



■ **Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου**  
**Organizing Committee**

Z o e G a v r i i l i d o u  
A n g e l i k i E f t h y m i o u  
E v a n g e l i a T h o m a d a k i  
Penelope Kambakis-Vougiouklis

■ **Γραμματειακή Υποστήριξη**  
**Secretarial Support**

Ioannis Anagnostopoulos  
Maria Georganta  
Polyxeni Intze  
Nikos Mathioudakis  
Lidija Mitits  
Eleni Papadopoulou  
Anna Sarafianou  
Elina Chadjirapa

■ **ISBN 978-960-99486-7-8**

■ **Τυπογραφική επιμέλεια**

Νίκος Μαθιουδάκης  
Ελένη Παπαδοπούλου  
Ελίνα Χατζηπαπά

■ **Σχεδιασμός εξώφυλλου**

Νίκος Μαθιουδάκης

■ **Copyright © 2012**

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
Democritus University of Thrace

Εργαστήριο Σύνταξης, Μορφολογίας, Φωνητικής, Σημασιολογίας, *+Μόρφωση* ΔΠΘ  
Laboratory of Syntax, Morphology, Phonetics, Semantics, *+MorPhoSE* DUTH

Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας  
International Conference of Greek Linguistics

[www.icgl.gr](http://www.icgl.gr)

# ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Γεώργιος Ασπρούλης  
Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελλάδα  
[geaspr@yahoo.gr](mailto:geaspr@yahoo.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Producing a written text is a demanding procedure requiring both knowledge and language awareness. In this research we examine the ability to produce written texts by Greek-speaking and Albanian-speaking pupils of the fourth and sixth grades of Primary school in Rethimno, Crete. Informativity is an essential element for a text to function in communication. It depends on vocabulary, syntax, and the way we analyze the opinions stated. From the quantitative and qualitative analysis of the research facts no statistically significant differences were noticed regarding text informativity between Greek-speaking and Albanian-speaking pupils.*

Λέξεις κλειδιά: text production, writing, second language, bilinguals

## 1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η καταγραφή μιας υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης, της ικανότητας των μαθητών των σχολείων του Ρεθύμνου, Ελληνόφωνων και Αλβανόφωνων, στην παραγωγή κειμένων (αφηγήσεων).

## 2. Προβληματική της έρευνας

Η παραγωγή κειμένων είναι μια απαιτητική διαδικασία, γνωστικά και γλωσσικά. Αποτελεί βασικό εκπαιδευτικό στόχο από τις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως και το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως διαδικασία δεν διευκολύνεται από την ικανότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται εξωγλωσσικά και διαπροσωπικά δεδομένα, είναι γνωστικά απαιτητική, γίνεται σε περιβάλλον πλαισιακά μειωμένο και οι αλλοδαποί μαθητές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν. Πολλοί αποφοιτούν από το δημοτικό ουσιαστικά ανέτοιμοι, έχοντας χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης της ακαδημαϊκής τους ικανότητας. Οδηγούνται με την είσοδό τους στο γυμνάσιο σε σχολική αποτυχία, η οποία ως φαινόμενο έχει πολλές κοινωνικές διαστάσεις.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, όπως αυτή του J. Cummins σε μετανάστες μαθητές στον Καναδά (Cummins 1999) και άλλων (Collier 1987), οι μετανάστες μαθητές χρειάζονται πέντε έως επτά χρόνια για να φτάσουν τους γηγενείς στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Οπότε, σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα, ενώ στη Δ' τάξη αναμένεται να υπάρχει απόκλιση, στη Στ' Δημοτικού, δηλαδή μετά από έξι σχεδόν χρόνια, αναμένεται κάποια σύγκλιση στην ανάπτυξη ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας μεταναστών και γηγενών μαθητών.

## 3. Το κείμενο και οι λειτουργίες του

Το μοντέλο των de Beaugrande & Dressler δίνει πολλές απαντήσεις στη διακλαδική αντιμετώπιση των κειμένων. Για τους de Beaugrande & Dressler, ως κείμενο θεωρείται το επικοινωνιακό συμβάν που πληροί τους επτά παράγοντες (κριτήρια) της κειμενικότητας, τις επτά κειμενικές λειτουργίες, τη συνοχή, τη συνεκτικότητα, την προθετικότητα, την αποδεκτότητα, την πληροφορητικότητα, την καταστασιακότητα και τη διακειμενικότητα (de Beaugrande & Dressler 1981: 3-4). Οι επτά κειμενικές λειτουργίες αποτελούν ένα ολοκληρωμένο σύνολο, έχουν χαρακτήρα συνδεδετικό και παρουσιάζουν

τους τρόπους με τους οποίους τα κειμενικά στοιχεία συνδέονται σε ένα σύστημα (Κουτσογιάννη - Μίχου 1997: 24-25).

### 3.1 Πληροφορητικότητα

Ένας παράγοντας κειμενικότητας είναι η πληροφορητικότητα (informativity). Είναι παράγοντας απαραίτητος προκειμένου ένα κείμενο να λειτουργήσει στην επικοινωνία, καθώς σχετίζεται με τη μετάδοση πληροφοριών. Εξετάζει το βαθμό που τα κειμενικά στοιχεία ενός κειμένου είναι αναμενόμενα ή όχι, γνωστά ή άγνωστα. Επομένως, η πληροφορία δεν είναι μόνο το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά και η συμβατότητα με ό,τι γνωρίζει και ό,τι μπορεί να προσλάβει ο αποδέκτης του κειμένου (Παπαϊωάννου 2006). Όταν το περιεχόμενο είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τις γνώσεις του αποδέκτη, τότε το κείμενο είναι αδιάφορο. Στην αντίθετη περίπτωση το περιεχόμενο του κειμένου είναι ανοίκειο. Έτσι, η ελάχιστη και η μέγιστη πληροφορητικότητα οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα, τη ματαιώση της επικοινωνίας (de Beaugrande & Dressler 1981: 3-4).

Είναι σημαντικό σε ένα γραπτό, το υλικό του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, οι ιδέες ή τα επιχειρήματα του δημιουργού, ανεξάρτητα από το αν είναι κατανοητά, πρέπει να ενδιαφέρουν και να είναι σημαντικά για τον αποδέκτη. Στόχος δεν είναι η γνώση ως γνώση, αλλά η ποιότητά της. Επιπλέον, το κείμενο πρέπει να έχει ποιότητα και να είναι πάρα πολύ καλά οργανωμένο. Η καλή οργάνωση αφορά στο λεξιλόγιο, στα συντακτικά σχήματα, στον τρόπο ανάλυσης και επεξεργασίας των μεταβλητών και των απόψεων που διατυπώνονται. Η παραγωγή κειμένου με υψηλή πληροφορητικότητα είναι συγχρόνως πολύ σημαντική και πιο ενδιαφέρουσα.

Κάθε κειμενικό στοιχείο είναι φορέας συγκεκριμένου βαθμού πληροφορητικότητας. Οι de Beaugrande & Dressler συσχετίζουν την πληροφορητικότητα με την περιβαλλοντική πιθανότητα εμφάνισης ενός κειμενικού στοιχείου· διακρίνουν τα κειμενικά στοιχεία σε αναμενόμενα και μη αναμενόμενα. Τα αναμενόμενα σχετίζονται με χαμηλή πληροφορητικότητα, ενώ τα μη αναμενόμενα με υψηλή (Riffaterre 1971).<sup>1</sup> Όμως, η περιβαλλοντολογική πιθανότητα εξαρτάται από το είδος του κειμένου και δεν είναι ανάλογα κατανοητή στα διάφορα συστήματά του (Κουτσογιάννη-Μίχου 1997: 160).

Η πληροφορητικότητα σχετίζεται και με το βαθμό δυσκολίας προσέγγισης των κειμενικών στοιχείων (de Beaugrande 1980: 105). Πρώτου, δηλαδή ελάχιστου βαθμού πληροφορητικότητας, είναι τα πιο συνηθισμένα από πλευράς χρήσης στοιχεία και πιο εύκολα από πλευράς κατανόησης, ενώ εύκολα συνδέονται εννοιολογικά με τα άλλα στοιχεία του κειμένου. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα άρθρα, οι προθέσεις, οι σύνδεσμοι, οι αντωνυμίες, δηλαδή οι λειτουργικές λέξεις. Από κειμενική πλευρά αυτά τα γραμματικά στοιχεία αποτελούν ένα μικρό, κλειστό σύνολο, στο οποίο δεν μπορούν να προστεθούν νέα μέλη, σε συγχρονικό τουλάχιστον επίπεδο. Όλες οι υπόλοιπες λέξεις του λεξικού είναι συστατικά δεύτερου βαθμού πληροφορητικότητας (Κουτσογιάννη-Μίχου 1997: 160). Τρίτου (μέγιστου) βαθμού πληροφορητικότητας είναι τα κειμενικά στοιχεία που απαιτούν ιδιαίτερη προσπάθεια για να κατανοηθούν σωστά. Τέτοιες είναι παραβιάσεις στο επίπεδο της συνεκτικότητας, τις οποίες οφείλει να ερμηνεύσει ο δέκτης και να αντιληφθεί τις προθέσεις του δημιουργού, όπως και οι ασυνέχειες της γλωσσικής και νοηματικής ροής του κειμένου (Παπαϊωάννου 1995: 32-35). Όταν ο δέκτης επιτύχει να κατανοήσει τα στοιχεία τρίτου βαθμού και τη σημασία τους με στοιχεία που προηγούνται ή έπονται ή είναι εκτός κειμένου, η πληροφορητικότητα των στοιχείων πέφτει από τον τρίτο στο δεύτερο βαθμό. Η ερμηνεία τους όμως συχνά είναι σοβαρό πρόβλημα που απαιτεί γνώσεις και ιδιαίτερη ικανότητα κατανόησης.

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι λέξεις περιεχομένου, δηλαδή ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα, επειδή ενεργοποιούν τις γνωστικές λειτουργίες και δημιουργούν νοητικές εικόνες. Κάθε κείμενο αναπτύσσεται αντλώντας από αυτό το σύνολο των λεξικών στοιχείων, το οποίο είναι σχεδόν ανεξάντλητο.

Η πληροφορητικότητα του κειμένου εξαρτάται και από τις προσδοκίες των δεκτών κατά την επικοινωνία. Οι προσδοκίες του μελετητή σχετίζονται και με το είδος του κειμένου (de Beaugrande & Dressler 1981: 146). Από το κάθε κειμενικό είδος ο δέκτης έχει συγκεκριμένες προσδοκίες για τη δομή, την έκφραση και τη διάρθρωσή του (Κουτσογιάννη - Μίχου 1997: 194). Αναμένει συγκεκριμένα στοιχεία ύφους από το κείμενο και το δημιουργό του, ώστε αυτό να παρουσιάζεται ενδιαφέρον και πληροφορητικό.

<sup>1</sup> Ο Riffaterre τονίζει ότι η προβλεψιμότητα των στοιχείων παίζει ρόλο στο κειμενικό αποτέλεσμα.

## 4. Μεθοδολογία της έρευνας

### 4.1 Υποθέσεις της έρευνας

Οι βασικές υποθέσεις εργασίας είναι ότι:

- οι δίγλωσσοι (αλβανόφωνοι) μαθητές στη Δ' τάξη δεν έχουν φτάσει το επίπεδο των γηγενών συμμαθητών τους στην παραγωγή κειμένων και
- οι δίγλωσσοι (αλβανόφωνοι) μαθητές στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Στ' τάξη) έχουν φτάσει το επίπεδο των γηγενών συμμαθητών τους στην παραγωγή κειμένων.

### 4.2 Ερευνητικά εργαλεία – Μέθοδος – Δείγμα

Για την τεκμηρίωση αυτών των υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο και γλωσσικό τεστ (αφηγηματικό κείμενο) που δόθηκαν στους μαθητές για να ελεγχθεί η ικανότητά τους στην παραγωγή κειμένου.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η γενετική μέθοδος έρευνας και συγκεκριμένα στη συγχρονική της μορφή (Βάμβουκας 1988: 216-218).

Τα δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν οι 64 αλβανόφωνοι μαθητές και οι 325 ελληνόφωνοι συμμαθητές τους από δεκαεπτά σχολεία από όλο το Νομό Ρεθύμνης.

### 4.3 Κριτήρια αξιολόγησης των κειμένων

Η αξιολόγηση κειμένων (ιστοριών) μπορεί να γίνει με πάρα πολλά κριτήρια και να δώσει διαφορετικά αποτελέσματα. Γι' αυτό το λόγο η επιλογή του συστήματος κωδικοποίησης και η αξιολόγηση των δεδομένων πρέπει κάθε φορά να λαμβάνει υπ' όψιν τα υποκείμενα, τη διαδικασία, τα υλικά και γενικά το σκοπό της έρευνας. Όπως τονίζει η Akhmanova, προτού αρχίσουμε να μετράμε, πρέπει να ξέρουμε τι μετράμε και για ποιο λόγο το μετράμε (Akhmanova 1976: 110). Έγινε προσπάθεια να βρεθούν κριτήρια αξιολόγησης που να μην αφήνουν περιθώρια για υποκειμενική κρίση (Ματσαγγούρας 2001: 286-287).<sup>2</sup>

Επειδή τα κείμενα ήταν αφηγήσεις, έπρεπε βασικά να αξιολογηθεί η δομή τους. Η δομή μιας ιστορίας που μπορεί να θεωρηθεί πρότυπη ή ελάχιστη οφείλει να πληροί ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά:

- Πρότυπη δομή ιστορίας: α) σκηνικό, β) αρχικό γεγονός, γ) εσωτερική αντίδραση, δ) εγχείρημα, ε) συνέπειες, στ) αντίδραση.
- Ελάχιστη δομή ιστορίας: α) ένα συγκεκριμένο πρωταγωνιστή που θα μπορεί να θέσει κάποιο σκοπό, β) τα κίνητρα και / ή οι στόχοι ενός πρωταγωνιστή, γ) φανερή δράση που στοχεύει στην επίτευξη του στόχου, δ) πληροφορίες που αφορούν στην επίτευξη ή όχι του στόχου.

Ο πλούτος των συντακτικών σχημάτων καθώς και η ποικιλία και η ευελιξία των συντακτικών δομών είναι καθοριστικοί παράγοντες και για την πληροφορητικότητα ενός κειμένου, καθιστώντας το περισσότερο ενδιαφέρον και ικανό να πείσει τον αναγνώστη του.

Η κατανομή κύριων και δευτερευουσών προτάσεων (επιρρηματικών και ονοματικών) και η στατιστική τους αναλογία δίνει πολύτιμα στοιχεία για το ύφος του κειμένου. Η υπεροχή του ανεξάρτητου λόγου έναντι του υποταγμένου δίνει παραστατικότερα νοήματα αλλά ελαττώνει τη λογική τους σχέση. Ο μεγάλος αριθμός κύριων προτάσεων σε σχέση με τις δευτερεύουσες είναι ένα χαρακτηριστικό του απλού ύφους.

Η υποτακτική σύνδεση εκφράζει ανώτερο επίπεδο σκέψης και λόγου, γιατί μέσω των δευτερευουσών προτάσεων δεν παρατίθενται απλά πληροφορίες και σκέψεις αλλά συσχετίζονται τα δεδομένα και παρουσιάζονται οι σκέψεις και ο τρόπος δράσης των ηρώων (Χαραλαμπίκης 1999: 145).

<sup>2</sup> Κοινά αποδεκτά κριτήρια για αξιολόγηση μαθητικών κειμένων θεωρούνται η δομή κειμένου, η ακρίβεια, η σαφήνεια, η αλληλουχία σκέψεων, η σύνταξη, ο λεκτικός πλούτος, η τεκμηρίωση απόψεων, η κατανόηση του θέματος, η πληρότητα της ανάπτυξης, η ορθογραφία, η γενική εικόνα, η πρωτοτυπία σκέψεων και το ύφος.

«Η πολυπλοκότητα του γραπτού λόγου των μαθητών μπορεί να βρεθεί με βάση τη συχνότητα χρήσης των δευτερευουσών προτάσεων» (Λαμπροπούλου 1993: 43-44).

Στην έρευνα αυτή διακρίθηκαν οι δευτερεύουσες προτάσεις σε ονοματικές και επιρρηματικές. Ευκολότερα και συχνότερα χρησιμοποιούνται από τα παιδιά οι ονοματικές (Μπασλής 1989: 26-27). Όμως, μέσω των επιρρηματικών προτάσεων αναδεικνύονται οι έννοιες του χρόνου, της αιτίας, της υπόθεσης, του σκοπού, του αποτελέσματος, της εναντίωσης. Έτσι, τα γεγονότα σε μια ιστορία συνδέονται μεταξύ τους, η ιστορία αποκτά μεγαλύτερη πλοκή και οι σχέσεις μεταξύ των στοιχείων της γίνονται πιο στενές. Αυτό έχει ως συνέπεια την αύξηση της πληροφορητικότητάς της.

Στην έρευνα αυτή υπολογίστηκαν:

1: συνολικός αριθμός δευτερευουσών προτάσεων προς το συνολικό αριθμό κύριων προτάσεων (Λαμπροπούλου 1993: 43-44).

2: συνολικός αριθμός επιρρηματικών προτάσεων προς το συνολικό αριθμό κύριων προτάσεων.

Η πληροφορητικότητα ενός κειμένου εξαρτάται και από το λεξιλόγιο, την ποιότητα του υλικού που ο δημιουργός του επιλέγει. Στην ηλικία αυτή ο στόχος για την παραγωγή κειμένου δεν είναι η δημιουργία εκκολλημένων λογοτεχνιών. Όμως, ένα πλούσιο λεξιλόγιο, το οποίο έχει σωστά επιλεγεί και εύστοχα τοποθετηθεί, καθιστά το κείμενο ενδιαφέρον. Αντίθετα, ένα κείμενο με περιορισμένο ή επαναλαμβανόμενο λεξιλόγιο δεν έλκει την προσοχή του αναγνώστη και δεν επιτυγχάνει το σκοπό του.

Επίσης, επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος των επιθέτων στην πληροφορητικότητα ενός κειμένου. «Τα επίθετα είτε περιορίζουν την έκταση της γενικής σημασίας του ουσιαστικού και προσθέτουν στο λόγο σαφήνεια και ακρίβεια είτε ως κατηγορούμενα συμπληρώνουν τη σημασία του ρήματος, αναδεικνύοντας την ποιότητα ή την ιδιότητα που αποδίδεται στο υποκείμενο. Όσο καλύτερα το παιδί γνωρίζει τη γλώσσα, τόσο περισσότερα και πιο κατάλληλα επίθετα χρησιμοποιεί».

Ένας δείκτης ταυτότητας του κειμένου είναι η αναλογία λειτουργικών λέξεων και λέξεων περιεχομένου. Έχει ονομαστεί λεξική πυκνότητα. Παρά το γεγονός όμως ότι οι λειτουργικές λέξεις είναι πολύ λιγότερες από τις λέξεις περιεχομένου, καταλαμβάνουν σχεδόν το 50% του συνόλου των λέξεων που παρουσιάζονται σ' ένα κείμενο.

Για την αξιολόγηση ενός κειμένου με βάση τη λεξική πυκνότητα είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπ' όψιν το μήκος του κειμένου. Το λεξιλόγιο ενός κειμένου ανανεώνεται μόνο από λεξικά στοιχεία, συνεπώς ο αριθμός των νέων λέξεων τείνει να μειώνεται όσο αναπτύσσεται το κείμενο και διαφέρει από ενότητα σε ενότητα (Youmans 1994).

Συνεπώς, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω κριτήρια:

- Το πλήθος των διαφορετικών λέξεων,
- Η ποικιλία και ο πλούτος του λεξιλογίου. Σύμφωνα με τη Β. Λαμπροπούλου (Λαμπροπούλου 1993: 43) μπορεί να υπολογιστεί από το «type-token ratio» των Templin και Quigley & Paul (Quigley & Paul 1984). Ο λόγος αυτός βρίσκεται από το εξής ποσοστό: Συνολικός αριθμός διαφορετικών λέξεων κειμένου προς το συνολικό αριθμό λέξεων κειμένου (Σπαντιδάκης 1998: 63-64),<sup>3</sup>
- Το πλήθος επιθέτων,
- Το ποσοστό του πλήθους επιθέτων σε σχέση με το συνολικό αριθμό λέξεων του κειμένου,
- Το πλήθος των λέξεων περιεχομένου.

Το ποσοστό του πλήθους των λέξεων περιεχομένου σε σχέση με το πλήθος των λειτουργικών λέξεων.

## 5. Αποτελέσματα της έρευνας

### 5.1 Η ικανότητα παραγωγής κειμένων στη Δ' τάξη

Με βάση τον πειραματικό σχεδιασμό για την εξέταση όλων των κριτηρίων που επιλέχθηκαν στις δύο ομάδες της Δ' δημοτικού, των ελληνόφωνων και των αλβανόφωνων μαθητών, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό Test Mann Whitney για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Δεν χρησιμοποιήθηκε το αντίστοιχο παραμετρικό κριτήριο T-test, καθώς υπήρχαν ακραίες τιμές και αποκλίσεις των μεταβλητών από την κανονική κατανομή (Νόβα-Καλτσούνη 2006: 162). Με αυτό το test εξετάζεται αν υπάρχουν

<sup>3</sup> Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη, είναι λογικό να μειώνεται το πλήθος των διαφορετικών λέξεων όσο αυξάνεται το μήκος του κειμένου. Προτείνει ως επιλογή για μεγαλύτερη αξιοπιστία να λαμβάνεται ως δείγμα ο ίδιος αριθμός λέξεων από κάθε γραπτό.

στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις των εξαρτημένων μεταβλητών (κριτήρια αξιολόγησης κειμένων) που προέρχονται από τις δύο ομάδες.

**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης γραπτού λόγου μεταξύ της ομάδας των αλβανόφωνων και των ελληνόφωνων μαθητών στη Δ' τάξη**

Δ' τάξη				
Κριτήρια αξιολόγησης	Μ.Ο (ελάχιστη-μέγιστη τιμή)		Z	P
	Αλβανόφωνοι	Ελληνόφωνοι		
Δομή ιστορίας	1,4 (0 – 2)	1,3 (0 – 2)	-0,988	0,323
Διαφορετικές λέξεις	71,9 (32 – 130)	81,5 (22 – 314)	-0,994	0,320
% διαφορετικών λέξεων	49,2 (34 – 75,3)	48,6 (31 – 71,7)	-0,646	0,518
Λέξεις περιεχομένου	83,7 (29 – 185)	99,1 (17 – 564)	-1,005	0,315
Λέξεις περιεχομένου / λέξεις λειτουργικές	1,2 (0,9 – 1,5)	1,2 (0,8 – 1,6)	-0,950	0,342
Επίθετα	7,4 (1 – 23)	8,6 (0 – 65)	-0,857	0,391
% επιθέτων	4,4 (1,2 – 8,7)	4,4 (0 – 10,3)	-0,227	0,821
% Δευτερεύουσες / κύριες	40,8 (6,9 – 85,7)	47,8 (0 – 125)	-1,537	0,124
% Επιρρηματικές / κύριες	20,1 (0 – 57,1)	23,3 (0 – 100)	-1,190	0,234

Δεν φαίνεται να επαληθεύεται η υπόθεση ότι οι δίγλωσσοι μαθητές στη Δ' τάξη δεν έχουν φτάσει το επίπεδο των γηγενών συμμαθητών τους στην παραγωγή κειμένων στα κριτήρια που σχετίζονται με την πληροφορητικότητα ενός κειμένου.

Πιο συγκεκριμένα, μη στατιστικά σημαντικές ήταν οι διαφορές στα εξής κριτήρια:

- Δομή ιστοριών: Οι αλβανόφωνοι μαθητές δημιουργούν ιστορίες με μέσο όρο δομής 1,4, ενώ οι ελληνόφωνοι μαθητές με μέσο όρο 1,3 ( $p=0,323$ ).
- Διαφορετικές λέξεις: Οι αλβανόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο 71,9 διαφορετικές λέξεις σε κάθε τους κείμενο, ενώ οι ελληνόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο 81,5 διαφορετικές λέξεις σε κάθε τους κείμενο ( $p=0,320$ ).
- Ποσοστό διαφορετικών λέξεων: Το ποσοστό των διαφορετικών λέξεων ως προς το σύνολο των λέξεων του κειμένου είναι κατά μέσο όρο στα κείμενα των αλβανόφωνων μαθητών 49,2, ενώ στα κείμενα των ελληνόφωνων μαθητών 48,6 ( $p=0,518$ ).
- Λέξεις περιεχομένου: Οι αλβανόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο 83,7 λέξεις περιεχομένου σε κάθε τους κείμενο, ενώ οι ελληνόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο 99,1 ( $p=0,315$ ).
- Λέξεις περιεχομένου προς λέξεις λειτουργικές: Η σχέση λέξεων περιεχομένου προς τις λειτουργικές λέξεις ήταν 1,2 προς 1 κατά μέσο όρο στα κείμενα των αλβανόφωνων μαθητών και των ελληνόφωνων μαθητών ( $p=0,342$ ).

- Πλήθος επιθέτων: Οι αλβανόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο 7,4 επίθετα σε κάθε τους κείμενο, ενώ οι ελληνόφωνοι μαθητές 8,6 ( $p=0,821$ ).
- Ποσοστό επιθέτων: Το ποσοστό των επιθέτων ως προς το σύνολο των λέξεων του κειμένου είναι κατά μέσο όρο στα κείμενα των αλβανόφωνων μαθητών 4,4. Το ίδιο βρέθηκε και στα κείμενα των ελληνόφωνων μαθητών ( $p=0,797$ ).
- Ποσοστό δευτερευουσών προτάσεων ως προς τις κύριες: 40,8 δευτερεύουσες προτάσεις αντιστοιχούν σε κάθε 100 κύριες κατά μέσο όρο στα κείμενα των αλβανόφωνων μαθητών, ενώ 47,8 σε κάθε 100 στα κείμενα των ελληνόφωνων μαθητών ( $p=0,124$ ).
- Ποσοστό επιρρηματικών προτάσεων ως προς τις κύριες: 20,1 επιρρηματικές προτάσεις αντιστοιχούν σε κάθε 100 κύριες κατά μέσο όρο στα κείμενα των αλβανόφωνων μαθητών, ενώ 23,3 σε κάθε 100 στα κείμενα των ελληνόφωνων μαθητών ( $p=0,234$ ).

## 5.2 Η ικανότητα παραγωγής κειμένων στη Στ' τάξη

Για την εξέταση όλων των κριτηρίων αξιολόγησης που επιλέχθηκαν στις δύο ομάδες της Στ' δημοτικού, των ελληνόφωνων και των αλβανόφωνων μαθητών, χρησιμοποιήθηκε, και σε αυτή την περίπτωση, το μη παραμετρικό Test Mann Whitney για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

### Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης γραπτού λόγου μεταξύ της ομάδας των αλβανόφωνων και των ελληνόφωνων μαθητών στη Στ' τάξη

Κριτήρια αξιολόγησης	Στ' τάξη		Z	P
	M.O			
	Αλβανόφωνοι	Ελληνόφωνοι		
Δομή ιστορίας	1,3 (0 – 2)	1,5 (0 – 2)	-0,802	0,422
Διαφορετικές λέξεις	93 (22 – 232)	109,3 (28 – 410)	-1,756	0,079
% διαφορετικών λέξεων	47,3 (31 – 81,5)	45,9 (27,3 – 63,7)	-0,410	0,682
Λέξεις περιεχομένου	116,4 (16 – 313)	136,4 (31 – 599)	-1,463	0,143
Λέξεις περιεχομένου / λέξεις λειτουργικές	1,1 (0,8 – 1,6)	1,2 (0,8 – 1,7)	-1,415	0,157
Επίθετα	11,2 (0 – 31)	13,9 (1 – 69)	-1,331	0,183
% επιθέτων	4,9 (0 – 7,7)	5,4 (0,4 – 11,2)	-0,955	0,339
% Δευτερεύουσες / κύριες	60,6 (21,1 – 171,4)	50,3 (9,5 – 166,7)	-1,821	0,069
% Επιρρηματικές / κύριες	30,7 (0 – 114,3)	21,9 (0 – 71,4)	2,063	0,039

Φαίνεται να επαληθεύεται η υπόθεση ότι οι δίγλωσσοι μαθητές στη Στ' τάξη έχουν φτάσει το επίπεδο των γηγενών συμμαθητών τους στην παραγωγή κειμένων στα κριτήρια που σχετίζονται με την πληροφορητικότητα ενός κειμένου. Στα περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης που σχετίζονται με την πληροφορητικότητα του κειμένου δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων. Όμως, στο ποσοστό των δευτερευουσών προτάσεων ως προς τις κύριες και στο ποσοστό



των επιρρηματικών προτάσεων ως προς τις κύριες υπερέχουν, ασθενώς στατιστικά σημαντικά και στατιστικώς σημαντικά αντίστοιχα, οι δίγλωσσοι μαθητές. Τέλος, το κριτήριο του πλήθους των διαφορετικών λέξεων υπερέχουν ασθενώς στατιστικά σημαντικά οι γηγενείς μαθητές έναντι των δίγλωσσων.

Πιο συγκεκριμένα, μη στατιστικά σημαντικές ήταν οι διαφορές στα εξής κριτήρια:

- Δομή ιστοριών: Οι αλβανόφωνοι μαθητές δημιουργούν ιστορίες με μέσο όρο δομής 1,3 ενώ οι ελληνόφωνοι μαθητές με μέσο όρο 1,5 ( $p=0,422$ ).
- Ποσοστό διαφορετικών λέξεων: Το ποσοστό των διαφορετικών λέξεων ως προς το σύνολο των λέξεων του κειμένου είναι κατά μέσο όρο στα κείμενα των αλβανόφωνων μαθητών 47,3, ενώ στα κείμενα των ελληνόφωνων μαθητών 45,9 ( $p=0,682$ ).
- Λέξεις περιεχομένου: Οι αλβανόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο 116,4 λέξεις περιεχομένου σε κάθε τους κείμενο, ενώ οι ελληνόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο 136,4 ( $p=0,143$ ).
- Λέξεις περιεχομένου προς λέξεις λειτουργικές: Η σχέση λέξεων περιεχομένου προς τις λειτουργικές λέξεις ήταν 1,1 προς 1 κατά μέσο όρο στα κείμενα των αλβανόφωνων μαθητών, ενώ 1,2 προς 1 σε αυτά των ελληνόφωνων μαθητών ( $p=0,401$ ).
- Πλήθος επιθέτων: Οι αλβανόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο 11,2 επίθετα σε κάθε τους κείμενο, ενώ οι ελληνόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο 13,9 ( $p=0,183$ ).
- Ποσοστό επιθέτων: Το ποσοστό των επιθέτων ως προς το σύνολο των λέξεων του κειμένου είναι κατά μέσο όρο στα κείμενα των αλβανόφωνων μαθητών 4,9, ενώ στα κείμενα των ελληνόφωνων μαθητών 5,4 ( $p=0,339$ ).

Μεταξύ αλβανόφωνων και ελληνόφωνων μαθητών στη Στ' τάξη στατιστικά σημαντικές αποδείχθηκαν οι διαφορές στα εξής κριτήρια:

- Διαφορετικές λέξεις: Οι αλβανόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο 93 διαφορετικές λέξεις σε κάθε τους κείμενο, ενώ οι ελληνόφωνοι μαθητές 109,3 ( $p=0,079$ ).
- Ποσοστό δευτερευουσών προτάσεων ως προς τις κύριες: 60,6 δευτερεύουσες προτάσεις αντιστοιχούν σε κάθε 100 κύριες κατά μέσο όρο στα κείμενα των αλβανόφωνων μαθητών, ενώ 50,3 σε κάθε 100 στα κείμενα των ελληνόφωνων μαθητών ( $p=0,069$ ).
- Ποσοστό επιρρηματικών προτάσεων ως προς τις κύριες: 30,7 επιρρηματικές προτάσεις αντιστοιχούν σε κάθε 100 κύριες κατά μέσο όρο στα κείμενα των αλβανόφωνων μαθητών, ενώ 21,9 σε κάθε 100 στα κείμενα των ελληνόφωνων μαθητών ( $p=0,039$ ).

## 6. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Σε αυτή την έρευνα η βασική υπόθεση ήταν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές στη Δ' τάξη δεν έχουν φτάσει το επίπεδο των γηγενών συμμαθητών τους στην παραγωγή κειμένων και ότι οι δίγλωσσοι μαθητές στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Στ' τάξη) έχουν φτάσει το επίπεδο των γηγενών συμμαθητών τους στην παραγωγή κειμένων.

Στην πρώτη φάση (στη Δ' τάξη) αναμενόταν διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, αναμενόταν οι ελληνόφωνοι μαθητές να είναι περισσότερο έτοιμοι από τους αλβανόφωνους μαθητές σε αυτή τη γνωστικά απαιτητική πλευρά της γλωσσικής ικανότητας. Συνεπώς, θα μπορούσαν να γράφουν κείμενα με μεγαλύτερη πληροφορητικότητα. Από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας επιβεβαιώθηκε η βασική υπόθεση σε αρκετά κριτήρια αξιολόγησης των κειμένων. Συγκεκριμένα, οι ελληνόφωνοι μαθητές, εμφάνισαν σε σημαντικά κριτήρια καλύτερες επιδόσεις από τους αλβανόφωνους μαθητές. Αναλυτικότερα, δεν παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ των αλβανόφωνων και ελληνόφωνων μαθητών της Δ' τάξης στο κριτήριο της δομής αφήγησης, το οποίο διασφαλίζει την πληροφορητικότητα των κειμένων. Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τον ίδιο σχεδόν αριθμό διαφορετικών λέξεων για να συνθέσουν τα κείμενά τους και σε απόλυτους αριθμούς αλλά και σε σχέση με το πλήθος των λέξεων που χρησιμοποίησαν. Χρησιμοποιούσαν το ίδιο συχνά λέξεις περιεχομένου, δηλαδή ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα, που ενεργοποιούν τις γνωστικές λειτουργίες και δημιουργούν νοητικές εικόνες. Τέλος, ο λόγος τους ήταν το ίδιο σύνθετος, καθώς επέλεξαν παρόμοιο αριθμό δευτερευουσών προτάσεων ανά κύρια πρόταση.

Στη δεύτερη, όμως, φάση δηλαδή μεταξύ των αλβανόφωνων και ελληνόφωνων μαθητών της Στ' τάξης δεν αναμενόταν διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, αναμενόταν οι ελληνόφωνοι μαθητές και οι

αλβανόφωνοι μαθητές να είναι εξίσου έτοιμοι σε αυτή τη γνωστικά απαιτητική πλευρά της γλωσσικής ικανότητας και ότι θα μπορούν να γράφουν και οι δυο ομάδες εξίσου πληροφορητικά κείμενα. Όμως, δεν επιβεβαιώθηκε η βασική υπόθεση σε αρκετά κριτήρια αξιολόγησης των κειμένων. Συγκεκριμένα, οι ελληνόφωνοι μαθητές, εξακολούθησαν να εμφανίζουν σε σημαντικά κριτήρια καλύτερες επιδόσεις από τους αλβανόφωνους μαθητές. Δεν παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ των αλβανόφωνων και ελληνόφωνων μαθητών της Στ' τάξης στο κριτήριο της δομής αφήγησης. Τα κείμενα, επίσης, δεν είχαν σημαντικές διαφορές ως το ποσοστό των διαφορετικών λέξεων από τις οποίες τα κείμενα αποτελούνταν. Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν το ίδιο συχνά λέξεις περιεχομένου, δηλαδή ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο το λόγο τους. Σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν στο ποσοστό των δευτερευουσών προτάσεων και πιο συγκεκριμένα των επιρρηματικών που χρησιμοποιούσαν οι δύο ομάδες. Οι αλβανόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούσαν περισσότερο από τους ελληνόφωνους μαθητές τον υποτεταγμένο λόγο προκειμένου να αποδώσουν στα κείμενά τους τις έννοιες του χρόνου, της αιτίας, της υπόθεσης, του σκοπού, του αποτελέσματος, της εναντίωσης.

Γενικά, η παραγωγή κειμένου είναι μια διαδικασία διαθεματική από τη φύση της. Γνώσεις, ιδέες, εικόνες, σύμβολα και πληροφορίες από όλες τις επιστήμες πρέπει να φωτίσουν τη θεματική που έχει επιλεγεί. Μόνο τότε θα αποκτήσει σφαιρική εικόνα ο μαθητής και θα μπορέσει να εκφράσει τη δική του άποψη. Με τις γνώσεις του βάζει ένα λίθο, μικρό ή μεγάλο, στο κατασκευάσμα που θα δημιουργηθεί με το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα κείμενα που συνθέτουν οι δίγλωσσοι μαθητές δε διαφέρουν ως προς την πληροφορητικότητα τους σε σχέση με αυτά που συνθέτουν οι γηγενείς συμμαθητές τους. Έχουν πολύ καλή αφηγηματική δομή. Εμφανίζουν πλούτο συντακτικών σχημάτων και ποικιλία συντακτικών δομών συσχετίζοντας και παρουσιάζοντας τις σκέψεις και τον τρόπο δράσης των ηρώων. Το λεξιλόγιο τους δεν είναι επαναλαμβανόμενο. Εμφανίζονται αρκετά επίθετα μέσα σε αυτά, τα οποία προσδίδουν σαφήνεια και ακρίβεια σε πρόσωπα και αντικείμενα, για τα οποία γίνεται λόγος. Τέλος, έχουν καλό βαθμό πληροφορητικότητας με αρκετές λέξεις περιεχομένου.

Προκειμένου τα κριτήρια να μπορούν να λειτουργούν καλύτερα και να οδηγούν σε ασφαλέστερα συμπεράσματα πρέπει να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Τα κείμενα πρέπει να έχουν, ή έστω να στοχεύουν, σε συγκεκριμένο αριθμό λέξεων. Κατά τη σύνθεσή τους καλό είναι να ακολουθείται συγκεκριμένη δομή αφήγησης με τις αντίστοιχες παραγράφους.

Οι δίγλωσσοι μαθητές φαίνεται ότι έχουν γνωστικό υλικό, σκέψεις, πληροφορίες και λεξιλόγιο για να δομήσουν τα κείμενά τους. Απομένει η σωστή καθοδήγηση, ώστε αυτό το υλικό να παρουσιάζεται χωρίς μορφοσυντακτικά λάθη. Τα σχήματα αφήγησης και περιγραφής που δίνονται στα σχολικά εγχειρίδια είτε με τη μορφή ερωτήσεων είτε με τη μορφή διαγραμμάτων είναι το πρώτο μόνο από τα βήματα που απαιτούνται για γνωστικά απαιτητικές και με χαμηλό βαθμό πλαισιακής στήριξης διαδικασίες της παραγωγής κειμένου.

Οι μαθητές οφείλουν να αναπτύσσουν αυτοέλεγχο και αυτοπεποίθηση. Πρέπει να είναι ξεκάθαρος ο σκοπός για τον οποίο συνθέτεται το κείμενο, ποιοι θα είναι οι αποδέκτες του και με ποια κριτήρια θα αξιολογηθεί, πώς το κείμενο θα γίνει περισσότερο πληροφορητικό, ποιο θα είναι το εξωγλωσσικό περιβάλλον του κειμένου<sup>4</sup> και τέλος ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει το κείμενό τους για να μπορεί να ενταχθεί στο αντίστοιχο κειμενικό είδος στο οποίο στοχεύει η εκπαιδευτική διαδικασία.

## Βιβλιογραφία

- Akhmanova, Olga S. 1976. *Linguostylistics: Theory and Method*. The Hague: Mouton.
- Βάμβουκας, Μιχάλης. 1988. *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Beaugrande, Robert de. 1980. *Text, Discourse and Process. Toward a multidisciplinary science of texts*. London: Longman.
- Beaugrande, Robert de, & Dressler, Wolfgang U. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman.
- Collier, Virginia. 1987. "Age and rate of acquisition of second language for academic purposes." *TESOL Quarterly*, 1987, 21: 617-41.
- Cummins, Jim. 1999. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου, μετάφραση Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σταματία. 1997. *Η γλώσσα της διαφήμισης: Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση του διαφημιστικού κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπροπούλου, Βενέττα. 1993. "Εξέταση της γραπτής γλώσσας των κωφών μαθητών." *Γλώσσα* 30: 40-50.

<sup>4</sup> Ο χώρος, ο χρόνος, οι συνθήκες, τα πρόσωπα και οι καταστάσεις κάτω από τις οποίες εκφέρεται.

- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. 2001. *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπασιλής, Ιωάννης Ν. 1989. "Η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών." *Γλώσσα* 20: 20-38.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χριστίνα. 2006. *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαϊωάννου, Πηνελόπη. 1995. *Γλωσσολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Κορφή.
- Παπαϊωάννου, Πηνελόπη. 2006. "Η υπερρεαλιστική ποίηση ως παράδειγμα πληροφορητικού λόγου". Στο *Ο κόσμος των κειμένων: Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη*. Επιμέλεια Διονύσης Γούτσος, Σταματία Κουτσουλέλου, Αικατερίνη Μπακάκου-Ορφανού, Ελένη Παναρέτου, 223-37. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Quigley, Stephen. & Paul, Paul. 1984. *Language and Deafness*. San Diego, California: College-Hill Press.
- Riffaterre, Michael. 1971. *Essais de stylistique structural*. Translated by D. Delas, Paris: Flammarion.
- Σπαντιδάκης, Ιωάννης. 1998. *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' τάξης με και χωρίς τη χρήση υπολογιστή («Προμηθέας» – «Κοινωνιογνωστική προσέγγιση»)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε.
- Χαραλαμπίκης, Χριστόφορος. 1999. *Γλωσσική και Λογοτεχνική Κριτική*. Αθήνα: Χριστάκης.
- Youmans, Gilbert. 1994. "The Vocabulary-Management-Profile: Two Stories by William Faulkner." *Empirical Studies of the Arts*. 12(2): 113-130.