο ήχο» που δε σχετίζεται με την δεύτερη κατηγορία. Απλά παρατίθεται για να παρουσιάζεται αυτούσια η απάντηση του μαθητή.

⁴⁰² Στη συγκεκριμένη απάντηση περιλαμβάνονται και οι λέξεις “χαρίεν, αντιστικτική” που δεν αποτελούν παραδείγματα που σχετίζονται με την τρίτη κατηγορία. Απλά παρατίθενται για να παρουσιάζεται αυτούσια η απάντηση του μαθητή.

220: «επιμέρους, διαχεόταν, διέπουν, αντιστικτική»⁴⁰³

231: «που σήμερα διέπουν»

241: «εν γένει»

272: «Διέπουν»

312: «διαχεόταν, διέπουν»

352: «επιμέρους»

Ερώτηση 16

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση της ερώτησης 16, λόγω του ότι πρόκειται για την ερώτηση εκείνη με τις περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις, αφού μόνο μία από αυτές που δόθηκαν ήταν απολύτως σωστή. Οι υπόλοιπες είτε δεν ήταν πλήρεις, είτε ήταν εντελώς λανθασμένες. Πάρα πολλοί επίσης ήταν και οι μαθητές που δεν απάντησαν καθόλου. Αποκτά ιδιαίτερη σημασία η διαπίστωση, μέσα από όσα έγραψαν οι μαθητές, των πιθανών λόγων που οδήγησαν στη συγκεκριμένη αρνητική επίδοση. Ζητούμενο στο συγκεκριμένο ερώτημα ήταν να διακρίνουν οι μαθητές τα γλωσσικά και τα μη γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ο συντάκτης του κειμένου, ώστε να ωθήσει τους πολίτες να ασκήσουν το εκλογικό τους δικαίωμα.

Έπειτα από εξέταση των απαντήσεων που δόθηκαν θεωρούνται τρία τα πιθανά αίτια. Το πρώτο από αυτά είναι πως κάποιιοι από τους μαθητές δεν κατάλαβαν το ερώτημα, με αποτέλεσμα είτε να απαντούν με κάτι μη σχετικό, είτε να αναφέρουν οι ίδιοι ότι δεν κατάλαβαν τι τους ζητούσαν. Αυτό γίνεται περισσότερο κατανοητό μέσα από τα ακόλουθα παραδείγματα:

31: «Δεν κατάλαβα».

32: «Δεν κατάλαβα ακριβώς την ερώτηση».

48: «Χωρίς εκλογικά βιβλιάρια, ειδικούς εκλογικούς καταλόγους, στον τόπο διαμονής, οι δικαστικοί και οι δημόσιοι γενικά πολιτικοί υπάλληλοι θα ψηφίσουν είτε στο Δήμο ή

⁴⁰³ Όπως και στην υποσημείωση 412 περιλαμβάνεται και η λέξη «αντιστικτική».

την κοινότητα στους Εκλογικούς Καταλόγους».

65: «Δεν καταλαβαίνω».

70: «Ο στόχος του συντάκτη είναι να κάνει τους πολίτες να ξανασκεφτούν και να ασκήσουν το εκλογικό τους δικαίωμα πρώτα με τις κυρώσεις αλλά και τις συνέπειες. Θέλει δηλαδή να φοβίσει τους πολιτικούς».

113: «Για πρώτη φορά στις εθνικές βουλευτικές εκλογές θα ψηφίσουμε χωρίς εκλογικά βιβλιάρια, μόνο με την ταυτότητά μας».

196: «Προσπαθεί να μας πει ότι πρέπει να βγούμε έξω και να ψηφίζουμε και να μην καθόμαστε μέσα».

200: «Κατατοπίζει τους αναγνώστες για το τι θα ψηφίσουν γιατί η γλώσσα είναι απλή».

Υπήρξαν όμως και πολλές περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές δεν έδειξαν να μην καταλαβαίνουν την ερώτηση αλλά μάλλον φαίνεται ότι δεν γνώριζαν την απάντηση. Σ' αυτήν τη περίπτωση είτε γράφουν κάτι λανθασμένο, είτε αναφέρουν πως δε γνωρίζουν την απάντηση. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα.

13: «Δεν μπορώ να απαντήσω».

17: «Δεν ξέρω».

29: «Δεν το ξέρω δυστυχώς».

89: «Με δύσκολη γλώσσα και δύσκολο λεξιλόγιο είναι αρκετά δύσκολο για τους απλούς πολίτες».

116: «Με το ότι δεν είναι δύσκολο να ψηφίσει κάποιος».

132: «Κυρίως με περιγραφή στο γραπτό λόγο και περισσότερη σαφήνεια».

156: «με υποσχέσεις».

177: «Τα γλωσσικά στοιχεία με τα οποία προσπαθεί να ωθήσει όλους τους πολίτες να ασκήσουν το εκλογικό τους δικαίωμα είναι ότι τώρα μπορούν να ψηφίζουν με την ταυτότητα και όχι με το εκλογικό βιβλιάριο, μπορούν να ψηφίζουν στον τόπο που βρίσκονται κ.α.».

Τέλος, πολλές είναι και οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές κατάλαβαν το ένα σκέλος της ερώτησης αλλά αντιμετώπισαν πρόβλημα στο άλλο. Κατά κύριο λόγο πάντως τους δυσκόλεψε η αναζήτηση των μη γλωσσικών στοιχείων, τα οποία μόνο πέντε άτομα⁴⁰⁴ διέκριναν σε αντίθεση με τα γλωσσικά, που όπως έδειξε και η ποσοτική ανάλυση τα ανέφεραν 172 μαθητές⁴⁰⁵. Αυτό αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στις παρακάτω απαντήσεις.

4: *«Ο συντάκτης αποτυπώνει ακριβώς τον ισχύοντα νόμο χωρίς να προσθέτει σχόλια ή άλλες λεπτομέρειες. Παρόλα αυτά με το αυστηρό ύφος που κρατάει, πείθει τους αναγνώστες να ψηφίσουν».*

10: *«Υπενθυμίζοντας τους νόμους που ισχύουν, ότι όλοι είναι υποχρεωμένοι να ψηφίζουν, αλλιώς υπάρχει φυλάκιση».*

26: *«Προειδοποιώντας τους ότι η παράλειψή της επισύρει κυρώσεις, όπως φυλάκιση από ένα μήνα μέχρι ένα χρόνο και στέρησης αξιωμάτων από ένα μέχρι 3 χρόνια».*

30: *«Προειδοποιώντας τους ότι η παράλειψή της άσκησης των πολιτικών δικαιωμάτων επισύρει κυρώσεις, όπως φυλάκιση».*

39: *«Τονίζει πως είναι υποχρεωτικό το να ψηφίζουν οι πολίτες καθώς τους τονίζει η παράλειψή της επισύρει κυρώσεις όπως την φυλάκιση από 3 μήνες έως έναν χρόνο καθώς και τις στέρησης αξιωμάτων».*

49: *«Στη δεύτερη παράγραφο καταγράφει τις κυρώσεις που συνεπάγεται κάποιος αν δεν ψηφίσει».*

62: *«Λέει ότι είναι υποχρεωτική και η παράλειψη της επισύρει κυρώσεις όπως φυλάκιση».*

376: *«Με την εικόνα δίπλα στο κείμενο».*

⁴⁰⁴ Ένας από αυτούς βρήκε και τα δύο ενώ οι άλλοι τέσσερις βρήκαν μόνο τα μη γλωσσικά.

⁴⁰⁵ Ένας από αυτούς βρήκε και τα δύο ενώ οι υπόλοιποι 171 βρήκαν μόνο τα γλωσσικά.

Ερωτήσεις 22/25

Τα δύο τελευταία ερωτήματα ανοικτής απάντησης είχαν ζητούμενα σχετικά μεταξύ τους, αφού οι μαθητές έπρεπε στο μεν πρώτο (22) να επιλέξουν το περισσότερο αντικειμενικό απόσπασμα, στο δε δεύτερο (25) να σημειώσουν το απόσπασμα με το οποίο θα ενημέρωναν αποτελεσματικότερα ένα γνωστό τους. Παράλληλα, και στις δύο περιπτώσεις, έπρεπε να αιτιολογηθούν οι επιλογές των μαθητών, για να γίνει περισσότερο φανερό το σκεπτικό στο οποίο βασίστηκαν. Η αιτιολόγηση είναι το σημείο, όπου μια ποιοτική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές παρατηρήσεις.

Το πρώτο που μπορεί να διαπιστώσει κανείς είναι πως από τους 572 μαθητές που αποτέλεσαν το συνολικό δείγμα, μόνο οι 366 στην 22 ερώτηση και οι 376 στην ερώτηση 25 έδωσαν τεκμηριωμένη απάντηση, ενώ οι υπόλοιποι είτε δεν απάντησαν καθόλου, είτε δεν τεκμηρίωσαν την άποψή τους⁴⁰⁶. Αυτό συμβαίνει μάλιστα τη στιγμή που και τα δύο ερωτήματα ζητούν ρητά από τους μαθητές να αιτιολογήσουν την άποψή τους. Το συγκεκριμένο στοιχείο από μόνο του αποτελεί δείκτη που φανερώνει δυσκολία σε μεγάλο αριθμό μαθητών στο να δώσουν μια τεκμηριωμένη απάντηση.

Ένα δεύτερο σημείο που μπορεί να οδηγήσει σε παρατηρήσεις είναι και ο τρόπος που αιτιολογούν οι μαθητές τις επιλογές τους. Μια προσεκτική μελέτη των απαντήσεων δείχνει πως και στις απαντήσεις και των δύο ερωτημάτων κυριαρχούν δύο τάσεις, στις οποίες μπορεί να κατανεμηθεί η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων:

- Στην πρώτη, η αιτιολογία σχετίζεται με τον τρόπο που περιγράφει ο συντάκτης του καθενός κειμένου τα γεγονότα (π.χ. γράφει συγκεκριμένα, αναφέρει λεπτομέρειες, γράφει με σαφήνεια, παρουσιάζει μια λιτή περιγραφή κ.τ.λ.).
- Στη δεύτερη, η αιτιολογία βασίζεται στην αντιμετώπιση των ομάδων από τους συντάκτες των κειμένων (π.χ. εάν παίρνει το μέρος της Ελλάδος ή όχι, ουδέτερη στάση, ίση αναφορά και στις δύο ομάδες ή όχι κ.τ.λ.).

⁴⁰⁶ Τα σχετικά ποσοστά υπάρχουν στην ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως οι απαντήσεις που δείχνουν την πρώτη τάση δεν επαρκούν, για να δικαιολογήσουν την επιλογή του περισσότερο αντικειμενικού κειμένου (ερώτηση 22), αφού το εάν ένα κείμενο είναι για παράδειγμα περισσότερο κατανοητό ή λεπτομερές, δεν αποτελεί από μόνο του κριτήριο ότι αυτό είναι και περισσότερο αντικειμενικό από κάποιο άλλο. Αντίθετα, στο ερώτημα 25 θεωρούνται ως επαρκή, εάν φυσικά αναφέρουν το σωστό κείμενο. Όσον αφορά τις σχετικές με τη δεύτερη τάση απαντήσεις, εάν αναφέρουν το σωστό απόσπασμα, χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές και στα δύο ερωτήματα.

Απαντήσεις που δείχνουν την πρώτη τάση στην ερώτηση 22 είναι οι ακόλουθες:

17: *«Το πρώτο κείμενο γιατί μιλάει πιο γενικά για τις ευκαιρίες και τις φάσεις του αγώνα ενώ το 2^ο γίνεται πολύ συγκεκριμένο».*

29: *«Πιστεύω το δεύτερο απόσπασμα γιατί παρουσιάζει τα γεγονότα με πιο πολλές λεπτομέρειες».*

38: *«Το πρώτο κείμενο γιατί μας περιγράφει πιο αναλυτικά τα γεγονότα ενός αγώνα».*

39: *«Το δεύτερο απόσπασμα αφού μας δείχνει αναλυτικότερα τις αλλαγές που έγιναν καθώς μας δίνει και την στρατηγική που ακολούθησαν οι δύο προπονητές».*

50: *«Το 2^ο γιατί λέει τα πράγματα με πιο αποτελεσματικό και απλό τρόπο».*

52: *«Το δεύτερο γιατί μας δίνει περισσότερες πληροφορίες».*

54: *«Το πρώτο γιατί μας δίνει πιο παραστατικά και με μεταφορές».*

55: *«Το πρώτο διότι αναφέρει πιο πολλές στιγμές του αγώνα και μας δίνει να το καταλάβουμε καλύτερα».*

79: *«Το πρώτο γιατί τα δείχνει πιο συνοπτικά».*

80: *«Το πρώτο γιατί τα λέει με πιο απλά λόγια και δεν μπερδεύει τον αναγνώστη».*

Απαντήσεις από το ερώτημα 25 που φανερώνουν την πρώτη τάση είναι οι παρακάτω:

79: *«Το 2^ο καθώς δείχνει περισσότερα αγωνιστικά στοιχεία».*

80: *«Το πρώτο γιατί τα λέει πιο απλά».*

- 91: «Πιστεύω το πρώτο γιατί τα λέει πιο αναλυτικά και πιο σαφής».
- 92: «Το δεύτερο γιατί αφηγείται με ωραιότερο τρόπο το σημείο αυτό».
- 93: «Το δεύτερο γιατί τα παρουσιάζει με καλύτερο τρόπο και πιο ευχάριστο».
- 99: «Το δεύτερο γιατί τα παρουσιάζει με καλύτερο τρόπο και πιο ευχάριστο».
- 103: «Πιστεύω το δεύτερο γιατί είναι πιο ενημερωτικό».
- 106: «Το 2^ο είναι πιο παραστατικό».
- 109: «Το δεύτερο απόσπασμα γιατί δίνει περισσότερες λεπτομέρειες».
- 112: «Το πρώτο γιατί είναι πιο σαφής και αιτιολογικό».

Οι ακόλουθες απαντήσεις από το ερώτημα 22 δείχνουν τη δεύτερη τάση:

- 117: «Νομίζω ότι το πρώτο κείμενο είναι πιο αντικειμενικό επειδή ο συντάκτης κρατάει ουδέτερη στάση με αποτέλεσμα να μην θίγει τους Πορτογάλους που έχασαν και ούτε να επευφημεί τους Έλληνες».
- 162: «Νομίζω ότι το πρώτο κείμενο είναι πιο αντικειμενικό επειδή ο συντάκτης κρατάει ουδέτερη στάση με αποτέλεσμα να μην θίγει τους Πορτογάλους που έχασαν και ούτε να επευφημεί τους Έλληνες».
- 171: «Το δεύτερο απόσπασμα παρουσιάζει τα γεγονότα αντικειμενικά γιατί σχολιάζει τα γεγονότα όχι σαν Έλληνας φίλαθλος αλλά σαν ρεπόρτερ».
- 182: «Το 2^ο. Δεν είναι πολύ υπέρ της Ελλάδας».
- 188: «Το απόσπασμα 2 είναι αυτό που θέλει να παρουσιάσει πιο αντικειμενικά τα γεγονότα διότι περιγράφει με περισσότερη σαφήνεια και λεπτομέρεια και τις δύο ομάδες. Το πρώτο απευθύνεται σχεδόν μόνο στην ελληνική ομάδα».
- 193: «Πιστεύω πως το δεύτερο κείμενο προσπαθεί να παρουσιάσει πιο αντικειμενικά τα γεγονότα. Στηρίζω την άποψη μου αυτή στο ότι ο δεύτερος συντάκτης παρουσιάζει ότι συνέβη και στην ομάδα των πορτογάλλων αλλά και σε αυτή των Ελλήνων».
- 195: «Το δεύτερο κείμενο γιατί μιλάει για τα καλά και κακά και των δύο ομάδων».

200: «Το 2^ο κείμενο γιατί δείχνει τις προσπάθειες που έγιναν και από τις δύο πλευρές».

245: Το πρώτο γιατί αναφέρεται και στις δύο ομάδες».

249: «Το πρώτο απόσπασμα είναι πιο αντικειμενικό καθώς παρουσιάζει και τους δύο προπονητές να μάχονται ενώ το δεύτερο «εξυψώνει» την ελληνική ομάδα σε σχέση με την αντίπαλο».

Αντίστοιχα τη δεύτερη τάση στο ερώτημα 25 τη φανερώνουν οι ακόλουθες απαντήσεις:

249: «Το πρώτο απόσπασμα θα τον ενημερώσει πιο αποτελεσματικά ως αντικειμενικότερο χωρίς να κάνει τους Έλληνες να φαίνονται νικητές».

271: «Το 1^ο απόσπασμα 1 γιατί μιλάει ο συντάκτης χωρίς να αδικεί καμιά από τις δύο ομάδες».

301: «Το πρώτο γιατί είναι πιο αντικειμενικό».

357: «Το πρώτο κείμενο θα ενημέρωνε αποτελεσματικότερα επειδή περιγράφει πιο αποτελεσματικά και πιο αμερόληπτα τα γεγονότα».

421: «Το δεύτερο γιατί είναι εκείνο που δείχνει την προσπάθεια και των δύο προπονητών αλλά και των παικτών».

433: «Πιστεύω ότι το δεύτερο θα τον ενημερώσει καλύτερα επειδή στο δεύτερο αναφέρονται οι αλλαγές και οι ευκαιρίες των δύο ομάδων».

438: «Πιστεύω ότι το δεύτερο θα τον ενημερώσει καλύτερα επειδή στο δεύτερο αναφέρονται οι αλλαγές και οι ευκαιρίες των δύο ομάδων».

440: «Το πρώτο γιατί μιλάει πιο αντικειμενικά για τον Αγώνα. Παίρνει ουδέτερο μέρος και σχολιάζει τον αγώνα».

454: «Το δεύτερο γιατί μιλάει συγκεκριμένα και για τις δύο ομάδες».

517: «Είναι το δεύτερο κείμενο γιατί τα λέει όλα τότε έκανε φάση η πορτογαλία τότε έκανε ο Ρεχάγκελ και πως ήταν οι δύο προπονητές».

4. Ο ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες σελίδες οι υποθέσεις προς διερεύνηση που διατυπώθηκαν ελέγχονται ως εξής:

Βασική Υπόθεση Α΄

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών που σχετίζεται με την επικοινωνιακή τους ικανότητα τόσο στα επιμέρους πεδία λόγου όσο και στο σύνολο των ερωτημάτων, διαπιστώνεται ότι σε μία μόνο περίπτωση παρουσιάζεται διαφοροποίηση ανάμεσα στις επιμέρους ομάδες. Συγκεκριμένα:

1. Δεν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών ανάμεσα στα δύο φύλα.
2. Δεν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών ανάλογα με την κοινωνική τους θέση.
3. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών μεταξύ παιδιών που μένουν σε αστικά κέντρα και παιδιών που μένουν σε χωριά ή μικρές κωμοπόλεις (μέχρι 5000 κατοίκων).
4. Δεν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών μεταξύ παιδιών που χρησιμοποιούν στα πλαίσια της ενδοοικογενειακής τους επικοινωνίας μόνο Ελληνικά, για να επικοινωνήσουν, και παιδιών που χρησιμοποιούν και κάποια άλλη γλώσσα.

Βασική Υπόθεση Β΄

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών που σχετίζεται με τα επιμέρους συστατικά που συνθέτουν την επικοινωνιακή ικανότητα, διαπιστώνεται ότι παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επιμέρους ομάδες σε οκτώ από συνολικά δώδεκα περιπτώσεις. Συγκεκριμένα:

1. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια ανάμεσα στα δύο φύλα.
2. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια ανάλογα με την κοινωνική τους θέση.

3. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια μεταξύ παιδιών που μένουν σε αστικά κέντρα και παιδιών που μένουν σε χωριά ή μικρές κωμοπόλεις (μέχρι 5000 κατοίκων).
4. Δεν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια μεταξύ παιδιών που χρησιμοποιούν στα πλαίσια της ενδοοικογενειακής τους επικοινωνίας μόνο Ελληνικά, για να επικοινωνήσουν, και παιδιών που χρησιμοποιούν και κάποια άλλη γλώσσα.
5. Δεν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών στην πραγματολογική γνώση μεταξύ των δύο φύλων.
6. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών στην πραγματολογική γνώση με βάση την κοινωνική τους θέση.
7. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση στην πραγματολογική γνώση μεταξύ παιδιών που μένουν σε αστικά κέντρα και παιδιών που μένουν σε χωριά ή μικρές κωμοπόλεις (μέχρι 5000 κατοίκων).
8. Δεν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση στην πραγματολογική γνώση μεταξύ παιδιών που χρησιμοποιούν στα πλαίσια της ενδοοικογενειακής τους επικοινωνίας μόνο Ελληνικά για να επικοινωνήσουν και παιδιών που χρησιμοποιούν και κάποια άλλη γλώσσα.
9. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών στη σημασιολογική ικανότητα μεταξύ των δύο φύλων.
10. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών στη σημασιολογική ικανότητα με βάση την κοινωνική τους θέση.
11. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση στη σημασιολογική ικανότητα μεταξύ παιδιών που μένουν σε αστικά κέντρα και παιδιών που μένουν σε χωριά ή μικρές κωμοπόλεις (μέχρι 5000 κατοίκων).
12. Δεν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση στη σημασιολογική ικανότητα μεταξύ παιδιών που χρησιμοποιούν στα πλαίσια της ενδοοικογενειακής τους επικοινωνίας μόνο Ελληνικά για να επικοινωνήσουν και παιδιών που χρησιμοποιούν και κάποια άλλη γλώσσα.

Βασική Υπόθεση Γ΄

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών που σχετίζεται με τη γνώση και τη χρήση της γλώσσας, διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επιμέρους ομάδες σε πέντε από συνολικά οκτώ περιπτώσεις. Συγκεκριμένα:

1. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών στη γνώση της γλώσσας μεταξύ των δύο φύλων.
2. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών στη γνώση της γλώσσας ανάλογα με την κοινωνική τους θέση.
3. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση στη γνώση της γλώσσας μεταξύ παιδιών που μένουν σε αστικά κέντρα και παιδιών που μένουν σε χωριά ή μικρές κωμοπόλεις (μέχρι 5000 κατοίκων).
4. Δεν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση στη γνώση της γλώσσας μεταξύ παιδιών που χρησιμοποιούν στα πλαίσια της ενδοοικογενειακής τους επικοινωνίας μόνο Ελληνικά για να επικοινωνήσουν και παιδιών που χρησιμοποιούν και κάποια άλλη γλώσσα.
5. Δεν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών, όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας μεταξύ των δύο φύλων.
6. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση των μαθητών στη χρήση της γλώσσας με βάση την κοινωνική τους θέση.
7. Υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση στη χρήση της γλώσσας μεταξύ παιδιών που μένουν σε αστικά κέντρα και παιδιών που μένουν σε χωριά ή μικρές κωμοπόλεις (μέχρι 5000 κατοίκων).
8. Δεν υπάρχει συστηματική διαφορά στην επίδοση στη χρήση της γλώσσας μεταξύ παιδιών που χρησιμοποιούν στα πλαίσια της ενδοοικογενειακής τους επικοινωνίας μόνο Ελληνικά για να επικοινωνήσουν και παιδιών που χρησιμοποιούν και κάποια άλλη γλώσσα.

Βασική Υπόθεση Δ΄

Παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στη μέση τιμή της επίδοσης μαθητών που πηγαίνουν σε διαφορετικά σχολεία της ίδιας περιοχής, όσον αφορά την κοινωνιογλωσσική επάρκεια, την πραγματολογική γνώση, τη σημασιολογική ικανότητα, τη γνώση της γλώσσας και τη χρήση της γλώσσας.

Βασική Υπόθεση Ε΄

Όσον αφορά τους μαθητές που είτε ο ένας είτε και οι δύο γονείς είναι εκπαιδευτικοί, διαπιστώνεται ότι παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην επίδοσή τους και στην επίδοση των υπολοίπων μαθητών. Συγκεκριμένα:

1. Υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών με εκπαιδευτικούς γονείς και στους υπόλοιπους μαθητές στην επικοινωνιακή ικανότητα, τόσο στα επιμέρους πεδία λόγου όσο και στο σύνολο των ερωτημάτων.
2. Υπάρχει συστηματική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών με εκπαιδευτικούς γονείς και στους υπόλοιπους μαθητές στην κοινωνιογλωσσική επάρκεια.
3. Υπάρχει συστηματική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών με εκπαιδευτικούς γονείς και στους υπόλοιπους μαθητές στην πραγματολογική γνώση.
4. Υπάρχει συστηματική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών με εκπαιδευτικούς γονείς και στους υπόλοιπους μαθητές στη σημασιολογική ικανότητα.
5. Υπάρχει συστηματική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών με εκπαιδευτικούς γονείς και στους υπόλοιπους μαθητές στη γνώση της γλώσσας.
6. Υπάρχει συστηματική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών με εκπαιδευτικούς γονείς και στους υπόλοιπους μαθητές στη χρήση της γλώσσας.

5. Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα που θα συζητηθούν αποτελούν διαπιστώσεις που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία εξέτασε συγκεκριμένα θέματα και χρησιμοποίησε περιορισμένο δείγμα. Συνεπώς, αυτά δεν υπερβαίνουν το συγκεκριμένο δείγμα και δεν μπορούν να έχουν καθολική ισχύ σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας. Προσφέρουν όμως ερεθίσματα για συζήτηση μέσα από συγκεκριμένα θέματα που αναδεικνύουν. Αυτό που αποτελεί ζητούμενο της συζήτησης των αποτελεσμάτων είναι να γίνει μια συνολική καταγραφή των ευρημάτων αυτής της έρευνας και να εξεταστούν τα ζητήματα που προέκυψαν από την εκπόνηση της παρούσας διατριβής.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ερωτήματα που βασίστηκαν στην κατηγοριοποίηση του Hymes, η οποία είναι γνωστή με το ακρόνυμο SPEAKING⁴⁰⁷. Η ποσοτική επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών ξεκίνησε με τη στατιστική περιγραφική ανάλυση των δεδομένων⁴⁰⁸, ενώ ακολούθησε στατιστική επαγωγική ανάλυση σε κάθε πεδίο λόγου ξεχωριστά⁴⁰⁹. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστική επαγωγική ανάλυση ανά επιμέρους επικοινωνιακή ικανότητα (κοινωνιογλωσσική επάρκεια, πραγματολογική γνώση, σημασιολογική ικανότητα), όπως αυτές περιγράφονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης⁴¹⁰. Επόμενο βήμα ήταν η στατιστική επαγωγική ανάλυση με βάση το διαχωρισμό γνώση και χρήση της γλώσσας⁴¹¹. Ακολούθησε επεξεργασία των αποτελεσμάτων ανά σχολείο⁴¹², ενώ η στατιστική επαγωγική ανάλυση ολοκληρώθηκε με ξεχωριστή ανάλυση των επιδόσεων των παιδιών των εκπαιδευτικών⁴¹³. Τις παραπάνω ποσοτικές προσεγγίσεις συμπλήρωσε στο τέλος ποιοτική προσέγγιση, που επικεντρώθηκε στα ερωτήματα ανοικτής απάντησης που περιελάμβανε το γλωσσικό τεστ⁴¹⁴.

Η συγκεντρωτική παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων που ακολουθεί, γίνεται σε έξι ξεχωριστά υποκεφάλαια, όπου, αφού πρώτα γίνεται μια γενική αποτίμηση των

⁴⁰⁷ Βλέπε σχετικά Hymes, D., 1971. Hymes, D., 1974. Hymes, D., 1979. Wardhangh, R, 1992.

⁴⁰⁸ Βλέπε κεφ. Ζ 3.1. στην παρούσα έρευνα.

⁴⁰⁹ Βλέπε κεφ. Ζ 3.2. 1. στην παρούσα έρευνα.

⁴¹⁰ Βλέπε σχετικά Europarat, 2001, στην ιστοσελίδα [http:// culture.coe .fr/lang_αλλά_ελληνική](http://culture.coe.fr/lang_αλλά_ελληνική) έκδοση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου αναφοράς για τη γλώσσα). Βλέπε κεφ. Ζ 3.2.2. στην παρούσα έρευνα.

⁴¹¹ Βλέπε κεφ. Ζ 3.2.3. στην παρούσα έρευνα.

⁴¹² Βλέπε κεφ. Ζ 3.2.4. στην παρούσα έρευνα.

⁴¹³ Βλέπε κεφ. Ζ 3.2.5. στην παρούσα έρευνα.

⁴¹⁴ Βλέπε κεφ. Ζ 3.3. στην παρούσα έρευνα.

αποτελεσμάτων, παρατίθενται και εξετάζονται ξεχωριστά τα συγκεντρωτικά ευρήματα για το φύλο, τον τόπο διαμονής, την κοινωνική θέση και τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο σπίτι, για να επικοινωνήσουν. Παράλληλα, υπάρχει και ένα τελευταίο υποκεφάλαιο, όπου πραγματοποιείται συζήτηση δεδομένων και παρατηρήσεων, τα οποία δεν μπορούν να παρατεθούν σε κάποιο από τα προηγούμενα.

5.1. Γενική αποτίμηση

Η παρούσα μελέτη αποσκοπούσε στο να μελετηθούν τα εξής:

- Αν αποδίδει η σημερινή πρακτική στη γλωσσική διδασκαλία τα αναμενόμενα αποτελέσματα στους μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία.
- Αν υπάρχουν στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης διαφορές στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών στην κατανόηση καθημερινού γραπτού λόγου, οι οποίες σχετίζονται με παράγοντες όπως είναι το φύλο, η κοινωνική θέση, ο τόπος διαμονής και η γλώσσα με την οποία επικοινωνούν στο σπίτι
- Εάν ναι, ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν σε αυτό το αποτέλεσμα
- Ποιες τροποποιήσεις μπορούν να επιφέρουν προοπτική βελτίωσης του γλωσσικού μαθήματος και συγκεκριμένα στην κατανόηση γραπτού λόγου από τους μαθητές που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση

Η έρευνα που οργανώθηκε προσπάθησε να δώσει ενδείξεις για τις απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, χρησιμοποιήθηκε ένα γλωσσικό τεστ προσαρμοσμένο στις αρχές της επικοινωνιακής ικανότητας, το οποίο σχεδιάστηκε αποκλειστικά για το σκοπό αυτό. Το συγκεκριμένο τεστ απαντήθηκε από τους μαθητές μέσα σε δύο σχολικές ώρες, που αφιερώθηκαν αποκλειστικά για το σκοπό αυτό και τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 12.

Τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την έρευνα φανερώνουν ότι η διδασκαλία δεν αποδίδει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αφού η σύγχρονη πρακτική δείχνει ότι δε λαμβάνει υπ' όψιν (είτε καθόλου, είτε λαμβάνει υπ' όψιν ανεπαρκώς) τις

γλωσσικές διαφοροποιήσεις των παιδιών, που πηγάζουν από παράγοντες όπως είναι το φύλο, η κοινωνική θέση, ο τόπος διαμονής και η γλώσσα που επικοινωνούν στην οικογένεια. Επίσης φαίνεται πως στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου το γλωσσικό μάθημα δεν είναι οργανωμένο κατά τρόπο που να επιτρέπει σε όλες τις ομάδες των μαθητών να αναπτύξουν στο ίδιο επίπεδο την επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητά τους, τουλάχιστον στην κατανόηση γραπτού λόγου. 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 επιτυχίας⁴¹⁵. Φαίνεται ότι 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.

Η αναποτελεσματικότητα της σημερινής πρακτικής στη γλωσσική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο δεν είναι συμπέρασμα μόνο της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα για την ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου και τις τρεις χρονιές που πραγματοποιήθηκε η έρευνα PISA (2000,2003,2006) τα αποτελέσματα που προέκυψαν για την Ελλάδα δεν ήταν ικανοποιητικά. Ακόμη και στην μικρότερης κλίμακας συγκριτική έρευνα σε μαθητές δημοτικού σε Ελλάδα και Κύπρο των Χατζηαθανασίου και Αϊδίνη η επίδοση στην κατανόηση γραπτού λόγου των παιδιών κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα⁴¹⁶. Για να αξιοποιηθούν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, χρειάζεται να σταθούμε στον τρόπο που εφαρμόστηκαν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 μέχρι και σήμερα εφαρμόστηκαν τρία διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα στο γλωσσικό μάθημα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι αλλαγές που επέφεραν στον τρόπο που θα πρέπει να αντιμετωπίζεται και να διδάσκεται η γλώσσα είναι σημαντικές, αφού σταδιακά έστρεψαν την προσοχή του μαθήματος στην επικοινωνιακή της διάσταση, τόσο σε επίπεδο στοχοθεσίας όσο και σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών. Το ζήτημα είναι εάν συνοδεύτηκαν οι συγκεκριμένες σε θεωρητικό επίπεδο αλλαγές από όλα εκείνα τα μέτρα, που θα διευκόλυναν την εφαρμογή τους στην πράξη. Εξάλλου, οι όποιες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν αρκούν, για να φέρουν θετικά αποτελέσματα

⁴¹⁵ Φτερνιάτη, Α., 2001, σελ.71.

⁴¹⁶ Βλέπε σχετικά Χατζηαθανασίου, Α. / Α. Αϊδίνης, , 2006.

αλλά χρειάζονται πολύ προσεκτικό σχεδιασμό και σε άλλα επίπεδα και αξιολόγηση της προσπάθειας, ώστε να είναι βιώσιμες. Οι αλλαγές απαιτούν και νέες προσεγγίσεις σε αρκετά θέματα, όπως είναι το εκπαιδευτικό υλικό, νέες μέθοδοι εκτίμησης (αξιολόγησης) των μαθησιακών αποτελεσμάτων, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συστηματική αξιολόγηση του έργου τους (και των ίδιων), εισαγωγή δεικτών συγκριτικής αποτίμησης (ενδοσχολικής, διασχολικής και διεθνούς) της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων⁴¹⁷.

Το πρώτο σημείο που χρήζει αναφοράς είναι το εκπαιδευτικό υλικό. Παρατηρώντας τη σημερινή κατάσταση στα σχολεία αποδεικνύεται επίκαιρος ο Νούτσος, ο οποίος, σχολιάζοντας την κατάσταση όσον αφορά τη σχολική γνώση στα ελληνικά σχολεία την περίοδο 1975-1985, αναφέρει ότι εξακολουθεί να υπάρχει το ένα, συγκεκριμένο και υποχρεωτικό για κάθε μάθημα εγχειρίδιο και παραμένουν σε γενικές γραμμές μικρά τα περιθώρια και οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών να τροποποιήσουν τις ιεραρχικές σχέσεις των σχολικών γνώσεων ή να διαφοροποιήσουν τα θεσμικά χρονικά πλαίσια στα οποία ορίζεται μερικώς και ο τρόπος μετάδοσης αυτών των γνώσεων⁴¹⁸. Όλα τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν με αφετηρία το 1985 συνοδεύονταν από ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο, το οποίο έπρεπε υποχρεωτικά να διδαχτεί. Αυτό για το γλωσσικό μάθημα σημαίνει περιορισμένες επιλογές και επαφή των μαθητών με συγκεκριμένες προεπιλεγμένες χρήσεις της γλώσσας, κάτι που αντιτίθεται στον τρόπο που αυτή χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία.

Επίσης θα εξετάσουμε την περίπτωση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα τον τρόπο που αυτοί προετοιμάζονται για τη διδακτική πράξη. Η κατάσταση στο συγκεκριμένο τομέα μπορεί να χαρακτηριστεί ως προβληματική, από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός φτάνει τις περισσότερες φορές στη σχολική τλαξη χωρίς την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένος με μια κατάρτιση που αποκτήθηκε μακριά και έξω από το σχολείο. Επίσης συχνά υπάρχει απόσταση ανάμεσα στο χρόνο της μόρφωσης και στο χρόνο της εκπαιδευτικής πράξης⁴¹⁹. Επιπρόσθετα ο εκπαιδευτικός, με τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας που παρατηρείται σήμερα και με τις ταχύτατες κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές που συντελούνται, χάνει

⁴¹⁷ Τους τομείς αυτούς αναφέρει ανάμεσα σε άλλα ο Νούτσος. Βλέπε σχετικά Νούτσος, Χ., <http://phedps.uoi.gr/cnoutsos/>

⁴¹⁸ Νούτσος, Χ., 1986, σελ.119.

⁴¹⁹ Οι φιλόλογοι είναι από τις καθηγητικές ειδικότητες που μπορεί να διοριστούν ακόμη και δεκαπέντε χρόνια μετά τη στιγμή που αποφοίτησαν από τη σχολή τους.

σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό⁴²⁰. Ακόμη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τους νέους τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος φαίνεται να μη λειτουργεί σωστά. Ο Σαλτερής (Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομαρχίας Πειραιά) υποστηρίζει χαρακτηριστικά αναφερόμενος στα τελευταία αναλυτικά προγράμματα που ισχύουν από το 2003, ότι δεν υπάρχει, όπως θα ανέμενε κανείς, μία εκτεταμένης έκτασης επιμορφωτική δραστηριότητα οργανωμένη από το Π.Ι. σχετικά με τα νέα Α.Π., με ομάδα στόχου τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, απουσιάζει ακόμα και η συστηματική ενημέρωση στο Δ.Ε.Π.Π.Σ των Σχολικών Συμβούλων, ως καθ' ύλη αρμοδίων⁴²¹. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα να παρουσιάζονται ανέτοιμοι οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη με άμεση συνέπεια την αναποτελεσματική εφαρμογή των θεωρητικών αρχών των αναλυτικών προγραμμάτων στη διδακτική πράξη. Όσον αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζεται ο προβληματισμός για το βαθμό δυσκολίας της μετάβασης των ίδιων από το μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του σχολείου, που ίσχυε μέχρι χτες, σ' έναν διαπολιτισμικό που απαιτείται σήμερα. Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει προετοιμαστεί και έχει διαμορφωμένες στάσεις και θέσεις με βάση ένα σχολείο που δε λάμβανε υπ' όψιν του τη διαφορετικότητα. Οι αλλαγές που παρουσιάστηκαν στην ελληνική κοινωνία με την έλευση μεταναστών και παλιννοστούντων φέρνουν τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με καταστάσεις και συνθήκες που δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν.

Σημαντικό στάδιο στη φάση του σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η πρόβλεψη του τρόπου με τον οποίο θα γίνεται η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της ανάπτυξης του προγράμματος αλλά και του τρόπου αξιολόγησης του τελικού προϊόντος σε συνάρτηση με τους στόχους⁴²². Στην Ελλάδα η παρακολούθηση (monitoring) της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος αλλού είναι ανύπαρκτη και αλλού ελλιπής, αφού και στις περιπτώσεις που συμβαίνει δε γίνεται με βάση κάποιο οργανωμένο τρόπο. Αυτό συμβαίνει, γιατί απουσιάζει ένα σαφώς ορισμένο σύστημα αντιστοιχιών ανάμεσα στους γενικούς όρους των αναλυτικών προγραμμάτων και στη συγκεκριμένη δράση των συμμετεχόντων στο επίπεδο της

⁴²⁰ Τα συγκεκριμένα στοιχεία προέρχονται από τους Μαυροειδή και Τύπα, παλιός αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ο πρώτος και μόνιμος πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ο δεύτερος. Βλέπε σχετικά Μαυροειδής, Γ. Γ. / Γ. Τύπας, www.pi-schools.gr.

⁴²¹ Σαλτερής, Ν., 2009.

⁴²² Τοκατλίδου, Β., 2002, σελ.238.

καθημερινής παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης⁴²³. Η έλλειψη οργανωμένης παρακολούθησης των προγραμμάτων συνεπάγεται σε πολλές περιπτώσεις και απομάκρυνση από τους αρχικούς στόχους.

Στα επόμενα υποκεφάλαια ακολουθεί η αναλυτική συζήτηση των αποτελεσμάτων..

5.2. Επίδοση και φύλο

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας τα οποία αφορούν το φύλο, διαπιστώνεται ότι, σε όλες τις στατιστικές επαγωγικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, τα κορίτσια παρουσίαζαν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια. Μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές, ενώ σε άλλες βρίσκονταν στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας. Ειδικότερα, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στην επίδοση στο επιστημονικό κείμενο και στο οικονομικό ρεπορτάζ, στην κοινωνιογλωσσική και στη γλωσσική ικανότητα αλλά και στη γνώση της γλώσσας, ενώ στη χρήση της γλώσσας οι διαφορές βρίσκονται στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας. Αυτό που προκύπτει ως συνολική διαπίστωση είναι ότι οι μαθήτριες της Γ΄ γυμνασίου τείνουν να έχουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή ικανότητα στην κατανόηση καθημερινών γραπτών κειμένων από τους μαθητές.

Το συμπέρασμα αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια στο ελληνικό σχολείο και αξιολογούσαν είτε την κατανόηση γραπτού λόγου, είτε γενικότερα την επίδοση στη γλώσσα των μαθητών και των μαθητριών σε σχέση με συγκεκριμένες κοινωνικές παραμέτρους. Συγκεκριμένα και στις τρεις αξιολογήσεις της διεθνούς έρευνας PISA (2000, 2003, 2006), όπου υπάρχουν δημοσιευμένα αποτελέσματα, τα δεκαπεντάχρονα κορίτσια στην Ελλάδα παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο στην κατανόηση γραπτού λόγου από τα αγόρια της ίδιας ηλικίας. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που αφορούν το φύλο, συμφωνούν με αυτά της έρευνας του Χατζησαββίδη⁴²⁴ αλλά και της έρευνας των Ξωχέλλη, Κελπανίδη, Τερζή, Καψάλη, Χοντολίδου, Δάρα⁴²⁵ όπου, και στις δύο περιπτώσεις, τα κορίτσια παρουσίασαν καλύτερες γλωσσικές επιδόσεις

⁴²³ Γκότοβος, Α. Ε., 2003, σελ.69.

⁴²⁴ Χατζησαββίδη, Σ., 1995.

⁴²⁵ Ξωχέλλης, Π. / Μ. Κελπανίδη / Ν. Τερζής / Α. Καψάλης, / Ε. Χοντολίδου / Β. Δάρα, 1992.

από τα αγόρια⁴²⁶. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η διαπίστωση της παρούσας έρευνας για τη σχέση φύλου και επικοινωνιακής ικανότητας, όπως αυτή διατυπώθηκε πιο πάνω, συμπληρώνει την άποψη του Χαραλαμπίκη, ο οποίος ανέφερε ότι τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών σε όλες τις γλωσσικές ικανότητες, διευκρινίζοντας ότι τα κορίτσια έχουν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης μεγαλύτερη επιτυχία σε τεστ γραμματικής και ορθογραφίας⁴²⁷. Από τη στιγμή που οι γλωσσικές ικανότητες αποτελούν μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας, η υπεροχή στο σημείο αυτό αποτελεί επέκταση της υπεροχής στη γλωσσική ικανότητα.

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 γλώσσα⁴²⁸. 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.

Επίσης μια εξήγηση μπορεί να δοθεί μέσα από τη θεωρία των κοινωνικών δικτύων⁴²⁹. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, οι ομιλητές που ανήκουν σε κλειστά και πυκνά δίκτυα (δηλαδή ανήκουν σε σύνολο ατόμων που συνδέονται με κάποιο συγκεκριμένο ομιλητή) παρεκκλίνουν περισσότερο από τις συμβατικές γλωσσικές συμπεριφορές. Από τη στιγμή που στους άντρες παρουσιάζεται περισσότερο αυτή η τάση, όπως άλλωστε αναφέρει και συγκεκριμένη θεωρία, είναι πιθανό αυτός να είναι ένας από τους λόγους που τα αγόρια δεν ανταποκρίθηκαν το ίδιο με τα κορίτσια στα επικοινωνιακά ερωτήματα των καθημερινών κειμένων που τους δόθηκαν.

⁴²⁶ Οι έρευνες αυτές περιγράφονται στο θεωρητικό πλαίσιο.

⁴²⁷ Χαραλαμπίκης, Χ., 1992.

⁴²⁸ Trudgill, P., 1974.

⁴²⁹ Milroy, L., 1980.

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 μαθήματα⁴³⁰. Η συγκεκριμένη θεωρία, μπορεί να εξηγήσει την υστέρηση των αγοριών στην παρούσα έρευνα.

Επίσης διαπιστώθηκε πως τα ερωτηματολόγια με όλες τις απαντήσεις είναι και στο πρώτο ερώτημα και στα έξι κείμενα περισσότερο σε αριθμό στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια. Αυτό αποτελεί ίσως ένδειξη ότι τα κορίτσια συνάντησαν λιγότερες δυσκολίες στα κείμενα του τεστ ή ότι προσπάθησαν περισσότερο από τα αγόρια, ώστε να μην αφήσουν κενά, ή ότι αντιμετώπισαν με μεγαλύτερη σοβαρότητα το γλωσσικό τεστ της έρευνας. Πρέπει να σημειωθεί, ότι κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των τεστ στα σχολεία, παρατηρήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή ότι τα αγόρια ήταν αυτά με μεγαλύτερα διαστήματα φασαρίας, αλλά και αυτά που συνήθως παρέδιδαν νωρίτερα τα τεστ από τα κορίτσια. Αυτές οι παρατηρήσεις ίσως εξηγούν ως ένα βαθμό τόσο τις διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στα δύο φύλα, όσο και το μεγαλύτερο αριθμό πλήρως συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, που παρατηρήθηκε στα κορίτσια.

Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση ότι, ενώ στη στατιστική επαγωγική ανάλυση που έγινε διαπιστώθηκε ότι, σε ό,τι αφορά τη γνώση της γλώσσας, όπως και στη γλωσσική και την κοινωνιογλωσσική γνώση, οι διαφορές στην επίδοση ήταν στατιστικά σημαντικές, δε φαίνεται να υπάρχουν το ίδιο σημαντικές διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά τη χρηστική πλευρά της γλώσσας (χρήση της γλώσσας, πραγματολογική γνώση). Αυτό σημαίνει πως τα αγόρια είχαν τον τρόπο να καλύψουν ένα μέρος του γνωστικού ελλείμματος, όταν χρειάστηκε να ασχοληθούν με περισσότερο πρακτικά ζητήματα. Μια υποκειμενική σκέψη του ερευνητή είναι ότι ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν συνηθίσει να λειτουργούν περισσότερο πρακτικά, σε αντίθεση με τις κοπέλες που συνήθως παρουσιάζονται να διαθέτουν τελειομανία και πρέπει να γνωρίζουν καλά κάτι, για να το χρησιμοποιήσουν.

⁴³⁰ Alloway, N. & Gilbert, P., 2008, σελ. 119-120.

5.3. Επίδοση και κοινωνική θέση

Η δεύτερη κοινωνική μεταβλητή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η κοινωνική θέση των μαθητών. Όπως γίνεται φανερό από την επαγωγική στατιστική ανάλυση, η συγκεκριμένη παράμετρος σχετίζεται άμεσα με την επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε πως η επίδοση συμβαδίζει με την κοινωνική θέση, αφού όσο υψηλότερη είναι η κοινωνική θέση τόσο καλύτερη η επίδοση των παιδιών στην επικοινωνιακή ικανότητα και στην κατανόηση καθημερινού γραπτού λόγου. Η σχέση αυτή παρουσιάζεται στις περισσότερες περιπτώσεις στατιστικά σημαντική, αφού από όλες τις επαγωγικές αναλύσεις που έγιναν με τη συγκεκριμένη μεταβλητή, μόνο στα κείμενα 4,5,6 και στη συνολική ανάλυση ανά πεδίο λόγου οι διαφορές εμφανίζονται κάτω από τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι στην ανάλυση που έγινε στις επιμέρους τρεις δεξιότητες της επικοινωνιακής ικανότητας, βρέθηκε μεγάλο προβάδισμα των παιδιών της υψηλής κοινωνικής θέσης σε σχέση με τα παιδιά των άλλων δύο ομάδων (μεσαία και χαμηλή κοινωνική θέση), ιδιαίτερα στην κοινωνιογλωσσική και στην πραγματολογική ικανότητα.

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 (βλέπε κεφάλαιο Γ 3.2.) 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 ανισότητες. Η αναποτελεσματικότητα του ελληνικού σχολικού συστήματος επιβεβαιώνεται λοιπόν από την παρούσα έρευνα και από το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, αν λάβουμε υπ' όψιν τις διάφορες διακηρύξεις για τη σημασία της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και τις αναφορές για στροφή στην επικοινωνιακή διδασκαλία, που διατυπώθηκαν και συνεχίζουν να διατυπώνονται συνεχώς τα τελευταία χρόνια σε αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές οδηγίες του υπουργείου, συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια. Από τη στιγμή που όλες οι εμπλεκόμενες πλευρές δε συνειδητοποιούν έμπρακτα ότι οι μαθητές δεν ξεκινούν από την ίδια γλωσσική βάση αλλά διαφοροποιούνται από παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η κοινωνική θέση, και συνεπώς χρειάζονται διαφορετική προσέγγιση με βάση τη διαφορετικότητα που παρουσιάζουν, οι μαθητές από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις θα εξακολουθούν να έχουν μειονέκτημα στη μαθησιακή διαδικασία και πολύ περισσότερο θα

εξακολουθούν να έχουν μειονέκτημα στη μετέπειτα πορεία τους ως επαγγελματίες αλλά και ως πολίτες.

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 (βλέπε κεφ. Γ 3.2.) θεωρεί ότι, ενώ υπάρχει γλωσσική διαφοροποίηση ανάμεσα στα παιδιά των κατώτερων τάξεων και σε αυτά της αστικής τάξης, δεν υπάρχει γλωσσική υστέρηση. 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 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 M.M.E, 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.

Αντίστοιχα είναι τα σχετικά αποτελέσματα της έρευνας PISA, όπου φαίνεται πως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συμβαδίζει με την αναγνωστική δεξιότητα, στον ίδιο μάλιστα βαθμό που αυτό γίνεται και στα υπόλοιπα κράτη που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα σε άλλες κοινωνιογλωσσικές έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα στις παρόμοιες έρευνες του Μπασλή⁴³¹ και των Παΐζη και

⁴³¹ Μπασλής, Ι., 1988.

Καβουκόπουλου⁴³² βρέθηκε πως τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης παρουσιάζουν καλύτερη γλωσσική επίδοση από τους μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη⁴³³. Μάλιστα στις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε πως οι διαφορές στη γλωσσική επίδοση δεν εξαλείφονται με την πάροδο των σχολικών χρόνων αλλά παραμένουν.

Πάντως στον ελληνικό χώρο υπήρξαν και έρευνες στις οποίες δεν παρουσιάστηκαν αντίστοιχα μεγάλες διαφορές στη γλωσσική επίδοση σε σχέση με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Συγκεκριμένα στην έρευνα των Ξωχέλλη, Κελπανίδη, Τερζή, Καψάλη, Χοντολίδου, Δάρα διαπιστώθηκε πως η στατιστική επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος στην επίδοση σε σχέση με τις επιδράσεις άλλων μεταβλητών (π.χ. φύλο, τόπο διαμονής) είναι συγκριτικά μικρότερη⁴³⁴. Επίσης στην έρευνα του Χατζησαββίδη διαπιστώθηκε πως περισσότερο επηρεάζει τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα της μητέρας παρά αυτό του πατέρα, ενώ το οικονομικό επίπεδο στη συγκεκριμένη έρευνα δεν έδειξε να σχετίζεται με τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών⁴³⁵.

5.4. Επίδοση και περιογή διαμονής

Επόμενη μεταβλητή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ο τόπος διαμονής των παιδιών. Η επαγωγική στατιστική ανάλυση έδειξε πως η συγκεκριμένη παράμετρος σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνιακή επάρκεια των μαθητών στην κατανόηση καθημερινών γραπτών κειμένων και μάλιστα αποτελεί έναν από τους παράγοντες που σχετίζεται με τις πιο σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές των πόλεων (Θεσσαλονίκης-Ιωαννίνων) παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές που μένουν σε χωριά και πηγαίνουν σε κάποιο περιφερειακό σχολείο (νομός Ιωαννίνων). Η σχέση αυτή παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σε όλες τις στατιστικές επαγωγικές αναλύσεις που έγιναν, εκτός από τα κείμενα 3,4,5,6 στην ανάλυση που έγινε ανά πεδίο λόγου, όπου πάντως, με εξαίρεση το κείμενο 6, πάλι τα παιδιά των πόλεων παρουσίασαν σχετικά καλύτερες επιδόσεις, έστω και αν οι

⁴³² Παΐζη, Α. Λ. / Α. Φ. Καβουκόπουλος, , 2001.

⁴³³ Βλέπε κεφ. Γ 3.2.

⁴³⁴ Ξωχέλλης, Π. / Μ. Κελπανίδης / Ν. Τερζής / Α. Καψάλης, / Ε. Χοντολίδου / Β. Δάρα, 1992. Βλέπε κεφ. Ε 2.2. στην παρούσα έρευνα.

⁴³⁵ Χατζησαββίδης, Σ., 1995. Βλέπε κεφ. Ε 2.1. στην παρούσα έρευνα.

διαφορές ήταν στατιστικά μη σημαντικές. Η υστέρηση των παιδιών της επαρχίας επιβεβαιώθηκε και στην ανάλυση που έγινε στις τρεις επιμέρους επικοινωνιακές ικανότητες αλλά και στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένα σχολεία, όπου οι μαθητές των περιφερειακών σχολείων του νομού Ιωαννίνων είχαν τη χαμηλότερη επίδοση. Συγκεκριμένα στις τελευταίες επτά θέσεις είναι όλα τα σχολεία του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων μαζί με άλλα δύο σχολεία: το 6^ο Καλαμαριάς και το 1^ο Ιωαννίνων. Επίσης διαπιστώθηκε πως δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές της μεγαλούπολης (Θεσσαλονίκης) και της μικρότερης πόλης-πρωτεύουσας νομού (Ιωάννινα).

Το παραπάνω αποτέλεσμα, που περιγράφει υστέρηση των παιδιών της επαρχίας στην επικοινωνιακή ικανότητα στην κατανόηση γραπτών κειμένων, έχει δυστυχώς αρνητικές συνέπειες για τους συγκεκριμένους μαθητές. Αν λάβουμε υπ' όψιν, ότι ρόλος του σχολείου είναι να βοηθήσει τους μαθητές στις κοινωνικές και επαγγελματικές επιλογές που πρόκειται να πραγματοποιήσουν και οι οποίες αφορούν την υπόλοιπη τους ζωή, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι δεν μπορεί να γίνεται λόγος για ίσες ευκαιρίες ανάμεσα στους μαθητές. Με δεδομένο ότι η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα για τη μετέπειτα πορεία των παιδιών, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά της επαρχίας δεν έχουν ανάλογα εφόδια με αυτά των πόλεων και γι' αυτό υστερούν στα πλαίσια μιας ανταγωνιστικής κοινωνία, όπως αυτή που ζούμε⁴³⁶.

Δεν είναι η πρώτη φορά που σε έρευνα στην Ελλάδα, οι μαθητές της επαρχίας παρουσιάζουν χαμηλότερες γλωσσικές επιδόσεις, άσχετα με το συγκεκριμένο αντικείμενο της εκάστοτε έρευνας. Στις έρευνες των Μπασλή και των Παϊζή και Καβουκόπουλου τα παιδιά της επαρχίας παρουσιάζουν χαμηλότερες γλωσσικές επιδόσεις από αυτά που ανήκουν στη μεσοαστική τάξη⁴³⁷. Στην έρευνα των Ξωχέλλη, Κελλανίδη, Τερζή, Καψάλη, Χοντολίδου, Δάρα διαπιστώθηκε ότι τις πρώτες θέσεις καταλαμβάνουν παιδιά από τα αστικά κέντρα, ενώ τις χαμηλότερες παιδιά από αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές⁴³⁸. Και στην έρευνα του Χατζησαββίδη φαίνεται ότι, οι μαθητές που κατάγονται από κάποιο αστικό κέντρο και διέμεναν για πολλά χρόνια σε αυτό, έχουν κάποια υπεροχή στις γλωσσικές επιδόσεις, οι οποίες

⁴³⁶ Για τη σημασία της επικοινωνιακής ικανότητας Βλέπε κεφ. Γ 4 στην παρούσα έρευνα.

⁴³⁷ Ο.π.

⁴³⁸ Ο.π.

όμως δε φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικές⁴³⁹. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πως στη διεθνή έρευνα PISA δε χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη μεταβλητή και συνεπώς δεν υπάρχουν αντίστοιχα δεδομένα που να σχετίζουν τον τόπο διαμονής και την κατανόηση γραπτού λόγου.

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 σίγουρα 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 δεν έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές να διαβάζουν ούτε καν εφημερίδες και περιοδικά και η τηλεόραση αποτελεί τη μοναδική επαφή με τον «έξω κόσμο». 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. Τη σημασία που αποκτούν τα ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές επιβεβαιώνει και η επίδοση των μαθητών του νομού Ιωαννίνων στο κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού. Στο συγκεκριμένο κείμενο, το οποίο αφορούσε το ποδόσφαιρο, ήταν η μοναδική περίπτωση στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, που οι μαθητές της επαρχίας παρουσίασαν καλύτερη επίδοση σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονταν από κάποιο αστικό περιβάλλον. Λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι ο αθλητισμός (και σε πολλές περιπτώσεις κυρίως το ποδόσφαιρο) αποτελεί μία από τις λίγες και κύριες διεξόδους των μαθητών της επαρχίας, συμπεραίνει κανείς ότι σε ένα θεματικό πεδίο το οποίο τους ενδιαφέρει και στο οποίο δεν υστερούν σε ερεθίσματα

⁴³⁹ Ο.π.

και εμπειρίες σε σχέση με τα παιδιά της πόλης, όχι μόνο δεν υστερούν αλλά παρουσιάζουν και υπεροχή.

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, η έλλειψή του αποτελεί πιθανή ερμηνεία για την υστέρηση των παιδιών των περιφερειακών σχολείων. Στις πόλεις τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα φροντιστήριο ή να παρακολουθήσουν κάποιο ιδιαίτερο μάθημα, ώστε να καλύψουν πιθανές αδυναμίες τους. Αυτό είναι πιο δύσκολο για τα παιδιά που μένουν μακριά από τα αστικά κέντρα, αφού σε πολλά χωριά δεν υπάρχουν καθόλου φροντιστήρια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές είτε να μην παρακολουθούν κάποιο φροντιστηριακό μάθημα, είτε να αναγκάζονται να ταξιδεύουν καθημερινά σε κάποιο αστικό κέντρο, όπου υπάρχει πληθώρα φροντιστηρίων. Η μετακίνηση αυτή προς τα αστικά κέντρα επιβαρύνει όχι μόνο οικονομικά τις οικογένειες των παιδιών, αλλά αναγκάζει τα παιδιά να δαπανούν στις μετακινήσεις τον ελεύθερό τους χρόνο, κάτι που τα κουράζει τόσο σωματικά όσο και ψυχικά.

Επίσης, η διαπίστωση που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο για την σχέση της κοινωνικής θέσης των παιδιών με την επικοινωνιακή ικανότητα, ίσως εξηγεί και τη σχέση του τόπου διαμονής με την επικοινωνιακή ικανότητα. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3 στο κεφάλαιο Ζ. 2.3.1., όπου αναλύεται ο τρόπος που καθορίστηκε η κοινωνική θέση, στα χωριά του νομού Ιωαννίνων κατοικούν περισσότεροι μαθητές που ανήκουν στη χαμηλότερη κοινωνική θέση. Αφού όμως, όπως διαπιστώθηκε, οι μαθητές της χαμηλότερης κοινωνικής θέσης παρουσιάζουν και τη χαμηλότερη επίδοση, ίσως γι' αυτό το λόγο οι μαθητές που κατοικούν στα χωριά παρουσιάζονται με περισσότερες αδυναμίες στην επικοινωνιακή ικανότητα στην κατανόηση γραπτού λόγου.

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.

5.5. Επίδοση και δίγλωσσα παιδιά

Η τελευταία μεταβλητή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η χρήση από τα παιδιά άλλης γλώσσας στην οικογένεια για επικοινωνία εκτός από την Ελληνική. Σε όλες τις περιπτώσεις που ερευνήθηκαν, με εξαίρεση το κείμενο 1, στην ανάλυση που έγινε ανά κείμενο διαπιστώθηκε ότι μπορεί μεν όσοι είναι ομιλητές μόνο της Ελληνικής να υπερέχουν ελαφρά σε επίδοση, οι διαφορές όμως σε σχέση με τα παιδιά που χρησιμοποιούν και κάποια άλλη γλώσσα στο σπίτι (αυτά είναι κυρίως παιδιά μεταναστών, παλιννοστούντων και μαθητές βλάχικης καταγωγής) δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές. Αυτό σημαίνει ότι, τουλάχιστον με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η γλώσσα που τα παιδιά χρησιμοποιούν στην οικογένεια δεν επηρεάζει σημαντικά την επίδοσή τους στην κατανόηση γραπτού λόγου. Πιθανή ερμηνεία για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα αποτελούν οι ακόλουθοι παράγοντες:

- Ο αριθμός των παιδιών που απάντησαν πως μιλάνε και άλλη γλώσσα στο σπίτι ήταν μικρός σε σχέση με τα υπόλοιπα και σίγουρα θα χρειαστεί μεγαλύτερο δείγμα από τους συγκεκριμένους μαθητές για πιο ασφαλή συμπεράσματα (93 μόνο άτομα από τα 572 που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως μιλάνε και κάποια άλλη γλώσσα στο σπίτι).
- Μια άλλη υπόθεση που ίσως εξηγεί το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι η εξής: από τα 93 άτομα που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και άλλη γλώσσα στο σπίτι για να επικοινωνήσουν εκτός από τα Ελληνικά, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μαθητών (33 άτομα) ανέφερε ότι χρησιμοποιεί και κάποια άλλη γλώσσα εκτός από τα Βλάχικα, τα Αλβανικά και τα Ρωσικά, που αποτέλεσαν τις πολυπληθέστερες κατηγορίες. Οι γλώσσες που δηλώθηκαν σ' αυτήν την περίπτωση είναι αυτές που τα παιδιά συνήθως διδάσκονται σε κάποιο φροντιστήριο ξένων γλωσσών (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά). Είναι πιθανόν το

σύνολο ή ένα μέρος των μαθητών αυτών να μην κατανόησαν τη διατύπωση του σχετικού ερωτήματος και να ανέφεραν στο ερωτηματολόγιο κάποια γλώσσα που έχουν διδαχτεί ως ξένη.

Ίσως, λοιπόν, μια μελέτη που θα ήταν περισσότερο εξειδικευμένη και αποκλειστικά προσανατολισμένη σε αυτήν την κατηγορία μαθητών, να έδινε περισσότερες απαντήσεις και να εξηγούσε με μεγαλύτερη σαφήνεια τη σχέση που έχει η χρήση από τους μαθητές κάποιας διαφορετικής γλώσσας στο σπίτι εκτός από την Ελληνική με την επικοινωνιακή ικανότητα του παιδιού στην κατανόηση γραπτού λόγου.

5.6. Λοιπά Αποτελέσματα

Από την παρούσα έρευνα προέκυψαν και κάποια σημαντικά συμπεράσματα και εκτιμήσεις που δεν αφορούν κάποια από τις τέσσερις βασικές μεταβλητές (φύλο, κοινωνική θέση, τόπος διαμονής, γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σπίτι), οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα και γι' αυτό το λόγο θα παρατεθούν ξεχωριστά.

Από τους πίνακες που περιλαμβάνουν και την κατανομή των μαθητών διαπιστώθηκε ότι στην πραγματολογική γνώση οι μαθητές παρουσίασαν αναλογικά χειρότερη επίδοση σε σχέση με τις άλλες δύο. Το αποτέλεσμα αυτό, σε συνδυασμό με το μικρό αριθμό μαθητών που παρουσίασαν υψηλή επίδοση στη χρήση της γλώσσας, καταδεικνύει εντονότερο πρόβλημα σε ό,τι αφορά τη λειτουργική διάσταση της γλώσσας. Επίσης φαίνεται να υπάρχουν αναλογικά περισσότεροι μαθητές με καλύτερη επίδοση στη σημασιολογική ικανότητα σε σχέση με την κοινωνιογλωσσική επάρκεια και την πραγματολογική γνώση. Αυτό πιθανόν οφείλεται στη μεγαλύτερη ή αποκλειστική ενασχόληση των μαθητών, κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας κειμένων στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, με τη σημασιολογική πλευρά σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κειμενικές διαστάσεις.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σε ξεχωριστή ανάλυση των δεδομένων που έγινε και αφορούσε τα επιμέρους σχολεία. Αυτό που διαπιστώθηκε καταρχάς είναι ότι στην πόλη των Ιωαννίνων δε φαίνεται να διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με το σημείο όπου βρίσκεται (την γειτονιά που καλύπτει) το εκάστοτε γυμνάσιο, ίσως γιατί τα Γιάννενα είναι πληθυσμιακά αρκετά μικρή πόλη,

ώστε να υπάρχουν διαφορές από περιοχή σε περιοχή. Αντίθετα, στη Θεσσαλονίκη, που είναι πολύ μεγαλύτερο πληθυσμιακά αστικό κέντρο, φαίνεται ότι οι μαθητές των κεντρικών σχολείων παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση από τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό ίσως σχετίζεται με το γεγονός ότι στη δυτική Θεσσαλονίκη κατοικούν παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν κυρίως στις χαμηλότερες κοινωνικά τάξεις, ενώ στην ανατολική όπου, με εξαίρεση την περιοχή του Φοίνικα, το βιοτικό επίπεδο είναι καλύτερο, εδρεύουν τα περισσότερα ιδιωτικά σχολεία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές από οικογένειες που ανήκουν στις ανώτερες κοινωνικά θέσεις να πηγαίνουν σε αυτά (η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στα δημόσια σχολεία), ενώ στα δημόσια εκπαιδευτήρια ίσως εξακολουθούν να πηγαίνουν μαθητές από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Όπως διαπιστώθηκε όμως στην παρούσα έρευνα, η κοινωνική θέση της οικογένειας σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Στον ευρύτερο νομό Ιωαννίνων οι καλύτερες επιδόσεις παρουσιάστηκαν στο Μέτσοβο, όπου τα παιδιά δήλωσαν δίγλωσσα. Το Μέτσοβο αποτελεί όμως την περιοχή με το υψηλότερο βιοτικό επίπεδο, σε σχέση με τα υπόλοιπα χωριά του νομού, και τη μεγαλύτερη επισκεψιμότητα. Αυτοί οι δύο παράγοντες ίσως σχετίζονται και με τα περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα που πιθανόν έχουν οι μαθητές του Μετσόβου. Συγκεκριμένα, η μεγάλη επισκεψιμότητα πιθανόν σημαίνει και επαφή με περισσότερο κόσμο, ενώ το υψηλό βιοτικό επίπεδο ίσως σημαίνει δυνατότητα συχνών ταξιδιών των παιδιών στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Επίσης, σε ανάλυση που αφορούσε συγκεκριμένα τα παιδιά των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αυτοί υπερτερούσαν από το γενικό μέσο όρο σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός από το κείμενο που αφορούσε το ποδόσφαιρο. Η μεγάλη υπεροχή τους ιδίως στην πραγματολογική, την κοινωνιογλωσσική γνώση αλλά και στη χρήση της γλώσσας φανερώνει ότι τα παιδιά αυτά έχουν μεγαλύτερη οικειότητα με την εξωγλωσσική διάσταση της γλώσσας και γι' αυτό μεγαλύτερη επικοινωνιακή ικανότητα στην κατανόηση γραπτού λόγου. 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. Στην Ελλάδα δε βρέθηκε στη βιβλιογραφία μέχρι τώρα έρευνα που να αξιολογεί τις γλωσσικές επιδόσεις παιδιών

με εκπαιδευτικούς γονείς. Ίσως μια ευρύτερη έρευνα επικεντρωμένη στη συγκεκριμένη ομάδα να έδινε πιο σαφέστερες και περισσότερο αξιόπιστες απαντήσεις.

Σ' αυτό το σημείο θα θέλαμε να παρουσιάσουμε σκέψεις που έγιναν από τον ίδιο τον ερευνητή συνδυάζοντας τα αποτελέσματα της στατιστικής περιγραφικής ανάλυσης και της ποιοτικής προσέγγισης των ανοικτού τύπου ερωτημάτων⁴⁴⁰. Οι παρατηρήσεις αυτές δε βασίζονται σε επαγωγική ανάλυση των δεδομένων, ούτε αιτιολογούνται μέσα από μια συγκεκριμένη βαθμολογική κλίμακα και γι' αυτό το λόγο πιστεύουμε ότι δεν έχουν και επιστημονική βάση. Καταγράφονται όμως, γιατί θεωρούμε χρήσιμο μέσα στα πλαίσια μιας έρευνας να αναφέρονται όλες οι παρατηρήσεις που γίνονται από τον ερευνητή ή την ερευνητική ομάδα, γιατί θα μπορούσαν να αποτελέσουν πιθανό αντικείμενο μελέτης κάποιας μελλοντικής ερευνητικής προσπάθειας.

Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στα ερωτήματα κλειστού τύπου, ενώ αντίθετα στα ερωτήματα ανοικτής απάντησης τα ποσοστά ήταν χαμηλότερα. Σημαντικό στοιχείο επίσης είναι ότι στα ερωτήματα ανοικτής απάντησης η συμμετοχή ήταν μικρότερη, ενώ σε πολλές περιπτώσεις δινόταν η απάντηση χωρίς επαρκή ή καθόλου τεκμηρίωση. Αναζητώντας τα αίτια των παραπάνω παρατηρήσεων θα λέγαμε ότι ίσως να οφείλονται στην έλλειψη διάθεσης από μερίδα μαθητών, προκειμένου να καταβάλουν τη μεγαλύτερη προσπάθεια που απαιτεί μια ανοικτού τύπου ερώτηση. Εξάλλου το συγκεκριμένο γλωσσικό τεστ δεν είχε καμία επίπτωση στο βαθμό τους. Ίσως όμως να καταδεικνύει πρόβλημα στη γραπτή διατύπωση τεκμηριωμένης άποψης από μεγάλη μερίδα των μαθητών. Αν αυτό ισχύει, πιθανόν οφείλεται είτε στην έλλειψη επαρκούς εξάσκησης των παιδιών στο σχολείο στην τεκμηριωμένη έκφραση, είτε στην έλλειψη της αρχής του μαθητοκεντρισμού⁴⁴¹ στο γλωσσικό μάθημα. Η συγκεκριμένη αρχή, σύμφωνα με τον Τσοπάνογλου, αποτελεί τη δεύτερη παράμετρο στην επικοινωνιακή προσέγγιση μετά την επικοινωνιακή ικανότητα⁴⁴². Αυτό σημαίνει ότι το μάθημα στο σχολείο δεν επικεντρώνεται στις ανάγκες των μαθητών, όπως θα

⁴⁴⁰ Αναλυτικά για τα συγκεκριμένα αποτελέσματα βλέπε στο κεφάλαιο 3 της παρούσας μελέτης.

⁴⁴¹ Για την αρχή του μαθητοκεντρισμού βλέπε σχετικά Richterich, R., 1983.

⁴⁴² Τσοπάνογλου, Α., 1985, σελ. 25.

έπρεπε να συμβαίνει, αλλά όλοι οι μαθητές διδάσκονται τα ίδια. Άλλες φορές το μάθημα επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους μαθητές, οι οποίοι δείχνουν και μεγαλύτερη προθυμία και συμμετοχή διευκολύνοντας το έργο του διδάσκοντα.

- Όπως διαπιστώθηκε από το ερώτημα 16, οι μαθητές δείχνουν ασυνήθιστοι να βρίσκουν μη γλωσσικές πληροφορίες από ένα κείμενο. Δεν έχουν μάθει δηλαδή ότι μία εικόνα, ένας πίνακας ή ένα διάγραμμα που συνοδεύει ένα γραπτό κείμενο έχει συγκεκριμένο ρόλο και περιέχει πληροφορίες, οι οποίες δεν μπορούν να ειπωθούν διαφορετικά ή ο συντάκτης θεωρεί αποτελεσματικότερο να τις παρουσιάσει με αυτόν τον τρόπο. Αυτό ίσως οφείλεται στην έλλειψη ανάλογης εξάσκησης των παιδιών στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Εξάλλου, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, όταν διδάσκεται ένα γραπτό κείμενο στην τάξη, να επικεντρώνεται η διδακτική διαδικασία στις νοηματικές πληροφορίες και σε γραμματικές δομές, αφήνοντας στο περιθώριο τις υπόλοιπες πληροφορίες που αυτό περιλαμβάνει. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εξασκούνται σε ορισμένες πλευρές ενός κειμένου και όχι σε όλες. Σ' αυτό το σημείο θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι στην παρούσα έρευνα στα ερωτήματα που αναφέρονταν σε νοηματικές πληροφορίες (8^α, 8^β, 8^γ, 8^δ), όπου οι μαθητές έχουν ίσως περισσότερη εμπειρία, η επίδοση των παιδιών ήταν σχετικά υψηλή (56,8%-72,3% σωστές απαντήσεις). Αντίστοιχα και στην έρευνα PISA του 2000 τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλή επίδοση στη νοηματική κατανόηση του περιεχομένου, κάτι που επιβεβαιώνει ίσως την παραπάνω άποψη.
- Πολλοί μαθητές δείχνουν να συναντούν δυσκολίες στη διάκριση του στόχου και της στάσης του συντάκτη ενός κειμένου, αφού στα ερωτήματα με τα συγκεκριμένα ζητούμενα οι αποδεκτές απαντήσεις, με μία εξαίρεση⁴⁴³, δεν έφτασαν το 60% των δοθέντων. Δε φαίνεται επίσης να είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικά τα αποτελέσματα που αφορούν το ύφος των κειμένων, με τις αποδεκτές απαντήσεις να κινούνται ανάμεσα στο 40,7 % και στο 68,2% των απαντήσεων που συνολικά δόθηκαν. Αν ισχύουν τα παραπάνω, φαίνεται ότι τα παιδιά δεν ασχολούνται επαρκώς με τα συγκεκριμένα ζητήματα στην τάξη.

⁴⁴³ Για το στόχο μόνο στο ερώτημα 7 έδωσαν σωστές απαντήσεις το 61% των παιδιών ενώ για τη στάση του συντάκτη μόνο στο ερώτημα 3 οι σωστές απαντήσεις έφτασαν το 60%.

Αντίθετα, αυτό φαίνεται να μην ισχύει σε θέματα που σχετίζονται με τη θέση ενός κειμένου στο χώρο και στο χρόνο, το συντάκτη, τους πιθανούς αποδέκτες και τη γλώσσα ενός κειμένου, αφού τα αποτελέσματα δείχνουν συγκριτικά καλύτερα. Συγκεκριμένα, η στατιστική περιγραφική ανάλυση έδειξε ότι στα συγκεκριμένα ζητούμενα οι αποδεκτές απαντήσεις κινούνται ανάμεσα στο 53,1 % και στο 91,3% των δοθέντων απαντήσεων.

- Τέλος, παρατηρώντας τα αποτελέσματα τα σχετικά με το κείμενο Γ, όπου υπάρχει γλωσσικό υλικό που αφορά εξειδικευμένο λόγο, φαίνεται ότι οι μαθητές έχουν αρκετές άγνωστες λέξεις που σχετίζονται με το πεδίο της τέχνης και συγκεκριμένα της μουσικής. Αυτό σημαίνει ίσως ότι συναντούν προβλήματα με εξειδικευμένα στη μουσική ή γενικότερα στις τέχνες κείμενα.

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φανερώνουν ότι η ανάγκη για αλλαγή πορείας στη σχολική πρακτική είναι εμφανής και πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις πλευρές που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Υ.Π.Ε.Π.Θ., Π.Ι., εκπαιδευτικό προσωπικό, ερευνητές, μαθητές, γονείς). Σίγουρα για τις παραπάνω διαπιστώσεις δεν είναι υπεύθυνη μόνο η σχολική διδασκαλία, αλλά οι ευθύνες επεκτείνονται πέρα από τα σχολικά πλαίσια. Το γεγονός ότι στις προτάσεις που θα παρουσιαστούν θα επικεντρωθούμε μόνο σ' αυτήν, δε σημαίνει πως χάνουν το ρόλο τους και οι υπόλοιποι παράγοντες (π.χ. κοινωνικοί). Θεωρούμε όμως ότι το μάθημα στο σχολείο αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα από ολόκληρο το σύμπλεγμα των αιτιών, γιατί πιστεύουμε ότι η σχολική τάξη είναι ο χώρος με τα περισσότερα και σημαντικότερα ερεθίσματα για τους μαθητές.

Συμφωνώντας με τον Μπασλή πιστεύουμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για την ποιοτική βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η πολιτεία να συνειδητοποιήσει ότι στο γλωσσικό μάθημα στα ελληνικά σχολεία υπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται με τη γλωσσική διαφοροποίηση των παιδιών⁴⁴⁴. Δεν ξεκινούν όλα τα παιδιά τη σχολική φοίτησή τους από την ίδια αφετηρία και συνεπώς δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες. Απαιτείται αυτές οι γλωσσικές αφετηρίες να ληφθούν υπ' όψιν κατά το νέο σχεδιασμό, αλλά και να αξιοποιηθούν θετικά στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Ακολουθώντας, 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.

Στη συνέχεια, με βάση τις διαπιστώσεις που θα προκύψουν, χρειάζεται να δημιουργηθούν νέα εγχειρίδια (όσο τετριμμένο και αν ακούγεται αυτό) τα οποία θα προσεγγίζουν τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και όχι ως πρότυπο γλωσσικής καλλιέργειας. Τα εγχειρίδια αυτά πρέπει να είναι ευέλικτα και να παρέχουν τη δυνατότητα στο διδάσκοντα να προσθέτει υλικό που να καλύπτει διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες. Παράλληλα, προχωρώντας πιο πέρα θα λέγαμε ότι είναι καιρός

⁴⁴⁴ Μπασλής, Ι. 1988.

να μη βασίζεται το γλωσσικό μάθημα αποκλειστικά σε συγκεκριμένα βιβλία, αλλά να παρέχεται η δυνατότητα στους δασκάλους να επιλέγουν αυθεντικό γλωσσικό υλικό με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους, αρκεί το υλικό αυτό να εξυπηρετεί κάποιο συγκεκριμένο διδακτικό στόχο. Μόνο έτσι θα εξοικειωθεί ο μαθητής με τις μορφές που παίρνει η γλωσσική επικοινωνία στην καθημερινή ζωή. Αυτό είναι απαραίτητο ακόμη περισσότερο σε παιδιά που βιώνουν ένα φτωχό σε ερεθίσματα κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, χρειάζεται το αυθεντικό γλωσσικό υλικό να συνοδεύεται από επικοινωνιακές δραστηριότητες, οι οποίες θα ζητούν από τους μαθητές πράγματα που θα παραπέμπουν σε πραγματική επικοινωνία και δε θα εξασκούν τους μαθητές μόνο στη γλωσσική δομή. Ανάλογος πρέπει να είναι και ο τρόπος εξέτασης και αξιολόγησης των μαθητών. Οι ασκήσεις στις διάφορες γλωσσικές δοκιμασίες πρέπει να είναι επικοινωνιακές και τα ζητούμενα χρειάζεται να αξιολογούν είτε την ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε συνθήκες επικοινωνίας, είτε την ικανότητα κριτικής αξιολόγησης γλωσσικού υλικού, που δέχονται τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Τέλος, οι όποιες αδυναμίες και λάθη που παρουσιάζουν οι μαθητές απαιτείται να εκλαμβάνονται ως ερέθισμα για περαιτέρω δουλειά και όχι ως αποτυχία. Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, που η επικοινωνιακή προσέγγιση ήρθε και στην Ελλάδα, οι παραπάνω απόψεις ακούγονται διαρκώς σε συνέδρια, ημερίδες, παρατίθενται σε βιβλία, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο αρκετά από τα παραπάνω αναφέρονται και στα αναλυτικά προγράμματα. Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα όμως δείχνουν ότι τα μέτρα που έχουν ληφθεί δεν αρκούν, κάτι που σημαίνει ότι πιθανόν θα πρέπει να στραφούν οι αρμόδιοι φορείς και σε άλλες κατευθύνσεις.

Ένας άλλος παράγοντας, στον οποίο ίσως οφείλεται η αποτυχία της γλωσσικής διδασκαλίας, είναι η ελλιπής προετοιμασία των μελλοντικών φιλολόγων στα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα ή στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αν ανατρέξει κανείς είτε στις ιστοσελίδες, είτε στους οδηγούς σπουδών των ελληνικών φιλολογικών τμημάτων⁴⁴⁵, διαπιστώνει ότι από τα έξι συνολικά τμήματα,

⁴⁴⁵ Οι οδηγοί σπουδών βρίσκονται και στις ιστοσελίδες των φιλολογικών τμημάτων. Μόνο στη σελίδα της Φιλολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης δεν υπάρχει αναρτημένος ο οδηγός σπουδών οπότε οι πληροφορίες λήφθηκαν από το πρόγραμμα εξετάσεων και τηλεφωνικά από την γραμματεία του τμήματος. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλέπε σχετικά:

Φιλολογία Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: <http://www.uoi.gr/schools/human/philology/>

Φιλολογία Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης: <http://www.auth.gr/lit>

Φιλολογία Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης: <http://www.helit.duth.gr/>

Φιλολογία Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών: <http://www.phil.uoa.gr/>

στα δύο δεν υπάρχουν καθόλου μαθήματα διδακτικής της γλώσσας (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο και Πανεπιστήμιο Κρήτης), στα δύο προσφέρεται ένα μάθημα επιλογής (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο), στο ένα προσφέρονται δύο μαθήματα επιλογής (Πανεπιστήμιο Πατρών), ενώ μόνο σε ένα (Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο) προσφέρεται ένα υποχρεωτικό μάθημα διδακτικής παράλληλα με ένα μάθημα επιλογής που επικεντρώνεται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το γεγονός ότι σε δύο περιπτώσεις τα μαθήματα επιλογής προσφέρονται μόνο στους φοιτητές γλωσσολογικής κατεύθυνσης (Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Πανεπιστήμιο Πατρών), παρόλο που δεν είναι μόνο αυτοί στους οποίους θα ζητηθεί να διδάξουν τη Νέα Ελληνική στα ελληνικά σχολεία. Είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο το μάθημα της διδακτικής της γλώσσας στα φιλολογικά τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων. Αυτό σημαίνει ότι η διδακτική πρέπει να προσφέρεται σε όλα τα φιλολογικά τμήματα ως υποχρεωτικό μάθημα και να προσφέρεται σε περισσότερα από ένα εξάμηνα, ώστε να υπάρχει το χρονικό περιθώριο για εκτεταμένη επαφή των φοιτητών τόσο με τη θεωρία όσο και με την πράξη της διδασκαλίας. Την πρακτική εξάσκηση των μελλοντικών φιλολόγων στην επικοινωνιακή διδασκαλία θα υπηρετούσε ακόμη περισσότερο και η ύπαρξη πρακτικής άσκησης σε δημόσια σχολεία υπό την εποπτεία των πανεπιστημιακών τμημάτων. Μέσα από μια οργανωμένη διαδικασία θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με πρακτικά ζητήματα της διδασκαλίας, να κάνουν και να εφαρμόσουν διδακτικές επιλογές και να αντιμετωπίσουν δυσκολίες.

Επίσης είναι απαραίτητο να αλλάξει ο τρόπος που επιμορφώνονται οι φιλόλογοι, οι οποίοι ήδη εργάζονται στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Χρειάζεται η επιμόρφωση να είναι υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς, να επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να αποκτήσει έναν περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα, όπου οι καθηγητές θα παρακολουθούν αλλά και θα παρουσιάζουν γλωσσική διδασκαλία, η οποία θα βασίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση και θα δίνει βάση στην ετερότητα των μαθητών. Απαιτείται δηλαδή επιμόρφωση (όχι μ' ένα απλό σεμινάριο ή με ένα απλό έντυπο οδηγιών, αλλά μέσω μιας διαρκούς υποστηρικτικής δομής), και καλά οργανωμένη και με διάρκεια,

σύστημα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και όχι φιλότιμες προσπάθειες σε διαπροσωπικό επίπεδο, οι οποίες χαρακτηρίζουν το ελληνικό σχολείο.

Απαραίτητο είναι επίσης να μελετηθεί ο τρόπος που εφαρμόζονται τα αναλυτικά προγράμματα στην καθημερινή σχολική πρακτική, αφού ίσως απέχει ο τρόπος που πραγματοποιείται το γλωσσικό μάθημα στο σχολείο από τις διακηρύξεις των αναλυτικών προγραμμάτων. Απαιτείται να προβλεφθεί ένα σύστημα παρακολούθησης της εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία θα προκύψει μια ανατροφοδότηση, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής και την αξιολόγηση των δεδομένων και η οποία είναι απαραίτητη για την εξέλιξη του συστήματος. Κάτω από αυτό το πρίσμα είναι πολύ χρήσιμες οι διεθνείς συγκριτικές έρευνες, όπως είναι η έρευνα PISA, οι οποίες παρουσιάζουν μια εικόνα για την αποτελεσματικότητα σε άλλα κράτη στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας συγκριτικά με τη χώρα μας. Επίσης, συμφωνώντας με το Μαυρογιώργο θεωρούμε ότι, αν δεχτούμε ότι το σχολικό παραπρόγραμμα είναι δυνατόν να αναστείλει, να υπονομεύσει ή και να ανατρέψει τις προθέσεις του επίσημου σχολικού προγράμματος, είναι απαραίτητο οι επιχειρούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τα άλλα ποιοτικά στοιχεία της σχολικής ζωής, να ενσωματώνουν και στοιχεία του παραπρογράμματος⁴⁴⁶. Χρειάζεται δηλαδή να επισημαίνονται όλες οι άδηλες προεκτάσεις και οι πιθανές αντιδράσεις που μπορεί να επιφέρει μια εκπαιδευτική αλλαγή.

Συγκεκριμένα, για την κατανόηση του γραπτού λόγου στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, χρειάζεται να γίνουν βήματα που θα οδηγούν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Καταρχάς, είναι απαραίτητο να μελετηθούν διεξοδικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση γραπτού λόγου. Μόνο μ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να γίνουν οι απαραίτητες παρεμβάσεις που θα συμβάλουν στην ευκολότερη ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών. Όσον αφορά τη διδασκαλία των γραπτών κειμένων, το πρώτο που χρειάζεται να γίνει είναι να έρχονται οι μαθητές στα πλαίσια του σχολείου σε επαφή και με κείμενα και περιστάσεις που δεν έχουν τη δυνατότητα να συναντούν καθημερινά στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, ώστε να εμπλουτιστούν τα γλωσσικά ερεθίσματά τους.

⁴⁴⁶ Βλέπε σχετικά Μαυρογιώργος, Γ., 1986, σελ. 144.

Επίσης, πρέπει να γίνει τόσο στους καθηγητές όσο και στους μαθητές συνείδηση, ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να γίνεται ανεξάρτητα από τις επικοινωνιακές συνιστώσες και τις χρήσεις του κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι στα πλαίσια του μαθήματος θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα στα εξής:

- Ο μαθητής να μάθει να κατανοεί ειδικές πληροφορίες που παρέχει το κείμενο άμεσα ή έμμεσα, όσον αφορά το πλαίσιο του κειμένου που αφορά το χώρο και το χρόνο, να κατανοεί το θέμα αναφοράς, να βρίσκει το κύριο νόημα, να επικεντρώνεται σε πληροφορίες από διάφορα κείμενα, για να εκπληρώσει ένα στόχο.
- Ο μαθητής να διακρίνει αν τον αφορά το κείμενο, να κατανοεί δείκτες που προσδιορίζουν την ταυτότητα του συντάκτη, του αποδέκτη και τις μεταξύ τους ενδεχόμενες σχέσεις.
- Ο μαθητής να αναγνωρίζει δείκτες (μορφής, διάταξης) που προσδιορίζουν την προέλευση και τον επικοινωνιακό σκοπό ενός γραπτού κειμένου.
- Ο μαθητής να κατανοεί λέξεις στα πλαίσια του κειμένου που αφορούν λεκτικές πράξεις.
- Ο μαθητής να κατανοεί την οπτική γωνία από την οποία γράφεται ένα κείμενο, να εντοπίζει το επίπεδο ύφους που χρησιμοποιείται και να μπορεί να κρίνει αν αυτό είναι κατάλληλο για την περίσταση επικοινωνίας. Επίσης πρέπει να ξεχωρίζει δείκτες της διάθεσης του συντάκτη.
- Ο μαθητής να είναι σε θέση να διακρίνει τα επίπεδα επισημότητας στη γλώσσα, τη μη λεκτική συμπεριφορά αλλά και τη χρήση κάποιας συγκεκριμένης γλωσσικής ποικιλίας.
- Ο μαθητής να είναι σε θέση να διακρίνει κανόνες ευγένειας και νόρμες κοινωνικών σχέσεων.
- Ο μαθητής να μπορεί να διακρίνει διάφορους τύπους κειμένων, να συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές τους, να αναγνωρίζει τις ποικιλίες του κειμένου και να κατανοεί το ειδικό λεξιλόγιο της καθεμιάς.

- Επίσης πρέπει να μπορεί να συγκρίνει κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά είδη λόγου και εκφράζουν παρόμοιες ή αντίθετες απόψεις, αλλά και να αναγνωρίζει σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων γραπτών.
- Τέλος, επειδή η κατανόηση γραπτού λόγου δεν πρέπει να διδάσκεται ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες συνιστώσες της γλώσσας, είναι απαραίτητο ο μαθητής να μπορεί να γράψει ή να μεταφέρει προφορικά πληροφορίες από ένα κείμενο που διάβασε.

Τα τελευταία χρόνια σημαντικές μελέτες έχουν δημοσιευτεί στην Ελλάδα, οι οποίες επικεντρώνονται στη διδασκαλία των κειμένων στο γλωσσικό μάθημα και κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο που παίζει το πλαίσιο ενός κειμένου (αλλιώς περικείμενο)⁴⁴⁷. Θα ήταν πολύ θετικό, προτάσεις που παρατίθενται στις μελέτες αυτές, να υιοθετηθούν τόσο από την πολιτεία όσο και από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνουν πράξη οι θεωρητικές εξαγγελίες για ένα επικοινωνιακά προσανατολισμένο γλωσσικό μάθημα.

Όσον αφορά τη μελλοντική έρευνα, πέρα από τις ερευνητικές προτάσεις που γίνονται σε παραπάνω σημεία αυτού του τελευταίου κεφαλαίου, θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια ευρύτερη έρευνα που θα περιλαμβάνει και μεγαλύτερο αριθμό μαθητών αλλά και μαθητές από άλλα σημεία της Ελλάδας (π.χ. νησιωτική Ελλάδα), ώστε να προκύψει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για την κατανομή της επικοινωνιακής ικανότητας στους Έλληνες μαθητές. Επίσης χρειάζεται αυτή η νέα έρευνα να σχεδιαστεί κατά τέτοιο τρόπο, που να επεκτείνεται και σε άλλα είδη κειμένων, όπως είναι κείμενα χωρίς γλωσσική ροή (διαγράμματα, πίνακες κ.τ.λ.).

Θεωρούμε επίσης σημαντικό να ερευνηθεί η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και στις άλλες τρεις γλωσσικές συνιστώσες (παραγωγή γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου και κατανόηση προφορικού λόγου), ώστε να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις.

Θα πρέπει επίσης, κατά τη γνώμη μας, να γίνει έρευνα του τρόπου που διεξάγεται το γλωσσικό μάθημα στο σχολείο, για να διαπιστωθεί η εφαρμογή που έχουν τα

⁴⁴⁷ Για το περικείμενο βλέπε σχετικά Αρχάκης, Α., 2005. Γεωργακοπούλου, Α. / Δ. Γούτσος, 1999. Ματσαγγούρας, Η., 2001. Cope, B. / Kalantzis, M., 1993. Ιορδανίδου, Α. / Α. Φτερνιάτη, 2000.

αναλυτικά προγράμματα και οι θεωρητικές επιστημονικές προσεγγίσεις στη σχολική πρακτική.

Θεωρούμε ακόμη χρήσιμο να ερευνηθεί χωριστά το επικοινωνιακό επίπεδο στην ελληνική γλώσσα δίγλωσσων παιδιών με μεταναστατευτικό υπόβαθρο, όπου θα γίνεται διάκριση ανάμεσα σε παιδιά παλιννοστούντων, σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μαθητές με βλάχικη καταγωγή κ.τ.λ.. Ίσως μάλιστα θα είχε ενδιαφέρον να γίνει διάκριση των παιδιών μεταναστών σε παιδιά από ευρωπαϊκές χώρες και σε παιδιά από τον υπόλοιπο κόσμο, για να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχών διαφορών.

Τέλος, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η επέκταση της έρευνας και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως είναι το λύκειο, για να διαπιστωθεί ο βαθμός επικοινωνιακής ικανότητας σε μαθητές που επιλέγουν να συνεχίσουν και πέρα από την υποχρεωτική εκπαίδευση τις σπουδές τους.

Η. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ, Κ. (1999), *Η αξιολόγηση της έκθεσης στις γενικές εξετάσεις*. Δ.Δ. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ, Κ. (2001), Η Επιλογή του Κειμένου. Σύμπτυξη και Ανάπτυξη του Λόγου. *Νέα Παιδεία*, τ. 98, σελ. 12-18. Αθήνα.

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.

ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ, Κ. (2004), Η διαθεματικότητα και τα “νέα” προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Κριτική προσέγγιση μιας ασύμβατης σχέσης. Στο Αγγελάκος, Κ. και Κόκκινος, Γ. (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

ADAM, J. M. (1996), *Τα κείμενα: Τύποι και πρότυπα*. Αθήνα: Πατάκης.

ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ, Κ. (2004), *Η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών. Προβληματισμός και προτάσεις μέσα από πέντε ερωτήματα*. www.komvos.edu.gr/forumbb/downloads/adaloglou.doc (24/04/2010).

ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ, Κ. (2007), *Η γραπτή έκφραση των μαθητών: Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωσή της*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (1998), *Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: εκ ιδίου.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (2000α), *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: εκ ιδίου.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (2000β), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: εκ ιδίου.

- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Α. (2001), Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας της μάθησης. *Νέα Παιδεία*. Τεύχος 97, σελ. 109-128. Αθήνα.
- 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.
- ANDERSON, A. / T. LYNCH (1988), *Listening*. New York: Oxford University Press.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. / Μ. ΚΟΝΔΥΛΗ (2002), *Εισαγωγή σε ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. (2005), *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*. 2^η έκδοση. Αθήνα: Πατάκης.
- AUSTIN, J. L. (1971), *How to do things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- BAMBOYΚΑΣ, Μ. (1991), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Κ., (2004), *Μη λεκτική επικοινωνία: Η σημασία της στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία*. Δ.Δ. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- ΒΕΙΚΟΥ, Χ. (2001), Τέσσερις σημειώσεις κι ένα υστερόγραφο για την αξιολόγηση στο μάθημα της γλώσσας. *Νέα Παιδεία*, τ. 98, σελ. 31-34. Αθήνα.
- BERNSTEIN, B. (1971), *Class, codes, and control*. St. Albans, Herts: Paladin.
- BERNSTEIN, B. (1991), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Εισαγωγή, ελληνική μετάφραση, σημειώσεις: ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι.. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- BEYER, K. / H. D. KREUDER (1975), *Lernziel: Kommunikation*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*. Νέα Υόρκη: Holt.

- BOLTON, S. (1985), *Die Gütebestimmung kommunikativer Tests*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BOURDIEU, P. (1985), Το συντηρητικό Σχολείο: Οι Ανισότητες στην Εκπαίδευση και την Παιδεία. Στο Φραγκουδάκη, Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- BOURDIEU, P. (1999), *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Μετάφραση: Νίκη Καψαμπέλη. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- ΒΟΥΓΓΙΟΥΚΑΣ, Α. (1994), *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη).
- BOUTET, J. (1984), *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία*. (Μετάφραση Ιορδανίδου, Α. / Ε. Τσαμαδού). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- BRENDAN, J. C. (1980), *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon Press.
- ΒΡΕΤΤΟΣ, Γ. / Α. ΚΑΨΑΛΗΣ, (1997), *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- CHANDLER, D. (2007), *Σημειωτική για αρχάριους*, κεφ. 11, στη διεύθυνση: www.mcm.aueb.gr/ment/semiotics/sem_Oa.html. (23/09/2007)
- CHESHIRE, J. (1978), Present tense verbs in Reading English. In P. Trudgill (ed.) *Sociolinguistic patterns in British English*. London: Arnold.
- CHOMSKY, N. (1957), *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- CLARK, R. / R. IVANIC (1997), *The Politics of writing*. London: Longman.
- COATES, J. (1986), *Women, men, and Language*. London: Longman.
- COHEN, P. (1978), *On Knowing What to Say: Planning Speech Acts*. Technical Report No. 118, Computer Science Department. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto.

COHEN, L. / L. MANION (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.

COPE, B. / M. KALANTZIS (1993), Introduction: How a genre approach to literature can transform the way writing is taught. In Cope, B. / M. Kalatzis (eds), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστών και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ./ Ε. ΣΚΟΥΡΤΟΥ (2000), Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στο Δαμανάκης Μ. / Α.Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου. Ρέθυμνο: Ατραπός

ΔΑΝΑΣΣΗΣ – ΑΦΕΝΤΑΚΗΣ, Α. Κ. (1988), *Οι εξωσχολικοί παράγοντες και η σχολική επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.

ΔΕΝΤΡΙΝΟΥ, Β. (1999), «Γλωσσικός Υπολογισμός» και Σχολική Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Τόμος 1^{ος}, www.komvos.edu.gr. (13/07/2007).

DEUTSCHES PISA KONSORTIUM (2001), *Pisa: Schülerleistungen im internationalen Vergleich*. www.mpib-berlin.mpg.de/pisa. (09/09/2003).

ΔΗΜΑΡΑΣ, Α. (1973), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Εστία, τ. 1. Αθήνα.

DITTMAR, N. (1976), *Sociolinguistics. A critical survey of theory and application*. London: Edward Arnold.

DREEBEN, R. (1976), The Unwritten Curriculum and its Relation to Values. *Curriculum Studies*, 8,2, σελ. 111-124. Chicago.

EDWARDS, V. (2002), Learning Technologies and Status: The case of Minority Languages in Europe, στο: Δημητρακοπούλου, Α., *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα / Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

EUROPARAT (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprache: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt Verlag.

FERGUSON, C. (1959), Diglossia. *Word*, τ.15, σελ. 325-340.

FISHMAN, A. J. (1975), *Soziologie der Sprache*, München: Max Hueber Verlag.

FISHMAN, A. J. (1976), *Advances in the Sociology of Language*. Paris: Mouton & Co, The Hague.

FISHMAN, A. J. (1982), Sprache - Dialekt – Varietät, στο Gewehr Wolf/ Klein Peter (Hrsg), 1982. *Grundprobleme der Linguistik*. Stuttgart: Burgbucherei Wilhelm Schneider.

FISHMAN, A. J. (1986), Domains and the Relationship between Micro- and Macrosociolinguistics, στο Gumperz, J.J. / D. Hymes, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (1995), *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Τέταρτη έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγοριάδη.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1987), *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ, Α. (2001), *Η Παραγωγή Λόγου στο Σχολείο: Η σύγχρονη Πρακτική και η Επικοινωνιακή Ικανότητα*. Δ.Δ. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

GEIBNER, H. (1988), *Mündlich: Schriftlich. Sprechwissenschaftliche Analysen, „freigesprochener“ und „vorgelesener“ Berichte*. Frankfurt: Scriptor.

GUMMINS, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Επιμ. Ελληνικής έκδοσης ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. Αθήνα: Gutenberg.

ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. / Δ. ΓΟΥΤΣΟΣ (1999), *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ, Κ. (1974), *Γενική διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.

- ΓΚΑΡΑΒΕΛΑΣ, Κ. (2008), Η χρήση διδακτικών παιχνιδιών στην ξενόγλωσση διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των παιχνιδιών ρόλων. Στο Σ. Βλαχόπουλος / Θ. Γκόγκας (επιμ), 2008. *Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Ιωάννινα: Αριστοτέλειον.
- GOTOWOS, A. (1979), *Sprache und Interaktion griechischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland bzw. in Berlin (West)*. Doktorarbeit im Fachbereich der Erziehungswissenschaften. Berlin: Freie Universität Berlin.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Ε. Α. (1983), Η Ποιοτική Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής: Μεθοδολογικές Προϋποθέσεις για την Εμπειρική Προσέγγιση της Εκπαιδευτικής Πραγματικότητας. *Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 12. Ιωάννινα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Ε. Α. (1991), *Παράδοση και γλώσσα στο σχολείο*. Γιάννινα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Ε. Α. (1996), *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή: αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Ε. Α. (1999), Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Δείκτες Συνέχειας και Μεταβολής. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, www.komvos.edu.gr. Τόμος 1ος . (17/05/2006)
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Ε. Α. (2002), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Τρίτη ανατύπωση. Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Ε. Α. / Γ. Π. ΜΑΡΚΟΥ (2003), *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην Ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ..
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Ε. Α. (2003), *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Δεύτερη ανατύπωση. Αθήνα: Gutenberg.
- GOFFMAN, E. (1974), *Frame Analysis*. New York: Harper Row.
- GORDON, E. (1997), Sex, speech and stereotypes: Why women use prestige speech forms more than men. Στο *Language and Society*, τ. 26/1, σελ. 47-63. Cambridge.

GROEBEN, N. (1978), *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien*. Auflage: 2. Münster: Aschendorff Verlag.

GROSS, H. (1990), *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: Indicium Verlag.

GUMMINS, J. (2003), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Επιμ. Ελληνικής έκδοσης ΣΚΟΥΡΤΟΥ ΕΛΕΝΗ. Αθήνα: Gutenberg.

GUMPERZ, J. J. / D. HYMES (eds), (1964), *The ethnography of communication. American Anthropologist*, part 2. Washington, D.C.: American Anthropological Association.

GUMPERZ, J.J. (1972), *The Ethnography of Communication*. Introduction. New York: Holt Rinehart and Winston.

GUMPERZ, J. J. / D. HYMES (eds), (1986), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Second Edition. Oxford, UK: B. Blackwell.

GURVITSCH, G. (1976), *Μελέτες για τις κοινωνικές τάξεις*. Επιμ. Τσαούσης, Δ.Γ. Ελληνική μετάφραση: Λυκούδη Μ.. Αθήνα: Gutenberg.

Ηλεκτρονικός Κόμβος, (2009), www.komvos.edu.gr. (02/03/2009)

HALLIDAY, M. A. K. / R. HASAN. (1976), *Cohesion in English*. London: Longman.

HALLIDAY, M.A.K. (1989), *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. / R. HASAN (1985), *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University.

HELBIG, G. (1986), *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

HEYD, G. (1991), *Deutsch lehren*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg Verlag.

HJEMSLEV, L. (1972), *An Outline of Glossematics*. La Haye: Mouton.

- HOCK, H. H. (1988), *Principles of historical linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HOCK, H.H. / B.D. JOSEPH, (1996): *Language History, Language Change and Language Relationship*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HORVATH, B. (1985), *Variation in Australian English: The sociolects of Sidney*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUDSON, R. A. (1980), *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1971), On communicative competence. Στο Pride, J.& Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- HYMES, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D. (1979), *Soziolinguistik: Zur Ethnographie der Kommunikation*. Επιμ. Coulmas Florian. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- IEA: *International Association for the Evaluation of the Educational Achievement*: www.iea.nl. (15/05/2002)
- ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΛΟΓΟΥ (2009): <http://abnet.agrino.org/index.htm> (18/04/2009)
- ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. / Α. ΦΤΕΡΝΙΑΤΗ (2000), *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- JAKOBSON, R. (1960), Concluding Statement: Linguistic and Poetics: in: Sebeok, T.A.ed. *Style in Language*. Cambridge: MIT. Press.
- ΚΑΡΥΟΛΑΙΜΟΥ, Μ. (1993), Μεταγλωσσικά σχόλια και γλωσσικές στάσεις. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, Πρακτικά της 14ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (27-29 Απριλίου 1993). Θεσσαλονίκη, σελ. 459-463.
- KATH, Δ., (2009), *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Ζ' έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- K.E.E. (2007), *Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις του Κ.Ε.Ε..

- Κ.Ε.Ε.: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2008), www.kee.gr. (09/02/2008)
- ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ, Μ. (1987), Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών στο μεταπολεμικό Κράτος Πρόνοιας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 7, σελ. 115-148. Θεσσαλονίκη/Αθήνα.
- ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ, Μ. (2002), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- KONSTANTINIDOU, T. (2004), *PISA (2000): Lesekompetenz im internationalen Vergleich. Schulerleistungen in Griechenland*. Schriftliche Hausarbeit zur Erlagerung des Grades eines Master of Arts in European Culture and Economy. Bochum: Ruhr-Universität.
- KRESS, G. (1994), *Learning to write*. Second Edition. London and New York: Routledge.
- KRESS, G. (1997), *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge.
- KRESS, G. (2003), *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιοπολιτισμική πρακτική*. Μετάφραση: Ελευθερία Γεωργιάδη. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- ΚΩΣΤΟΥΛΑ – ΜΑΚΡΑΚΗ, Ν. (2001), *Γλώσσα και κοινωνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. (1997), Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Γλώσσα*, τ. 41, σελ.43-47. Αθήνα.
- LABOV, W. (1972a), *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular. Conduct and Communication 3*. Philadelphia.: University of Pennsylvania Press
- LABOV, W. (1972b), *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. (1972c), *The Study of Language in its social context*, in P.P. Giglioli, *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin Books.
- LABOV, W. (1972d). *Sociolinguistic Patterns. Conduct and Communication* τ.4, σελ. 89-107. Philadelphia.

LAKOFF, R. (1973), Language and woman's place. Στο *Language in Society*, τ. 2, σελ. 45-80. Cambridge.

Λεξικό όρων Ηλεκτρονικού Κόμβου ΚΕΓ. (2009): http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/lexiko_n.htm (15/02/2009).

LEWIS, M. / J. HILL (1992), *Practical techniques for language teaching*. London: LTP.

LINKE, A. / M. NUSSBAUMER / P. PORTMANN (1991), *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeier Verlag.

LYONS, J. (1995), *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*. Επιμ. ΚΑΡΑΝΑΣΙΟΣ, Γ. Αθήνα: Πατάκης.

ΜΑΚΡΑΚΗΣ, Β. (2001), *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΑΚΡΙ-TSILIPAKOU, M. (1994), Interruptions revisited: affiliative vs. Disaffiliative intervention. *Journal of Pragmatics* τ. 21, σελ. 401-426. Maryland Heights.

ΜΑΝΟΥ, Κ.Ι. (1998), *Κοινωνική διάσταση των προβλημάτων και στάσεων των παιδιών των αστικών κέντρων*. Δ.Δ. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Ψυχολογίας. Αθήνα.

ΜΑΡΜΑΡΙΝΟΣ, Ι. Γ. (1978), *Δημιουργικότητα και κοινωνικοοικονομικών επίπεδον*. (διδακτορική διατριβή). Αθήνα.

MARTINET, A. (1962), *A Functional View of Language*, Oxford: Clarendon Press.

MARTINET, A. (1976), *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας*. Μετάφραση: ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1996), *Θεωρία της διδασκαλίας. (Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης)*. Αθήνα: Συμμετρία.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2001a), *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*, τ. Α΄. Αθήνα: Ατραπός.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2001b), *Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου*, τ. Β΄. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. (1986), *Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα στο Γκότοβος Θ.* / Γ. Μαυρογιώργος / Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

ΜΑΥΡΟΕΙΔΗΣ Γ. Γ. / Γ. ΤΥΠΑΣ (2009), *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων* (σε σχέση με το Νόμο 1566/85). www.pi-schools.gr. (19/12/2009).

MCCARTHY, M.J. / R. A. CARTER (1994), *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. Harlow: Longman.

ΜΕΛΑΣ, Δ. (2001), Το Α.Π. για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς. Ο ρόλος του κριτηρίου αρχικής εκτίμησης του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας. Στα πρακτικά διημερίδας με τίτλο: *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης/ πιστοποίησης ελληνομάθειας*, σελ. 188-196. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (1993), Μορφές επικοινωνιακής δραστηριότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. *Εκπαιδευτικά*, τ. 29, σελ.25-35. Αθήνα.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (1994), *Η Διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η επίδραση της Γλωσσικής Επιστήμης στην εξέλιξή της*, Αθήνα: Gutenberg.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (1996), *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (2004), *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Εισαγωγή στη Θεωρία και τις Τεχνικές του Επικοινωνιακού Μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Β. (2008), *Λόγος – Κείμενο: επίπεδο ύφους*. www.komvos.edu.gr. (14/03/2008).

- MILLER, C.R.M. (1984), Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, τ.70, σελ. 151-167. Oxford.
- MILROY, L. (1980), *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1975), *Νεότερα Γλωσσολογία*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1977), *Γενετική-Μετασχηματιστική Γραμματική* (Σύντομη εισαγωγή). Αθήνα.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1985), *Γλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 5 Αθήνα-Ιούνιος.
- ΜΠΑΣΛΗΣ, Ι. (1988), *Κοινωνική-Γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- ΜΠΑΣΛΗΣ, Ι. (2000), *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ΜΠΑΣΛΗΣ, Ι. (2006), *Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδ. Νεφέλη.
- ΝΑΣΑΙΝΑΣ, Σ. Γ. (2006), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων (Π.Ε.Κ.) (εμπειρική έρευνα). Δ.Δ. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- NCES : *National Center for Education Statistics*. (2005), <http://nces.ed.gov/surveys/all/more.asp>. (11/01/2005).
- NEUNER, G. / M. KRUGER / U. GREWER (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin-München: Langenscheid.
- ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ., (1983), *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα – Ιωάννινα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ., (1986), *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ., *Κοινωνία της γνώσης και εκπαιδευτικές αλλαγές*. <http://phedps.uoi.gr/cnoutsos/> (26/12/2009)

OECD (2000), *Programme For International Student Assessment*,. (www.mpib-berlin.mpg.de-pisa). (11/11/2003).

OECD (2001), *Measuring Student Knowledge and Skills. A new Framework for Assessment*. <http://www.pisa.oecd.org>. (03/05/2004).

OECD (2002), *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. <http://www.pisa.oecd.org>. (03/05/2004).

OECD (2003), *The Pisa 2003 Assessment Framework- Mathematics, Reading, Science and Problem solving Knowledge and Skills*. <http://www.pisa.oecd.org>. (30/09/2005).

OECD (2004), *Lernen für die Welt von Morgen – erste Ergebnisse von PISA 2003*. <http://www.pisa.oecd.org>. (04/01/2006).

OECD, (2007a), *Pisa 2006 naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen*, Kurzzusammenfassung. <http://www.pisa.oecd.org>. (03/02/2008).

OECD, (2007b), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, τ. 1. <http://www.pisa.oecd.org>. (03/02/2008).

Π.Δ. 21/1988, *Αναλυτικά Προγράμματα του Γυμνασίου*. Αθήνα.

Π.Δ. 413/84. ΦΕΚ 146, 27-9-84, *Τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (1998), *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Αθήνα.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2003), <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (07.09.2007)

ΠΑΙΖΗ, Α. Λ. / Α. Φ. ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ (2001), *Η γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. (1996), Τα αυθεντικά Κείμενα στη σχολική Τάξη: Μεθοδολογικές παρατηρήσεις. Πρακτικά 11^{ου} διεθνούς συνεδρίου με θέμα: *Η κοινωνιογλωσσολογική διάσταση στη διδασκαλία και εκμάθηση σύγχρονων γλωσσών*. Βόλος: Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.

- ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ, Χ. (1993), *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ, Χ. (2004), *Διαθεματικότητα και γλώσσα στα αναλυτικά προγράμματα*. Στα Πρακτικά συνεδρίου με θέμα: *Διαθεματικότητα και συνεκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο*. Επιμέλεια Μ. Νικολακάκη. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- ΠΑΥΛΙΔΟΥ, Θ. (1991), *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. – Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- ΠΑΥΛΙΔΟΥ, Θ. (2002), *Γλώσσα-Γένος-Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
- ΠΕΤΡΟΥΝΙΑΣ, Ε. (1993), *Ελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ Κ.Δ. (2002), *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Εκ ιδίου.
- PEIRCE, C.S. (1960), *Collected Papers*. Cambridge: Harvard University Press.
- PHIEPHO, H. E. (1985), *Phiepho Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht*. Στο: Edelhoff, C. (Hg), *Authentische Texte im Deutschunterricht*. München: Hueber Verlag.
- PHIEPHO, H. E. (1996), *Ableitung und Begründung von Lernzielen im Englischunterricht*. Στο Otfried B., *Kommunikativer Englischunterricht – Prinzipien und Übungstypologie*. München: Langenscheidt-Longman.
- PORTMAN, P. R. (1981), *«Kommunikation» als Problem der Sprachdidaktik*. Tübingen: Niemeier Verlag.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. (1986), *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Δεύτερη έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- PENTINIΩΤΗΣ, Σ. (1992), *SPSS/ PC + Ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Εκδόσεις νέων τεχνολογιών.
- RICHTERICH, R. (1983), *Case studies in identifying Language Needs*. Oxford: Pergamon και Council of Europe.

ROBINS, R. (1989), *Σύντομη ιστορία της γλωσσολογίας*. Μτφρ.: Μουδοπούλου Α. Αθήνα: Νεφέλη.

ΣΑΛΤΕΡΗΣ Ν. (2009), Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και εκπαιδευτική πράξη: πολιτικές ενημέρωσης, επιμόρφωσης, εφαρμογής και αδιέξοδα. Υπό δημοσίευση στα *Πρακτικά του 9^{ου} Συνεδρίου της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών*.

SAPIR, E. (1970), *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace & World.

SAUSSURE, F. de. (1979), *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Μτφρ. ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. Δ. Αθήνα: Παπαζήσης.

SEARLE, J.R. (1969), *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

SEARLE, J.R. (ed) (1971), *The Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.

SEARLE, J. R. (1989), *Was ist ein Sprechakt*. Στο Wolf Gewehr/ Klaus Peter Klein, *Grundprobleme der Linguistik: Ein Reader zur Einführung. Zentrale Fragestellungen und die Teilgebiete der Linguistik*. Frankfurt am Main: Burgbucherei Schneider.

ΣΙΑΡΟΣ, Γ. (1999), *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Ζητή.

ΣΚΛΑΒΕΝΙΤΗΣ, Δ. (1991), *Η Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο*. *Γλώσσα*, τ.26. Αθήνα.

SOLMECKE, G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin: Langenscheid.

ΣτΕ. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Ευσταθιάδης Σ. και Α.Τσαγγαλίδης.

STORCH, G. (1999), *Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

ΤΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, Θ. (1998), *Η Γλωσσική Διδασκαλία στην Ελλάδα πριν και μετά το 1976*. Δ. Δ.. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α. Π. Θ..

ΤΖΑΝΗ, Μ. (1988), *Σχολική Επιτυχία: Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ, Β. (1986), *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.

ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ, Β. (1999), Προφορικός/Γραπτός λόγος και τα «υβρίδια» της Τεχνολογίας. Η Προβληματική της Διδακτικής των Γλωσσών. Στα *Πρακτικά της 20^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας της φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ, Β. (2000β), Προφορική/Γραπτή επικοινωνία και οργάνωση του λόγου. Η άποψη της διδακτικής της γλώσσας. Στα *Πρακτικά της 21^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας της φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ, Β. (2003), *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ Δ. (1982), *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ, Δ. (1985), Η νέα γλωσσική διδασκαλία. *Νεοελληνική Παιδεία 2*. ΥΠ.Ε.Π.Θ..

ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ, Δ. (1996), Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Συζήτηση προβληματισμών, στο Η διδασκαλία της ελληνικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά του ομότιτλου Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

TRUDGILL, P. (1974), *The Social Differentiation of English in Norwich*. London: Cambridge University Press.

ΤΣΑΝΤΟΣ, Ν./ Χ. ΜΩΥΣΙΑΔΗΣ / Ν. ΜΠΑΓΙΑΝΝΗΣ, (1999), *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Ζητή.

ΤΣΙΤΣΙΠΗΣ, Λ. (1995), *Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. (2008), *Γλώσσα και φύλο*. Στην πύλη για την ελληνική γλώσσα: www.greek-language.gr. (23/11/2008).

ΤΣΟΛΑΚΗΣ, Χ. (1985), *Η γλωσσική διδασκαλία στη μέση εκπαίδευση. Πραγματικότητα. Προοπτική, στο Γλώσσα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.

ΤΣΟΛΑΚΗΣ, Λ.Χ./ Π. ΚΑΝΔΡΟΣ / Ε. ΛΑΝΑΡΗΣ / Α. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ / Δ. ΤΑΝΗΣ / Κ. ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ / Φ. ΜΠΕΚΑΣ / Χ. ΠΟΥΧΑ / Τ. ΧΡΥΣΑΦΙΔΟΥ (2005) έκδοση ε΄, *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*. Τεύχος Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.

ΤΣΟΛΑΚΗΣ, Λ.Χ./ Π. ΚΑΝΔΡΟΣ / Ε. ΛΑΝΑΡΗΣ / Α. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ / Δ. ΤΑΝΗΣ / Κ. ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ / Φ. ΜΠΕΚΑΣ / Χ. ΠΟΥΧΑ / Τ. ΧΡΥΣΑΦΙΔΟΥ (2005) έκδοση ε΄, *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*. Τεύχος Β΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.

ΤΣΟΛΑΚΗΣ, Λ.Χ./ Π. ΚΑΝΔΡΟΣ / Ε. ΛΑΝΑΡΗΣ / Α. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ / Δ. ΤΑΝΗΣ / Κ. ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ / Φ. ΜΠΕΚΑΣ / Χ. ΠΟΥΧΑ / Τ. ΧΡΥΣΑΦΙΔΟΥ (2005) έκδοση ε΄, *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*. Τεύχος Γ΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.

ΤΣΟΠΑΝΟΓΛΟΥ, Α. (1985), *Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό υιοθέτησης της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος αδερφών Κυριακίδη.

ΤΣΟΠΑΝΟΓΛΟΥ, Α. (1993), *Αξιολόγησης μαθητικής εργασίας και συστήματα Βαθμολόγησης, στο Γλωσσομάθεια προσέγγιση. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου Ξένων Γλωσσών*. Πανελλήνια Ομοσπονδία Ιδιοκτητών Φροντιστηρίων Ξένων Γλωσσών, Αθήνα.

ΤΣΟΠΑΝΟΓΛΟΥ, Α. (2000α), *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές της στην Αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

ΤΣΟΠΑΝΟΓΛΟΥ, Α. (2000β), *Οι Στόχοι ως Πυρήνας Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Γλωσσικός Υπολογιστής*, www.komvos.edu.gr, τ. 2. (07/10/2008)

- VAN EK, J.A. / J.L.M. TRIM (1991), *Threshold Level 1990*. Cambridge University, CUP.
- WARDHANGH, R. (1992), *An Introduction to Sociolinguistics*. 2nd Edition. Oxford: Blackwell.
- WARM, U. (1981), *Rollenspiel in der Schule*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- WEBER, H. (1990), Textverarbeitung im fremdsprachlichen Literaturunterricht, στο *Die neueren Sprachen*, τ.89, σελ. 545-562. Marburg in Hessen.
- WEINREICH, U. (1953), *Languages in contact*. Hague: Mouton.
- WEIR, C. J. (1990), *Communicative Language testing*. New York: Prentice Hall.
- WHORF, L. B. (1982), Sprache – Denken – Wirklichkeit. Στο GEWEHR, W. – KLEIN, K.P., *Grundprobleme der Linguistik*. Stuttgart: Burgbucherei Wilhelm Schneider.
- WUNDERLICH, D. (1982), Ein Modell für sprachliches Verhalten. Στο *Grundprobleme der Linguistik*. 2 Auflage, Frankfurt am Main: Pädagogischer Verlag, Burgbucherei Schneider.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΑΚΗΣ, Χ. (1992), *Νεοελληνικός λόγος. Μελέτες για τη γλώσσα τη λογοτεχνία και το ύφος*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΑΚΗΣ, Χ. (1994), *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γενάδειος Σχολή.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. (1985), Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής Γλώσσας. *Γλώσσα*, τ.9, σελ. 38-53. Αθήνα.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. (1999), Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός υπολογιστής*, www.komvos.edu.gr.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α., *Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής, στην ιστοσελίδα του ινστιτούτου επεξεργασίας του λόγου*. Στην ιστοσελίδα του ινστιτούτου επεξεργασίας του λόγου: <http://abnet.agrino.org/index.htm>. (27/12/2008).

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. / Σ. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ (1997), *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

ΧΑΤΖΗΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Α. / Α. ΑΪΔΙΝΗΣ (2006), Αναγνωστική κατανόηση στο δημοτικό σχολείο: μια συγκριτική μελέτη σε Ελλάδα και Κύπρο. Στα *Πρακτικά της 26^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας της φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, σελ.464-475. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΧΑΤΖΗΔΗΜΟΣ, Δ. (1996), *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1992), *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1976-1984)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1993), Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον: πρώτες εκτιμήσεις από μια μελέτη περίπτωσης. Στα *Πρακτικά της 14^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας της φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, σελ. 384-397. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1995), Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών: Συμπέρασμα από μια "Μελέτη Περίπτωσης" (*Case Study*). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.21, σελ.105-133. Αθήνα / Θεσσαλονίκη.

ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. / Μ. ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ / Ν. ΤΕΡΖΗΣ / Α. ΚΑΨΑΛΗΣ / Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ / Β. ΔΑΡΑ (1992), Αξιολόγηση του Προγράμματος Γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Ερευνητικά δεδομένα. *Φιλολόγος*, τ. 67, σ. 5-29. Θεσσαλονίκη.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (1998), *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (1999), *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γλώσσα, Ιστορία*. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003), *Ενιαίο Πλαίσιο προγράμματος των εξετάσεων του Κρατικού πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας*. <http://www.ypepth.gr/kpg> . (08/04/2005).

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003-2004), *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2009) Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας: <http://www.kpg.ypepth.gr>. (28/12/2009).

ΖΑΓΚΑ, Ε. (2001), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από τα μαθήματα ειδικότητας: Μια βασική ανάγκη για μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως Γ1. Στα πρακτικά συνεδρίου με τίτλο Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, τ. Β΄, Βάμβουκας Μ. – Α. Χατζηδάκη (Επιμ.)*. Αθήνα: Άτραπος.

ΖΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Β. (2001), *Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεκτικής συμπεριφοράς μετά την προσχολική ηλικία*. Δ.Δ. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.