

# ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΕΣ  
ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ



## Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

### ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΕΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 2003-06

---

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗ****ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ**

**Phd Χριστίνα Αργυροπούλου** Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

**ΜΕΛΗ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

**Phd Χριστίνα Αργυροπούλου** Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

**Φώτης Καβουκόπουλος** Δρ Γλωσσολογίας, φιλόλογος αποσπασμένος στο Π.Ι.

**Αναστασία Πατούνα** Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, φιλόλογος αποσπασμένη στο Π.Ι.

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ, ΕΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ****ΜΟΡΦΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**

**Αναστασία Πατούνα** Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, φιλόλογος αποσπασμένη στο Π.Ι.

---

ΑΘΗΝΑ 2010

## Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

### ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΕΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 2003-06

---

#### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗ

ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ

**Rhd Χριστίνα Αργυροπούλου** Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

#### ΜΕΛΗ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

**Rhd Χριστίνα Αργυροπούλου** Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
**Φώτης Καβουκόπουλος** Δρ Γλωσσολογίας, φιλόλογος αποσπασμένος στο Π.Ι.

- υπεύθυνος για την έρευνα στο Γυμνάσιο (ερωτηματολόγια καθηγητών και μαθητών)
- υπεύθυνος για την ερμηνεία των ευρημάτων στην έρευνα των καθηγητών
- συνυπεύθυνος με την Αναστασία Πατούνα στην ερμηνεία των δεδομένων στην έρευνα των μαθητών Γυμνασίου

#### **Αναστασία Πατούνα**

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, φιλόλογος αποσπασμένη στο Π.Ι.

- υπεύθυνη για την έρευνα στο Δημοτικό
- συνυπεύθυνη με τον Φώτη Καβουκόπουλο στην ερμηνεία των δεδομένων στην έρευνα των μαθητών Γυμνασίου
- υπεύθυνη για τη συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων των τριών ερευνών

#### ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ, ΕΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ

ΜΟΡΦΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

**Αναστασία Πατούνα** Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, φιλόλογος αποσπασμένη στο Π.Ι.

---

ΑΘΗΝΑ 2010

# Περιεχόμενα

---

<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....	<b>6</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>13</b>
1. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ .....	13
2. ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ .....	20
3. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ .....	28
4. ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	30
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ</b> .....	<b>36</b>
<b>Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Ε΄ &amp; ΣΤ΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</b> .....	<b>36</b>
1. ΦΟΡΕΑΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	36
2. ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	38
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	39
4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	42
5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΕΡΩΤΗΣΗ.....	42
6. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ .....	72
7. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ.....	84
8. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	89
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ</b> .....	<b>93</b>
<b>ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΙΣ Α΄ ΚΑΙ Γ΄ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ</b> .....	<b>93</b>
1. ΦΟΡΕΑΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	93
2. ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	93
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	94
4. ΣΥΛΛΟΓΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ. ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ.....	95
5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΧΩΝ.....	99

6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	108
7. ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ .....	153
7. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	156
<b>ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ.....</b>	<b>161</b>
<b>ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ.....</b>	<b>161</b>
1. ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	161
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	161
4. ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ .....	166
5. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	170
6. ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	267
<b>ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ.....</b>	<b>275</b>
<b>Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ (ΤΑΞΕΙΣ Ε΄ &amp; ΣΤ΄) ΚΑΙ ΣΕ ΟΛΟ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ .....</b>	<b>275</b>
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	275
2. Η ΣΥΝΕΞΕΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑΣ .....	276
3. Η ΣΥΝΕΞΕΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ .....	280
4. Η ΣΥΝΕΞΕΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ.....	285
5. Η ΣΥΝΕΞΕΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	292
6. Η ΣΥΝΕΞΕΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΑΝΑΦΟΡΑΣ.....	303
7. Η ΣΥΝΕΞΕΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	308
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>314</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ .....</b>	<b>323</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ .....</b>	<b>336</b>

# Πρόλογος

---

Ως επιστημονική υπεύθυνη και συνσυγγραφέας των τριών ερευνών που ακολουθούν θα ήθελα πρώτα να παρουσιάσω συνοπτικά τους συναδέλφους-αποσπασμένους στο Γραφείο μου στο Π.Ι., που εργάστηκαν και συνεργάστηκαν μαζί μου και, ακόμα, να καταθέσω κάποιες σκέψεις που με ώθησαν στην απόφαση να διενεργηθούν αυτές οι έρευνες.

Η πανελλαδική, ευρείας κλίμακας ερευνητική προσπάθεια που ακολουθεί αποτελείται, ουσιαστικά, από τρεις επιμέρους έρευνες:

1. Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για την επάρκεια των μαθητών της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας
2. Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων Γυμνασίου για την επάρκεια των μαθητών τους στη χρήση της Νεοελληνικής Γλώσσας στις τάξεις Α' και Γ' Γυμνασίου
3. Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών όλων των τάξεων του Γυμνασίου για την επάρκειά τους στη μητρική τους γλώσσα.

Τα ευρήματα που κατατίθενται εδώ, αποτέλεσμα τριετούς ερευνητικής προσπάθειας σε πολλά σχολεία όλης της χώρας, εστιάζουν στη διερεύνηση της επάρκειας των μαθητών στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, ώστε να εντοπιστούν αδυναμίες και υστερήσεις σε διάφορα γλωσσικά φαινόμενα, με στόχο την επιστημονικά έγκυρη ενημέρωση της πολιτικής ηγεσίας, της εκπαιδευτικής κοινότητας και των επιστημονικών και συνδικαλιστικών φορέων και, άρα, τη λήψη των κατάλληλων μέτρων, όπου είναι ανάγκη, και τη βελτίωση τόσο της διδακτικής πρακτικής όσο και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) του μαθήματος και, κυρίως, των σχολικών βιβλίων της Νεοελληνικής Γλώσσας που αξιοποιούνται στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Όσον αφορά τα πρακτικά θέματα της έρευνας αξίζει να τονιστεί η μεγάλη συνεισφορά των Σχολικών Συμβούλων της χώρας, των Διευθυντών σχολικών μονάδων, των δασκάλων και των φιλολόγων που συνέβαλαν στη συμπλήρωση, στη διανομή και στην αποστολή των ερωτηματολογίων στο Π.Ι. και, βεβαίως, των μαθητών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και με τον τρόπο τους συνεισέφεραν στην υλοποίηση αυτής της έρευνας. Το στάδιο της καταχώρισης και αποκωδικοποίησης των δεδομένων ανέλαβαν οι συνεργάτες μου, αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), όταν είχαν ελεύθερο χρόνο στο γραφείο και στο σπίτι

τους. Επίσης, βοήθησαν εθελοντικά και σε φιλικό επίπεδο πολλοί συνάδελφοι στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου τους, είτε στο Π.Ι. είτε στο σπίτι, και έτσι έγινε εφικτή η ολοκλήρωση αυτών των ερευνών που η μία συμπληρώνει και διευρύνει την άλλη. Θα ήθελα να τους ευχαριστήσω όλους από καρδιάς, διότι η συμβολή τους ήταν σημαντική. Εκφράζω, ιδιαίτερα, τις ευχαριστίες μου στους συναδέλφους που έφεραν το κύριο βάρος αυτής της συνολικής ερευνητικής προσπάθειας, καθώς χωρίς την εξοντωτική και χωρίς αμοιβή εργασία τους, δεν θα ήταν δυνατό να έχουμε το αποτέλεσμα που αποτυπώνεται σε αυτή την τριπλή έρευνα, πρωτόγνωρη λόγω της ευρείας της κλίμακας για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα. Το μέγεθος της εργασίας που καταβλήθηκε γίνεται κατανοητό αν ληφθεί υπόψη ότι για τη διερεύνηση όψεων της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο συγκεντρώθηκαν, καταχωρήθηκαν, αποκωδικοποιήθηκαν και ερμηνεύτηκαν δεδομένα από **34.922 ερωτηματολόγια, προερχόμενα από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας.**

Αναλυτικότερα, η συμβολή των συναδέλφων έχει ως εξής. Το βάρος όλης της αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των δεδομένων για τη Γλώσσα στο Γυμνάσιο, ερωτηματολόγια μαθητών και καθηγητών, την έφερε ο αποσπασμένος στο Π.Ι. επιστημονικός συνεργάτης μου, κ. Φώτης Καβουκόπουλος, Δρ. Γλωσσολογίας, ο οποίος συνέβαλε αποφασιστικά και στον σχεδιασμό της έρευνας. Εθελοντικά βοήθησαν στην αποκωδικοποίηση κάποιων ερωτηματολογίων για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο η κ. Παναγιώτα Σεφερλή, αποσπασμένη στο Π.Ι., ο κ. Ιωάννης Πανούσης, Πάρεδρος (τότε) με θητεία στο Π.Ι. και οι, επίσης, αποσπασμένοι στο Π.Ι. κ.κ. Ανδρέας Αρταβάνης και Χρίστος Χρονόπουλος. Στην ερμηνεία των ευρημάτων για την έρευνα που αφορά τους καθηγητές Γυμνασίου την επωμίστηκε όλη ο κ. Φώτης Καβουκόπουλος, ενώ στο μέρος που αφορά τους μαθητές Γυμνασίου συνεργάστηκαν για την ερμηνεία των ευρημάτων ο κ. Φ. Καβουκόπουλος και η κ. Αναστασία Πατούνα.

Το βάρος της έρευνας για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό, αποκωδικοποίηση ερωτηματολογίων και ερμηνεία δεδομένων το επωμίστηκε όλο η κ. Αναστασία Πατούνα, με ειδίκευση στη διδακτική της Γλώσσας. Σε μια πρώτη φάση είχε συμβάλει στη συγκέντρωση και καταχώριση των ερωτηματολογίων και η κ. Μαρία Γατσίου, που ήταν τότε αποσπασμένη στο Π.Ι.

Η απόφασή μου να ζητήσω τη συμβολή των συναδέλφων για να υλοποιηθούν αυτές οι τρεις έρευνες, έχοντας επίγνωση του πρόσθετου μόχθου τους, καθώς βρίσκονταν σε εξέλιξη οι διαδικασίες προκήρυξης και συγγραφής των νέων βιβλίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είχε να κάμει με την ανάγκη να ληφθούν υπόψη κάποια σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα κατά τον σχεδιασμό και τη συγγραφή των καινούριων διδακτικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας. Έτσι, ένα μέρος των ευρημάτων της έρευνας, καθώς αυτή βρισκόταν σε εξέλιξη παράλληλα με τη συγγραφή των νέων

βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος, αναμενόταν να τροφοδοτήσει τη διαδικασία εκπόνησής τους.

Παράλληλα, με την επιλογή μου ως Συμβούλου στο Π.Ι. θεώρησα ως αναγκαία συνθήκη να μελετήσω όποιες έρευνες υπήρχαν σχετικά με τη Νεοελληνική Γλώσσα και τη Νεοελληνική Λογοτεχνία –τα αντικείμενα της ειδίκευσής μου– ώστε οι όποιες προτάσεις ή υποδείξεις από την πολιτική ηγεσία να στηρίζονται σε επιστημονικά έγκυρα και -κατά το δυνατόν- αντικειμενικά δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό θα έπρεπε να διερευνηθεί επισταμένως και η κυριαρχούσα αντίληψη σε διάφορους φορείς, εκπαιδευτικούς και μη, ότι υπάρχει «λεξιπενία» και ότι οι νέοι άνθρωποι και οι μαθητές υστερούν στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας και, ακόμα, ότι δεν είναι σε θέση πάντα να παραγάγουν συγκροτημένο προφορικό και γραπτό λόγο. Ήδη με αυτό το επιχείρημα η τότε Υπουργός Παιδείας ζήτησε από το Π.Ι. (2004) με έγγραφό της την αύξηση των ωρών διδασκαλίας όχι της μητρικής γλώσσας, όπως θα αναμενόταν λογικά, αλλά των αρχαίων ελληνικών.

Αυτή η περιρρέουσα ατμόσφαιρα αλλά και η άποψη που συνάγεται εμπειρικά και «κατασκευάζεται» από λίγες ατομικές περιπτώσεις που γενικεύονται αυθαίρετα, με ανησυχούσε πάντα ως εκπαιδευτικό και μάλιστα ως φιλόλογο που δίδαξα Γλώσσα για 29 χρόνια στην εκπαίδευση και παρακολούθησα τη διδασκαλία της ως στέλεχος της εκπαίδευσης άλλα οχτώ χρόνια. Η ανησυχία μου και η αντίθεσή μου στην αύξηση των ωρών διδασκαλίας, όχι της μητρικής γλώσσας αλλά των αρχαίων ελληνικών, μεταφράστηκε πρακτικά στην απόφαση να συνδιοργανώσω με τους προαναφερθέντες συνεργάτες μου αυτές τις τρεις έρευνες ευρείας κλίμακας τόσο για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, όσο και μία τέταρτη για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Με τις τρεις πρώτες έρευνες, τα ευρήματα των οποίων διαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται, επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο υπάρχει «λεξιπενία» ή σε ποια γλωσσικά φαινόμενα αναδεικνύεται, ερευνητικά, ότι υστερούν οι μαθητές του Γυμνασίου, ενώ με την τέταρτη, η οποία έχει ολοκληρωθεί και της οποίας τα αποτελέσματα έχουν ήδη αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του Π.Ι. ([www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)), διερευνάται τι παρατηρείται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.

Επίσης, η απόφαση να αναληφθεί ανάλογη έρευνα και για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού με ερωτηματολόγια στους δασκάλους είχε ως στόχο να διερευνηθεί με ποια γλωσσική «σκευή» έρχονται οι μαθητές από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και ποια αλλαγή ή βελτίωση παρατηρείται από την Α΄ τάξη του Γυμνασίου έως τη Γ΄ τάξη (σύγκριση δεδομένων των δύο ερευνών). Στην απόφαση για προέκταση της έρευνας στο Δημοτικό, με βοήθησε πολύ η άμεση επαφή που είχα με τους δασκάλους κατά τη διάρκεια της Εξομοίωσης, δηλαδή της συμμετοχής μου στο Πρόγραμμα Επαγγελματικής και Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών

*Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο οποίο δίδαξα από το 1997 έως το 2005. Οι δάσκαλοι κατά καιρούς εκφράζανε τον προβληματισμό τους για τη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό, για τις διδακτικές πρακτικές και για τα σχολικά βιβλία, πάντα με το παράπονο για την αποσπασματικότητα της επιμόρφωσής τους και της μη έγκαιρης ενημέρωσής τους για το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των αλλαγών, τις οποίες οφείλουν να υλοποιήσουν μέσα από νέα βιβλία στα σχολεία τους.*

*Οι τρεις έρευνες για τη Νεοελληνική Γλώσσα, δηλαδή η συνολική έρευνα –στο εξής θα λέγεται έρευνα και όχι έρευνες– δεν εστιάζει στα παλιά ή στα νέα βιβλία, αλλά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας η οποία έχει σχέση τόσο με την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όσο και με τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, τα δεδομένα της έρευνας μπορούν να διαχυθούν για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης, αλλά και να ληφθούν υπόψη σε ενδεχόμενες βελτιώσεις των Προγραμμάτων Σπουδών και των διδακτικών εγχειριδίων ή και να ενσωματωθούν σε σχετικές διδακτικές οδηγίες που θα καλύψουν όποιες αδυναμίες των βιβλίων εντοπισθούν από τη χρήση τους.*

Όλοι γνωρίζουμε ως εκπαιδευτικοί ότι και το καλύτερο βιβλίο χωρίς την ενημέρωση του εκπαιδευτικού δεν θα αποδώσει ή ότι ακόμα και μέτρια βιβλία, αν ο εκπαιδευτικός είναι ενημερωμένος, μπορούν να γίνουν αποτελεσματικά. Αυτό δεν σημαίνει ότι ολιγωρούμε για την επιστημονική εγκυρότητα και την παιδαγωγική καταλληλότητα των Προγραμμάτων Σπουδών και των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά ότι επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας και στην επιμόρφωση - ενημέρωση του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποτελεί βασικό πόλο της διδακτικής διαδικασίας και, άρα, είναι ανάγκη να συμμετέχει στις σχετικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας (Day: 2003.), ενημερωμένος έγκαιρα για το έργο που έχει να επιτελέσει, αποτελεί την «αχίλλειο πτέρνα» της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και ποιότητας, αλλά η επιμόρφωση (Δούκας κ.ά 2008: 357-435) και η αποτελεσματική κατάρτισή του εκκρεμούν εδώ και δεκαετίες. Από έρευνες καταδεικνύεται ότι ο ίδιος επιθυμεί να επιμορφώνεται για είναι πιο αποτελεσματικός, και ακόμα να συμμετέχει σε έρευνες (Μπαγάκης 2005: 69-75, 101-102, 123-124, 136, 194, 210-217, 412-443). Όλοι γνωρίζουμε ότι ο εκπαιδευτικός και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης καλείται να υλοποιήσει κάθε εκπαιδευτική αλλαγή που προκύπτει από τη μεταρρύθμιση ή την αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών και, συνακόλουθα, των διδακτικών εγχειριδίων, τα οποία καλείται να μελετήσει ως ο «μεγάλος μαθητής» πριν τα διδάξει. Συμβαίνει, όμως, το ουτοπικό να μην συμμετέχει –έστω αντιπροσωπευτικά– στην όλη διαδικασία για να εκφράσει την άποψή του, και να μην ενημερώνεται έγκαιρα για τη φιλοσοφία των νέων βιβλίων, στοιχείο πολύ

αρνητικό για την επιτυχία κάθε επιχειρούμενης αλλαγής, για τη βελτίωση της διδακτικής του πράξης και, εν προκειμένω, για την ανάπτυξη και προώθηση της γλωσσικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του (Mercer 2000). Είναι αυτονόητο, επομένως, ότι, πέρα από την επιστημονική επάρκεια και την παιδαγωγική καταλληλότητα Προγραμμάτων και βιβλίων, προέχει η έγκαιρη και ουσιαστική ενημέρωση των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο που εισάγονται νέα βιβλία, ώστε να κατανοήσει τη φιλοσοφία τους και να αξιοποιήσει νέους, μαθητοκεντρικούς τρόπους διδασκαλίας. Σε αντίθετη περίπτωση, υπερισχύει, εύλογα, η αντίδραση για τις επιχειρούμενες αλλαγές, με αποτέλεσμα η όποια αξιολόγησή τους να μην είναι απόλυτα έγκυρη, καθώς αντανακλά τον απόηχο της μη ενημέρωσης και της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Επίσης, έχει τη σημειολογία της η παντελής περιθωριοποίηση του μαθητή, του άλλου βασικού πόλου της μαθησιακής πράξης, καθώς η γνώμη του ουδέποτε έχει ζητηθεί –έστω και πληροφοριακά– για το είδος των κειμένων και τα θέματα που θα ήθελε να πραγματεύονται, εν προκειμένω, τα βιβλία για τη διδασκαλία της μητρικής του γλώσσας ή για το είδος των εργασιών στις οποίες επιθυμεί να εμπλακεί ή για τα γλωσσικά φαινόμενα τη λειτουργία και χρήση των οποίων δυσκολεύεται να κατανοήσει. Συνεπώς, εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται ως παθητικοί δέκτες να υλοποιήσουν ό,τι επιβάλλεται άνωθεν, στοιχείο πολύ αρνητικό για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας.

Επιστρέφοντας στις τρεις έρευνες που παρουσιάζονται εδώ, αξίζει να προστεθούν και τα ακόλουθα. Η σχέση μου με την εκπαιδευτική έρευνα (Αθανασίου 2000) είναι εμπειρική, από τη συμμετοχή μου σε προηγούμενες έρευνες τόσο ατομικές για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, όσο και συλλογικές για τη Νεοελληνική Γλώσσα και τη Λογοτεχνία, καθώς συμμετείχα σε προγράμματα του Κ.Ε.Δ.Α. του Πανεπιστημίου Αθηνών, με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή Γ. Μάρκου, και του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, με επιστημονικούς Υπεύθυνους τους καθηγητές Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου και Θανάση Νάκα. Είχα την τύχη, όμως να έχω δυο πολύ έμπειρους συνεργάτες σε τέτοια θέματα, τον κ. Φώτη Καβουκόπουλο και την κ. Αναστασία Πατούνα, τους οποίους ευχαριστώ πολύ, διότι χωρίς τη συμβολή τους η έρευνα αυτή δεν θα ολοκληρωνόταν.

Με δεδομένα, λοιπόν, το ενδιαφέρον μας για τη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας, τον θεωρητικό οπλισμό μας, τη διδακτική εμπειρία μας και την εμπλοκή μας σε διάφορες ερευνητικές προσπάθειες, οι συνεργάτες μου και εγώ αποφασίσαμε να επιχειρήσουμε μια ιδιαίτερα φιλόδοξη και κουραστική έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας συμπληρώθηκαν και μελετήθηκαν 3.298 ερωτηματολόγια δασκάλων, 3.069 ερωτηματολόγια καθηγητών και 28.555 ερωτηματολόγια μαθητών Γυμνασίου, σύνολο 34.922 ερωτηματολόγια, για να αποτυπωθεί όσο γίνεται πιο έγκυρα η γλωσσική

επάρκεια των μαθητών στη Νεοελληνική Γλώσσα, δηλαδή στη μητρική τους γλώσσα, τόσο σε επίπεδο γλωσσικών φαινομένων και διδακτικών - παιδαγωγικών παραμέτρων (διδακτική μεθοδολογία και σχολικά βιβλία) όσο και σε επίπεδο κοινωνιολογικών και γεωγραφικών παραμέτρων, εφόσον τα ερευνητικά δείγματα προέρχονται από όλη τη χώρα και τη διαστρωμάτωσή της κατά γεωγραφικά διαμερίσματα και κοινωνικά επίπεδα (Παϊζη & Καβουκόπουλος 2001). Όπως θα φανεί στη συνέχεια από την υπόθεση εργασίας και από τα ευρήματα της έρευνας, η όλη προσπάθεια αντικατοπτρίζει τις εκτιμήσεις των δύο κύριων πόλων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή εκείνων που είναι οι άμεσοι φορείς της διδακτικής πράξης, δάσκαλοι και καθηγητές, και εκείνων που δέχονται τις συνέπειές της, τους μαθητές, από την επάρκεια των οποίων καταδεικνύεται και η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης.

Συνεπώς, αυτή η έρευνα στα τρία μέρη της καταγραφής και ερμηνείας των δεδομένων ανά τομέα και στο τέταρτο της συγκριτικής διερεύνησης των ευρημάτων, θεωρούμε ότι αποτελεί μια μικρή κατάθεση στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας και φιλοδοξεί να συμβάλει τόσο στην καλύτερη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας 2003), όσο και να επισημάνει παραλείψεις και να εστιάσει σε αναγκαίες παρεμβάσεις που θα έχουν συνέχεια και συνέπεια, για το καλό της εκπαίδευσης και της νέας γενιάς.

Με τη διδασκαλία της μητρικής μας γλώσσας επιδιώκεται οι μαθητές να γίνουν καλοί ομιλητές, ακροατές, αναγνώστες και χειριστές του γραπτού λόγου, δεξιότητες πολύ σημαντικές για όλη τους τη ζωή. Δηλαδή, με τη γλωσσική διδασκαλία επιδιώκεται οι μαθητές να οδηγηθούν σταδιακά από τον προφορικό λόγο στον δικό τους γραπτό λόγο, δεξιότητα που προϋποθέτει άσκηση πάνω σε κείμενα, για τη διερεύνηση αφενός της δομής του γραπτού λόγου και την κατανόηση των τρόπων οργάνωσής του ανάλογα με το είδος του παραγόμενου κειμένου και για τη συνειδητοποίηση αφετέρου των προσφορότερων λεξιλογικών επιλογών ανά είδος κειμένου. Ακόμα, η διδασκαλία της Γλώσσας θα καταστήσει τους νέους ανθρώπους ικανούς να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους, να κατανοούν τα εκπεμπόμενα μηνύματα από έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα (κριτικός γραμματισμός, εγγραμμισμός και πολυγραμματισμός) και να συνειδητοποιούν ότι η γλώσσα δεν είναι μόνον μέσο επικοινωνίας (Μπασλής 2006, Χρυσάφιδης 2003) αλλά έχει και κοινωνικά χαρακτηριστικά (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 91-105, 119, 123-125, 183-197), ότι είναι πολιτισμικό προϊόν (Robertson & Bloome 2003), ότι είναι η ίδια αξία (Μπαμπινιώτης 1999) και μορφωτικό αγαθό, ότι συγκροτεί στοιχείο ταυτότητας (Κωστούλα-Μακράκη 2001) και ότι η μητρική τους γλώσσα όπως και κάθε γλώσσα είναι έκφραση και φορέας πολιτισμού (Braudel 2001). Αν όλα αυτά τα συνειδητοποιήσουν οι μαθητές με

μελέτη και εργασίες σε ποικίλα κείμενα, τότε θα εκτιμήσουν ως μαθητές και αργότερα ως ενήλικες τη δυναμική της Νεοελληνικής Γλώσσας και τη σημασία της σε ατομικό και εθνικό επίπεδο (Φραγκουδάκη 2001).

Από τα ανωτέρω συνάγεται ότι η διδασκαλία της μητρικής Γλώσσας δεν είναι εύκολη υπόθεση ούτε απλώς θέμα απομνημόνευσης ορισμένων κανόνων, αλλά, πρωτίστως, θέμα διαμόρφωσης ενός πρόσφορου μαθησιακού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές οδηγούνται σταδιακά στην κατανόηση του γλωσσικού συστήματος και των παραμέτρων επικοινωνίας που επηρεάζουν τον λόγο, των άλλων και τον δικό τους, με πορεία από το κείμενο στην πρόταση και από την πρόταση στη λέξη και τη λειτουργία της (Μήτσης 1999) και με κατάλληλες δημιουργικές γλωσσικές δραστηριότητες, στις οποίες έχουν κίνητρο και ενδιαφέρον να εμπλέκονται.

Υπό το πρίσμα αυτό, η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία της μητρικής μας γλώσσας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, επισημαίνοντας παραλείψεις και υποδεικνύοντας παρεμβάσεις –όχι αποσπασματικές αλλά ουσιαστικές, με συνέχεια και συνέπεια– για το καλό της εκπαίδευσης και της νέας γενιάς.

Ph.D. Χριστίνα Αργυροπούλου,

Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,

Υπεύθυνη για τη Νεοελληνική Γλώσσα και τη Νεοελληνική Λογοτεχνία

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

---

*«Καμιά γνώση που επιβάλλεται με εξαναγκασμό  
δεν παραμένει μόνιμα στη συνείδηση»  
(Ουδέν βίαιου μάθημα έμμονον τη ψυχή)  
Πλάτων, Πολιτ. Ζ, XV*

*«Απ όλα τα κακά το χειρότερο είναι η προχειρότητα  
με την οποία μορφώνεται η νεότητα»  
(Πάντων κάκιστον η έψπετείη παιδεύσαι τήν νεότητα)  
Δημόκριτος, Στοβ. Ανθολογία*

---

## 1. Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Προγράμματα Σπουδών και διδακτικά εγχειρίδια

Με τις προμετωπίδες κατατίθεται η άποψή μας τόσο για τη συμμετοχική μάθηση όσο και για την σημασία της μόρφωσης ως το ύψιστου αγαθού. Ενώνομε τη φωνή μας με τις φωνές του παρελθόντος, καθώς ορισμένα από τα θιγόμενα θέματα είναι τόσο παλιά, ώστε να ξεπερνούν το παρόν και μακάρι να μην διαιωνιστούν και στο μέλλον.

Η μόρφωση, βέβαια, του ανθρώπου προϋποθέτει και γερές γλωσσικές δομές, καθώς η γλώσσα δεν είναι ένα απλό μέσο επικοινωνίας (Μήτσης 2004) αλλά έχει σχέση με την οργάνωση της σκέψης (Saussure 1979, Schaff χ.χ.), αντανακλά ιδεολογία και ιδεολογίες, έχει τη δική της δύναμη (Αργυροπούλου 1994), εκφράζει κάθε φορά τη γλωσσική πολιτική (Παπαρίζος 2004) του έθνους. Επίσης, το οργανωμένο γλωσσικό σύστημα αναδεικνύει κάθε φορά το κοινωνικό (Κωστούλα-Μακράκη 2001) και πολιτιστικό προϊόν (Lyons 1995, Robertson & Bloome 2001) του υποκειμένου της γραφής, ατομικού ή συλλογικού. Δεν είναι τυχαίο ότι σε όλον τον κόσμο και στον τόπο μας υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τη γλώσσα από κάθε άποψη. Η σχετική βιβλιογραφία (Χατζησαββίδης 2002, Μήτσης 1999) και αρθρογραφία το πιστοποιούν, όπως και οι διάφοροι διάλογοι για τη γλώσσα (Δημόσιος Διάλογος για τη Γλώσσα 1988, Αθήνα, εκδόσεις Δόμος).

Σήμερα η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών (γραμματισμός και αριθμητισμός) θεωρείται ότι αποτελούν τις βάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών. Άλλωστε, η διδασκαλία της μητρικής Γλώσσας και η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας αποτελούσε και αποτελεί τη βάση του Προγράμματος Σπουδών στις δυο βαθμίδες, έμφαση που δικαιολογείται από πολλές μελέτες για τη διεπιστημονική διάσταση της γλώσσας και τη συνομιλία της με άλλες επιστήμες και με τα Μαθηματικά (Παπαδάτος & Πολίτης 2008: 65-79, Μπαραλής 2004: 781-782).

Είναι γνωστό ότι η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ως μητρικής πέρασε πολλές φάσεις και περιπέτειες, γνωστές ως *Γλωσσικό Ζήτημα* (Μπασλής 2006, Χατζησαββίδης 1992, Μήτσης 1992, Καραβασίλη-Γκούρλια 1987, Παπανούτσος 1978), πρόβλημα που λύθηκε το 1976 με την υιοθέτηση της δημοτικής<sup>1</sup> ως γλώσσας του σχολείου και της πολιτείας. Μέχρι τότε το γλωσσικό μάθημα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στηριζόταν στη διδασκαλία της Γραμματικής ως αυτόνομου μαθήματος, στη σύνταξη της έκθεσης και στη νοηματική και αισθητική (καλλολογική) ανάλυση του κειμένου, το οποίο εκτός από γλωσσικούς είχε και ηθικοπλαστικούς στόχους (με βάση το τρίπτυχο πατρίδα-θρησκεία-οικογένεια), ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εξαντλούνταν στη διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας (Μπασλής 2006: 23). Η έμφαση στη διδασκαλία της Γραμματικής<sup>2</sup> εδραζόταν στην αντίληψη ότι η γλωσσική ανάπτυξη συνδέεται με τη γνώση της Γραμματικής (στη συγκεκριμένη περίπτωση της Μορφολογίας) ή καλύτερα με τη γνώση της σχετικής μεταγλώσσας (Μπασλής 2006: 198-197) και ότι βάση της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί η λέξη και όχι η πρόταση ή το κείμενο. Η αντικατάσταση, ωστόσο, της Γραμματικής της καθαρεύουσας από τη Γραμματική της δημοτικής του Τριανταφυλλίδη<sup>3</sup> δεν φαίνεται να άλλαξε τη διδακτική προσέγγιση, καθώς κατά την αντίληψη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η αυτόνομη διδασκαλία της Μορφολογίας (γραμματικής) και του συντακτικού συμβάλλει στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας και στην αποτελεσματική χρήση της μητρικής γλώσσας (βλ. και Ντίνας, Ξανθόπουλος, & Τσακιρίδου 2006: 356-367). Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δεν επιβεβαιώνεται με ερευνητικά δεδομένα, τη στιγμή άλλωστε που εκείνος που επικοινωνεί στην ελληνική γλώσσα γνωρίζει, διαισθητικά, σε έναν βαθμό και τη γραμματική της. Όπως ήταν αναμενόμενο η διαμάχη για τη δημοτική ή την καθαρεύουσα είχε οδυνηρές συνέπειες στην ποιότητα του μαθήματος, εφόσον ο προβληματισμός δεν αφορούσε

---

<sup>1</sup> Κατά τους Παΐζη & Καβουκόπουλο (2002: 11) «η γλώσσα της εκπαίδευσης ανήκει σε ό, τι ονομάζουμε “επίσημο” λόγο, που βρίσκεται από κοινωνιολογική άποψη κοντά στο κοινωνιόλεκτο των μεσοαστικών στρωμάτων των μεγαλουπόλεων και ιδιαίτερα στο κοινωνιόλεκτο των μορφωμένων». Παράλληλα, τονίζεται ότι «είναι φανερό η αοριστία ως προς τον καθορισμό του γλωσσικού προτύπου της εκπαίδευσης, το οποίο παραμένει “σκοτεινό” για τους διδάσκοντες και για τους διδασκόμενους».

<sup>2</sup> Στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Δημοτικού μέχρι το 1982 προβλεπόταν ξεχωριστή ώρα για τη διδασκαλία της γραμματικής, χωρίς αυτή να συνδέεται με την έκθεση που διδασκόταν άλλη ώρα. Στο Γυμνάσιο άλλοτε προβλεπόταν ξεχωριστή ώρα και άλλοτε όχι, επειδή η διδασκαλία της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, στην οποία αναλογούσαν 5-7 ώρες εβδομαδιαίως, πιστεύονταν ότι υπερκάλυπτε τις ανάγκες για τη διδασκαλία της καθαρεύουσας (Μπασλής 2006: 1898-190, Μήτσης 1995).

<sup>3</sup> Άλλωστε η ίδια η γραμματική Τριανταφυλλίδη εντάσσεται στις «παραδοσιακές» γραμματικές, με την έννοια ότι συμπεριλαμβάνει γλωσσικά φαινόμενα που εντάσσονται στη μορφολογία, ενώ η συντακτική ανάλυση των προτάσεων γίνεται σε ξεχωριστό βιβλίο, το συντακτικό.

την επιλογή της καλύτερης διδακτικής προσέγγισης αλλά τη μορφή της ελληνικής γλώσσας που θα έπρεπε να διδάσκεται στα σχολεία.

Με την οριστική υιοθέτηση, όμως, της δημοτικής στην εκπαίδευση (Ν. 309/1976) και στον δημόσιο βίο (εγκύκλιος ΓΔ1/2/23/20479/8-12-76), όπως και με την καθιέρωση του μονοτονικού (Π.Δ. 297/1982), άλλαξε το τοπίο στη γλωσσική μας παιδεία. Προς την κατεύθυνση αυτή συνέβαλαν διάφορες ερευνητικές προσπάθειες, σε ατομικό ή πανεπιστημιακό επίπεδο, οι οποίες διερευνούσαν την επίδραση της γλωσσικής μορφής του κειμένου –καθαρεύουσα ή δημοτική– στην ταχύτητα και στην ποιότητα της ανάγνωσης και κατανόησης των μαθητών, με κυριότερη την έρευνα του Φράγκου (1972) από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σύμφωνα με την οποία καλύτερη επίδοση παρατηρείται όταν οι μαθητές μελετούν κείμενα στη δημοτική, χωρίς διαφοροποίηση επίδοσης ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια. Στη συγκεκριμένη έρευνα γίνονταν και προτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο, πολλές από τις οποίες ικανοποιήθηκαν με τα νέα Α.Π.Σ. και τα βιβλία για τη Νεοελληνική Γλώσσα και τη Λογοτεχνία από το 1977 έως το 1985 και 1999.

Στην αναμόρφωση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση συνέτειναν επίσης πολλά άρθρα και βιβλία<sup>4</sup> που άσκησαν κριτική στις αδυναμίες των παλαιότερων σχολικών βιβλίων της Γλώσσας, εστιάζοντας τόσο στην αναγκαιότητα να δοθεί βαρύτητα στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και στη λειτουργία των στοιχείων της Γλώσσας σε διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας όσο και στην ανάγκη διενέργειας έρευνας, για να διαπιστωθούν οι τυχόν αδυναμίες στη διδασκαλία του μαθήματος.

Στο πλαίσιο αυτό, συντάχθηκαν καινούρια Αναλυτικά Προγράμματα (Ν. 1566/1986 και Π.Δ. 297/82) και άρχισαν να χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό (από το 1982) τα βιβλία *Η γλώσσα μου*, στο Γυμνάσιο (από το 1984) τα βιβλία *Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο* και στο Λύκειο (από το 1987) η σειρά *Έκφραση – Έκθεση*. Με την εισαγωγή των συγκεκριμένων εγχειριδίων η Νεοελληνική Γλώσσα δεν διδάσκεται πλέον, όπως παλιά, μόνον μέσα από τα βιβλία αναφοράς (Γραμματική και Συντακτικό), με διαχωρισμό, δηλαδή, της μορφής και του τρόπου που δομείται η γλώσσα, σαν να ήταν δυο διαφορετικά πράγματα. Αντίθετα, όλα τα βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία της μητρικής μας Γλώσσας στο Δημοτικό και σε όλη τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που γράφονται από το 1982 και εντεύθεν (Χατζησαββίδης 1992), βρίσκονται σε αντιστοιχία με τη σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία η οποία πρεσβεύει ότι η γλώσσα διδάσκεται

---

<sup>4</sup> Για το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση κατά τα έτη 1976-1984 βλ. Χατζησαββίδης, 1992.

μέσα από τα κείμενα και τη λειτουργία της σε αυτά. Όσον αφορά τη Γραμματική, η σύγχρονη επιστήμη την αντιμετωπίζει ως ενότητα που συμπεριλαμβάνει Φωνητική, Φωνολογία, Μορφολογία, Σύνταξη, Σημασιολογία και Κειμενολογία, και οφείλει να διδάσκεται όχι παραγωγικά ή ευθύγραμμα, από τον κανόνα στο κείμενο, αλλά επαγωγικά και συμμετοχικά, από τα κείμενα στην πρόταση και στη λέξη, στην οργάνωση και στη λειτουργία τους μέσα στα κείμενα, διαδικασία από την οποία μπορεί να συνάγεται κάποιο γενικό συμπέρασμα ως γνώση που πρέπει να κατακτηθεί (Αργυροπούλου 2007: 75-87). Έτσι, τα συγκεκριμένα βιβλία δεν εστιάζουν στη διδασκαλία της γραμματικής ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου αλλά στην επικοινωνιακή προσέγγιση, παρόλο που το σύνολο των ασκήσεων, εν τέλει, στηρίζεται σε δομικές και λειτουργικές γραμματικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες τα γραμματικά φαινόμενα αναγνωρίζονται και εξετάζονται ως δομικά και λειτουργικά στοιχεία της πρότασης στον συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα, παραγνωρίζοντας τις περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες εκφέρεται ο λόγος.

Και ενώ στη δεκαετία του 1970 στον δημόσιο λόγο για την εκπαίδευση κυριαρχούσε το θέμα της γλώσσας (Καραβασίλη & Γκούρλια 1987), όπως άλλωστε και στην αρχή του αιώνα και στον μεσοπόλεμο (Παπανούτσος 1978: 37-51, 150-179, 201-206, 255), στις δεκαετίες 1980-90 οι συζητήσεις των εμπλεκόμενων φορέων, τα σεμινάρια και τα συνέδρια που οργανώνονται αντιμετωπίζουν τα θέματα της εκπαίδευσης συνολικότερα. Αξίζει να προστεθεί εδώ η σημαντική συμβολή των Συνεδρίων της Ο.Λ.Μ.Ε. και της Δ.Ο.Ε. για την αναμόρφωση των Α.Π.Σ., για τη συγγραφή νέων βιβλίων και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – αίτημα διαρκές, που δεν έχει βρει την οριστική και αποτελεσματική λύση του. Παρατηρείται, ακόμα, μεγάλη κινητικότητα σε εκδόσεις σχετικών βιβλίων, σε αρθρογραφία και στη διενέργεια ερευνών για την εκπαίδευση, την αξιολόγηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας στο σχολείο (Παπαρίζος 1993), για την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό, για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ή ξένης γλώσσας (Αργυροπούλου 2008: 47-53, 2004: 339-357) κ.ά., σύμφωνα πάντα με τα νέα δεδομένα της Γλωσσολογίας και της διδακτικής της Γλώσσας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997).

Παράλληλα, οι έρευνες και η αρθρογραφία του Π. Ξωχέλη (1992: 5-29) συνέβαλαν ιδιαίτερα τόσο στον εκσυγχρονισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων του γλωσσικού μαθήματος, όσο και στην αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων για τη *Νεοελληνική Γλώσσα* του Γυμνασίου, τα οποία είχαν γραφτεί με επιστημονικό υπεύθυνο τον Χρίστο Τσολάκη. Αναλυτικότερα, στην έρευνα του Π. Ξωχέλη, με τίτλο *Νεοελληνική Γλώσσα*

στο Γυμνάσιο<sup>5</sup>, που ανατέθηκε σε αυτόν από το Π.Ι. το 1988 και ολοκληρώθηκε το 1990, καταγράφεται η βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τα συγκεκριμένα βιβλία και συγχρόνως αναδεικνύονται προβλήματα προσαρμογής στην επικοινωνιακή μέθοδο, την οποία επαγγέλλονται οι συγγραφείς αλλά δεν την υπηρετούν η δομή των βιβλίων, ιδιαίτερα η γραμμική διάταξη του λεξιλογίου και οι ασκήσεις, που κινούνται κυρίως σε παραδοσιακό επίπεδο. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η έρευνα του Χατζησαββίδη (1992: 90-91, 138-9, 144-145, 157), στην οποία επισημαίνεται ο παραδοσιακός τρόπος οργάνωσης των βιβλίων της *Νεοελληνικής Γλώσσας* στο Γυμνάσιο και των ερωτήσεων που συνοδεύουν τα κείμενα, παρατήρηση που προεκτείνεται και για τα βιβλία του Λυκείου *Έκθεση – Έκφραση* που διδάσκονται ακόμα.

Θα πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι κανένας καλόπιστος εκπαιδευτικός δεν αμφιβάλλει πως τα εγχειρίδια εκείνα συνέβαλαν στη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει στο εξής να αναμορφώνονται ή να γράφονται νέα, όταν οι καιροί το απαιτούν. Άλλωστε, κατά την αναθεώρηση των βιβλίων της *Νεοελληνικής Γλώσσας* του Γυμνασίου, σε μια επόμενη φάση, δόθηκε έμφαση κυρίως στην ανανέωση της τυπογραφικής τους εμφάνισης, στην εικονογράφηση και στην αναδόμηση κάποιων στοιχείων, ενώ ο εκσυγχρονισμός του περιεχομένου περιορίστηκε σε ορισμένες ανακατατάξεις και προσθαφαιρέσεις στο διδακτικό υλικό (παράθεση νέων κειμένων για τη διδασκαλία του Δ' μέρους). Πρόκειται, δηλαδή, στην πράξη για *μερική* αναθεώρηση.

Αναφορικά με τη σειρά των βιβλίων *Η Γλώσσα μου* στο Δημοτικό, η Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2001: 42-58) διερεύνησε τη γνώμη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα τεχνικά και κοινωνικο-πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά, τον βαθμό συμφωνίας του περιεχομένου τους με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την ενσωμάτωση σε αυτά σύγχρονων μεθόδων γλωσσικής διδασκαλίας. Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι αναφορικά με τα τεχνικά χαρακτηριστικά των βιβλίων (καλή εμφάνιση, επιτυχής παρουσίαση του υλικού, κατάλληλη έκταση των κειμένων, ισορροπία με τις εικόνες και τα διαγράμματα και επαρκής αντιπροσώπευση όλων των ειδών λόγου), η εκτίμηση των εκπαιδευτικών είναι «αρκετά» έως «πολύ» θετική, με εξαίρεση τα δύο τελευταία κριτήρια, για τα οποία η κρίση τους είναι πιο αρνητική («λίγο» έως «αρκετά» ικανοποιητικά). Ως προς τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των βιβλίων κρίνεται ότι αυτά δεν συμβάλλουν ικανοποιητικά στη δημιουργία παγκόσμιας συνείδησης, στην προαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης

---

<sup>5</sup> Η έρευνα αυτή δεν καλύπτει την αναθεωρημένη μορφή των βιβλίων *Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο* που έγινε πάλι με επιστημονικό υπεύθυνο τον Χρ. Τσολάκη κατά το 1997-2000.

της εκπαίδευσης και στην εξάλειψη των διαφόρων στερεοτύπων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν αντιστοιχία μεταξύ εγχειριδίων και Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά εντοπίζουν σημαντικές αδυναμίες στη διδακτική μεθοδολογία που υπαγορεύεται από αυτά και η οποία προωθεί παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας.

Τα καινούρια Προγράμματα Σπουδών (του 1999 και του 2001) για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην υποχρεωτική εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. εστιάζουν στη διαθεματική προσέγγιση, προκειμένου ο μαθητής «να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2003: 3737). Τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα τονίζεται emphaticά (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2003: 3745) ότι λαβαίνουν υπόψη τα πορίσματα της σύγχρονης Γλωσσολογίας και των επιμέρους τομέων της, όπως Ανάλυση Λόγου, Πραγματολογία, Θεωρία των γλωσσικών πράξεων κατά τους Searle και Grice (Φιλιππάκη-Warburton 1992: 295-315), Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία, αλλά και Παραδοσιακή και Δομολειτουργική Γραμματική, Γενετική-Μετασηματιστική Γραμματική, Φωνητική-Φωνολογία, Μορφολογία, Σημασιολογία και Διαλεκτολογία, καθώς και ότι αντανακλούν αντίστοιχο φάσμα κατακτήσεων στις συναφείς επιστημονικές περιοχές της Αναλυτικής Φιλοσοφίας, της Επιστήμης της Επικοινωνίας, της Γλωσσικής Ανθρωπολογίας, της Εθνογραφίας της Επικοινωνίας, της Εθνογλωσσολογίας, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιογλωσσολογίας, της Κειμενολογίας, της Αφηγηματολογίας, της Υφολογίας, της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Θεωρίας της Πρόσληψης. Τέλος, επισημαίνεται ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του μαθήματος στηρίζεται και στα πορίσματα των επιστημονικών κλάδων που σχετίζονται με τη διδακτική και γενικά τη διαχείριση της σχολικής ζωής, όπως Κοινωνιολογία του Σχολείου, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Παιδαγωγική του «λάθους», Ειδική Αγωγή, Θεωρία των Μαθησιακών Δυσκολιών, υπό τη συνθετική θεώρηση του κλάδου της σύγχρονης Διδακτικής της Γλώσσας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2003: 3745), η οποία εστιάζει στην επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση διαφόρων κειμενικών ειδών και πολυτροπικών κειμένων, αλλά και στις αρχές του γραμματισμού / εγγραμματισμού και του πολυγραμματισμού (Αδαλόγλου 2007: 30-33, Γρόλλιος, Καραβταΐδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας: 2003).

Αξίζει να προστεθεί εδώ, ότι σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος, στα νέα σχολικά εγχειρίδια για την υποχρεωτική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται και νέα βιβλία αναφοράς: καινούρια σχολική Γραμματική για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο καθώς και δύο λεξικά, ένα *Ορθογραφικό* για το Δημοτικό και ένα *Ερμηνευτικό* για το Γυμνάσιο. Σχετικά, άλλωστε, με την

αναγκαιότητα συγγραφής μιας νέας σχολικής Γραμματικής, ο Χρ. Τσολάκης, ως Αντιπρόεδρος του Π.Ι., είχε αποστείλει εγκύκλιο ήδη από το 1996 στους τότε Σχολικούς Συμβούλους, με την οποία ευαγγελιζόταν την αναθεώρηση της σχολικής Γραμματικής, που όμως δεν τελεσφόρησε, και έθετε προς συζήτηση το θέμα της τροποποίησης βασικών κανόνων της γραμματικής Τριανταφυλλίδη, όπως αυτούς που αφορούν το τελικό ν, τη ρηματική αύξηση, τα επαγγελματικά θηλυκά κ.ά.

Σχετικά με τα καινούρια Προγράμματα Σπουδών (του 1999 και του 2001) του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό ο Χατζησαββίδης (2002: 54-62) επισημαίνει ότι κινούνται μεταξύ της «δυναμικής της αναμόρφωσης και της στατικότητας». Ειδικότερα, τονίζει την έλλειψη ρητής σύνδεσης της διδασκαλίας της δομής της γλώσσας με τη χρήση αποτελεσματικού λόγου, την πλημμελή καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, επειδή είναι πολύ δύσκολο σε μια τάξη να δημιουργηθούν συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας, την έλλειψη μεθοδολογικής προσέγγισης των ειδών του λόγου και την αδυναμία σύνδεσής τους με καθημερινές κοινωνικές πρακτικές. Παράλληλα, θεωρεί ότι, αν και η έννοια του «γραμματισμού» (η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη ζωή του και το περιβάλλον του δια του γραπτού λόγου) εμφανίζεται ρητά ή υπαινικτικά κυρίως στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2001, οι αναφορές αυτές δεν συνδέονται με την αντίστοιχη παιδαγωγική του γραμματισμού, όπως έχει αναπτυχθεί στη σχετική βιβλιογραφία, και άρα δεν αποτελούν συνεκτική πρόταση για την καλλιέργεια του γραμματισμού των μαθητών.

Όσον αφορά τα καινούρια βιβλία της Γλώσσας στο Δημοτικό ο Αρχάκης (2005) θεωρεί ότι παρά την προσπάθεια στροφής σε περισσότερο επικοινωνιακές μορφές διδασκαλίας, στην πραγματικότητα αγνοούνται οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της γλώσσας και, κατά συνέπεια, και οι ομιλητές των ποικιλιών αυτών, ότι εξακολουθεί να μην καλλιεργείται αποτελεσματικά η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών και ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία των τρόπων δόμησης διαφόρων ειδών κειμένων. Συναφής έρευνα των Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου (2009: 122-147) αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο Δημοτικό με ομαδοποίηση κειμένων, διαπίστωση που ισχύει και για τη διδασκαλία της περίληψης, η εκμάθηση της οποίας απαιτεί τη διδακτική παρέμβαση του δασκάλου, όπως καταδεικνύεται από την έρευνα της Γερογιαννάκη (2007: 85-97).

Ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε για τη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η μεγάλη παραγωγή σχετικών βιβλίων και άρθρων όπως και η διενέργεια ερευνών για την εκπαίδευση, την αξιολόγηση και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο (Παπαρίζος, 1993), συνέβαλαν όχι μόνο στη συνειδητοποίηση όσων προβλημάτων σχετίζονται με την επιστημονική εγκυρότητα και την παιδαγωγική καταλληλότητα των Προγραμμάτων Σπουδών και

των σχολικών εγχειριδίων αλλά και στην ανάδειξη νέων αναγκών και προτεραιοτήτων, υπό το πρίσμα των σύγχρονων κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων. Έτσι, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σήμερα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στο πλαίσιο της μεταναστευτικής πολιτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Αργυροπούλου, 2004: 339-357), όπως και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (Γαβριηλίδου 2007: 117-133) ή ξένης γλώσσας (Αργυροπούλου 2009), σύμφωνα πάντα με τα νέα δεδομένα της Γλωσσολογίας και της διδακτικής της Γλώσσας (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997). Παράλληλα, πολλά άρθρα και μελέτες επικεντρώνονται στον γραμματισμό (Χατζησαββίδης 2003, Baynham, 2000) και στον πολυγραμματισμό (Χατζησαββίδης 2003, Kalantzis & Cope 2001, Κασκαμανίδης 2004: 9-12, 17-18), στην αξιοποίηση πολυτροπικών κείμενα στη διδακτική πράξη (Αργυρούδη 2004: 371-383), στη διαθεματική προσέγγιση (Αργυροπούλου, 2007, Allen 2000) και στη μέθοδο σχεδίων εργασίας/ project (Χρυσ αφίδης 2003), αλλά και στον ρόλο της Πρώιμης Ανάγνωσης (Κουτσοιράκη 2006), της Πρώτης Ανάγνωσης (Curto, Morillo & Teixido 1998), της αναγνωστικής δεξιότητας (Δρόσος 2004: 358-369) και της σχέσης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων με τη γραφή και την ανάγνωση (Αϊδίνης 2003: 93-110). Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις συμβάλλουν στην ανανέωση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (βλ. και Διάμεση 2004: 73-79, Ανδρουλάκης 2001: 615-622, Κωστούλη 2001: 623-630), εφόσον ευαισθητοποιούν τους εκπαιδευτικούς και όλους όσοι εμπλέκονται στον σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας σε ποικίλες όψεις και παραμέτρους της διδακτικής πρακτικής, στις μορφές της γλωσσικής επικοινωνίας (Ραυτοπούλου 1999: 216-232), στους τρόπους εκμάθησης της ανάγνωσης και ενίσχυσης του λεξιλογίου των μαθητών, στην ισότιμη παραγωγή προφορικού (Αρχάκης 2000: 24-43) και γραπτού λόγου, στην αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος<sup>6</sup> (Χαραλαμπόπουλος 1988: 5-28, Χοντολίδου 1988: 46-50) κ.ά.

## **2. Παράμετροι που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας: συναφείς έρευνες**

Από τις ερευνητικές προσπάθειες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη χώρα μας αξίζει να αναφερθούν εδώ οι σχετικές με την επίδραση του φύλου, της κοινωνικής προέλευσης και γενικότερα του μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου των γονέων στη γλωσσική επίδοση των μαθητών (Κυρίτσης 2008: 93-107), όσο και όσες εστιάζουν σε όψεις της διδακτικής και της αξιολόγησης του μαθήματος.

---

<sup>6</sup> Μια σημαντική παράμετρος μελέτης της Γλώσσας είναι η λογοτεχνική Γλώσσα και κυρίως η ποιητική, για την οποία έχουν ειδικές μελέτες και διδακτορικές διατριβές βλ. για παράδειγμα Μηνάς, 1985, Αργυροπούλου, 2003, Καψωμένος, 1976.

## 2.1. Το φύλο, η ηλικία και η σειρά των παιδιών στην οικογένεια

Αναφορικά με την επίδραση του φύλου στη γλωσσική διδασκαλία οι Κασσωτάκης & Φλουρής (1981) επισημαίνουν την υπεροχή των γυναικών στα γλωσσικά μαθήματα, διαπίστωση που αναφέρεται και στην έρευνα της Γαλίζη (2007: 109-110, 112-114, 117-118): «τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο από τα αγόρια [...] τα κορίτσια έδειξαν προτίμηση στις ιστορίες και τα αγόρια στα κόμικς [...] τα κορίτσια συνήθως έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα απ' ό,τι τα αγόρια» (βλ. και Barrs 1993).

Στο ίδιο συμπέρασμα της υπεροχής των μαθητριών στα γλωσσικά μαθήματα καταλήγει και ο Χατζησαββίδης (1993: 384-398), σε έρευνά του σε δείγμα μαθητών Γ' Γυμνασίου. Ειδικότερα, τα κορίτσια του δείγματος παρουσίασαν σαφώς καλύτερη επίδοση από τα αγόρια, ιδιαίτερα στις μεταβλητές «προφορικός λόγος», «γραπτός λόγος» και «γλωσσική επίδοση». Η υπεροχή των κοριτσιών συνδέεται, κατά τον ερευνητή, με βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες: το κορίτσι αναπτύσσεται βιολογικά πιο γρήγορα από το αγόρι, ενώ η κοινωνική του θέση σε μια μικροαστική κοινωνία, όπως αυτή από την οποία προέρχονταν τα υποκείμενα της έρευνας, το κάνει να αποδέχεται σχεδόν αδιαμαρτύρητα τους κανόνες ενός κοινωνικού θεσμού όπως του σχολείου, εκεί που τα αγόρια αντιδρούν περισσότερο στην ευθυγράμμιση με την πρότυπη σχολική γλώσσα (βλ. και Αρχάκης 2000: 24-44). Έτσι, τα κορίτσια έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια την τάση να χρησιμοποιούν τύπους της πρότυπης γλώσσας και συγχρόνως να μετακινούνται με μεγαλύτερη ευκολία από το ένα επίπεδο λόγου στο άλλο όπως και ανάμεσα στις τοπικές ή κοινωνικές παραλλαγές της ίδιας γλώσσας (Wardhaugh 1998: 309-324, Chambers 1995: 102, Παϊζή & Καβουκόπουλος 2001: 17, 43)<sup>7</sup>. Ακόμα, η Γαλίζη επικαλούμενη τη μελέτη της Μαραγκουδάκη (1991) για τον τρόπο που διαβάζουν τα αγόρια και τα κορίτσια, επισημαίνει ότι τα αγόρια υιοθετούν την «απαγωγό άποψη της ανάγνωσης», η οποία, κατά τη Roseblatt (1978), σχετίζεται με τη διερεύνηση και την ανακάλυψη. Ο Χαραλαμπίδης, επίσης, σε παλαιότερη έρευνά του για τη γλωσσική ανάπτυξη των δύο φύλων διαπιστώνει την υπεροχή των κοριτσιών (Χαραλαμπίδης 1991: 77-100).

Όσον αφορά τη σύνδεση της γλωσσικής επίδοσης με την ηλικία και τη σειρά των μαθητών στην οικογένεια, τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας του Χατζησαββίδη (1993) δείχνουν μια τάση υπεροχής των μεγαλύτερων σε ηλικία μαθητών (ιδιαίτερα στον «γραπτό λόγο») όπως και όσων προηγούνται στη σειρά μέσα στην οικογένεια

---

<sup>7</sup> Οι Παϊζή & Καβουκόπουλος (2001: 43) παραθέτουν όμως και την άποψη της Swann (1992: 24), σύμφωνα με την οποία στο σχολείο τα κορίτσια ενθαρρύνονται περισσότερο να εκφέρουν λόγο και στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση σε σχέση με τα αγόρια.

(ιδιαίτερα στον «προφορικό λόγο»). Η πρώτη οφείλεται προφανώς σε βιολογικούς παράγοντες ενώ η υπεροχή –έστω και μικρή– των πρωτότοκων παιδιών σχετίζεται με τον τρόπο κοινωνικοποίησής τους: τα πρωτότοκα κοινωνικοποιούνται κατά βάση από τους γονείς με ρυθμούς και πρακτικές που διαφέρουν από εκείνες που ακολουθούνται για το δεύτερο, τρίτο κ.ο.κ. παιδί, όπου συμμετέχουν και τα αδέρφια. Αυτή η πραγματικότητα θεωρείται πιθανόν ότι έχει αντίκτυπο στον βαθμό εξοικείωσης του παιδιού με τη γλώσσα του σχολείου.

Παράλληλα, έχει αναδειχθεί ερευνητικά ότι ακόμα και το φύλο του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη λεκτική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη και ότι η ομιλία των μαθητών είναι υψηλότερη σε συχνότητα, όταν διδάσκουν γυναίκες, κυρίως τα μαθήματα των Νέων Ελληνικών (Γλώσσα και Λογοτεχνία) και της Ιστορίας (Καλούση, 1999: 124-128).

## ***2.2. Η κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας***

---

Αναφορικά με τη συσχέτιση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών με την επίδοσή τους στο γλωσσικό μάθημα, πέρα από τις κλασικές ερευνητικές εργασίες των Bernstein (1977) και Labov (1969) σε διεθνές επίπεδο, οι σημαντικότερες ανάλογες προσπάθειες στη χώρα μας προέρχονται από τους Μπασλή (1988) και Αρχάκη (2000, 2001, 2005) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τους Χατζησαββίδη (1993) και Παΐζη & Καβουκόπουλο (2001) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, η έρευνα του Μπασλή (1988), που στηρίζεται σε γλωσσικά δείγματα (προφορικού και γραπτού λόγου) μαθητών Α΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού μεσοαστικής, εργατικής και αγροτικής προέλευσης, αναδεικνύει ότι παρατηρούνται γλωσσικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τρεις ομάδες ως προς τη χρήση της σχολικής γλώσσας, ενώ τις μικρότερες αποκλίσεις εμφανίζουν τα παιδιά μεσοαστικής προέλευσης. Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι οι γλωσσικές διαφοροποιήσεις που επισημάνθηκαν στα γλωσσικά δείγματα της Α΄ Δημοτικού εμφανίζονται και στη Στ΄ τάξη, παρά τα έξι χρόνια συστηματικής γλωσσικής διδασκαλίας που έχουν μεσολαβήσει. Οι γλωσσικές διαφοροποιήσεις εντοπίζονται κατά κύριο λόγο στον γραπτό λόγο (έκθεση) όπου η πίεση για χρήση της σχολικής γλώσσας είναι μεγαλύτερη, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο (συζήτηση) όπου, επειδή δεν απαιτείται στον ίδιο βαθμό η αξιοποίηση αφηρημένου λεξιλογίου και περίπλοκης συντακτικής δομής, οι τρεις κοινωνικές ομάδες δεν διαφοροποιούνται σημαντικά. Έτσι ο Μπασλής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας δεν έλυσε τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και ότι η «σημερινή κοινωνιογλωσσική κατάσταση στη χώρα μας είναι δυνατό να θεωρηθεί ως εμπόδιο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών της εργατικής τάξης και της επαρχίας» (1988: 151).

Η έρευνα του Αρχάκη (2000, 2001, 2005) εστιάζει στα στοιχεία προφορικότητας που εμφανίζονται σε μαθητικά γραπτά του δημοτικού σχολείου και στον πιθανό συσχετισμό τους με κοινωνικές παραμέτρους, επισημαίνοντας ότι αυτά που οι δάσκαλοι εκλαμβάνουν ως «λάθη» του γραπτού λόγου πολύ συχνά οφείλονται στην έλλειψη εξοικείωσης πολλών μαθητών με τις συμβάσεις του γραπτού, προσχεδιασμένου λόγου, με αποτέλεσμα ο μαθητικός γραπτός λόγος να είναι ακατανόητος και αναποτελεσματικός. Αναλυτικότερα, η έρευνα στηρίζεται στην ανάλυση 100 μαθητικών γραπτών από τις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, τα οποία εξετάζονται ως προς: α) τη χρήση *επανεκκινήσεων*, χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου στις περιπτώσεις που ο ομιλητής βρίσκεται σε διαδικασία λεξικής αναζήτησης για να αποδώσει και να διασαφηνίσει τη σκέψη του, β) τη χρήση *επαναλήψεων* σε όλες τις εκδοχές τους (συντακτική, λεξιλογική και σημασιολογική), γ) τη χρήση *κοινόχρηστων γενικευτικών όρων* χωρίς εξειδικευμένη σημασία και δ) την έλλειψη *δεικτών συνοχής*. Τα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν ότι η ηλικία των μαθητών δεν φαίνεται να διαφοροποιεί την αξιοποίηση των ανωτέρω στοιχείων προφορικότητας στον γραπτό λόγο, τα οποία όμως εμφανίζονται περισσότερο στα γραπτά μαθητών κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και, άρα, το πέρασμα από την προφορικότητα στην εγγραμματοσύνη είναι ομαλότερο για τα παιδιά των μεσαίων κοινωνικών ομάδων.

Εστιάζοντας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναφέρουμε κατ' αρχάς την έρευνα του Χατζησαββίδη (1993: 384-398), η οποία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων που επιδρούν στη γλωσσική επάρκεια μαθητών της Γ' Γυμνασίου και πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 1985-1986. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα επηρεάζει ελάχιστα τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών, εκεί που το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας την καθορίζει σε σημαντικό βαθμό. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν τον κυρίαρχο ρόλο της μητέρας στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, εφόσον στη μέση ελληνική οικογένεια η μητέρα (είτε εργάζεται είτε όχι) επικοινωνεί γλωσσικά με το παιδί περισσότερο χρόνο απ' ό,τι ο πατέρας. Παράλληλα, ενώ το επάγγελμα του πατέρα δεν επιδρά στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών του δείγματος, το επάγγελμα της μητέρας, το οποίο εξαρτάται κυρίως από το μορφωτικό της επίπεδο, την επηρεάζει θετικά. Έτσι, ο πρωτογενής παράγοντας επίδρασης στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών φαίνεται να είναι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη θεωρία περί πολιτιστικού - μορφωτικού κεφαλαίου των Bourdieu & Passeron (1970, 1977), τονίζουν τον διαμεσολαβητικό ρόλο της μητέρας μεταξύ κοινωνικής δομής και απαιτήσεων της κοινωνίας και, σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα ανάλογων ερευνών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, καταδεικνύουν ότι «*το εύρος των δυνατοτήτων για τη χρήση και καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας στο σχολείο περιορίζεται μέσα στα στενά πλαίσια μιας θεσμοθετημένης και*

*κωδικοποιημένης από το επίσημο κράτος γλώσσας, η οποία ανακηρύσσεται το θεμελιακό πρότυπο και η “λυδία λίθος” στην οποία δοκιμάζονται –μαζί με τους διδάσκοντες– οι διδασκόμενοι». Στο πλαίσιο αυτό οι προερχόμενοι από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, όντας εξοικειωμένοι με τη συγκεκριμένη μορφή γλώσσας, δεν συναντούν μεγάλες δυσκολίες στο σχολείο, εκεί που οι προερχόμενοι από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου δυσκολεύονται. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι «η γλωσσική δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου, στην οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο σχολείο, διευρύνει, λόγω κυρίως του τρόπου με τον οποίο επιχειρείται να καλλιεργηθεί, το άνοιγμα ανάμεσα στις δυο κατηγορίες μαθητών».*

Η δεύτερη έρευνα των Παΐζη & Καβουκόπουλου (2001), που εστιάζει στον προφορικό και στον γραπτό λόγο μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Χανίων, οδηγείται στην ίδια διαπίστωση, ότι δηλαδή οι διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες των μαθητών μεσοαστικής, εργατικής και αγροτικής προέλευσης αποτυπώνονται στη γλωσσική τους επίδοση και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητά τους για σχολική πρόοδο, με τα παιδιά της μεσοαστικής τάξης να βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση, εφόσον το γλωσσικό πρότυπο που προωθεί το σχολείο βρίσκεται από κοινωνιολεκτική άποψη πολύ πιο κοντά στο ιδίωμα των μορφωμένων μεσοαστικών στρωμάτων. Σε αντίθεση μάλιστα με τα ευρήματα του Μπασλή, σύμφωνα με τα οποία η εργατική τάξη βρίσκεται σε ενδιάμεση θέση και τα παιδιά της επαρχίας στην τελευταία, οι Παΐζη & Καβουκόπουλος διαπιστώνουν ότι η σχολική αποτυχία εντοπίζεται κυρίως στους μαθητές που προέρχονται από εργατικά στρώματα και φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών και ότι η διάκριση μεταξύ σχολείων αστικών και αγροτικών περιοχών, η οποία ενοχοποιεί τα δεύτερα, υπεραπλουστεύει τα δεδομένα. Συγχρόνως, ως προς τις περισσότερες παραμέτρους της έρευνας (αριθμός λέξεων και εμφανίσεις ουσιαστικών, επιθέτων, επιρρημάτων, προθέσεων, χρήση δευτερευουσών προτάσεων ανά είδος, υπόταξη δεύτερου βαθμού, απρόσωπη σύνταξη, παθητική διάθεση, λόγια ουσιαστικά, επιρρήματα σε –ως) και οι τρεις κοινωνικές ομάδες φαίνεται ότι σημειώνουν μεγαλύτερη ή μικρότερη πραγματική πρόοδο και ότι καταβάλλουν προσπάθειες να προσαρμόσουν τον γραπτό, κυρίως, λόγο τους στο γλωσσικό πρότυπο του σχολείου. Αντιθέτως, εντοπίζεται μικρότερη σχολική πρόοδος στον προφορικό λόγο, γεγονός που συνδέεται με τη διαπίστωση ότι οι προφορικές δεξιότητες δεν διδάσκονται συστηματικά στο σχολείο και, άρα, η επιτυχία των μαθητών εξαρτάται από εξωσχολικές γλωσσικές εμπειρίες (Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001: 272-274).

Διαφαίνεται, επομένως, ότι οι μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες μαθησιακές δυσκολίες, που οφείλονται στη διαφορετικότητα του γλωσσικού τους ιδιώματος σε σχέση με τον λόγο που το σχολείο

απαιτεί να παράγουν, καθώς και στις προκαταλήψεις με τις οποίες αντιμετωπίζεται αυτή η διαφορετικότητα από το σχολικό περιβάλλον (Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001: 18), καθώς δάσκαλοι και φιλόλογοι αξιολογούν αρνητικά όχι μόνο το ανεπίσημο γλωσσικό ιδίωμα που χρησιμοποιεί κάποιος μαθητής (βλ. και Φραγκουδάκη 1987: 116-117, Ραπτοπούλου 1991: 146, Τσολακοπούλου 1988: 39-41) αλλά και γλωσσικά στοιχεία της ίδιας της δημοτικής, που δεν περιέχονται στην επίσημη σχολική γραμματική (Μπασλής 2006: 49-50).

Ως προς το θέμα της «λεξιπενίας» των σημερινών μαθητών, εκτίμηση που κυριαρχεί στον δημοσιογραφικό (και όχι μόνο) λόγο, τα ερευνητικά δεδομένα δίστανται: ο Μπαμπινιώτης (1991: 62) υποστηρίζει ότι στο Γυμνάσιο παρατηρούνται αρκετά προβλήματα στην παραγωγή και στην πρόσληψη κειμένων, ιδίως σε επίπεδο λεξιλογίου, ενώ ο Μπασλής (1989: 36-37), συγκρίνοντας τα ευρήματα μελετών που έγιναν στα ίδια σχολεία το 1976-1979 και το 1987 και αφορούσαν στις γλωσσικές επιδόσεις μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου με διαφορετική κοινωνική προέλευση, διαπιστώνει την υπεροχή των σημερινών μαθητών στη χρήση όλων των κριτηρίων που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα (αριθμός λέξεων, χρήση δευτερευουσών προτάσεων, επιθέτων, επιρρημάτων, αντωνυμιών), υποστηρίζοντας ότι η «γλωσσική φτώχεια των σημερινών μαθητών αποτελεί μύθο». Υποστηρίζεται, εξάλλου, ότι η αντίληψη περί «γλωσσικής πενίας» και παρακμής αναπαράγεται, επειδή το σχολείο από τη μια υπερασπίζεται το κύρος του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού και από την άλλη χαρακτηρίζει «λανθασμένες» ή «κακής ποιότητας» όσες γλωσσικές χρήσεις δεν ανταποκρίνονται στην επίσημη γραπτή παραλλαγή της γλώσσας, που αποτελεί, άλλωστε, μία παραλλαγή, αξιολογικά ισότιμη με τις άλλες (Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001: 26-27).

### 2.3. Το παραγόμενο είδος κειμένου

Αναφορικά με συσχέτιση της επικοινωνιακής ικανότητας μαθητών με το παραγόμενο είδος κειμένου, έρευνα της Αδαλόγλου (2001: 17-41) σε μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού δύο σχολείων της Θεσσαλονίκης (ένα με εργατικό και ένα με μεσοαστικό μαθητικό πληθυσμό) αναδεικνύει ότι όλοι οι μαθητές ανταποκρίνονται επιτυχώς σε βιωματικά θέματα, γραμμένα σε καθημερινό επίπεδο ύφους προς έμπιστο αποδέκτη, ενώ σε κείμενα που χρειάζονται αιτιολόγηση και επιχειρηματολογία τα καταφέρνουν καλύτερα οι μαθητές που προέρχονται από μεσοαστικά κοινωνικά στρώματα. Υπό το πρίσμα των συγκεκριμένων ευρημάτων προτείνεται η συχνή χρήση βιωματικών θεμάτων εξομολογητικού χαρακτήρα, που φαίνεται να απελευθερώνουν τους μαθητές από τον φόβο της γραφής, η εκκίνηση της παραγωγής γραπτού λόγου από έναν κατάλογο θεμάτων που αντικατοπτρίζει τις επιθυμίες των μαθητών, η άσκηση των μαθητών σε κείμενα κριτικού / αποφαντικού τρόπου, όπου και παρουσιάζονται και τα

περισσότερα προβλήματα (για συστηματική διδασκαλία του επιχειρηματικού λόγου στο Δημοτικό κάνουν λόγο και οι Ματσαγγούρας & Χέλμης 2002: 688-701) και, τέλος, η αναλυτική - περιγραφική αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών, βάσει της οποίας οι μαθητές ενημερώνονται εμπειριστατωμένα για τις αρετές και τις αδυναμίες του λόγου τους (βλ. και Αδαλόγλου & Τσιάκκα 1996: 529-539).

#### 2.4. Οι διαδικασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης

Οι στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση του «Σκέφτομαι και Γράφω» στο Δημοτικό απασχολεί τον Αθανασίου (2001: 109-128) σε ερευνητική προσπάθεια του Τομέα Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας δεν ακολουθείται ενιαία στρατηγική κατά τη διόρθωση των μαθητικών γραπτών: ορισμένοι δάσκαλοι αφήνουν τα γραπτά εντελώς αδιόρθωτα και ασχολίαστα, ορισμένοι διορθώνουν ενδεικτικά γλωσσικά λάθη<sup>8</sup> χωρίς να παραθέτουν σχόλια, ορισμένοι δεν διορθώνουν τα λάθη αλλά προσθέτουν λίγα γενικόλογα σχόλια και, τέλος, άλλοι διορθώνουν και σχολιάζουν παράλληλα, με τρόπο άλλοτε παιδαγωγικά πρόσφορο και άλλοτε όχι. Με αυτά τα δεδομένα κρίνεται αναγκαίο να διορθώνονται τα λάθη στα μαθητικά γραπτά, υπό την προϋπόθεση ότι η διαδικασία αυτή στοχεύει στη διάγνωση των προβλημάτων και στην ανατροφοδότηση της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας. Προτείνεται, ακόμα η διόρθωση των γραπτών να γίνεται σε επικοινωνιακό πλαίσιο, με συγκεκριμένα και σαφή σχόλια από μέρους του εκπαιδευτικού, ενώ ο μαθητής ενδείκνυται να ασκείται σε τεχνικές αυτοδιόρθωσης (βλ. και Πατούνα 2002: 40-53).

Ο τρόπος διόρθωσης των μαθητικών γραπτών απασχολεί και τους Ντίνα, Ξανθόπουλο & Τσακίριδου (2006: 356-367), οι οποίοι διαπιστώνουν εντυπωσιακή αποδοχή της διαγνωστικής αξιολόγησης και της διόρθωσης των λαθών από μέρους των μαθητών, τη στιγμή που η εφαρμογή τους στην πράξη<sup>9</sup> εμφανίζεται περιορισμένη. Όσον αφορά στο τι θεωρούν γλωσσικό λάθος οι δάσκαλοι, προκύπτει ότι, ενώ σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν βασικό κριτήριο αξιολόγησης ενός κειμένου την καταλληλότητά του, στην πραγματικότητα διορθώνουν κυρίως γραμματικά και όχι επικοινωνιακά λάθη, χωρίς να θεωρούν εκ προοιμίου απαγορευτική την εμφάνιση γεωγραφικής ή κοινωνικής ποικιλίας στον μαθητικό λόγο.

---

<sup>8</sup> Ως λάθος ορίζεται από τον ερευνητή κάθε απόκλιση από τους ισχύοντες κανόνες γραμματικής και σύνταξης και από τους ευρύτερους κοινωνικούς επικοινωνιακούς κανόνες.

<sup>9</sup> Οι ερευνητές, εκτός των ερωτηματολογίων που μοίρασαν σε 326 δασκάλους, παρακολούθησαν το γλωσσικό μάθημα σε 13 διαφορετικές τάξεις Δημοτικού για 78 διδακτικές ώρες.

## 2.5. Η διδακτική μεθοδολογία

---

Έρευνα των Ντίνα, Ξανθόπουλου & Τσακίριδου (2006: 356-367) διερευνά τις διδακτικές τεχνικές και τα μέσα που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό. Με βάση τα συγκεκριμένα ευρήματα εντοπίζεται διάσταση μεταξύ του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της διδακτικής πράξης. Ειδικότερα, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων προάγει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και ενώ αποδέχονται την αξιοποίηση αυθεντικών κείμενων, οι στάσεις τους δεν επιβεβαιώνονται από την παρακολούθηση των διδασκαλιών. Σχετικά με τις διδακτικές τεχνικές, η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί αποτελεσματικές τις επικοινωνιακές δραστηριότητες, την εξατομίκευση της διδασκαλίας και τις ομαδοσυνεργατικές και συνθετικές εργασίες, τις οποίες πολύ λιγότεροι εφαρμόζουν στην πράξη. Θετικοί εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί και στην καθημερινή χρήση του λεξικού, ωστόσο είναι μικρότερο το ποσοστό που το αξιοποιεί στη σχολική τάξη. Παράλληλα, οι μισοί από τους ερωτώμενους δασκάλους αναγνωρίζουν τη σχέση της διάταξης των θρανίων με την ποιότητα της διδασκαλίας και στην πλειοψηφία τους τα τοποθετούν σε διατάξεις «επικοινωνιακού τύπου». Αναφορικά με τη γραμματική, οι μισοί περίπου δάσκαλοι θεωρούν ότι αυτή πρέπει να διδάσκεται αυτοτελώς και ότι γνώση της γλώσσας σημαίνει γνώση της γραμματικής. Αναδεικνύεται, επομένως, ότι οι πρακτικές των δασκάλων παραμένουν σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακές παρά την υιοθέτηση από μέρους τους βασικών αρχών της σύγχρονης παιδαγωγικής και διδακτικής σε θεωρητικό επίπεδο.

Τέλος, η έρευνα της Μούσιου-Μυλωνά (2006: 317-328) εστιάζει στις διδακτικές πρακτικές της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων που υιοθετούνται στο δημοτικό σχολείο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας<sup>10</sup> οι περισσότεροι δάσκαλοι υιοθετούν παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις: δίνουν έμφαση στο νόημα (ιδέες και μηνύματα του κειμένου), στην εύρεση πλαγιότιτλων για τις παραγράφους, στη συζήτηση των γλωσσικών στοιχείων και στην ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στα κείμενα. Αντιθέτως, ελάχιστοι δάσκαλοι συζητούν το είδος του κειμένου, τα ιστορικά και κοινωνικά του συμφραζόμενα, τις προθέσεις του δημιουργού και το ύφος του κειμένου σε συνάρτηση με την περίσταση της επικοινωνίας για την οποία συντέθηκε. Έτσι, η ανάγνωση δεν αντιμετωπίζεται ως επικοινωνιακή διαδικασία, αλλά ως απλή αποκωδικοποίηση ενός κειμένου, η οποία, μάλιστα, πραγματώνεται παθητικά και

---

<sup>10</sup> Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1.673 δάσκαλοι που επιλέχτηκαν με «κατά επίπεδα» τυχαία δειγματοληψία. Από αυτούς 1.551 δάσκαλοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια, 112 γραπτές αναφορές, ενώ 10 μαγνητοφωνήθηκαν κατά τη διδασκαλία.

υποχρεωτικά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γνωσιακό υπόβαθρο και οι αναγνωστικές στρατηγικές του αναγνώστη-μαθητή.

### **3. Η γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Προβλήματα και προοπτικές**

Τα πορίσματα της σύγχρονης Γλωσσολογίας και της ειδικής Διδακτικής της γλώσσας όπως και τα ευρήματα των ερευνητικών προσπαθειών που εστιάζουν σε όψεις της αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας είναι σκόπιμο να λαμβάνονται υπόψη κατά τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τη συγγραφή των αντίστοιχων σχολικών βιβλίων. Οι επίσημες προδιαγραφές του μαθήματος, ωστόσο, όπως αυτές αποτυπώνονται στα Προγράμματα Σπουδών, όπως και τα πιο σύγχρονα διδακτικά μέσα (σχολικά βιβλία και συμπληρωματικό υλικό) δεν εξασφαλίζουν από μόνα τους την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας· η τελευταία συνδέεται και με παραμέτρους, όπως η βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, η εναλλαγή διδακτικών πρακτικών, η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού, τα Ωρολόγια Προγράμματα, ο τρόπος εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών στο σχολείο, η εσωτερική δομή του σχολείου (διοίκηση, συνεργασία με γονείς, υλικοτεχνική υποδομή, παιδαγωγικές συνεδριάσεις, κοινωνική σύσταση των μαθητών, ολοήμερο ή μη σχολείο) κ.ά.

Σημαντικότερο όλων, όμως, είναι ο μαθητής να μαθαίνει συμμετοχικά και βιωματικά, ώστε να αποκτά αναγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες τις οποίες θα μπορεί να μεταφέρει σε διάφορες καταστάσεις ή περιστάσεις επικοινωνίας. Το συγκεκριμένο αίτημα δεν είναι μόνο των καιρών μας, όπου ο καταϊγισμός πληροφοριών αναγκάζει τον μαθητή (και όχι μόνο) να μάθει *πώς να μαθαίνει και πώς να προσαρμόζεται* στα εκάστοτε δεδομένα, αλλά πολύ παλιό, από την εποχή του Ρουσό, του Πιαζέ, της Μοντεσόρι και άλλων. Την ανάγκη για βιωματική μάθηση τονίζουν, άλλωστε, πολλοί πανεπιστημιακοί, ανάμεσά τους και οι παιδαγωγοί Κασσωτάκης & Φλουρής (1981: 71, 119): *«Μαθαίνοντας ο μαθητής τα θεμελιώδη στοιχεία ενός μαθήματος έτσι, ώστε να μπορεί να τα συσχετίζει με πολλά άλλα πράγματα, που ο ίδιος μπορεί να δημιουργήσει, μαθαίνει αυτό που ο Bruner αποκάλεσε “δομή” ενός γνωστικού αντικειμένου».*

Το ίδιο αναγκαίες είναι, άλλωστε, και οι ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο ανάμεσα στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό (Mercer 2000) για την απόδοση της διδακτικής πράξης. Στο πλαίσιο αυτό κάθε εκπαιδευτικός, ως παιδαγωγός και διαμεσολαβητής ανάμεσα στη σχολική γνώση και στους μαθητές, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, εφόσον αυτοί αποτελούν τον κύριο πόλο της μαθησιακής διαδικασίας και *μαθαίνουν συμμετέχοντας και όχι απομνημονεύοντας.*

Ακόμα, απαιτείται σεβασμός στον παραγόμενο από τον μαθητή λόγο, προφορικό και γραπτό, γιατί η κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση, η αξιολόγηση με κριτήρια που θα τα γνωρίζει ο μαθητής και η αναδιατύπωση οδηγούν σε βελτίωση. Το άγχος για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας, αλλά και η μη υιοθέτηση πρόσφορων διδακτικών προσεγγίσεων περιορίζουν την παραγωγή γραπτού και, κυρίως, προφορικού λόγου από μέρους των μαθητών (βλ. Μπασλής 2006: 113-130). Το εργαστήριο του φιλόλογου θα μπορούσε να αποτελέσει έναν χώρο όπου φιλόλογοι με μειωμένο ωράριο καθοδηγούν και ασκούν τους μαθητές στην ακρόαση και τη συζήτηση, στη δημιουργική γραφή, στις λογοτεχνικές αναγνώσεις, σε θεατρικά δράματα και άλλες δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες προεκτείνεται και εμπεδώνεται η γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών. Ακόμα, η εκπαιδευτική τεχνολογία (λογισμικά, DVD κ.ά) θα μπορούσε να λειτουργήσει ως επισφράγιση ή ως συναισθηματική προετοιμασία της διδασκαλίας. Έτσι, μπορεί να καλλιεργηθεί μια ανθρώπινη σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και να παραχθεί αξιόλογος προφορικός και γραπτός λόγος.

Οι προαναφερθέντες παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Γλώσσας, ενώ η επιτυχία μιας παρέμβασης ή μεταρρύθμισης εξασφαλίζεται, όταν σε αυτή εμπλέκονται όλοι οι φορείς ή τουλάχιστον ακούγονται οι προτάσεις τους μέσα από έναν επικοινωνιακό και ανατροφοδοτικό διάλογο (βλ. και Τερζής 1988). Χρειάζεται, ακόμα, συνέχεια και συνέπεια στην παρακολούθηση της εφαρμογής νέων διδακτικών πρακτικών και σχολικών βιβλίων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε οργανωμένη βάση (λ.χ. ετήσια, ταχύρυθμη, περιοδική) είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, όπως και η ουσιαστική παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση για όσους επιθυμούν να διοριστούν ως εκπαιδευτικοί<sup>11</sup>. Ένα, ακόμα, σημαντικό εργαλείο για τη διερεύνηση της απόδοσης της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, του σχολικού βιβλίου και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Μια μορφή πιστοποίησης ή άδειας ασκήσεως επαγγέλματος μπορεί να παρέχεται μετά από ετήσια παιδαγωγική-διδακτική κατάρτιση (6 μήνες θεωρία και 6 μήνες πρακτική άσκηση στα σχολεία), με την εποπτεία έμπειρων, πιστοποιημένων εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων ως καθοδηγητών και αξιολογητών. Μετά στο τέλος του έτους θα δίνονται εξετάσεις και θα συγκροτούνται οι καταστάσεις ανάλογα με τον βαθμό του διπλώματος για διορισμό. Το ίδρυμα που θα αναλάβει αυτό το έργο μπορεί να ονομαστεί Ινστιτούτο Μεθοδολογίας ή Ακαδημίες, οι οποίες θα λειτουργούν τουλάχιστον σε πέντε διαμερίσματα της χώρας όπου υπάρχουν Πανεπιστήμια με τα οποία θα συνεργάζονται, όπως και με το Π.Ι. Παράλληλα, η βασική παιδαγωγική – διδακτική κατάρτιση θα πρέπει να συμπληρώνεται με ενδοσχολικές και άλλων μορφών επιμορφώσεις διά βίου.

<sup>12</sup> Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου υπάρχει μια αξιολογική μελέτη-έρευνα του Π.Ι., με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ιωσήφ Σολομών (1999), όπου αναφέρονται δείκτες αξιολόγησης όπως το κλίμα / σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, εκπαιδευτικών-γονέων, η ποιότητα της διδασκαλίας και της

Σήμερα η επιστήμη της Γλωσσολογίας και οι Επιστήμες της Αγωγής έχουν προχωρήσει πολύ και βοηθούν στη διδακτική πράξη. Επίσης, η επιμόρφωση και αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ευκολότερη, λόγω της ηλεκτρονικής και έντυπης πληροφόρησης, αλλά και λόγω των σχετικών Σεμιναρίων και Συνεδρίων που διοργανώνονται από Πανεπιστήμια, από Επιστημονικές Ενώσεις και από άλλους, εκπαιδευτικούς και μη, φορείς για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων και κυρίως για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ως μητρικής και ως δεύτερης ή ξένης (Αργυροπούλου 2000, 2008 και 2009).

#### **4. Προϊστορία και σχεδιασμός της έρευνας**

Οι ανωτέρω επισημάνσεις και τα πορίσματα των σχετικών ερευνών, μελετών και εργασιών αναδεικνύουν συνοπτικά την αγωνία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, για την ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας, με αιχμή του δόρατος την κατάλληλη αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος και την εκπόνηση σχολικών βιβλίων που να συνάδουν και να προωθούν τα δεδομένα της σύγχρονης Γλωσσολογίας, της ειδικής Διδακτικής (επικοινωνιακή, λειτουργική και κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας) και της Παιδαγωγικής. Έτσι, το αίτημα για μια σύγχρονη και παιδαγωγικά κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία στο γλωσσικό μάθημα, αποτέλεσε το βασικό έναυσμα για την ανάληψη της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, με στόχο την ενίσχυση της επιστημονικής εγκυρότητας των σχετικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων και, άρα, την τεκμηρίωση και τη δικαιολόγηση των όποιων βελτιωτικών παρεμβάσεων με βάση πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα. Μία ευρείας κλίμακας έρευνα, άλλωστε, η οποία εστιάζει στην εκτίμηση εκπαιδευτικών και μαθητών, των δύο κύριων πόλων της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, παρέχει έγκυρες και τεκμηριωμένες απαντήσεις σε γενικεύσεις και υπεραπλουστεύσεις, που κανοναρχούν τον δημοσιογραφικό, και όχι μόνο, λόγο, δημιουργώντας ανησυχητική ατμόσφαιρα.

Στην απόφαση για την ανάληψη της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας συνέβαλαν επίσης οι επισημάνσεις των φιλολόγων Σχολικών Συμβούλων, όπως αυτές καταγράφονταν στις εκθέσεις που απέστειλαν στο Π.Ι. και τις οποίες μελετούσα κατά τη διάρκεια της θητείας μου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (από το 2000 έως και το σχολικό έτος 2006-07), ως υπεύθυνη Σύμβουλος για τη Νεοελληνική Γλώσσα και τη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε ο προβληματισμός που

---

μάθησης, η επίδοση και η διαρροή μαθητών, τα σχολικά βιβλία κ.ά. Επίσης, ένα πλαίσιο αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων έχει εκπονηθεί από το Π.Ι. ήδη από το 1999 (Τριλιανός, 1999).

αναπτύχθηκε κατά τη φάση της αναμόρφωσης των Α.Π.Σ και της σύνταξης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το γλωσσικό μάθημα, η κριτική των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στα σεμινάρια επιμόρφωσης του Π.Ι. υποδείκνυαν την ανάγκη αλλαγών στη γλωσσική διδασκαλία, η επισκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, καθώς και τα πορίσματα παλαιότερων ερευνών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και την αξιολόγησή της, απ' όπου προέκυπτε η *ανάγκη για βελτιωτικές παρεμβάσεις σε πολλούς τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση.*

Σημαντικό έναυσμα για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε, επίσης, και η εντολή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004-05) για την αύξηση των ωρών διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, η οποία θεωρήθηκε μέτρο υπέρβασης της «λεξιπενίας» των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα, χωρίς να έχει προηγηθεί η τεκμηρίωση του προβλήματος, με αναφορά σε κάποια συγκεκριμένα δεδομένα ή ερευνητικά αποτελέσματα. Βέβαια, είναι αυτονόητο ότι αν «πάσχει» η μητρική γλώσσα των μαθητών και αν εντοπίζεται «λεξιπενία» στους νέους, αυτή θεραπεύεται με την ενίσχυση της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, η οποία, επίσης, συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στη συνειδητοποίηση των λεπτών σημασιακών αποχρώσεων των λέξεων και των εννοιών μέσα από τη λειτουργία τους στα λογοτεχνικά κείμενα, όπως και με την αξιοποίηση εναλλακτικών ή συμπληρωματικών διδακτικών πρακτικών, αλλά όχι με αύξηση των ωρών διδασκαλίας στα Αρχαία Ελληνικά. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, μάλιστα, ότι η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, όπως γίνεται, δεν συμβάλλει στην καλύτερη παραγωγή λόγου, ούτε στην ενίσχυση του λεξιλογίου και τη συνειδητοποίηση της μορφολογίας (Κοξαράκη 2000: 61, 63,65, 74-77), αλλά μόνο στην κατανόηση των λόγων λέξεων που επιβιώνουν στην ομιλούμενη σήμερα νεοελληνική.

Βέβαια, ως φιλόλογοι και Έλληνες αγαπάμε τα Αρχαία Ελληνικά και επιθυμούμε την αναβάθμιση της διδασκαλίας τους, η οποία, προφανώς, δεν είναι τόσο, ή μάλλον μόνο, συνάρτηση των ωρών διδασκαλίας που αφιερώνονται σε αυτά όσο, κυρίως, των διδακτικών μεθοδεύσεων που υιοθετούνται για την προώθηση της αρχαιογλωσσίας και αρχαιογνωσίας των μαθητών, τη στιγμή μάλιστα που πολλοί ειδικοί προτείνουν νέους τρόπους προσέγγισης της Αρχαίας Ελληνικής και αξιοποιούν μεθόδους της σύγχρονης Γλωσσολογίας και Διδακτικής (Τσάφος 2004: 46-47,109-111,166228-251). Άλλωστε, η κατάκτηση και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου στη μητρική γλώσσα αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων, όπως φαίνεται και από τα νέα βιβλία για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, όπου το λεξιλόγιο μαθαίνεται ενταγμένο σε κείμενα και μέσα από τη χρήση του. Η αντίληψη αυτή αποτυπώνεται και στην καινούρια σχολική Γραμματική της Νέας Ελληνικής όπως και στο *Ερμηνευτικό Λεξικό*, όπου παρατίθενται μικροκείμενα με ενδεικτικά παραδείγματα κυριολεξίας, μεταφοράς, συνωνύμων, αντιθέτων / αντωνύμων κ.ά.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο υφίσταται το πρόβλημα της «λεξιπενίας» για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και, ευρύτερα, ο προσδιορισμός των γραμματικών φαινομένων στα οποία εντοπίζονται σήμερα τα περισσότερα προβλήματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ήταν περισσότερο από ποτέ αναγκαίος. Την ανάγκη αυτή επιδιώκει να ικανοποιήσει η συγκεκριμένη πανελλαδική έρευνα, της οποίας αντικείμενο αποτελεί η διερεύνηση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Όπως έχει αναφερθεί και αλλού, η «επέκταση» της έρευνας στο Δημοτικό θεωρήθηκε απαραίτητη για να διερευνηθεί η γλωσσική «σκευή» των μαθητών κατά τη μετάβαση από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

Η συγκεκριμένη έρευνα σχεδιάστηκε από την κ. Χριστίνα Αργυροπούλου, Σύμβουλο στο Π.Ι. και Επιστημονική Υπεύθυνη, και από τον κ. Φώτη Καβουκόπουλο, Δρ Γλωσσολογίας, και εγκρίθηκε από τα αρμόδια Τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Βασικό ερευνητικό εργαλείο για τη συγκέντρωση των δεδομένων αποτέλεσαν τρία είδη ερωτηματολογίων, τα οποία απευθύνονταν: α) στους καθηγητές που δίδασκαν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α΄ και Γ΄ τάξεις του Γυμνασίου κατά την περίοδο συγκέντρωσης των στοιχείων της έρευνας (2003-06) ή κατά τα τρία τελευταία χρόνια από την έναρξή της, β) στους μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου την ίδια χρονική περίοδο και γ) στους δασκάλους που δίδασκαν το μάθημα της Γλώσσας στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού κατά την περίοδο συγκέντρωσης των στοιχείων της έρευνας (2003-06) ή κατά τα πέντε τελευταία χρόνια από την έναρξή της.

Η συγκεκριμένη έρευνα στην ουσία συγκροτείται από τρεις επί μέρους έρευνες: η πρώτη εστιάζει στις απόψεις των δασκάλων της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού για τη γλωσσική επάρκεια των τελειόφοιτων της πρώτης εκπαιδευτικής βαθμίδας, η δεύτερη διερευνά τις απόψεις των φιλολόγων του Γυμνασίου για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ και Γ΄ τάξη και η τρίτη επικεντρώνεται στις εκτιμήσεις των μαθητών και των τριών τάξεων του Γυμνασίου για βασικές παραμέτρους της γλωσσικής διδασκαλίας (περιεχόμενο διδακτικών εγχειριδίων, γλωσσικά φαινόμενα που δυσκολεύονται να κατανοήσουν, δραστηριότητες και εργασίες που προτιμούν, αξιολόγηση του μαθήματος).

Η διανομή των ερωτηματολογίων σε πολλά σχολεία όλης της χώρας έγινε με τη βοήθεια των κατά τόπους Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών/τριών των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, ώστε να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια από τους δασκάλους στο Δημοτικό και από τους/τις καθηγητές/τριες και μαθητές/τριες στο Γυμνάσιο.

Καθώς η παρούσα έρευνα δεν έχει ενταχθεί σε κάποιο τεχνικό δελτίο του Π.Ι., ώστε να

εξασφαλισθεί η χρηματοδότησή της, διεξήχθη χωρίς αμοιβή, ως πρόσθετη εργασία, στο Γραφείο ή στο σπίτι, και παράλληλα με άλλες τρέχουσες υποχρεώσεις στο Π.Ι., που ήταν πολλές: επιμορφωτικά σεμινάρια, παρακολούθηση των νέων βιβλίων που γράφονταν, απαντήσεις σε αλληλογραφία και ενδεχόμενο κοινοβουλευτικό έλεγχο, θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μελέτη υποβληθέντων βιβλίων για έγκριση κ.ά. Με άλλα λόγια, αποτελεί κατάθεση ψυχής πρωτίστως της ερευνητικής – συγγραφικής ομάδας και δευτερευόντως όλων όσοι ενεπλάκησαν σε αυτή με τον ένα ή τον άλλον τρόπο, Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί, μαθητές. Για άλλη μια φορά το «φιλότιμο» των εκπαιδευτικών και η ανιδιοτελής προσφορά τους πρυτάνευσαν για την ολοκλήρωση της έρευνας, διότι όσοι συνέβαλαν σε αυτήν την προσπάθεια, ήταν πεπεισμένοι ότι απαιτείται συνεχής ποιοτική βελτίωση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων.

Με την παρούσα έρευνα δεν επιδιώκεται η απόρριψη ή επιβεβαίωση μιας συγκεκριμένης άποψης, αλλά η αντικειμενική καταγραφή δεδομένων, για την ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, την πληροφόρηση των αρμοδίων φορέων και την ευαισθητοποίηση όλων όσοι ενδιαφέρονται για την ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Καθώς η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπως και κάθε γνωστικού αντικείμενου άλλωστε, είναι μια διαρκής διαδικασία αναβάθμισης και βελτίωσης τόσο της σχολικής γνώσης που αποτυπώνεται στα διδακτικά εγχειρίδια όσο και της διδακτικής πράξης και πρακτικής, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αναμένεται να συνεισφέρει με τα πορίσματά της στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος και, άρα, στην καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές και αυριανούς πολίτες.

Είναι γεγονός ότι οι συνεργάτες μου και εγώ αναλάβαμε πρόσθετη εργασία τόσο για της έρευνα στη Νεοελληνική Γλώσσα, όσο και για την αντίστοιχη στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Αν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι οι έρευνες απευθύνονται σε μαθητές και καθηγητές, εκτός από εκείνη του δημοτικού που απεικονίζει μόνον απόψεις των δασκάλων, είναι πρόδηλο ότι εργαστήκαμε λίγοι και σκληρά και μας πήρε αρκετό χρόνο για να ολοκληρωθεί το ερευνητικό έργο που αναλάβαμε και που τώρα τίθεται στην κρίση και την πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αξίζει να προστεθεί εδώ ότι κατά την αναμόρφωση των Α.Π.Σ. του μαθήματος, κατά τον σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπως και κατά τη συγγραφή των *Οδηγιών των Φιλολογικών Μαθημάτων*, την εκπόνηση των κριτηρίων συγγραφής των νέων σχολικών βιβλίων για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και τη σύνθεση των προδιαγραφών για τα εκπαιδευτικά βοηθητικά μέσα (Σπυρέλλης, Κουλαϊδής, Τσατσαρώνη κ.ά. 1999), λήφθηκαν υπόψη οι επισημάνσεις των Σχολικών Συμβούλων, η κριτική των εκπαιδευτικών, όπως εκφράστηκε στα σεμινάρια του Π.Ι.,

αλλά και τα πρώτα ενδεικτικά ευρήματα και οι αρχικές διαπιστώσεις της δικής μας έρευνας για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (από την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού μέχρι και την Γ΄ τάξη του Γυμνασίου), που τότε βρισκόταν σε εξέλιξη και τώρα κατατίθεται ολοκληρωμένη.

# Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

#### ΤΗΣ Ε΄ & ΣΤ΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

#### ΕΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 2003-06

---

#### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗ

#### ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ

<b>Rhd Χριστίνα Αργυροπούλου</b>	Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
----------------------------------	---

#### ΜΕΛΗ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

<b>Rhd Χριστίνα Αργυροπούλου</b>	Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
----------------------------------	---

<b>Αναστασία Πατούνα</b>	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, φιλόλογος αποσπασμένη στο Π.Ι.
--------------------------	--

#### ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ, ΕΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

<b>Αναστασία Πατούνα</b>	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, φιλόλογος αποσπασμένη στο Π.Ι.
--------------------------	--

---

ΑΘΗΝΑ 2010

# Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Ε΄ & ΣΤ΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

---

## 1. Φορέας σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας

Η έρευνα που ακολουθεί αποτελεί τμήμα *ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας*, η οποία διερευνά τη *γλωσσική επάρκεια των μαθητών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας*, με στόχο την *έγκυρη πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και των αρμοδίων για τις αδυναμίες και υστερήσεις των μαθητών ως προς συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα και την κατάλληλη ανατροφοδότηση και βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και των σχολικών εγχειριδίων*.

Μία ευρείας κλίμακας έρευνα, άλλωστε, η οποία αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των δύο κύριων πόλων της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, παρέχει *έγκυρες και τεκμηριωμένες απαντήσεις σε γενικεύσεις και υπεραπλουστεύσεις, που κανοναρχούν τον δημοσιογραφικό, και όχι μόνο, λόγο, δημιουργώντας ανησυχητική ατμόσφαιρα*.

Στην απόφαση για την ανάληψη της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας συνέβαλαν οι εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων προς το Π.Ι., ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε κατά τη φάση της αναμόρφωσης των Α.Π.Σ και της σύνταξης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το γλωσσικό μάθημα, η κριτική των εκπαιδευτικών στα σεμινάρια επιμόρφωσης του Π.Ι., οι οποίοι υποδείκνυαν την *ανάγκη αλλαγών στη γλωσσική διδασκαλία*, και η επισκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, απ' όπου προέκυπτε η *ανάγκη για βελτιωτικές παρεμβάσεις σε πολλούς τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*.

Σημαντικό έναυσμα για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε, επίσης, και η εντολή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004-05) για αύξηση των ωρών διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, η οποία θεωρήθηκε μέτρο υπέρβασης της «λεξιπενίας» των μαθητών στη μητρική τους Γλώσσα, χωρίς να έχει προηγηθεί η ερευνητική τεκμηρίωση του προβλήματος και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι, αν εντοπίζεται «λεξιπενία» στη μητρική Γλώσσα, αυτή θεραπεύεται με ενίσχυση της διδασκαλίας της Νεοελληνικής

Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο υφίσταται το πρόβλημα της «λεξιπενίας» για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και, ευρύτερα, ο προσδιορισμός των γραμματικών φαινομένων στα οποία εντοπίζονται τα περισσότερα προβλήματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ήταν περισσότερο από ποτέ αναγκαίος.

Η συγκεκριμένη έρευνα σχεδιάστηκε από την κ. Χριστίνα Αργυροπούλου, Σύμβουλο στο Π.Ι. και Επιστημονική Υπεύθυνη, και από τον κ. Φώτη Καβουκόπουλο, Δρ Γλωσσολογίας, και εγκρίθηκε από τα αρμόδια Τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Φ15/793/148014/Γ1/30-12-03, 744/Γ2/172/13-1-04, 32314/Γ2/30-3-06). Ακολούθησε η διανομή των ερωτηματολογίων σε πολλά σχολεία όλης της χώρας, με τη βοήθεια των κατά τόπους Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών/τριών των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, ώστε να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια από τους δασκάλους στο Δημοτικό και από τους φιλόλογους και τους μαθητές και τις μαθήτριες στο Γυμνάσιο.

Ουσιαστικά η συνολική έρευνα, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, απαρτίζεται από τρία μέρη. Το πρώτο που παρουσιάζεται εδώ, εστιάζει στις απόψεις των δασκάλων της Γλώσσας στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών τους, προκειμένου να εκτιμηθούν αδρομερώς οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών τη στιγμή που εισέρχονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να ληφθεί υπόψη η γλωσσική τους «σκευή» κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Το δεύτερο, που αναλύεται στο επόμενο μέρος της ερευνητικής μας προσπάθειας, διερευνά τις απόψεις των φιλόλογων του Γυμνασίου για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και το τρίτο, στο αντίστοιχο μέρος του πονήματος αυτού, επικεντρώνεται στις εκτιμήσεις των μαθητών και των τριών τάξεων του Γυμνασίου για βασικές παραμέτρους του γλωσσικού μαθήματος.

Τη συγκέντρωση και καταχώριση των δεδομένων της έρευνας για το Δημοτικό ανέλαβε σε μια πρώτη φάση η κ. Μαρία Γατσίου, φιλόλογος αποσπασμένη στο Π.Ι., και στη συνέχεια η κ. Αναστασία Πατούνα, φιλόλογος με ειδίκευση στη διδακτική και την αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος και με εμπειρία στην εκπαιδευτική έρευνα, η οποία ασχολήθηκε και με τη συνολική επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων (αποκωδικοποίηση ερωτηματολογίων, επεξεργασία στοιχείων, ραβδογράμματα, ερμηνεία δεδομένων).

Η έρευνα αυτή δεν εντάχθηκε σε κάποιο τεχνικό δελτίο του Π.Ι. και δεν χρηματοδοτήθηκε. Για άλλη μια φορά το «φιλότιμο» των εκπαιδευτικών και η ανιδιοτελής προσφορά όσων ενεπλάκησαν σε αυτή (Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί, συνεργάτες αποσπασμένοι στο Π.Ι.) συνέβαλαν στην

ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας. Έτσι, η καταχώριση, επεξεργασία και ερμηνεία των ευρημάτων γίνονται παράλληλα με άλλες τρέχουσες υποχρεώσεις στο Γραφείο ή ως πρόσθετη εργασία στο σπίτι. Για τους λόγους αυτούς η συγκεκριμένη προσπάθεια αποτελεί κατάθεση ψυχής της ερευνητικής – συγγραφικής ομάδας.

## 2. Σκοποί της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα, και σύμφωνα με τις εισηγήσεις που υποβλήθηκαν στο αρμόδιο Τμήμα Τ.Ε.Τ.Ε.Τ. του Π.Ι.<sup>13</sup>, επιδιώκεται να εκτιμηθεί αδρομερώς η γλωσσική «σκευή» των μαθητών τη στιγμή που εισέρχονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, επιχειρείται:

- να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για διάφορες πλευρές της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού,
- να συγκριθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες εκείνων που διδάσκουν σε μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου, για να εντοπισθούν πιθανά σημεία σύγκλισης ή διαφοροποίησης,
- να προσδιορισθούν οι βασικές γλωσσικές ανάγκες των μαθητών κατά τη μετάβασή τους από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- να αξιοποιηθούν τα ευρήματα της έρευνας για την αναβάθμιση της γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, με την υιοθέτηση διδακτικών παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στις διαπιστωμένες αδυναμίες του αντίστοιχου μαθητικού πληθυσμού.

Η έρευνα δεν επικεντρώνεται στα παλιά ή στα νέα βιβλία, αλλά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η οποία, εξάλλου, συνδέεται όχι μόνο με την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων αλλά και με τη βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα και τις συνθήκες εργασίας στην εκάστοτε σχολική τάξη (σύνθεση και δυναμική της ομάδας, μεθοδολογία της διδασκαλίας, σχολικό κλίμα, προσδοκίες κ.ά.).

Είναι φανερό ότι με την έρευνα αυτή δεν επιδιώκεται η απόρριψη ή επιβεβαίωση κάποιας συγκεκριμένης θέσης, αλλά η αντικειμενική καταγραφή δεδομένων που καλό είναι να ληφθούν υπόψη από τους αρμόδιους φορείς, για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τα πορίσματα της

---

<sup>13</sup> Στο Παράρτημα Α΄ παρατίθενται όλα τα σχετικά έγγραφα και οι εγκρίσεις από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

έρευνας, τα νέα γλωσσολογικά δεδομένα και τις αρχές της ειδικής διδακτικής του μαθήματος στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη σκιαγράφηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και τον προσδιορισμό των γλωσσικών φαινομένων ως προς τα οποία οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού εμφανίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, χρησιμοποιήθηκε το ακόλουθο ερωτηματολόγιο, το οποίο απαρτίζεται από 13 ερωτήματα κλειστού τύπου, με 4βάθμια κλίμακα διαβάθμισης («πολύ», «αρκετά», «λίγο», «καθόλου»), ενώ το 14ο ερώτημα ήταν ερώτηση πολλαπλής επιλογής, με τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις («ρήματα», «ουσιαστικά», «επίθετα», «στίξη»).

#### 3.1. Ερωτηματολόγιο για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού

Το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους δασκάλους που δίδασκαν Γλώσσα στην Ε΄ και στην ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού κατά την περίοδο συγκέντρωσης των δεδομένων της έρευνας (2003-06) ή κατά τα πέντε τελευταία έτη από την έναρξή της ήταν το ακόλουθο.

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σκοπό να ανιχνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για διάφορες πλευρές της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών κατά το πέρασμά τους από τη ΣΤ΄ Δημοτικού στην Α΄ Γυμνασίου. Με τον τρόπο αυτό θα διερευνηθούν οι βασικότερες γλωσσικές ανάγκες των **μαθητών ενόψει της συγγραφής νέων εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας για το Γυμνάσιο**.

Οι εκπαιδευτικοί που θα θελήσουν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο αυτό πρέπει να έχουν υπόψη τους τα ακόλουθα:

- Καθεμιά από τις ερωτήσεις αποβλέπει στον προσδιορισμό μιας πλευράς της γλωσσικής επάρκειας του γενικού μαθητικού πληθυσμού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει, δηλαδή, να απαντήσει κάθε φορά ποια γενικότερη και σφαιρική εικόνα έχει από τη διδακτική του εμπειρία πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα της γλωσσικής διδασκαλίας.
- Οι ερωτήσεις αφορούν αποκλειστικά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού, κυρίως, αλλά και της Ε΄ κι έχουν τη μορφή ερωτήσεων με πολλαπλή επιλογή.
- Πρέπει να επιλεγεί και να σημειωθεί μία μόνο από τις τέσσερις πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση.
- Παρακαλούνται οι συμμετέχοντες να απαντήσουν, στο μέτρο του δυνατού, σε όλες τις ερωτήσεις.

1. Πιστεύετε ότι το λεξιλόγιο που διαθέτουν οι μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού για τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους βρίσκεται γενικά σε ικανοποιητικό επίπεδο;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

2. Θεωρείτε ότι οι μαθητές αυτής της τάξης χρησιμοποιούν με πρόσφορο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της σχολικής εργασίας που τους ανατίθεται;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

3. Πιστεύετε ότι οι μαθητές αυτής της τάξης είναι σε θέση να διακρίνουν τα επίπεδα του επίσημου και του οικείου λόγου (υφολογία) και να τα χρησιμοποιήσουν ανάλογα στις σχολικές τους εργασίες;

- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
4. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές αυτής της τάξης γνωρίζουν και εν μέρει χρησιμοποιούν διάφορα λόγια στοιχεία της κοινής ΝΕ (κυρίως ουσιαστικά όπως *βάρος, παρόν*, σύνθετα ρήματα με λόγια πρόθεση, *γεγονός*, επίθετα σε *-ης-ες και -ών-όν*, επιρρήματα σε *-ως*, αναφ. αντωνυμία *ο οποίος*);
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
5. Κατά την άποψή σας, οι μαθητές αυτής της τάξης μεταχειρίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις σχολικές τους εργασίες σύνθετες και παράγωγες λέξεις;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
6. Νομίζετε ότι ο βαθμός επάρκειας των μαθητών στη χρησιμοποίηση των δευτερευουσών προτάσεων κατά τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους είναι ικανοποιητικός;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
7. Θεωρείτε ότι οι μαθητές χειρίζονται σε βαθμό επαρκή για την τάξη τους τα διάφορα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας (χρήση γενικών, συνεχής υποτακτικός λόγος, σύνταξη επιθέτων κι ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς και δευτερεύουσες);
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
8. Πιστεύετε ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν με ευχέρεια την παθητική σύνταξη των ρημάτων;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
9. Απ' όσο γνωρίζετε, οι μαθητές χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό για την τάξη τους τα σημεία στίξης στις εργασίες τους;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
10. Νομίζετε ότι οι μαθητές εκμεταλλεύονται επαρκώς για την τάξη τους τη διαδικασία της παραγραφοποίησης κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
11. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές γνωρίζουν να συμπτύσσουν παραγράφους και κείμενα και να τους δίνουν τίτλους σε βαθμό ικανοποιητικό για την τάξη τους;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

12. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο εγχειρίδια αναφοράς –γραμματική και λεξικό– για τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

13. Πιστεύετε ότι οι μαθητές έχουν ικανοποιητική ορθογραφική επάρκεια για την τάξη τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

14. Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς της ορθογραφίας θεωρείτε ότι οι μαθητές έχουν τα περισσότερα προβλήματα;

ρήματα   
ουσιαστικά   
επίθετα   
στίξη

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων εστιάζει σε βασικά γλωσσικά φαινόμενα τα οποία αποτελούν δείκτες οικειοποίησης του σχολικού γλωσσικού προτύπου από μέρους των μαθητών<sup>14</sup>: ικανοποιητικό λεξιλόγιο, χρήση παράγωγων και σύνθετων λέξεων όπως και λόγιων στοιχείων της κοινής νέας ελληνικής, διάκριση επιπέδων λόγου / ύφους (ερωτήσεις 1-5), αξιοποίηση του υποταγμένου λόγου και των δευτερευουσών προτάσεων, της διαδοχικής υπόταξης, της ενεργητικής και παθητικής σύνταξης (ερωτήσεις 6-8), ικανότητα παραγραφοποίησης, ανάπτυξης και σύμπτυξης παραγράφων και κειμένων (ερωτήσεις 10-11), ορθογραφημένη γραφή, χρήση σημείων στίξης (ερωτήσεις 9 & 13-14), ενώ μία ερώτηση επικεντρώνεται στη χρήση βιβλίων αναφοράς κατά την εκπόνηση των σχολικών εργασιών (ερώτηση 12).

Το ερωτηματολόγιο μέσω των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μοιράστηκε σε δασκάλους που δίδαξαν στην Ε΄ ή και την ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού τα 5 τελευταία χρόνια από την έναρξη συλλογής των δεδομένων (2003). Ορισμένα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «εξομοίωσης» / *Επαγγελματικής και Ακαδημαϊκής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* και στα Π.Ε.Κ. στην εισαγωγική επιμόρφωση<sup>15</sup> των εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος 2004-05. Συνολικά συγκεντρώθηκαν **3.298 ερωτηματολόγια**<sup>16</sup>, συμπληρωμένα από εκπαιδευτικούς διορισμένους σε όλους τους Νομούς της χώρας.

---

<sup>14</sup> Τα συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα σε έναν βαθμό αντανakλούν τα κριτήρια ως τα οποία διαφοροποιείται, κατά τη θεωρία του Bernstein (1991: 42-55), ο επεξεργασμένος από τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, αλλά και εκείνα που χρησιμοποιήθηκαν στις ερευνητικές προσπάθειες των Μπασλή (1988) και Παϊζη & Καβουκόπουλου (2001).

<sup>15</sup> Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν μόνο όσοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία στη μία ή και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

<sup>16</sup> Επειδή όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα δεν απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, το πλήθος των απαντήσεων ανά ερώτηση κυμαίνεται από 3.188-3.298. Επιπλέον, στην 14<sup>η</sup> ερώτηση δόθηκαν περισσότερες από μία απαντήσεις οι οποίες και προσμετρήθηκαν.

Προτιμήθηκε, ωστόσο, η παρουσίαση των ευρημάτων ανά Περιφέρεια της χώρας, επειδή σε ορισμένες περιπτώσεις τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν στις Περιφερειακές Διευθύνσεις ή στα Π.Ε.Κ. και στάλθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνολικά.

#### 4. Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα, που στοχεύει στην αδρομερή εκτίμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, στην ουσία αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας που εστιάζει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι δεν κρίθηκε σκόπιμο να υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες, προσδιορίζοντας τον βαθμό στον οποίο οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με: το φύλο, την ηλικία, την επιμόρφωση (μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικό, επιμορφωτικά σεμινάρια), την εκπαιδευτική εμπειρία και την περιοχή στην οποία εργάζονται (αστική, ημιαστική, αγροτική).

Είναι ευνόητο βέβαια ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από παράγοντες όπως τους παραπάνω, γεγονός που επιβάλλει την προσεκτική «ανάγνωση» των ευρημάτων της έρευνας. Αυτά είναι σκόπιμο να θεωρηθούν περισσότερο ως ενδείξεις στάσεων παρά ως αποδείξεις της γλωσσικής επάρκειας των τελειόφοιτων του δημοτικού σχολείου. Άλλωστε, με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και όχι οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών έτσι όπως αποτυπώνονται στις σχολικές τους εργασίες ή στους ελέγχους επίδοσης.

#### 5. Παρουσίαση των ευρημάτων ανά ερώτηση

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αρχικά ανά ερώτηση και στη συνέχεια ανά κατηγορία γλωσσικών φαινομένων και ανά Περιφέρεια.

##### ***5.1. «Πιστεύετε ότι το λεξιλόγιο που διαθέτουν οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού για τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους βρίσκεται γενικά σε ικανοποιητικό επίπεδο;»***

---

Με τη συγκεκριμένη ερώτηση επιδιώκεται να προσδιοριστεί η γενική εντύπωση των εκπαιδευτικών για το επίπεδο του λεξιλογίου των μαθητών κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών, χωρίς ιδιαίτερες πληροφορίες για τη χρήση λόγιων λέξεων, το επίπεδο λόγου ή την καταλληλότητα του ύφους, ζητήματα που διερευνώνται σε

επόμενες ερωτήσεις (3<sup>η</sup> επίπεδα λόγου, 4<sup>η</sup> λόγια στοιχεία της κοινής Νέας Ελληνικής, 5<sup>η</sup> παράγωγες και σύνθετες λέξεις).

Όπως αποτυπώνεται και στο επόμενο γράφημα, οι εκτιμήσεις των δασκάλων συγκεντρώνονται στις μεσαίες κατηγορίες και είναι μάλλον θετικές. Ειδικότερα, οι θετικές απαντήσεις («πολύ» 4% και «αρκετά» 64%) φτάνουν το 68%, ποσοστό υπερδιπλάσιο των αρνητικών. Ένα ποσοστό γύρω στο 30% θεωρεί ότι το επίπεδο του λεξιλογίου των μαθητών είναι «λίγο» ικανοποιητικό, ενώ μόνο το 2% θεωρεί ότι αυτό δεν είναι «καθόλου» ικανοποιητικό.



Οι απαντήσεις<sup>17</sup> των εκπαιδευτικών ανά Περιφέρεια της χώρας παρουσιάζουν την ακόλουθη εικόνα.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	2	56	38	4
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	4	71	25	0
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	5	65	30	0
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	7	71	22	0
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	5	65	28	2
ΗΠΕΙΡΟΣ	5	74	21	0
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	3	65	31	1
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	4	63	31	2
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	3	79	16	2

<sup>17</sup> Στον συγκεκριμένο πίνακα όπως και στους αντίστοιχους που ακολουθούν, προτιμήθηκε η αποτύπωση των απαντήσεων σε ποσοστά και όχι σε αριθμητικές τιμές, για να αποφευχθούν παρερμηνείες που συνδέονται με τον διαφορετικό αριθμό των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ανά Περιφέρεια, επομένως για λόγους συγκρισιμότητας των στοιχείων.

ΚΡΗΤΗ	3	65	31	1
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	3	54	40	3
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	4	55	41	0
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	0	65	30	5

Η κατηγορία «**πολύ**», με μέσο όρο **3,69**, παίρνει υψηλά ποσοστά στις Περιφέρειες της Δυτικής Μακεδονίας (7%), της Κεντρικής Μακεδονίας, της Ηπείρου και της Δυτικής Ελλάδας (5%), ενώ μηδενικό ποσοστό στα Ιόνια Νησιά και 2% στην Αττική. Η κατηγορία «**αρκετά**», με μέσο όρο **65,23**, συγκεντρώνει σε όλες τις Περιφέρειες ποσοστά που κυμαίνονται από 54-79%. Και εδώ τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζονται στις Περιφέρειες: Πελοποννήσου<sup>18</sup>, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και Δυτικής Μακεδονίας. Παρατηρούμε ότι η Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας κυριαρχεί στις θετικές απαντήσεις και των δύο κατηγοριών. Η κατηγορία «**λίγο**», με μέσο όρο **29,53**, συγκεντρώνει ποσοστά από 16-41%, με υψηλότερα εκείνα στις περιφέρειες Αττικής και των Νησιών Βορείου και Νοτίου Αιγαίου. Τέλος, η κατηγορία «**καθόλου**» με μέσο όρο **1,53**, συγκεντρώνει ποσοστά από 0-5%. Οι πιο αρνητικές απαντήσεις δίνονται στις Περιφέρειες των Νησιών του Ιονίου και στην Αττική. **Παρατηρούμε ότι η Αττική δίνει υψηλά ποσοστά και στις δύο κατηγορίες αρνητικών απαντήσεων.**

Μια πιο παραστατική, αν και απλουστευτική, εικόνα των απαντήσεων έχουμε, αν συγκεντρώσουμε τις **θετικές** απαντήσεις («**πολύ**» και «**αρκετά**») και τις αντιδιαστείλουμε στις **αρνητικές** («**λίγο**» και «**καθόλου**»). Στο ακόλουθο σχήμα παρουσιάζονται συνολικά οι θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά Περιφέρεια, ταξινομημένες σε φθίνουσα σειρά. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι όλες οι Περιφέρειες δίνουν θετικές απαντήσεις σε ποσοστό πάνω από 57%, με υψηλότερες τιμές στις Περιφέρειες Πελοποννήσου (82%), Ηπείρου (79%), Δυτικής Μακεδονίας (78%) και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (75%).

---

<sup>18</sup> Υπενθυμίζεται ότι στην Περιφέρεια Πελοποννήσου δεν συμπεριλαμβάνονται οι Νομοί Αχαΐας και Ηλείας, οι οποίοι μαζί με το Νομό Αιτωλοακαρνανίας ανήκουν στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.



Αντίστροφα, το μεγαλύτερο ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων («λίγο» και «καθόλου») δόθηκε στις Περιφέρειες των Νησιών Νοτίου Αιγαίου (43%), της Αττικής (42%), και των Νησιών Βορείου Αιγαίου (41%). Το εύρημα αυτό πιθανόν συνδέεται στην περίπτωση της Αττικής με τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού (σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών), χωρίς ωστόσο η προσέγγιση αυτή να ταιριάζει στις δύο άλλες Περιφέρειες. Σε κάθε περίπτωση θεωρούνται απαραίτητες κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε να καλυφθεί το έλλειμμα τόσο μέσα από τη διδασκαλία της Γλώσσας όσο και της Λογοτεχνίας.

***5.2. «Θεωρείτε ότι οι μαθητές αυτής της τάξης χρησιμοποιούν με πρόσηφο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της σχολικής εργασίας που τους ανατίθεται;»***

Η ερώτηση –αρκετά γενική– υπερβαίνει την επάρκεια των μαθητών σε επίπεδο λεξιλογίου, εφόσον με τον όρο «γλωσσικά εφόδια» υπονοείται η αποτελεσματική χρήση της Γλώσσας σε όλα τα επίπεδα ανάλογα με το ζητούμενο είδος σχολικής εργασίας (προφορικής ή γραπτής). Και εδώ **η γενική εντύπωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι θετική**: ένα **58%** των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές εκφράζονται με **«αρκετά»** αποτελεσματικό τρόπο, ποσοστό που αν συνδεθεί με το **4%** των **«πολύ»** ικανοποιημένων εκπαιδευτικών, δίνει ισχυρό προβάδισμα **62%** στις θετικές απαντήσεις. Από το άλλο μέρος ένα **38%** των εκπαιδευτικών, πάνω δηλαδή από ένας στους τρεις, πιστεύει ότι οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών είναι **«λίγο» (37%)** ή **«καθόλου» (1%)** αποτελεσματικές. Οι αυξημένες αρνητικές απαντήσεις –σε σχέση με τις αντίστοιχες της προηγούμενης ερώτησης– θεωρούνται αναμενόμενες, επειδή η αποτελεσματικότητα του λόγου προφανώς δεν εξαντλείται στην λεξιλογική επάρκεια των μαθητών.

**Ερώτηση 2: Θεωτείτε ότι οι μαθητές αυτής της τάξης χρησιμοποιούν με προσφορο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της σχολικής εργασίας που τους ανατίθεται;**



Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά Περιφέρεια της χώρας παρουσιάζουν την ακόλουθη κατανομή.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	4	45	50	1
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	4	64	32	0
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	4	64	31	1
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	10	63	27	0
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	5	58	36	1
ΗΠΕΙΡΟΣ	8	70	21	1
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	4	62	33	1
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	3	56	39	2
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	4	66	29	1
ΚΡΗΤΗ	3	59	37	1
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	2	47	48	3
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	6	55	37	2
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	3	45	47	5

Στην κατηγορία «**πολύ**», με μέσο όρο **4,61**, τα ποσοστά κυμαίνονται από 2%-10%, ενώ οι υψηλότερες τιμές εμφανίζονται στις Περιφέρειες Δυτικής Μακεδονίας (10%) και Ηπείρου (8%). Η κατηγορία «**αρκετά**», με μέσο όρο **58**, συγκεντρώνει ποσοστά που υπερβαίνουν σε όλες τις Περιφέρειες το 45%, φτάνοντας ως το 70%. Οι υψηλότερες τιμές παρατηρούνται στις Περιφέρειες της Ηπείρου και της Πελοποννήσου. Από την άλλη η κατηγορία «**λίγο**», με τιμές που κυμαίνονται από 21-50% και με μέσο όρο **35,92**, συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά στις Περιφέρειες της Αττικής και των Νησιών του Νοτίου Αιγαίου και του Ιονίου. Τέλος, η κατηγορία «**καθόλου**», με ποσοστά από 0-5% και με μέσο όρο **1,46**, εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό στα Νησιά του Ιονίου.

Αποτυπώνοντας τις απαντήσεις στη διχοτομική κλίμακα των θετικών vs αρνητικών απαντήσεων παρατηρούμε τα εξής: συνολικά οι θετικές απαντήσεις σε όλες σχεδόν τις Περιφέρειες (πλην των Νησιών Νοτίου Αιγαίου, της Αττικής και των Νησιών του Ιονίου) υπερβαίνουν το 50%, φτάνοντας μέχρι και το 78% (Ηπειρος). Η κατανομή των θετικών απαντήσεων σε φθίνουσα σειρά παρουσιάζει την ακόλουθη εικόνα.

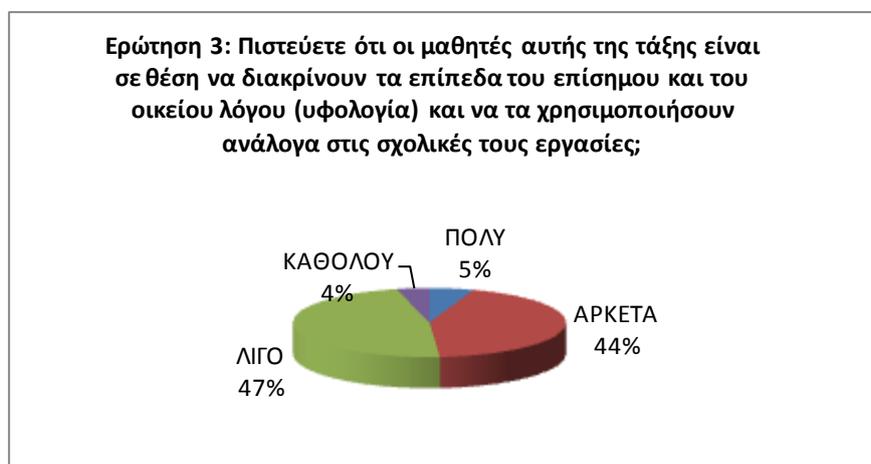


Αντίστροφα, στις Περιφέρειες της Αττικής και των Νησιών του Ιονίου και του Νοτίου Αιγαίου το ποσοστό των αρνητικών ανταποκρίσεων υπερβαίνει, ελαφρά, το 50%. Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, η **Περιφέρεια της Αττικής κυριαρχεί στις αρνητικές απαντήσεις**, στοιχείο που πρέπει να προβληματίσει τους αρμόδιους φορείς για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και για ανάληψη πρόσφορων διδακτικών παρεμβάσεων.

***5.3. «Πιστεύετε ότι οι μαθητές αυτής της τάξης είναι σε θέση να διακρίνουν τα επίπεδα του επίσημου και του οικείου λόγου (υφολογία) και να τα χρησιμοποιήσουν ανάλογα στις σχολικές τους εργασίες;»***

Η ερώτηση αυτή συνδέεται άρρηκτα με τις προηγούμενες και εστιάζει στην ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν επίπεδα λόγου και να τα χρησιμοποιούν ανάλογα στον λόγο τους, προβαίνοντας σε πρόσφορες λεξιλογικές, συντακτικές και άλλες επιλογές. Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονται κατά βάση στα μεσαία σημεία της κλίμακας, ενώ υποχωρούν –σε κάποιο βαθμό– οι θετικές εκτιμήσεις των προηγούμενων ερωτήσεων και **υπερισχύουν –για πρώτη φορά– έστω και οριακά (51%) οι αρνητικές**. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό **44%** εκτιμούν ότι οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού διακρίνουν «αρκετά» ικανοποιητικά τα επίπεδα λόγου και τα διαφοροποιούν ανάλογα στον λόγο τους. Συγχρόνως, όμως, ένα ποσοστό **47%** των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι γνώσεις και οι

δεξιότητες των μαθητών στην υφολογία είναι «λίγο» ικανοποιητικές. Τέλος, οι ακραίες απαντήσεις, θετικές και αρνητικές είναι 5% («πολύ») και 4% («καθόλου») αντίστοιχα, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα.



Όσον αφορά στην κατανομή των απαντήσεων ανά Περιφέρεια της χώρας η εικόνα που παρουσιάζουν είναι η ακόλουθη.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	5	42	48	5
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	5	47	46	2
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	3	36	57	4
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	10	45	40	5
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	6	46	45	3
ΗΠΕΙΡΟΣ	9	61	29	1
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	4	42	52	2
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	2	42	51	5
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	4	46	46	4
ΚΡΗΤΗ	5	37	50	8
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	2	37	58	3
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	6	40	44	10
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	14	43	37	6

Η κατηγορία «πολύ» συγκεντρώνει ποσοστά από 2% (Στερεά Ελλάδα, Νότιο Αιγαίο) έως 14% (Ιόνια Νησιά, Περιφέρεια που κυριάρχησε στις αρνητικές απαντήσεις στις προηγούμενες ερωτήσεις), με μέσο όρο **5,76**. Υψηλά ποσοστά συγκεντρώνει η κατηγορία «πολύ» στις Περιφέρειες της Δυτικής Μακεδονίας (10%) και της Ηπείρου (9%), οι οποίες κυριάρχησαν στις θετικές απαντήσεις και στην προηγούμενη ερώτηση. Η κατηγορία «αρκετά» με μέσο όρο **43,38**, συγκεντρώνει ποσοστά από 36-61%. Το

υψηλότερο ποσοστό, 61%, που είναι ακραίο αφού το αμέσως επόμενο είναι 47%, το δίνει η Περιφέρεια της Ηπείρου, η οποία εμφάνισε υψηλά ποσοστά και στην κατηγορία «πολύ». Η κατηγορία «λίγο» με μέσο όρο **46,38**, παρουσιάζει αυξημένα ποσοστά σε όλες τις Περιφέρειες, τα οποία κυμαίνονται από 29-57%. Όπως είναι αναμενόμενο από τα ποσοστά των προηγούμενων κατηγοριών, το χαμηλότερο ποσοστό το δίνει η Ήπειρος. Τέλος, η κατηγορία «καθόλου» με μέσο όρο **4,46**, συγκεντρώνει ποσοστά από 1-10% (Νησιά Βορείου Αιγαίου).

Γενικά οι θετικές απαντήσεις, ταξινομημένες σε φθίνουσα σειρά, αποτυπώνονται στο ακόλουθο σχήμα. Οι Περιφέρειες που απαντούν θετικά σε ποσοστό πάνω από 50% είναι οι εξής: Ηπείρου (70%), Νησιών Ιονίου (57%), Δυτικής Μακεδονίας (55%), Κεντρικής Μακεδονίας (52%) και Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης (52%). Επισημαίνεται ότι οι Περιφέρειες Δυτικής Μακεδονίας και Ηπείρου εμφάνισαν υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων και στην 1<sup>η</sup> ερώτηση.



Όσον αφορά στην κατάταξη των αρνητικών απαντήσεων ανά Περιφέρεια, οι **πιο αρνητικές απαντήσεις εντοπίζονται στις Περιφέρειες Δυτικής Ελλάδας (61%), Νησιών Νοτίου Αιγαίου (61%) και Κρήτης (58%)**. Από τις ανωτέρω Περιφέρειες μόνο εκείνη των Νησιών Νοτίου Αιγαίου εμφανίστηκε στις τρεις πρώτες θέσεις των πιο αρνητικών απαντήσεων στην 1<sup>η</sup> ερώτηση.

*5.4. «Κατά τη γνώμη σας οι μαθητές αυτής της τάξης γνωρίζουν και εν μέρει χρησιμοποιούν διάφορα λόγια στοιχεία της κοινής Νέας Ελληνικής (κυρίως ουσιαστικά όπως βάρος, παρόν, σύνθητα ρήματα με λόγια πρόθεση, γεγονός, επίθετα σε -ης-ες και -ών-όν, επιρρήματα σε -ως, αναφορική αντωνυμία ο οποίος);»*

Η συγκεκριμένη ερώτηση συνδέεται άρρηκτα με την 1<sup>η</sup> και την 3<sup>η</sup> ερώτηση και εστιάζει στην ικανότητα των μαθητών να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν στον λόγο τους

ορισμένα λόγια στοιχεία της κοινής Νέας Ελληνικής, τα κυριότερα από τα οποία προσδιορίζονται στην εκφώνηση της ερώτησης: λόγια ουσιαστικά με καταλήξεις *-αν-αντα* (*συμβάν-συμβάντα*), *-ον-οντα* (*παρόν-παρόντα*), *-ως-ωτα* (*φως-φώτα*) και, κυρίως, *-ος-η* (*βάρος-βάρη*), σύνθετα ρήματα με λόγια πρόθεση, η αναφορική αντωνυμία *ο οποίος, η οποία το οποίο*, τα επιρρήματα σε *-ως*.

**Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή σκιαγραφούν μια λιγότερο ικανοποιητική εικόνα:** οι αρνητικές απαντήσεις («λίγο» και «καθόλου») ανέρχονται στο 56%, τη στιγμή που ένα ποσοστό 38% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η γνώση και η χρήση των λόγων στοιχείων από μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού είναι «αρκετά» ικανοποιητικές. Οι πολύ θετικές όπως και οι πολύ αρνητικές εκτιμήσεις ανέρχονται στο 6%.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται παραστατικά στο ακόλουθο γράφημα.



Όσον αφορά στην κατανομή των απαντήσεων ανά Περιφέρεια της χώρας η εικόνα είναι η ακόλουθη.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ %	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	4	29	59	8
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	7	45	42	6
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	6	31	59	4
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	13	45	38	4
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	6	39	49	6
ΗΠΕΙΡΟΣ	10	47	40	3
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	6	42	47	5
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	3	37	57	3
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	6	43	46	5
ΚΡΗΤΗ	5	31	58	6

ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	1	37	57	5
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	6	34	49	11
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	5	34	52	9

Η κατηγορία «**πολύ**», με μέσο όρο το **6**, συγκεντρώνει ποσοστά από 1-13%, με υψηλότερα εκείνα στις Περιφέρειες Δυτικής Μακεδονίας (13%) και Ηπείρου (10%). Στην κατηγορία «**αρκετά**» οι απαντήσεις κυμαίνονται από 29-47%, με μέσο όρο το **38**. Τα πιο υψηλά ποσοστά δίνονται στις Περιφέρειες που κυριαρχούν και στην κατηγορία «πολύ» (Δυτικής Μακεδονίας, Ηπείρου, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης). Στην κατηγορία «**λίγο**» έχουμε ποσοστά από 38-59%, με μέσο όρο το **50,23**. Όλες οι Περιφέρειες δίνουν ποσοστά πάνω από 40%, εκτός από τη Δυτική Μακεδονία και την Ήπειρο. Η κατηγορία «**καθόλου**» συγκεντρώνει ποσοστά από 3-11%, με μέσο όρο το **5,76**.

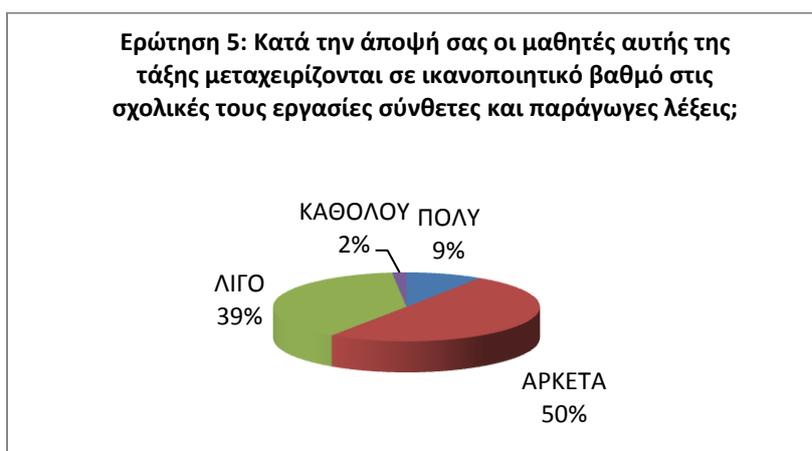
Όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα, οι πιο θετικές απαντήσεις εντοπίζονται στις Περιφέρειες Δυτικής Μακεδονίας (58%), Ηπείρου (57%) και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (52%). Στις υπόλοιπες Περιφέρειες το ποσοστό των θετικών απαντήσεων βρίσκεται κάτω από το 50%. Υπενθυμίζεται ότι οι Περιφέρειες της Ηπείρου και της Δυτικής Μακεδονίας εμφανίζουν τις πιο θετικές απαντήσεις και στις προηγούμενες ερωτήσεις.



Αντίστροφα, πιο αρνητικές απαντήσεις εμφανίζονται στις Περιφέρειες Αττικής (67%), Κρήτης (64%) και Δυτικής Ελλάδας (63%). Η Περιφέρεια της Αττικής κυριάρχησε στις αρνητικές απαντήσεις και στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> ερώτηση, ενώ η Περιφέρεια της Κρήτης εμφανίστηκε στις πρώτες θέσεις των αρνητικών απαντήσεων και στην προηγούμενη ερώτηση.

**5.5. «Κατά την άποψή σας οι μαθητές αυτής της τάξης μεταχειρίζονται σε ικανοποιητικό επίπεδο στις σχολικές τους εργασίες σύνθετες και παράγωγες λέξεις;»**

Η συγκεκριμένη ερώτηση, με την οποία ολοκληρώνονται τα ερωτήματα που σχετίζονται, κατά κύριο λόγο, με την επάρκεια των μαθητών στο λεξιλόγιο, εστιάζει στη χρήση παράγωγων και σύνθετων λέξεων. Και εδώ **κυριαρχούν οι θετικές απαντήσεις** σε ποσοστό 59%: **«πολύ» 9%**, **«αρκετά» 50%**. Από την άλλη ένα ποσοστό **39%** των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η σχετική δεξιότητα των μαθητών είναι **«λίγο»** ικανοποιητική, ενώ μόνο το **2%** εκτιμά ότι δεν είναι **«καθόλου»** ικανοποιητική.



Η κατανομή των απαντήσεων ανά Περιφέρεια της χώρας είναι η ακόλουθη.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	7	44	46	3
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	11	47	41	1
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	9	46	44	1
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	21	49	29	1
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	10	52	36	2
ΗΠΕΙΡΟΣ	11	65	23	1
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	7	53	38	2
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	5	56	39	0
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	9	56	34	1
ΚΡΗΤΗ	6	48	42	4
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	6	44	47	3
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	10	48	40	2
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	6	48	43	3

Η κατηγορία «**πολύ**», με μέσο όρο **9,07**, εμφανίζει ποσοστά που κυμαίνονται από 5%-21%. Το πιο υψηλό και ακραίο ποσοστό εντοπίζεται στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας (21%), ενώ η αμέσως επόμενη τιμή εμφανίζεται στην Ήπειρο και στην Ανατολική Μακεδονία & Θράκη (11%). Η κατηγορία «**αρκετά**», με μέσο όρο **50,46**, έχει ποσοστά από 44%-65%. Μόνο πέντε Περιφέρειες (Κεντρική Μακεδονία, Ήπειρος, Θεσσαλία, Στερεά Ελλάδα και Πελοπόννησος) δίνουν ποσοστά πάνω από 50%. Η κατηγορία «**λίγο**», με μέσο όρο **38,61**, έχει ποσοστά από 23%-47%, επομένως σε καμία Περιφέρεια δεν υπερβαίνει το 50%. Η κατηγορία «**καθόλου**» παίρνει ποσοστά από 0-4%, με μέσο όρο το **1,84**.

Οι θετικές απαντήσεις, ταξινομημένες σε φθίνουσα σειρά και ανά Περιφέρεια παρουσιάζονται στο ακόλουθο σχήμα: **όλες οι Περιφέρειες δίνουν θετικές απαντήσεις σε ποσοστό πάνω από 50%**, με μεγαλύτερες τιμές στις περιφέρειες: Ηπείρου (76%), Δυτικής Μακεδονίας (70%) και Πελοποννήσου (65%).

Οι Περιφέρειες της Ηπείρου και της Δυτικής Μακεδονίας, όπως τονίστηκε και προηγουμένως, κυριάρχησαν στις θετικές απαντήσεις και στις προηγούμενες ερωτήσεις.



Αντίστροφα, **οι πιο αρνητικές απαντήσεις** εντοπίζονται στις **Περιφέρειες των Νησιών του Νοτίου Αιγαίου (50%)**, της **Αττικής (49%)**, της **Κρήτης** και των **Ιόνιων Νησιών (46%)**.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ευρημάτων που σχετίζονται, κυρίως, με το λεξιλόγιο των μαθητών, θεωρούμε αναμενόμενη την ταύτιση των Περιφερειών που εμφανίζονται στις πρώτες θέσεις των θετικών και αρνητικών απαντήσεων, εφόσον οι ερωτήσεις είναι κατά το μάλλον ή ήττον συμπληρωματικές.

**5.6. «Νομίζετε ότι ο βαθμός επάρκειας των μαθητών στη χρησιμοποίηση των δευτερευουσών προτάσεων κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών είναι ικανοποιητικός;»**

Η ερώτηση αυτή εισάγει στο τμήμα του ερωτηματολογίου που εστιάζει στη σύνταξη και πρέπει να εξετασθεί σε συνδυασμό με τις δύο επόμενες. Η συντακτική πολυπλοκότητα και ειδικότερα η υπόταξη στις προτάσεις αποτελεί για το σχολείο κριτήριο καλλιεργημένου λόγου και συνθήκη για την έκφραση «σύνθετου νοήματος». Από τη διατύπωση της ερώτησης δεν προσδιορίζεται, ωστόσο, το είδος των δευτερευουσών προτάσεων που κυρίως χρησιμοποιούνται από τους μαθητές που τελειώνουν το Δημοτικό, ενώ η υπόταξη δεύτερου βαθμού διερευνάται στην επόμενη ερώτηση. Επισημαίνεται, ωστόσο, (Μπασλής, 1988: 67, Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 71) ότι οι ονοματικές προτάσεις είναι οι πρώτες που μαθαίνει το παιδί να χρησιμοποιεί, κατ' αρχάς στον προφορικό λόγο και στη συνέχεια στον γραπτό, ενώ «η χρήση επιρρηματικών προτάσεων απαιτεί μεγαλύτερη γνώση και κυριαρχία πάνω στη Γλώσσα» (Μπασλής, 1988: 67) και προσιδιάζει στον επεξεργασμένο κώδικα των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, πάντως, **υπερισχύουν οι αρνητικές απαντήσεις** σε ποσοστό **57%: «λίγο» 52%, «καθόλου» 5%**. Ένα ποσοστό **40%** των δασκάλων εκτιμά ότι είναι η χρήση των δευτερευουσών προτάσεων από μέρους των μαθητών είναι **«αρκετά»** ικανοποιητική, ενώ μόλις το **3%** πιστεύει ότι είναι **«πολύ»** ικανοποιητική, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα.



Η κατανομή των απαντήσεων ανά Περιφέρεια της χώρας είναι η ακόλουθη.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ%	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	4	38	53	5
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	2	46	48	4
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	4	39	55	2
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	9	49	38	4
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	3	39	52	6

ΗΠΕΙΡΟΣ	4	46	48	2
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	2	36	58	4
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	1	34	62	3
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	2	43	53	2
ΚΡΗΤΗ	1	35	57	7
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	2	35	56	7
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	6	37	50	7
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	3	48	46	3

Η κατηγορία «**πολύ**», με μέσο όρο **3,30**, έχει ποσοστά από 1-9%. Το υψηλότερο και ακραίο ποσοστό 9% δίνεται από την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας και το χαμηλότερο 1% από την Στερεά Ελλάδα. Η κατηγορία «**αρκετά**», με μέσο όρο **40,38**, εμφανίζει ποσοστά από 34-49%, άρα δεν υπερβαίνει το 50% σε καμιά Περιφέρεια της χώρας. Και εδώ το υψηλότερο ποσοστό δίνεται από την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας (49%) με το αμέσως επόμενο (48%) από τα Ιόνια Νησιά. Η κατηγορία «**λίγο**» εμφανίζει ποσοστά από 38-62%, με μέσο όρο το **52**. Τα πιο υψηλά ποσοστά εμφανίζονται στις Περιφέρειες της Στερεάς Ελλάδας (62%) και της Κρήτης (57%). Η κατηγορία «**καθόλου**» έχει ποσοστά από 2-7%, με μέσο όρο **4,30**. Το υψηλότερο ποσοστό δίνεται από τις Περιφέρειες της Κρήτης και των νησιών Βορείου και Νοτίου Αιγαίου (7%).

Συνολικά η εικόνα των θετικών απαντήσεων αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα. Όλες οι Περιφέρειες, εκτός από τη Δυτική Μακεδονία (58%), τα Ιόνια Νησιά (51%) και την Ήπειρο (50), απαντούν θετικά σε ποσοστό μικρότερο από το 50%, ενώ **οι υψηλότερες τιμές αρνητικών εκτιμήσεων εντοπίζονται στις Περιφέρειες Στερεάς Ελλάδας (65%), Κρήτης (64%) και Νησιών Νοτίου Αιγαίου (63%)**.



**5.7. «Θεωρείτε ότι οι μαθητές χειρίζονται σε βαθμό επαρκή για την τάξη τους διάφορα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας (χρήση γενικών, συνεχής υποτακτικός λόγος, σύνταξη επιθέτων και ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς και δευτερεύουσες);»**

Η ερώτηση αυτή, αρκετά περιεκτική, επικεντρώνεται σε γλωσσικά φαινόμενα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας όπως η χρήση της γενικής ή της υπόταξης δεύτερου βαθμού και η σύνταξη επιθέτων και ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς και δευτερεύουσες προτάσεις. Στην ερώτηση αυτή, όπως είναι αναμενόμενο για την ηλικία των μαθητών, κυριαρχούν οι αρνητικές εκτιμήσεις<sup>19</sup> σε ποσοστό **72%: «λίγο» 65%, «καθόλου» 7%**. Από την άλλη, ένα ποσοστό **26%** των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν διάφορα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας σε «αρκετά» ικανοποιητικό επίπεδο και ένα **2%** σε «πολύ» ικανοποιητικό, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα.



Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά Περιφέρεια παρουσιάζουν την ακόλουθη εικόνα.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	2	22	65	11
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	1	29	62	8
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	4	24	66	6
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	7	37	50	6
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	3	26	64	7
ΗΠΕΙΡΟΣ	2	43	53	2

<sup>19</sup> Πιστεύουμε ότι και η διατύπωση της ερώτησης οδήγησε σε αρνητικές απαντήσεις.

ΘΕΣΣΑΛΙΑ	2	23	67	8
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	1	23	69	7
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	1	28	67	4
ΚΡΗΤΗ	1	26	66	7
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	0	26	65	9
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	2	26	63	9
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	3	14	80	3

Η κατηγορία «**πολύ**» συγκεντρώνει ποσοστά από 0-7%, με μέσο όρο **2,23**. Το πιο υψηλό και ακραίο ποσοστό δίνεται και πάλι από την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας. Η κατηγορία «**αρκετά**» εμφανίζει ποσοστά από 14-43%, με μέσο όρο το **26,69**. Εδώ το πιο υψηλό ποσοστό δίνεται από την Ήπειρο (43%). Η κατηγορία «**λίγο**» συγκεντρώνει ποσοστά από 50-80% και μέσο όρο το **64,38**. Με άλλα λόγια όλες οι Περιφέρειες της χώρας πριμοδοτούν την κατηγορία αυτή με ποσοστό πάνω από 50%, ενώ το υψηλότερο και ακραίο ποσοστό (80%) δίνεται στα Ιόνια Νησιά. Τέλος, η κατηγορία «**καθόλου**» παίρνει ποσοστά από 2-11% με μέσο όρο **6,69**. Τα πιο υψηλά ποσοστά συγκεντρώνονται στην Αττική (11%) και τα Νησιά Βορείου και Νοτίου Αιγαίου (9%), ενώ το πιο χαμηλό στην Ήπειρο (2%).

Συνολικά η εικόνα των θετικών απαντήσεων είναι αυτή που αποτυπώνεται στο επόμενο γράφημα: **σε καμιά Περιφέρεια της χώρας οι θετικές απαντήσεις δεν υπερβαίνουν το 30%**, εκτός από τις Περιφέρειες της Ηπείρου (45%) και της Δυτικής Μακεδονίας (44%), οι οποίες έχουν κυριαρχήσει στις θετικές απαντήσεις και σε ορισμένες από τις προηγούμενες ερωτήσεις.



Όσον αφορά στις αρνητικές απαντήσεις, εμφανίζουν τα πιο υψηλά ποσοστά στα Ιόνια Νησιά (83%), τη Στερεά Ελλάδα (76%) και την Αττική (76%), δηλαδή σε Περιφέρειες που υπερτερούν σε αρνητικές ανταποκρίσεις και σε προηγούμενες ερωτήσεις.

**5.8. «Πιστεύετε ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν με ευχέρεια την παθητική σύνταξη των ρημάτων;»**

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση, με την οποία ολοκληρώνεται το μέρος του ερωτηματολογίου που αφιερώνεται στη σύνταξη, είναι **κατά βάση θετικές**: ένα **68%** των δασκάλων πιστεύει ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν **«αρκετά» (57%)** ή **«πολύ» (11%)** ικανοποιητικά την παθητική σύνταξη των ρημάτων, ενώ το **32%**, δηλαδή περίπου ένας στους τρεις, εκτιμά ότι την αξιοποιούν **«λίγο» (30%)** ή **«καθόλου» (2%)** ευχερώς, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα.



Η κατανομή των απαντήσεων ανά Περιφέρεια της χώρας είναι η ακόλουθη.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	7	55	34	4
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	11	58	30	1
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	10	50	37	3
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	22	54	22	2
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	10	59	30	1
ΗΠΕΙΡΟΣ	18	61	19	2
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	9	53	36	2
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	10	62	25	3
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	18	60	21	1
ΚΡΗΤΗ	7	55	36	2
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	8	58	32	2
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	13	50	34	3
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	8	65	27	0

Η κατηγορία «**πολύ**» εμφανίζει ποσοστά από 7-22% με μέσο όρο **11,61**. Οι υψηλότερες τιμές προέρχονται από τις Περιφέρειες Δυτικής Μακεδονίας (22%), Ηπείρου και Πελοποννήσου (18%) και οι πιο χαμηλές από την Κρήτη και την Αττική (7%). Η κατηγορία «**αρκετά**» πριμοδοτείται με ποσοστά από 50-65%, με μέσο όρο **56,92**. Με άλλα λόγια όλες οι Περιφέρειες της χώρας επιλέγουν την κατηγορία «αρκετά» σε ποσοστό πάνω από 50%, ενώ οι μεγαλύτερες τιμές συγκεντρώνονται στα Ιόνια Νησιά (65%) και οι μικρότερες στα Νησιά Βορείου Αιγαίου (50%). Η κατηγορία «**λίγο**» έχει ποσοστά από 19-37%, με μέσο όρο **29,46**. Το πιο υψηλό ποσοστό εμφανίζεται στη Δυτική Ελλάδα (37%) και το πιο χαμηλό στην Ήπειρο (19%). Τέλος η κατηγορία «**καθόλου**» συγκεντρώνει ποσοστά από 0-4%, με μέσο όρο **2**. Το πιο χαμηλό ποσοστό εντοπίζεται στα Ιόνια Νησιά (0%) και το πιο υψηλό στην Αττική (4%).

Συνολικά, όλες σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας κυριαρχούν οι θετικές εκτιμήσεις σε ποσοστό πάνω από 60%, με υψηλότερες τιμές στις Περιφέρειες της Ηπείρου (79%), της Πελοποννήσου (78%) και της Δυτικής Μακεδονίας (76%).



Από την άλλη οι πιο αρνητικές ανταποκρίσεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς των Περιφερειών της Δυτικής Ελλάδας (40%), της Αττικής (38%), της Θεσσαλίας (38%) και των Νησιών Βορείου Αιγαίου (37%).

### **5.9. «Απ' όσο γνωρίζετε, οι μαθητές χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό για την τάξη τους τα σημεία στίξης στις εργασίες τους;»**

Η ερώτηση αυτή εστιάζει στη χρήση των σημείων στίξης<sup>20</sup> από μέρους των μαθητών, χωρίς να επικεντρώνεται σε ορισμένα από αυτά. Και εδώ **κυριαρχούν οι θετικές**

<sup>20</sup> Ένα τμήμα της τελευταίας ερώτησης αναφέρεται επίσης στη στίξη. Ωστόσο εκεί εξετάζεται συγκριτικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ορθογραφία των επιθέτων, των ουσιαστικών και των ρημάτων.

εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 68% («πολύ» 12%, «αρκετά» 55%), όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα. Δεν είναι, ωστόσο, αμελητέο και το 33% των εκπαιδευτικών (ένας στους τρεις) που εκτιμά ότι η χρήση των σημείων στίξης από τους τελειόφοιτους του Δημοτικού είναι «λίγο» (30%) ή «καθόλου» (3%) ικανοποιητική.



Η κατανομή των απαντήσεων ανά Περιφέρεια είναι η ακόλουθη.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	9	54	32	5
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	10	58	30	2
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	14	52	32	2
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	19	54	25	2
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	13	55	30	2
ΗΠΕΙΡΟΣ	15	59	26	0
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	11	60	27	2
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	10	60	28	2
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	14	54	32	0
ΚΡΗΤΗ	9	53	35	3
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	11	52	35	2
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	14	55	27	4
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	8	49	35	8

Η κατηγορία «πολύ» συγκεντρώνει ποσοστά από 8-19% και μέσο όρο **12,07**. Το πιο υψηλό ποσοστό δίνεται στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας και το πιο χαμηλό στα Ιόνια Νησιά. Η κατηγορία «αρκετά» παίρνει ποσοστά από 49-60%, με μέσο όρο **55**. Με άλλα λόγια σε όλες οι Περιφέρειες της χώρας επιλέγεται η κατηγορία «αρκετά» σε ποσοστό πάνω από 50%, εκτός από τα Ιόνια Νησιά όπου το ποσοστό είναι 49%, με υψηλότερες τιμές στη Θεσσαλία και στη Στερεά Ελλάδα. Η κατηγορία «λίγο» πριμοδοτείται με ποσοστά από 25-35%, με μέσο όρο **30,30**. Το πιο χαμηλό ποσοστό εντοπίζεται στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας και το υψηλό στα Ιόνια Νησιά, στην

Κρήτη και στα Νησιά Νοτίου Αιγαίου. Τέλος, η κατηγορία «καθόλου» με ποσοστά από 0-8% και μέσο όρο **2,61**, συγκεντρώνει τις μικρότερες τιμές στην Ήπειρο και στην Πελοπόννησο και τις υψηλότερες στα Ιόνια Νησιά.

Όπως φαίνεται στο ακόλουθο σχήμα, σε όλες τις Περιφέρειες κυριαρχούν οι θετικές απαντήσεις σε ποσοστό πάνω από 57%, με υψηλότερες τιμές στις Περιφέρειες Ηπείρου (74%), Δυτικής Μακεδονίας (73%), Θεσσαλίας (71%) και Στερεάς Ελλάδας (70%).

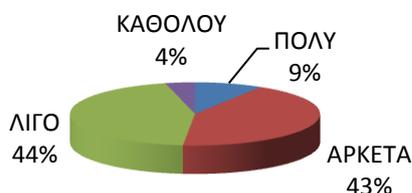


Αντίθετα, οι αρνητικές απαντήσεις σε καμιά Περιφέρεια της χώρας δεν υπερβαίνουν το 43%, με υψηλότερες τιμές στις Περιφέρειες των Νησιών του Ιονίου (43%), της Κρήτης (38%), της Αττικής (37%) και των Νησιών του Νοτίου Αιγαίου (37%).

#### ***5.10. «Νομίζετε ότι οι μαθητές εκμεταλλεύονται επαρκώς για την τάξη τους τη διαδικασία της παραγραφοποίησης κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών;»***

Η ερώτηση αυτή, με την οποία μεταβαίνουμε από τη «γραμματική της λέξης και της πρότασης» στη «γραμματική των κειμένων», συνδέεται κατά βάση με την παραγωγή γραπτού λόγου και διερευνά την ικανότητα των μαθητών να ομαδοποιούν τις ομοειδείς πληροφορίες σε παραγράφους και να τις αναπτύσσουν επαρκώς, πάντα ανάλογα με τη ηλικία τους. Ως προς τη συγκεκριμένη δεξιότητα των τελειόφοιτων του Δημοτικού **οι εκτιμήσεις των δασκάλων είναι σχεδόν μοιρασμένες**: οι θετικές απαντήσεις ανέρχονται στο 52% («πολύ» 9% και «αρκετά» 43%) και οι αρνητικές στο 48% («λίγο» 44% και «καθόλου» 4%), όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα.

**Ερώτηση 10: Νομίζετε ότι οι μαθητές εκμεταλλεύονται επαρκώς για την τάξη τους τη διαδικασία της παραγραφοποίησης κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών;**



Συγχρόνως, η κατανομή των απαντήσεων ανά Περιφέρεια παρουσιάζει την ακόλουθη εικόνα.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	7	40	46	7
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	10	36	51	3
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	8	46	42	4
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	11	45	40	4
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	10	47	40	3
ΗΠΕΙΡΟΣ	10	35	53	2
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	9	44	42	5
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	10	49	38	3
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	8	51	40	1
ΚΡΗΤΗ	3	36	60	1
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	7	39	51	3
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	14	38	42	6
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	5	28	62	5

Η κατηγορία «**πολύ**» συγκεντρώνει ποσοστά από 3-14% και μέσο όρο **8,61**, με τις υψηλότερες τιμές στην Περιφέρεια των Νησιών Βορείου Αιγαίου και τις χαμηλότερες στην Κρήτη. Η κατηγορία «**αρκετά**» εμφανίζει ποσοστά από 28-51%, με μέσο όρο **41,07**. Το πιο υψηλό ποσοστό δίνεται στην Πελοπόννησο και το πιο χαμηλό στα Ιόνια Νησιά. Η κατηγορία «**λίγο**» με ποσοστά από 38-62% και μέσο όρο **46,69**, εμφανίζει τις μικρότερες τιμές στη Στερεά Ελλάδα και τις υψηλότερες στα Ιόνια Νησιά. Τέλος, η κατηγορία «**καθόλου**» συγκεντρώνει ποσοστά από 1-7%, με μέσο όρο **3,61**. Το πιο χαμηλό ποσοστό δίνεται από την Κρήτη και την Πελοπόννησο και το πιο υψηλό από την Αττική.

**Συνολικά, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα, όλες οι Περιφέρειες της χώρας, εκτός από την Κρήτη και τα Ιόνια Νησιά, απαντούν θετικά σε ποσοστό πάνω από**

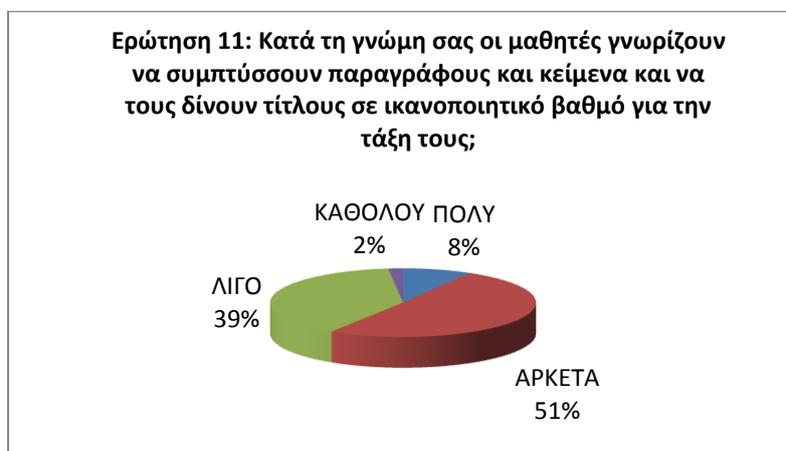
**45%**, με τις υψηλότερες τιμές στις Περιφέρειες Πελοποννήσου (59%), Στερεάς Ελλάδας (59%) και Κεντρικής Μακεδονίας (57%).



Από το άλλο μέρος οι εντονότερες αρνητικές απαντήσεις δόθηκαν από τις Περιφέρειες των Νησιών του Ιονίου (67%), της Κρήτης (61%) και της Ηπείρου (55%).

**5.11. «Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές γνωρίζουν να συμπύσσουν παραγράφους και κείμενα και να τους δίνουν τίτλους σε βαθμό ικανοποιητικό για την τάξη τους;»**

Το συγκεκριμένο ερώτημα επικεντρώνεται στην ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν το ουσιώδες από το επουσιώδες σε παραγράφους ή εκτενέστερα κείμενα και να δίνουν κατάλληλους πλαγιότιτλους ή τίτλους. Η τιτλοφόρηση συνδέεται με τη δυνατότητα κατανόησης και πύκνωσης κειμένων, δεξιότητα πολύ σημαντική για τη σχολική –και όχι μόνο– ζωή των μαθητών, που αναπτύσσεται όμως σταδιακά και σε συνάρτηση με την ωριμότητα και την κατάλληλη εκπαιδευτική εμπειρία. Και εδώ **υπερισχύουν οι θετικές απαντήσεις σε ποσοστό 59% («πολύ» 8%, «αρκετά» 51%)**, με σημαντικό όμως και το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων (**«λίγο» 39%, «καθόλου» 2%**) όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα.



Η κατανομή των απαντήσεων ανά Περιφέρεια αποτυπώνεται στον επόμενο πίνακα.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	9	49	40	2
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	7	53	39	1
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	10	43	45	2
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	16	50	33	1
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	9	53	37	1
ΗΠΕΙΡΟΣ	7	52	38	3
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	8	42	47	3
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	4	58	35	3
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	7	52	40	1
ΚΡΗΤΗ	2	47	47	4
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	7	51	41	1
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	14	52	30	4
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	9	53	35	3

Η κατηγορία «**πολύ**» συγκεντρώνει ποσοστά από 2-16% και μέσο όρο **8,38** με το πιο υψηλό ποσοστό να δίνεται από την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας και το πιο χαμηλό την Κρήτη. Η κατηγορία «**αρκετά**» παίρνει ποσοστά από 42-58%, με μέσο όρο **50,38**. Με άλλα λόγια σε όλες οι Περιφέρειες της χώρας επιλέγεται η κατηγορία «αρκετά» σε ποσοστό πάνω από 50%, εκτός από την Αττική, την Δυτική Ελλάδα, τη Θεσσαλία και την Κρήτη. Το πιο υψηλό ποσοστό δίνεται στη Στερεά Ελλάδα και το πιο χαμηλό στη Θεσσαλία. Η κατηγορία «**λίγο**» έχει ποσοστά από 30-47% και μέσο όρο **39**, με τις χαμηλότερες τιμές στα Νησιά Βορείου Αιγαίου και τις υψηλότερες στη Θεσσαλία και στην Κρήτη. Τέλος, η κατηγορία «**καθόλου**» με ποσοστά από 1-4% και μέσο όρο **2,23**, συγκεντρώνει τις μεγαλύτερες τιμές στην Κρήτη και στα Νησιά Βορείου Αιγαίου.

Συνολικά **όλες οι Περιφέρειες της χώρας, εκτός από τα Ιόνια Νησιά, δίνουν θετικές απαντήσεις σε ποσοστό πάνω από 50%**, με υψηλότερες τιμές στις Περιφέρειες Δυτικής Μακεδονίας (66%), Νησιών Βορείου Αιγαίου (66%) και Στερεάς Ελλάδας, Νησιών Ιονίου και Κεντρικής Μακεδονίας (62%).



Αντίθετα, οι αρνητικές απαντήσεις υπερβαίνουν –οριακά– το 50% μόνο στην Κρήτη (51%).

*5.12. «Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο εγχειρίδια αναφοράς –γραμματική και λεξικό- για τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών;»*

Η ερώτηση σχετίζεται με την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τα βιβλία αναφοράς κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών. Η δεξιότητα αυτή που επιτρέπει την αυτονόμηση των μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης αλλά και την αυτοαξιολόγησή τους, αναπτύσσεται με την ηλικία και την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση. Και εδώ **υπερτερούν οι θετικές απαντήσεις σε ποσοστό 63% (πολύ» 13%, «αρκετά» 50%)**, ενώ δεν είναι ευκαταφρόνητο και το 37% των αρνητικών απαντήσεων (**«λίγο» 35%, «καθόλου» 2%**), όπως αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα.



Όσον αφορά στην κατανομή των απαντήσεων ανά Περιφέρεια η εικόνα είναι η ακόλουθη.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	9	43	45	3
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	13	50	35	2
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	16	51	31	2
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	19	50	30	1
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	14	51	33	2
ΗΠΕΙΡΟΣ	15	62	23	0
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	10	50	38	2
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	8	52	37	3
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	19	52	28	1
ΚΡΗΤΗ	7	54	36	3
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	9	47	40	4
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	15	59	24	2
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	12	34	43	11

Η κατηγορία «**πολύ**» συγκεντρώνει ποσοστά από 7-19% και μέσο όρο **12,76**. Το πιο υψηλό ποσοστό δίνεται στην Περιφέρεια Πελοποννήσου και το πιο χαμηλό στην Κρήτη. Η κατηγορία «**αρκετά**» παίρνει ποσοστά από 34-62%, με μέσο όρο **50,38**. Με άλλα λόγια σε όλες οι Περιφέρειες της χώρας επιλέγεται η κατηγορία «αρκετά» σε ποσοστό πάνω από 50%, εκτός από την Αττική (43%) και τα Νησιά Νοτίου Αιγαίου (47%) και Ιονίου (34%). Το πιο υψηλό ποσοστό δίνεται στην Ήπειρο και το πιο χαμηλό στα Ιόνια Νησιά. Η κατηγορία «**λίγο**» εμφανίζει ποσοστά από 23-45% και μέσο όρο **34,07**, με τις χαμηλότερες τιμές να εντοπίζονται στην Περιφέρεια της Ηπείρου και τις υψηλότερες στην Αττική. Τέλος, η κατηγορία «**καθόλου**» έχει ποσοστά από 0-11%, με μέσο όρο **2,76**. Το πιο χαμηλό ποσοστό εμφανίζεται στην Ήπειρο (0%) και την Πελοπόννησο (1%) και το πιο υψηλό στα Ιόνια Νησιά, που είναι και ακραίο.

Συνολικά οι θετικές απαντήσεις εμφανίζουν την εικόνα που αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα: **όλες οι Περιφέρειες της χώρας απαντούν θετικά σε ποσοστό πάνω από 50%, εκτός από τα Ιόνια Νησιά**. Οι υψηλότερες τιμές εντοπίζονται στις Περιφέρειες Ηπείρου (77%), Νησιών Βορείου Αιγαίου (74%) και Πελοποννήσου (71%).



Αντίστροφα, οι πιο αρνητικές απαντήσεις δόθηκαν από τις Περιφέρειες των Νησιών του Ιονίου (54%), της Αττικής (48%) και των Νησιών του Νοτίου Αιγαίου (44%).

### 5.13. «Πιστεύετε ότι οι μαθητές έχουν ικανοποιητική ορθογραφική επάρκεια για την τάξη τους;»

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονται στην ορθογραφική επάρκεια των μαθητών. Η πρώτη απ' αυτές –πιο γενική– σχετίζεται με τη γενική εντύπωση των εκπαιδευτικών για την ικανότητα των τελειόφοιτων του Δημοτικού να γράφουν ορθογραφημένα. **Και εδώ υπερτερούν οι θετικές εκτιμήσεις και μάλιστα στο πολύ ισχυρό ποσοστό του 78% («πολύ» 12%, «αρκετά» 66%),** όπως φαίνεται και στο επόμενο γράφημα.



Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά Περιφέρεια παρουσιάζουν την ακόλουθη κατανομή.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΠΟΛΥ%	ΑΡΚΕΤΑ%	ΛΙΓΟ %	ΚΑΘΟΛΟΥ%
ΑΤΤΙΚΗ	8	70	20	2
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	12	67	19	2

ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	13	65	21	1
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	19	67	13	1
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	13	64	22	1
ΗΠΕΙΡΟΣ	18	73	8	1
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	12	61	26	1
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	10	66	21	3
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	19	71	10	0
ΚΡΗΤΗ	8	63	25	4
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	9	59	28	4
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	13	57	28	2
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	6	77	15	2

Η κατηγορία «πολύ» συγκεντρώνει ποσοστά από 6-19% και μέσο όρο **12,30**, με τις υψηλότερες τιμές να εντοπίζονται στις Περιφέρειες Πελοποννήσου και Δυτικής Μακεδονίας και χαμηλότερες στα Ιόνια Νησιά. Η κατηγορία «αρκετά» παίρνει ποσοστά από 57-77%, με μέσο όρο **66,15**. Με άλλα λόγια σε όλες οι Περιφέρειες της χώρας επιλέγεται η κατηγορία «αρκετά» σε ποσοστό πάνω από 57%. Το πιο υψηλό ποσοστό δίνεται στα Ιόνια Νησιά και το πιο χαμηλό στα Νησιά Βορείου Αιγαίου. Η κατηγορία «λίγο» εμφανίζει ποσοστά από 8-28%, με μέσο όρο **19,69**. Το πιο χαμηλό ποσοστό δίνεται στην Ήπειρο και το υψηλό στα Νησιά Νοτίου και Βορείου Αιγαίου. Τέλος, η κατηγορία «καθόλου» έχει ποσοστά από 0-4%, με μέσο όρο **1,84**. Το πιο χαμηλό ποσοστό εμφανίζεται στην Πελοπόννησο και το πιο υψηλό στην Κρήτη και στα Νησιά Νοτίου Αιγαίου.

Οι συνολική εικόνα των θετικών απαντήσεων αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα. **Όλες οι Περιφέρειες της χώρας απαντούν θετικά σε ποσοστό πάνω από 68%**, με τις υψηλότερες τιμές να εντοπίζονται στις Περιφέρειες Ηπείρου (91%), Πελοποννήσου (90%) και Δυτικής Μακεδονίας (86%).



Αντίθετα, οι πιο αρνητικές απαντήσεις αποτυπώνονται στις Περιφέρειες των Νησιών του Νοτίου Αιγαίου (32%), των Νησιών του Βορείου Αιγαίου (30%) και της Κρήτης (29%).

**5.14. «Σε ποιον από τους παρακάτω τομείς της ορθογραφίας θεωρείτε ότι οι μαθητές έχουν τα λιγότερα προβλήματα;»**

Η συγκεκριμένη ερώτηση, με την οποία ολοκληρώνεται το ερωτηματολόγιο, είναι πιο «ανοικτή» από τις προηγούμενες. Εστιάζει στον προσδιορισμό των τομέων όπου, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, εντοπίζονται προβλήματα ορθογραφίας. Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν τα **λιγότερα προβλήματα παρουσιάζουν οι μαθητές στην ορθογραφία των ουσιαστικών**, ενώ ακολουθούν τα ρήματα, τα επίθετα και, τέλος, η στίξη, όπως φαίνεται και στο επόμενο γράφημα.



Η κατανομή των απαντήσεων ανά Περιφέρεια είναι η ακόλουθη.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΡΗΜΑΤΑ	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΕΠΙΘΕΤΑ	ΣΤΙΞΗ
ΑΤΤΙΚΗ	23	50	12	15
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔ. -ΘΡΑΚΗ	26	54	10	10
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	24	57	9	10
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	23	51	10	16
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	26	54	9	11
ΗΠΕΙΡΟΣ	18	68	6	8
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	21	57	8	14
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	30	52	8	10
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	20	63	6	11
ΚΡΗΤΗ	21	54	13	12
ΝΗΣΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	20	54	14	12
ΝΗΣΙΑ ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	29	54	10	7
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	20	62	7	11

Η κατηγορία «**ρήματα**» συγκεντρώνει ποσοστά από 18-30% και μέσο όρο **23,15**. Το πιο υψηλό ποσοστό δίνεται στη Στερεά Ελλάδα και το πιο χαμηλό στην Ήπειρο. Η κατηγορία «**ουσιαστικά**» παίρνει ποσοστά από 50-68%, με μέσο όρο **56,15**. Με άλλα λόγια σε **όλες οι Περιφέρειες της χώρας επιλέγεται η κατηγορία «ουσιαστικά» σε ποσοστό πάνω από 50%**, με υψηλότερες τιμές στην Ήπειρο και χαμηλότερες στην Αττική. Η κατηγορία «**επίθετα**» έχει ποσοστά από 6-14%, με μέσο όρο **9,38**. Το πιο χαμηλό ποσοστό δίνεται στις Περιφέρειες Ηπείρου και Πελοποννήσου και το υψηλό στα Νησιά Νοτίου Αιγαίου. Τέλος, η κατηγορία «**στίξη**» εμφανίζει ποσοστά από 7-16% και μέσο όρο **11,30**, με χαμηλότερες τιμές στα Νησιά Βορείου Αιγαίου και υψηλότερες στη Δυτική Μακεδονία.

Με άλλα λόγια **οι εκπαιδευτικοί όλων των Περιφερειών συμφωνούν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν τα λιγότερα προβλήματα στην ορθογραφία των ουσιαστικών και ακολουθούν τα ρήματα**. Αντίθετα, οι εκτιμήσεις φαίνεται να διχάζονται ως προς τους δύο επόμενους τομείς: την ορθογραφία των επιθέτων και τη στίξη. Σε άλλες Περιφέρειες θεωρείται ότι οι μαθητές έχουν λιγότερα προβλήματα στα επίθετα σε σχέση με τη στίξη, όπως λ.χ. στις Περιφέρειες των Νησιών Βορείου και Νοτίου Αιγαίου, σε άλλες το αντίθετο, όπως λ.χ. στις Περιφέρειες Αττικής και Δυτικής Μακεδονίας, ενώ σε κάποιες Περιφέρειες οι απαντήσεις είναι περίπου μοιρασμένες, λ.χ. στις Περιφέρειες Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Δυτικής Ελλάδας και Κρήτης.

Συνολικά η κατανομή των απαντήσεων ανά Περιφέρεια και τομέα ορθογραφίας παρουσιάζεται στους επόμενους πίνακες. Στον πρώτο από αυτούς αποτυπώνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν τα λιγότερα προβλήματα στην ορθογραφία των ρημάτων, ταξινομημένες σε φθίνουσα σειρά.



Στον επόμενο παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην ορθογραφία των ουσιαστικών, τομέας που κατά γενική εκτίμηση εμφανίζει λιγότερα προβλήματα, όπως φαίνεται και από τα αυξημένα ποσοστά των θετικών απαντήσεων σε όλες τις Περιφέρειες.



Όσον αφορά στην ορθογραφία των επιθέτων η εικόνα είναι η ακόλουθη.



Τέλος, για τη χρήση της στίξης οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανά Περιφέρεια παρουσιάζουν την ακόλουθη κατανομή.

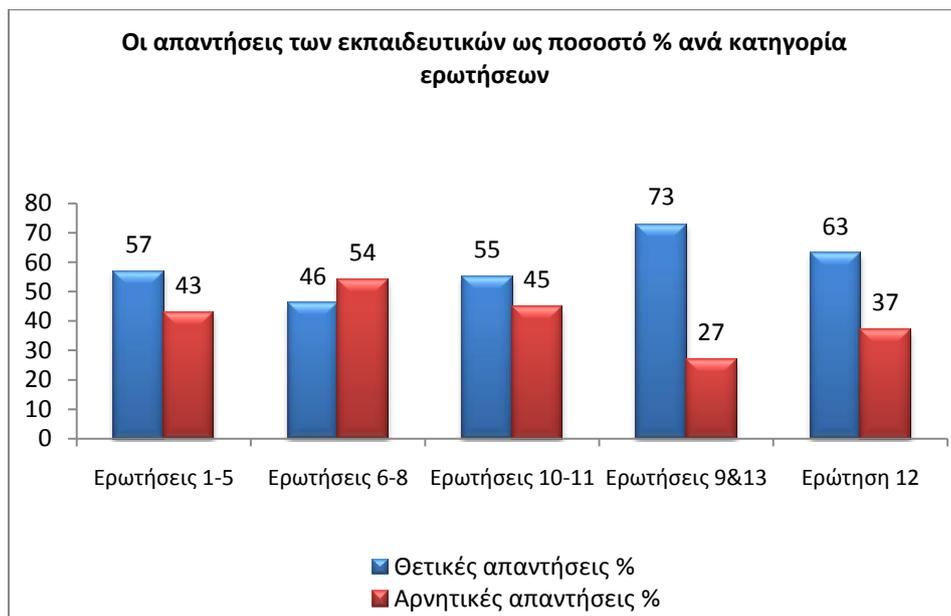


Αν συγκρίνουμε όσα δεδομένα της τελευταίας ερώτησης αφορούν στη στίξη με τα αντίστοιχα στην 9<sup>η</sup> ερώτηση (εστιασμένη αποκλειστικά στην αποτελεσματική χρήση των σημείων στίξης), παρατηρούμε τα εξής. Εκεί όλες οι Περιφέρειες εμφάνισαν θετικές απαντήσεις σε ποσοστό πάνω από 57%, με υψηλότερες τιμές στις Περιφέρειες Ηπείρου (74%), Δυτικής Μακεδονίας (73%), Θεσσαλίας (71%) και Στερεάς Ελλάδας (70%). Από αυτές υψηλά ποσοστά δίνουν στη στίξη μόνο οι Περιφέρειες Δυτικής Μακεδονίας και Θεσσαλίας, αντίθετα η Στερεά Ελλάδα και η Ήπειρος βρίσκονται στο κάτω μισό τμήμα της κλίμακας. Μάλιστα στη Δυτική Μακεδονία, όπως και στις Περιφέρειες Ηπείρου και Στερεάς Ελλάδας, εκτιμάται ότι οι μαθητές παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα στη στίξη σε σχέση με την ορθογραφία των επιθέτων (βλ. προηγούμενο πίνακα). Από την άλλη οι Περιφέρειες όπου εντοπίστηκαν τα υψηλότερα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων στην 9<sup>η</sup> ερώτηση, δηλαδή τα Νησιά του Ιονίου (43%), η Κρήτη (38%), η Αττική (37%) και τα Νησιά του Νοτίου Αιγαίου (37%), εμφανίζουν τα λιγότερα προβλήματα στη χρήση της στίξης στην τελευταία ερώτηση, κυρίως οι Περιφέρειες Αττικής και Νησιών Νοτίου Αιγαίου, όπου η στίξη θεωρείται λιγότερο προβληματική σε σχέση με την ορθογραφία των επιθέτων. Το αντίθετο παρατηρείται στις Περιφέρειες της Κρήτης και των Νησιών Νοτίου Αιγαίου (βλ. προηγούμενο πίνακα). Δεν μπορούμε ωστόσο να μιλήσουμε για αντίφαση, επειδή με την τελευταία ερώτηση ελέγχεται ο τομέας «στίξη» σε σύγκριση με άλλους τρεις, για να προσδιοριστεί σε ποιον από τους τέσσερις οι μαθητές έχουν τα λιγότερα προβλήματα.

## 6. Ευρήματα ανά κατηγορία γραμματικών φαινομένων

Για τη συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων οι ερωτήσεις ταξινομήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: λεξιλόγιο, επίπεδα λόγου / ύφος, αποτελεσματικότητα λόγου (ερωτήσεις 1-5), σύνταξη (ερωτήσεις 6-8), ανάπτυξη και σύμπτυξη παραγράφων και κειμένων (ερωτήσεις 10-11), ορθογραφία και στίξη (ερωτήσεις 9 & 13-14), χρήση βιβλίων αναφοράς (ερώτηση 12)

Ο τρόπος απάντησης<sup>21</sup> των εκπαιδευτικών σε κάθε κατηγορία ερωτήσεων αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα.



Παρατηρούμε ότι σε **όλες τις κατηγορίες γλωσσικών φαινομένων εκτός της σύνταξης (ερωτήσεις 6-8) υπερिशύουν οι θετικές απαντήσεις. Οι θετικότερες κρίσεις εκφράζονται για τη χρήση των σημείων στίξης και την ορθογραφική επάρκεια των μαθητών (ερωτήσεις 9 & 13), όπου η διαφορά των θετικών ανταποκρίσεων από τις αρνητικές ανέρχεται στο 46%. Η αμέσως επόμενη θετική εντύπωση συνδέεται με τη χρήση των βιβλίων αναφοράς από μέρους των μαθητών κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών (ερώτηση 12), όπου η διαφορά ανάμεσα στις θετικές και τις αρνητικές εκτιμήσεις είναι 26 ποσοστιαίες μονάδες υπέρ των θετικών. Ακολουθούν οι ερωτήσεις 1-5 για το λεξιλόγιο, το ύφος και την αποτελεσματικότητα του μαθητικού λόγου (διαφορά θετικών-αρνητικών κρίσεων 14%) και, τέλος, οι ερωτήσεις 10-11 για την ανάπτυξη και τη σύμπτυξη παραγράφων και κειμένων (διαφορά θετικών-αρνητικών εκτιμήσεων 10%). Αντίστροφα, στα ερωτήματα που σχετίζονται με τη σύνταξη (ερωτήσεις 6-8) οι αρνητικές απαντήσεις υπερβαίνουν τις θετικές κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες.**

Η συνεξέταση των επιδιώξεων του Αναλυτικού Προγράμματος και των ευρημάτων ανά κατηγορία γλωσσικών φαινομένων οδηγεί στις διαπιστώσεις που αναλύονται στις επόμενες ενότητες. Σε αυτές θα πρέπει να συνεκτιμηθεί το γεγονός ότι το ισχύουν

---

<sup>21</sup> Για τον υπολογισμό προσμετρήθηκαν οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εκτός από την τελευταία, επειδή αυτή είναι άλλης υφής.

Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι σχετικά πρόσφατο (2002) και ότι τα σχολικά εγχειρίδια τα οποία βρίσκονται σε αντιστοιχία με αυτό άρχισαν να διανέμονται στα σχολεία από τη σχολική χρονιά 2006-07. Αντίθετα, τα χρησιμοποιούμενα –την περίοδο συγκέντρωσης των στοιχείων της έρευνας– σχολικά εγχειρίδια εκτός του ότι ήταν αρκετά παρωχημένα, υπάκουαν σε ένα προγενέστερο Πρόγραμμα Σπουδών. Για τη σωστότερη, επομένως, ερμηνεία των απαντήσεων που δόθηκαν χρειάζεται να συνυπολογισθεί και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονταν τα συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα στα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια.

### 6.1. Λεξιλόγιο – επίπεδα λόγου / ύφος– αποτελεσματικότητα λόγου

Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την επάρκεια των μαθητών ως προς τα φαινόμενα που εντάσσονται στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι μάλλον ικανοποιητικές, όπως φαίνεται και στο επόμενο σχήμα: **οι θετικές ανταποκρίσεις υπερβαίνουν τις αρνητικές κατά 14%.**



Όπως φάνηκε όμως από την παρουσίαση των ευρημάτων ανά ερώτηση (βλ. προηγούμενες ενότητες) οι μαθητές –κατά τη γνώμη των δασκάλων τους– διαθέτουν ικανοποιητικό λεξιλόγιο (ερώτηση 1), χρησιμοποιούν με αρκετά πρόσφορο και αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια (ερώτηση 2) και μεταχειρίζονται σε ικανοποιητικό επίπεδο σύνθετες και παράγωγες λέξεις (ερώτηση 5). Αντίθετα, υστερούν στην ικανότητα να διακρίνουν και να χρησιμοποιούν το κατάλληλο επίπεδο λόγου και ύφους στις εργασίες τους (ερώτηση 3) όπως και τα διάφορα λόγια στοιχεία της κοινής Νέας Ελληνικής (ερώτηση 4).

Η εκτίμηση ότι οι μαθητές διαθέτουν ικανοποιητικό λεξιλόγιο θα μπορούσε να θεωρηθεί δείκτης αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας, εφόσον βασικός σκοπός για το λεξιλόγιο από την Α΄ τάξη του Δημοτικού είναι «η αποσαφήνιση

και η σταθεροποίηση του λεξιλογίου της προσχολικής ηλικίας, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών με λέξεις και εκφράσεις απαραίτητες για τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας και η χρήση βασικών λέξεων και εκφράσεων στον γραπτό και προφορικό λόγο», ενώ από τη Γ' τάξη επιδιώκεται «ο εμπλουτισμός, η διεύρυνση και η ενεργοποίηση του ατομικού λεξιλογίου των μαθητών, με την κατάλληλη αξιοποίηση των ειδικών γλωσσικών απαιτήσεων κάθε μαθήματος του σχολικού προγράμματος» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2002: 43-47). Παράλληλα και στις υπόλοιπες κατηγορίες του Αναλυτικού Προγράμματος<sup>22</sup> διατυπώνονται στόχοι που συνδέονται με τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό του παθητικού και ενεργητικού λεξιλογίου των μαθητών, την παραγωγή και τη σύνθεση, την πολυσημία και τη λειτουργία της, την κυριολεξία και τη μεταφορά, τα επίπεδα λόγου και ύφους, το ειδικό λεξιλόγιο διαφόρων θεματικών περιοχών, τον ρόλο του γλωσσικού και εξωγλωσσικού περιβάλλοντος στον προσδιορισμό της σημασίας των λέξεων κ.λπ.

Ωστόσο, η θετική εντύπωση μετριάζεται από τις αρνητικές εκτιμήσεις για τη δυνατότητα διάκρισης των επιπέδων λόγου, διδακτικός στόχος που υπονοείται στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού<sup>23</sup> και διατυπώνεται ρητά στη Γ' τάξη, όπου και επιδιώκεται ο μαθητής «να διαπιστώνει ότι ο ομιλητής ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας επιλέγει και χρησιμοποιεί το κατάλληλο επίπεδο ύφους (...) ότι το κατάλληλο λεξιλόγιο διευκολύνει την κατανόηση και την αποτελεσματική επικοινωνία», «να επιλέγει και να χρησιμοποιεί ορθά το επίπεδο ύφους που επιβάλλει η κατάσταση επικοινωνίας» και «να αναγνωρίζει το επίπεδο ύφους ενός κειμένου και να κρίνει αν είναι κατάλληλο για το θέμα του». Τέλος, στην Ε' & Στ' τάξη προστίθεται ότι ο μαθητής θα πρέπει να: «αναγνωρίζει τις λέξεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ύφους (π.χ. βουνοκορφές, κορυφογραμμή)». Γίνεται επομένως φανερό ότι πρόκειται για στόχο κομβικής σημασίας, εφόσον άλλωστε έχει υιοθετηθεί η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας. Η σχετική ανεπάρκεια των μαθητών, αν επιβεβαιωθεί και από άλλες ερευνητικές προσπάθειες, συνδέεται

---

<sup>22</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε και τους ακόλουθους διδακτικούς στόχους: (προφορικός λόγος Α'-Β' τάξη) «χρησιμοποιεί σωστά γραμματικούς τύπους και απλό λεξιλόγιο», (προφορικός λόγος Γ'-Στ' τάξη) «χρησιμοποιεί όλο και πιο πλούσιο λεξιλόγιο», (ανάγνωση Α'-Β' τάξη) «αποσαφηνίζει, εμπλουτίζει και σταθεροποιεί σχετικό λεξιλόγιο», (ανάγνωση Γ'-Στ' τάξη) «εξοικειώνεται με τον ιδιωματικό λόγο και επισημαίνει τις δομικές διαφορές από τον διδασκόμενο κανόνα της κοινής νεοελληνικής γλώσσας», (γραπτός λόγος Γ'-Στ' τάξη) «μεταδίδει αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο».

<sup>23</sup> Ειδικότερα στους στόχους που αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου αναφέρεται ότι ο μαθητής επιδιώκεται: «να διαπιστώνει ότι επικοινωνεί καλύτερα με τους άλλους, όταν χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις ...και όταν λαμβάνει υπόψη του την κατάσταση επικοινωνίας» και «να συνειδητοποιεί ότι γράφει με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το στόχο και το δέκτη του γραπτού (τον ίδιο, το δάσκαλο, την παρέα, τους γονείς κτλ)».

πιθανόν με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων<sup>24</sup> και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, άρα και με τη βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Θα πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη η **ανεπάρκεια των μαθητών ως προς τη διάκριση και χρήση των λόγων στοιχείων της Νέας Ελληνικής**, τη στιγμή που στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού επιδιώκεται ο μαθητής να «*συνειδητοποιεί την ύπαρξη λόγων και λαϊκών λέξεων και τη σχέση τους με διαφορετικά επίπεδα λόγου*» και να «*χρησιμοποιεί ορθά τα αρχαιοκλίτα*», χωρίς να αναφέρονται όλες τις περιπτώσεις λόγων στοιχείων που εξετάζονται στην 4<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου<sup>25</sup>. Επομένως, η σχετική ανεπάρκεια των μαθητών είναι σε ένα βαθμό αναμενόμενη και πάντως έχει συνέπειες στην καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα κειμένων που προορίζονται για περιστάσεις επικοινωνίας όπου απαιτείται ανάλογο επίπεδο λόγου και ύφους (επεξεργασμένος γραπτός λόγος).

Επισημαίνεται ότι οι αρχαιότροπες κλίσεις των ουσιαστικών, όπως και των επιθέτων, αποτελούν ένα «*μάλλον περιθωριακό στοιχείο της κοινής, ακριβώς γιατί είναι εξωσυστηματικές σε σχέση με το υπόλοιπο κλιτικό της σύστημα [...] συνδέονται με το λόγο ύφος και ιδιαίτερα με ορισμένα είδη γραπτού λόγου, κάτι που τους προσδίδει δευτερογενώς υψηλό κοινωνιογλωσσικό κύρος. Από την άλλη μεριά, η «δυσκολία» αυτών των κλίσεων για τον σύγχρονο ομιλητή δεν είναι απόρροια κάποιας μεγαλύτερης γλωσσικής αξίας –και συνακόλουθα κριτήριο πνευματικής ικανότητας για τον χρήστη τους– αλλά του εξωσυστηματικού χαρακτήρα τους*» (Παϊζή & Καβουκόπουλος 2001: 15-16, Καβουκόπουλος, 1996: 7-17). Παράλληλα, η χρήση της αντωνυμίας *οποίος* αποτελεί δείκτη κοινωνιολεκτικής διαφοροποίησης, εφόσον συναρτάται με τον καλλιεργημένο γραπτό λόγο και προϋποθέτει ικανότητα προσαρμογής σε ένα επισημότερο επίπεδο λόγου (Παϊζή & Καβουκόπουλος 2001: 71-72). Το ίδιο ισχύει και για τα επιρρήματα σε *-ως*, που εντοπίζονται στον καλλιεργημένο λόγο, ενώ τα περισσότερα από αυτά (με εξαίρεση εκείνα που

---

<sup>24</sup> Αξιοσημείωτο είναι ότι στο παλαιό Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν γίνεται ρητή αναφορά στην ικανότητα του μαθητή να διακρίνει και να χρησιμοποιεί διάφορα επίπεδα λόγου και το ανάλογο ύφος με βάση τα δεδομένα της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 5-106). Ο συγκεκριμένος στόχος ωστόσο υπονοείται, όταν επιδίωξη του γλωσσικού μαθήματος από την Α' τάξη ήταν να «*οικειώνονται τα παιδιά τους εκφραστικούς τρόπους και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνται σε διάφορες περιστάσεις της ζωής*», ενώ από τη Γ' τάξη θεωρούνταν απαραίτητο να καταστούν οι μαθητές ικανοί να «*χρησιμοποιούν τη γλώσσα στην καθιερωμένη της μορφή, σύμφωνα με τα πρότυπα της γραμματικής και του συντακτικού και ανάλογα με τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου κάθε φορά είδους λόγου*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 15, 41).

<sup>25</sup> Και στο παλαιό Αναλυτικό Πρόγραμμα η διδασκαλία ορισμένων ουσιαστικών ή επιθέτων με «*κλιτικές ιδιομορφίες / δυσκολίες*» όπως και λόγων λέξεων ή σύνθετων λέξεων με λόγο πρώτο συνθετικό προοριζόταν για την Ε' και Στ' Δημοτικού (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 84 -87).

εμφανίζουν αποκλειστική κατάληξη σε *-ως*, λ.χ. διεθνώς) μπορούν να αντικατασταθούν με επιρρήματα σε *-α* ή με προθετικά σύνολα.

Είναι σκόπιμο ωστόσο το εύρημα αυτό να ληφθεί υπόψη κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ιδιαίτερα αν ανάλογη ανάγκη διαπιστωθεί από τα ευρήματα της έρευνας που εστιάζει στους μαθητές του Γυμνασίου, επειδή ορισμένα από τα λόγια στοιχεία της κοινής Νέας Ελληνικής, όπως λ.χ. τα λόγια ουδέτερα ουσιαστικά σε *-ος -η*, δεν είναι «τόσο σπάνιο και εντοπισμένο σε ορισμένα είδη λόγου φαινόμενο όσο θεωρούν μερικοί δημοτικιστές φιλόλογοι» (Παϊζη & Καβουκόπουλος 2001:78)<sup>26</sup>. Συγχρόνως χρειάζεται να επιβεβαιωθεί και από άλλες ερευνητικές προσπάθειες ο βαθμός επάρκειας των μαθητών και ως προς τα υπόλοιπα φαινόμενα της συγκεκριμένης κατηγορίας.

Είναι σκόπιμο, τέλος, να υπενθυμισθεί ότι η διδασκαλία των φαινομένων της συγκεκριμένης κατηγορίας συνδέεται με δύο πτυχές: τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών και τη συντακτική χρήση των λεξιλογικών μονάδων που διαθέτει ως παρακαταθήκη ο μαθητής σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας και ιδιαίτερα σε όσες απαιτείται ανεβασμένο επίπεδο λόγου (λ.χ. χρήση λόγων στοιχεία της κοινής νέας ελληνικής και ανάλογο ύφος). Εφόσον αναφερόμαστε στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας μπορούμε να θεωρήσουμε δεδομένη για τα ελληνόπουλα τη διαισθητική γνώση του συστήματος της γλώσσας, με εξαίρεση την περιοχή του λεξιλογίου. Ωστόσο ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου δεν είναι μόνο ζήτημα επεξεργασίας λεξιλογικών καταλόγων με τους οποίους προάγεται η παθητική του χρήση (αναγνώριση και κατανόηση λεξιλογικών μονάδων) αλλά κυρίως η ενεργητική του χρήση σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας τις οποίες καλείται να αξιοποιήσει ή να δημιουργήσει το σχολείο, εμπλουτίζοντας τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών. Και εδώ προβάλλει αναγκαία η υιοθέτηση πρόσφορων διδακτικών πρακτικών και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες για προφορική και γραπτή επικοινωνία με πραγματικούς αποδέκτες.

## 6.2. Σύνταξη

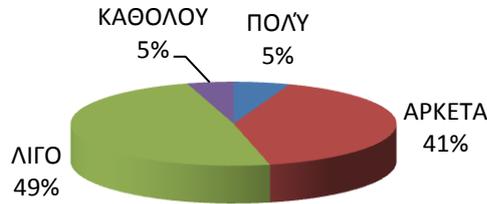
---

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως στο τμήμα αυτό του ερωτηματολογίου υπερισχύουν οι αρνητικές εκτιμήσεις με ποσοστό 8% έναντι των θετικών, διαπίστωση που αποτυπώνεται και στο επόμενο γράφημα.

---

<sup>26</sup> Στη συγκεκριμένη έρευνα (Παϊζη & Καβουκόπουλος 2001: 188-190) αποδεικνύεται η αποτελεσματική ρυθμιστική παρέμβαση του σχολείου ως προς τα λόγια ουσιαστικά και ο σημαντικός βαθμός προόδου των παιδιών της αγροτικής ή της εργατικής τάξης, που είναι μεγαλύτερος από εκείνων της μεσοαστικής τάξης. Δεν ισχύει το ίδιο για την αναφορική αντωνυμία *ο οποίος*, βασικό κοινωνιολεκτικό δείκτη, όπως και για τα επιρρήματα σε *-ως*.

Ερωτήσεις 6-8: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού



Ειδικότερα, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη κατηγορία ερωτήσεων (βλ. αντίστοιχες ενότητες), **οι μαθητές δυσκολεύονται στη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων** (ερώτηση 6) και **των διαφόρων φαινομένων συντακτικής πολυπλοκότητας** (ερώτηση 7), ενώ **θεωρούνται επαρκείς στην αναγνώριση και χρήση της παθητικής σύνταξης των ρημάτων** (ερώτηση 8). Αξίζει να αναφερθεί ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν διατυπώνεται ρητά η διδασκαλία της παθητικής σύνταξης. Αναφέρεται όμως (γραμματική Γ΄-Στ΄ τάξεις) ότι ο μαθητής επιδιώκεται: «*να εσωτερικεύει ένα κλιτικό σχήμα ρήματος στις δύο φωνές*», στόχος που, προφανώς, σχετίζεται με τη μορφή (τον κλιτικό τύπο) του ρήματος και όχι τη σύνταξή του<sup>27</sup>. Η συγκεκριμένη επάρκεια, ωστόσο, των μαθητών επιβάλλεται να τεκμηριωθεί και από άλλες ερευνητικές προσπάθειες, εφόσον πρόκειται για ρηματικούς τύπους μορφικά πολυπλοκότερους της ενεργητικής, με δυνητική παρουσία εμπρόθετου προσδιορισμού ως ποιητικού αιτίου, έναντι του απλού αντικειμένου της ενεργητικής σύνταξης. Υπενθυμίζεται ακόμα ότι η ενεργητική και η παθητική σύνταξη δεν αποτελούν δύο όψεις ή τρόπους δήλωσης του ίδιου νοήματος, αφού η παθητική σύνταξη εστιάζει στον πάσχοντα ή δέκτη της ενέργειας, ενώ η ενεργητική προβάλλει τον δράστη, με όποιες συνέπειες έχει αυτό για το μεταδιδόμενο μήνυμα.

Η αναγνώριση και η χρήση δευτερευουσών προτάσεων εισάγεται ως γενικός διδακτικός στόχος από την 3<sup>η</sup> Δημοτικού, όπου επιδιώκεται ο μαθητής «να

---

<sup>27</sup> Είναι, επομένως, πιθανό ορισμένοι εκπαιδευτικοί να έχουν θεωρήσει –εκ παραδρομής– ότι η ερώτηση αναφέρεται στις φωνές και όχι στις διαθέσεις του ρήματος. Επισημαίνεται πάντως ότι και στο παλαιότερο Αναλυτικό Πρόγραμμα η επιδίωξη διάκρισης των ενεργητικών ρημάτων από τα παθητικά εισαγόταν στη Γ΄ τάξη, ενώ ασκήσεις μετατροπής της ενεργητικής σύνταξης σε παθητική και αντίστροφα προοριζόταν για τις Ε΄ και Στ΄ τάξεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 58-59, 83).

χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους, με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή», «να εξηγεί το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή», και «να αναλύει και να ανασυνθέτει προτάσεις που συνδέονται παρατακτικά και υποτακτικά», χωρίς να προσδιορίζονται τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων στα οποία θα πρέπει να επικεντρωθεί η διδασκαλία<sup>28</sup>. Αναμένεται, βέβαια, οι μαθητές που τελειώνουν το Δημοτικό να μην δυσκολεύονται στη χρήση των συχνότερων ειδών δευτερευουσών προτάσεων, λ.χ. τις ονοματικές προτάσεις (με εξαίρεση τις έναρθρες ουσιαστικοποιημένες), τις αιτιολογικές, τις τελικές και τις αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με το *που*, εφόσον αυτές αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του κοινού λόγου, σύμφωνα και με τα ευρήματα του Μπασλή (1989: 67). Από την έρευνα, πάντως, των Παϊζη & Καβουκόπουλου (2001: 285-288)<sup>29</sup> που εστιάζει στον προφορικό και γραπτό λόγο μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προκύπτει ότι η μόνη κατηγορία δευτερευουσών προτάσεων όπου παρατηρείται σχετικά έντονη κοινωνιογλωσσική διαφοροποίηση είναι οι αναφορικές, αλλά και αυτές μόνο στον γραπτό λόγο, και ότι η σχολική διδασκαλία αμβλύνει τις αποκλίσεις μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Χρειάζεται, επομένως, να διευκρινισθεί περαιτέρω το είδος των δευτερευουσών προτάσεων που δυσκολεύει τους μαθητές και ποιας προέλευσης, όπως και αν τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαιώνονται και από άλλες πηγές.

Η τελευταία ερώτηση της κατηγορίας αναφέρεται στα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας και είναι εκείνη στην οποία δίνονται τα υψηλότερα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων. Διευκρινίζεται, ωστόσο, ότι δεν πρόκειται για φαινόμενα ίδιου βαθμού δυσκολίας, όπως λ.χ. η χρήση της γενικής και η διαδοχική υπόταξη, σύνταξη στην οποία, άλλωστε, εντάσσεται η εξάρτηση δευτερευουσών προτάσεων

---

<sup>28</sup> Και στο παλαιότερο Αναλυτικό Πρόγραμμα η διδασκαλία του υποταγμένου λόγου εισαγόταν στη Γ' τάξη, όπου όμως γινόταν ιδιαίτερη αναφορά για την εξάσκηση των μαθητών στη χρήση αιτιολογικών προτάσεων (με τους συνδέσμους *γιατί* και *επειδή*), χρονικών (με *όταν* και *μόλις*), ειδικών (με *ότι* και *πως*), ενδοιαστικών (με *μήπως* ή *το να μη*) και αναφορικών (με *ό,τι* και *που*). Παράλληλα, στις Ε' και Στ' τάξεις επιδιώκονταν οι μαθητές να «αναλύουν και να ανασυνθέτουν σύνολα προτάσεων που συνδέονται υποτακτικά, να διακρίνουν εμπειρικά (χωρίς τη χρήση συντακτικής ορολογίας) τον λειτουργικό ρόλο των δευτερευουσών προτάσεων (αντικείμενο, υποκείμενο, προσδιορισμός), να ασκούνται στην υποτακτική σύνδεση των προτάσεων με τους πιο εύχρηστους συνδέσμους και να ασκούνται στη χρήση του κόμματος (και άλλων σημείων στίξης) ανάμεσα σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, όπου τούτο είναι εντελώς απαραίτητο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 52, 86).

<sup>29</sup> Ο Μπασλής (1989) έχει ερευνήσει τις κατηγορίες δευτερευουσών προτάσεων (ονοματικές, επιρρηματικές, αναφορικές) που χρησιμοποιούν μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση στην Α' και Στ' τάξη του Δημοτικού, ενώ οι Παϊζη & Καβουκόπουλος (2001) τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων που απαντώνται στον προφορικό και γραπτό λόγο μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης στην Α' Γυμνασίου και Β' Λυκείου. Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ερευνητικές προσπάθειες δεν εξαντλούνται στη βαθμίδα εκπαίδευσης των υποκειμένων της έρευνας, διότι: α) στη δεύτερη έρευνα μελετάται χωριστά κάθε είδος δευτερεύουσας πρότασης, ενώ στην πρώτη μόνο οι τρεις γενικές κατηγορίες και β) δεν κατηγοριοποιούνται με τον ίδιο τρόπο τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων.

από ρήμα άλλης δευτερεύουσας (λέει πως θέλει να διαβάσει) αλλά και δευτερευουσών από μη ρηματικό πυρήνα (τόνισε ότι είναι απαγορευμένο από τον νόμο να ...) που είναι δυσκολότερη. Τα συγκεκριμένα φαινόμενα δεν αναφέρονται ρητά ως διδακτικοί στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Και το συγκεκριμένο εύρημα, επομένως, επιβάλλεται να διερευνηθεί περαιτέρω ως προς όλες τις παραμέτρους του, όπως και γενικότερα όσα προέκυψαν από την εν λόγω κατηγορία ερωτήσεων.

### 6.3. Ανάπτυξη και σύμπτυξη παραγράφων και κειμένων

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις δύο ερωτήσεις της κατηγορίας συνάγεται ότι όσον αφορά την επάρκεια των μαθητών **ως προς την παραγραφοποίηση** (ερώτηση 10) η εικόνα δεν είναι σαφής: **οι θετικές και οι αρνητικές απαντήσεις είναι περίπου μοιρασμένες**, με ένα προβάδισμα της τάξης του 4% στις θετικές. Αντίθετα, οι μαθητές **δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στη σύμπτυξη παραγράφων και κειμένων** (ερώτηση 11), εφόσον οι θετικές απαντήσεις υπερβαίνουν τις αρνητικές κατά 18%. Έτσι στην κατηγορία αυτή συνολικά υπερτερούν –έστω και με ελαφρό προβάδισμα– οι θετικές απαντήσεις (55%), όπως φαίνεται και στο επόμενο σχήμα.



Η παραγραφοποίηση των κειμένων που παράγουν οι μαθητές εισάγεται ως διδακτικός στόχος στη Γ' τάξη Δημοτικού<sup>30</sup>, ηλικία από την οποία καταβάλλεται προσπάθεια ο μαθητής «να επεξεργάζεται και δομεί κείμενο με αδρομερείς νοηματικές ενότητες και παραγράφους» (παραγωγή γραπτού λόγου Γ' - Στ' τάξεις), «να διαπιστώνει εμπειρικά τις νοηματικές σχέσεις κειμένου – παραγράφου – περιόδων» και «να αναγνωρίζει τα δομικά συστατικά των παραγράφων και να συνειδητοποιεί τον ρόλο των κειμενικών

<sup>30</sup> Και στο παλαιότερο Αναλυτικό Πρόγραμμα η επιδίωξη να διευθετούν οι μαθητές τα κείμενά τους σε παραγράφους εισαγόταν από τη Γ' τάξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 1987: 41).

*δεικτών στη σύνδεση των παραγράφων»* (γραμματική Γ' - Στ' τάξεις). Το σχετικά υψηλό ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων ερμηνεύεται από τη δυσκολία της συγκεκριμένης διαδικασίας, εφόσον δεν πρόκειται απλώς για την αναγνώριση των δομικών συστατικών μιας παραγράφου, αλλά για την εφαρμογή της σχετικής γνώσης στην παραγωγή λόγου από μέρους των μαθητών. Η σχετική δεξιότητα προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία στο προσυγγραφικό στάδιο, φάση κατά την οποία αναζητούνται σχετικές πληροφορίες, ομαδοποιούνται σε συναφείς κατηγορίες και σχεδιάζεται ο τρόπος οργάνωσης των πληροφοριών και το διάγραμμα του κειμένου. Οι στρατηγικές αυτές δεν υιοθετούνται από μαθητές αυτής της ηλικίας, αν δεν έχει προηγηθεί η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση και εξάσκηση.

Από την άλλη, η σύμπτυξη κειμένων ως διδακτικός στόχος εισάγεται επίσης στη Γ' τάξη, όπου τονίζεται ότι ο μαθητής θα πρέπει *«να εντοπίζει τα κύρια σημεία στο λόγο των ομιλητών, να τα συγκρατεί στη μνήμη και να τα αξιοποιεί κατά περίπτωση»*, αλλά και *«να συντάσσει περιλήψεις διαφόρων βαθμών σύμπτυξης»*. Είναι σκόπιμο, όμως, να τονισθεί ότι η τιτλοφόρηση κειμένων είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική δεξιότητα, εφόσον πρόκειται για τον μέγιστο βαθμό σύνοψης ενός κειμένου. Δεν διατυπώνεται όμως ρητά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα η τιτλοφόρηση παραγράφων<sup>31</sup> ή ευρύτερων κειμένων, άσχετα αν ως διαδικασία συμπεριλαμβάνεται στη σύνθεση περιλήψεων (Γερογιαννάκη 2007: 85-970). Είναι σκόπιμο όμως να τονισθεί ότι η τιτλοφόρηση κειμένων είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική δεξιότητα, εφόσον στην προκειμένη περίπτωση πρόκειται για τον μέγιστο βαθμό σύμπτυξης ενός κειμένου. Παρά το γεγονός ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή ήταν κατά βάση θετικές, θα ήταν χρήσιμο να τεκμηριωθεί η σχετική επάρκεια των μαθητών και από άλλα ερευνητικά δεδομένα, επειδή η ικανότητα διάκρισης του ουσιώδους από το επουσιώδες και σύνοψης κειμένων είναι απαιτητικό εγχείρημα και δεξιότητα που αναπτύσσεται με την ηλικία και την κατάλληλη εκπαιδευτική εμπειρία. Όπως αποδεικνύουν άλλωστε σχετικές έρευνες οι μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού δεν μπορούν να συνοψίσουν ένα εκτενές κείμενο με τρόπο που να αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο του αρχικού κειμένου. Οι μαθητές της Γ' Δημοτικού δεν μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα σε επίπεδα σπουδαιότητας, της Ε' Δημοτικού είναι σε θέση να απομονώσουν τις πιο σημαντικές πληροφορίες αλλά όχι και να το συνοψίσουν συνολικά. Συνήθως απαλείφουν ορισμένα στοιχεία του κειμένου και αντιγράφουν άλλα αυτολεξεί (στρατηγική copy – delete), αντιμετωπίζουν το αρχικό κείμενο γραμμικά, αδυνατούν να συλλάβουν το νοηματικό κέντρο του, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μη αφηγηματικά κείμενα, και γενικά συντάσσουν περιλήψεις με

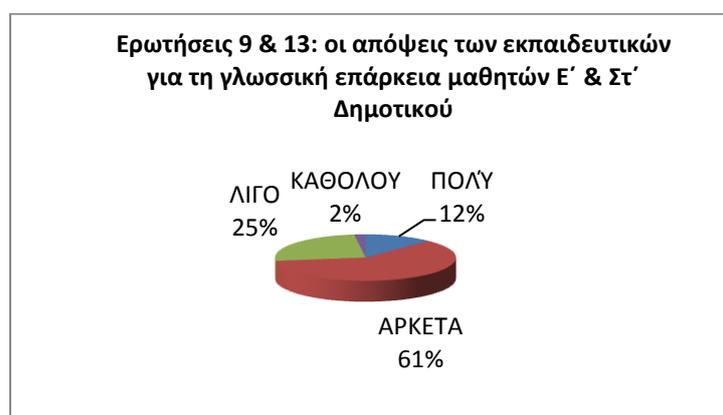
---

<sup>31</sup> Στο παλαιότερο Αναλυτικό Πρόγραμμα η επιδίωξη να διακρίνουν οι μαθητές τις ενότητες κειμένων, να προτείνουν πλαγιότιτλους, να εκπονούν διαγράμματα, να κρατούν σημειώσεις ή να κάνουν περιλήψεις εισαγόταν ρητά από τη Γ' τάξη (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 41, 47).

ελάχιστο βαθμό επάρκειας (Παπαϊωάννου & Πατούνα 2003: 101-106). Οι απαντήσεις επομένως στο ερώτημα αυτό έρχονται σε αντίθεση με συναφή ερευνητικά δεδομένα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η διαδικασία σύμπτυξης κειμένων, λόγω της δυσκολίας της, δεν πρέπει να ζητείται από μαθητές Δημοτικού.

#### 6.4. Ορθογραφία - στίξη

Στις ερωτήσεις της συγκεκριμένης κατηγορίας **κυριάρχησαν συντριπτικά οι θετικές απαντήσεις (73%)** και στις μεμονωμένες ερωτήσεις και στο σύνολο, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα.



Ειδικότερα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι **τελειόφοιτοι του Δημοτικού δεν δυσκολεύονται ιδιαίτερα στη χρήση των σημείων στίξης** (ερώτηση 9), που, άλλωστε, εισάγεται ως διδακτικός στόχος από την πρώτη τάξη, με επιδίωξη ο μαθητής «να γράφει και να ανακοινώνει στους συμμαθητές ή στον δάσκαλο μικρά λεκτικά σύνολα (...), χρησιμοποιώντας τελείες και ερωτηματικό», «να τονίζει ορθά προφορικά και γραπτά τις λέξεις και να χρησιμοποιεί βασικά σημεία στίξης» (τελεία, κόμμα, ερωτηματικό, θαυμαστικό)<sup>32</sup>. Στους κανόνες ορθογραφίας αναφέρεται, επίσης, και η σωστή χρήση του κεφαλαίου και μικρού γράμματος όπου χρειάζεται, ενώ τονίζεται ότι «*συνήθειες ορθής γραφής, στίξης και τονισμού επιδιώκεται να αναπτυχθούν μέσω όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος*». Η πολύ θετική εντύπωση των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό έρχεται πιθανόν σε αντίθεση με την εικόνα –ορισμένων τουλάχιστον– μαθητικών γραπτών ακόμα και γυμνασιακών τάξεων, όπου γίνεται πλημμελής ή και λανθασμένη χρήση των σημείων στίξης.

<sup>32</sup> Και στο παλαιότερο Αναλυτικό Πρόγραμμα η χρήση τελείας, ερωτηματικού, θαυμαστικού, κόμματος αλλά και τόνου, διαλυτικών και αποστροφού εισαγόταν από την Α΄ τάξη, ενώ από τη Γ΄ τάξη προβλεπόταν και η χρήση αποσιωπητικών, δύο τόνων στα προπαροξύτονα που ακολουθούνται από εγκλιτικά, ενωτικού, όπως και η διάκριση της παύλας από το ενωτικό, η χρήση εισαγωγικών και η αξιοποίηση της υποδιαστολής στην αναφορική αντωνυμία *ό,τι* (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 21, 30, 54-55).

Παράλληλα, οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού **δεν φαίνεται**, κατά τη γνώμη των δασκάλων τους, **να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην ορθογραφία των λέξεων και ιδιαίτερα των ουσιαστικών** (ερωτήσεις 13 & 14), επιδίωξη που εισάγεται από την πρώτη τάξη, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση «να εντοπίζει σε χειρόγραφα κείμενα λάθη συντακτικά, λεκτικά, ορθογραφικά κ.τ.λ.», «να αντιγράφει πιστά και να γράφει σωστά με σχετική ταχύτητα και με αισθητικώς αποδεκτά γράμματα, λέξεις, φράσεις και προτάσεις, τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις», «να γράφει καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα, σχολικά και εξωσχολικά κείμενα» και «να εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων». Οι συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι διατρέχουν όλες τις τάξεις, προκειμένου οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων να γράφουν ορθογραφημένα εφαρμόζοντας συνειδητά τους σχετικούς γραμματικούς κανόνες. Η ορθογραφική επάρκεια των μαθητών χρειάζεται, ωστόσο, να τεκμηριωθεί από τα δεδομένα ερευνών που εστιάζουν στην ανάλυση αυθεντικών μαθητικών κειμένων. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν τα λιγότερα προβλήματα στην ορθογραφία των ουσιαστικών, ενώ έπονται τα ρήματα και τα επίθετα (ερώτηση 14, βλ. προηγούμενη παρουσίαση).

#### **6.5. Χρήση βιβλίων αναφοράς**

---

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι **μαθητές ανατρέχουν στα βιβλία αναφοράς** (γραμματική και λεξικό)<sup>33</sup> κατά τη σύνταξη των σχολικών εργασιών, επιδίωξη που εμφανίζεται από την Α' τάξη, ώστε ο μαθητής «να εισάγεται στη χρήση αλφαθητικών λεξιλογίων, απλών λεξικών και παιδικών εγκυκλοπαιδειών»<sup>34</sup> και «να αντιλαμβάνεται την ανάγκη να ξαναγράψει ένα κείμενο, για να το βελτιώσει με βάση τις παρατηρήσεις τις δικές του ή των άλλων». Επισημαίνεται ακόμα ότι ο σχολιασμός των γραπτών, η αυτοδιόρθωση και η αλληλοδιόρθωση που εισάγονται από την Α' τάξη και συνδέονται κυρίως με την ορθογραφία, είναι διαδικασίες που κατεξοχήν προϋποθέτουν τη χρήση βιβλίων αναφοράς. Η εγκυρότητα του ευρήματος, ωστόσο, προϋποθέτει τη διασταύρωσή του με ερευνητικά δεδομένα που στηρίζονται σε επιτόπια παρατήρηση.

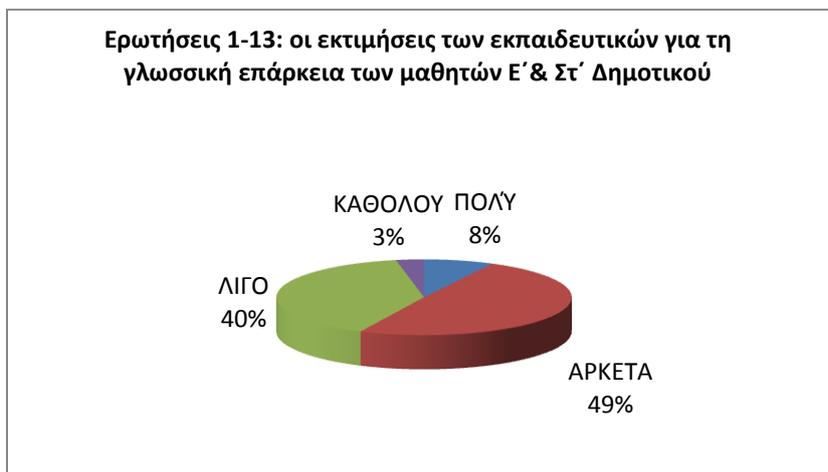
---

<sup>33</sup> Υπενθυμίζεται ότι την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας δεν μοιραζόταν στους μαθητές του Δημοτικού κάποιου είδους λεξικό (μόνο σχολική γραμματική στις δύο τελευταίες τάξεις) και επομένως η χρήση του επαφίονταν στην πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού.

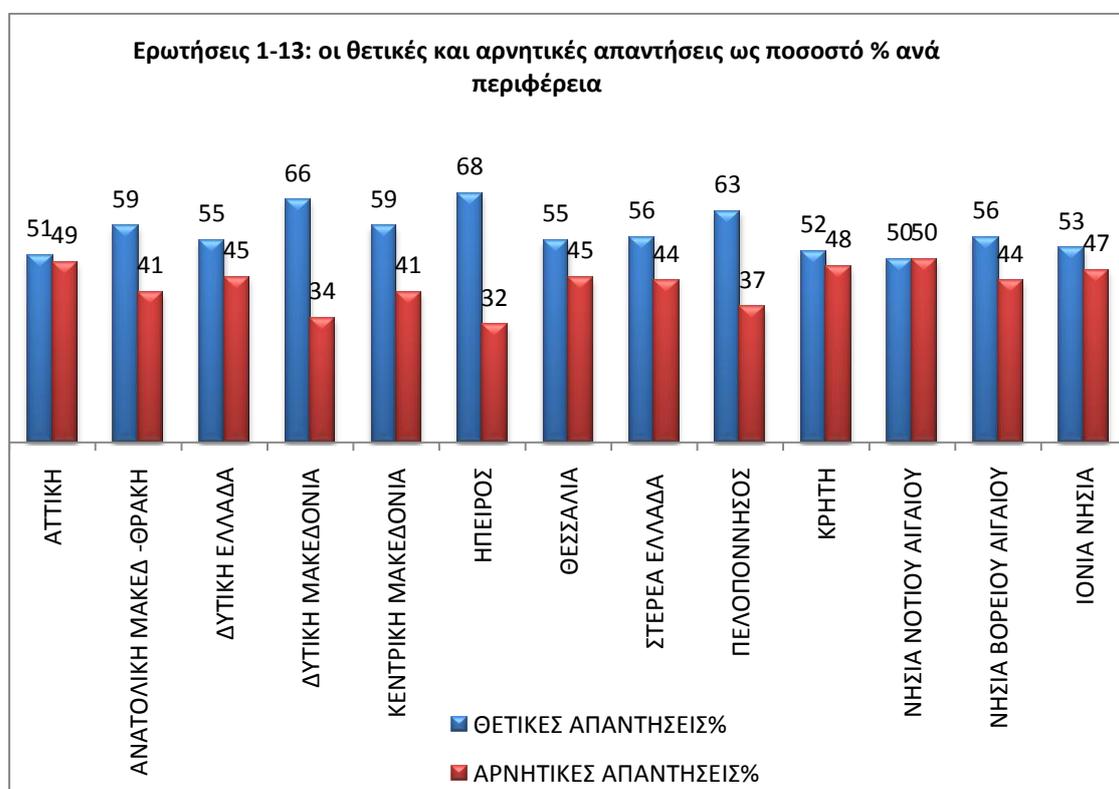
<sup>34</sup> Οι ίδιες αναφορές γίνονται και στο παλαιότερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 18).

## 7. Τα ευρήματα ανά Περιφέρεια

Από τον υπολογισμό των θετικών και αρνητικών απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι η **γλωσσική επάρκεια των μαθητών της Ε΄ & Στ΄ τάξης του Δημοτικού είναι ικανοποιητική**: οι θετικές ανταποκρίσεις ανέρχονται στο 57%, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα.



Διαφοροποίηση ωστόσο της γενικής εντύπωσης των εκπαιδευτικών παρατηρείται ανάλογα με την Περιφέρεια στην οποία δραστηριοποιούνται επαγγελματικά, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα.



Παρατηρούμε ότι σε όλες τις Περιφέρειες υπερισχύουν οι θετικές απαντήσεις έναντι των αρνητικών, εκτός από την Περιφέρεια των *Νησιών Νοτίου Αιγαίου*, όπου οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες. Μετά τα *Νησιά Νοτίου Αιγαίου* η Περιφέρεια με τη μικρότερη διαφορά θετικών - αρνητικών απαντήσεων είναι η *Αττική*, όπου οι θετικές υπερισχύουν των αρνητικών μόνο δύο ποσοστιαίες μονάδες. (Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στην Περιφέρεια των Νησιών Βορείου Αιγαίου, με την οποία η Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά, οι θετικές απαντήσεις υπερισχύουν των αρνητικών κατά 12 ποσοστιαίες μονάδες, όπως θα δούμε στη συνέχεια.) Η προσπάθεια σύνδεσης του υψηλού –συγκριτικά– ποσοστού των αρνητικών απαντήσεων, που παρατηρείται στις εν λόγω Περιφέρειες, με το συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης της αντίστοιχης Περιφέρειας δεν φαίνεται να επιτυγχάνει: στην Περιφέρεια των Νησιών Νοτίου Αιγαίου το συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης των κατοίκων υπολείπεται από το αντίστοιχο της χώρας<sup>35</sup> κάτι που δεν συμβαίνει με την Περιφέρεια Αττικής<sup>36</sup>. Από την άλλη τα **υψηλά ποσοστά αρνητικών απαντήσεων και στις δύο Περιφέρειες πιθανόν να συνδέονται με τον αυξημένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα σχολεία τους**:<sup>37</sup>.

Η αμέσως επόμενη Περιφέρεια όπου παρατηρείται σχετικά μικρή διαφορά μεταξύ των θετικών και αρνητικών απαντήσεων είναι η *Κρήτη*. Εδώ η διαφορά εντοπίζεται στις τέσσερις ποσοστιαίες μονάδες υπέρ των θετικών απαντήσεων. Οι σχετικά υψηλές αρνητικές απαντήσεις μπορεί να συνδέονται με το συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης της Περιφέρειας<sup>38</sup> ή και με την κινητικότητα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Στην

---

<sup>35</sup> Όσον αφορά στην Περιφέρεια των *Νησιών Νοτίου Αιγαίου* και για το έτος 1997 ισχύουν τα εξής: το εργατικό δυναμικό με εκπαίδευση μέχρι και το Δημοτικό υπερτερεί έναντι των υπόλοιπων κατηγοριών καλύπτοντας το 50.7% του συνόλου (38.1% για τη χώρα). Το εργατικό δυναμικό Γυμνασιακής εκπαίδευσης αποτελεί το 11.7%, ενώ το εργατικό δυναμικό Λυκειακής εκπαίδευσης καλύπτει το 23.9% του συνόλου (τα αντίστοιχα ποσοστά για τη χώρα είναι 10.4% και 28.6%). Το εργατικό δυναμικό με ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση ανέρχεται στο 13.7% του συνόλου του εργατικού δυναμικού της Περιφέρειας. Λαμβανομένου υπόψη ότι το τελευταίο ποσοστό για τη χώρα ανέρχεται σε 22.9%, είναι σαφές ότι το συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης της Περιφέρειας υστερεί από το αντίστοιχο της χώρας ([www.ypes.gr](http://www.ypes.gr), 25-03-06).

<sup>36</sup> Η ποσοστιαία συμμετοχή του οικονομικά ενεργού πληθυσμού της Περιφέρειας Αττικής στο σύνολο της χώρας, κατά κατηγορία εκπαίδευσης και για το έτος 1997 ήταν η ακόλουθη: κάτοχοι διδακτορικού ή Μεταπτυχιακού τίτλου 78,77%, κάτοχοι Πτυχίου Ανωτάτων Σχολών 51,91%, κάτοχοι Πτυχίου Ανώτερης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης 55,97%. Όπως φαίνεται στα υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης το ποσοστό συμμετοχής της Περιφέρειας Αττικής στη χώρα είναι υψηλό. Αντίθετα το ποσοστό αυτό μειώνεται για τα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης ([www.ypes.gr](http://www.ypes.gr), 25-03-06).

<sup>37</sup> Με βάση στοιχεία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (2005: 122) για το σχολικό έτος 2003-04 οι Περιφέρειες-υποδοχείς του μεγαλύτερου αριθμού αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν οι Περιφέρειες Αττικής (13,6% του μαθητικού πληθυσμού), Ιόνιων Νησιών (12,2%), Πελοποννήσου (11,2%) και Νοτίου Αιγαίου (10,7%).

<sup>38</sup> Το εκπαιδευτικό επίπεδο των εργαζομένων της Περιφέρειας *Κρήτης* εμφανίζει αποκλίσεις σε σχέση με το σύνολο της χώρας. Παρουσιάζεται υστέρηση σε πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε αποφοίτους μέσης εκπαίδευσης, ενώ η εξειδίκευση της οικονομίας στον πρωτογενή τομέα και τον τουρισμό δημιουργεί υψηλές απαιτήσεις σε δεξιότητες και ειδικεύσεις. Σύμφωνα με στοιχεία της

κατηγορία αυτή εντάσσεται και η Περιφέρεια *Νησιών Ιονίου*, όπου οι θετικές απαντήσεις υπερέρχουν των αρνητικών μόνο έξι ποσοστιαίες μονάδες. Εδώ η εικόνα αυτή μπορεί να συνδέεται με την εισροή μεταναστών από άλλες Περιφέρειες και το εξωτερικό, κυρίως στο Νομό Κέρκυρας, εφόσον άλλωστε τα Νησιά του Ιονίου είναι η δεύτερη μεγαλύτερη Περιφέρεια-υποδοχέας αλλοδαπών μαθητών, το ποσοστό των οποίων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχονταν κατά το σχολικό έτος 2003-04 στο 12,2% (Κ.Ε.Ε., 2005: 122, [www.ypes.gr](http://www.ypes.gr), 25-03-06).

Στην αντίπερα όχθη, **την πιο θετική εντύπωση έχουν όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί της Ηπείρου**, όπου οι θετικές απαντήσεις είναι υπερδιπλάσιες και υπερέρχουν των αρνητικών 36 ποσοστιαίες μονάδες. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της **Δυτικής Μακεδονίας** με διαφορά των θετικών από τις αρνητικές απαντήσεις 32 ποσοστιαίες μονάδες και έπονται οι εκπαιδευτικοί της **Πελοποννήσου**, όπου η διαφορά είναι 26 μονάδες. Στις τρεις αυτές Περιφέρειες δόθηκαν οι πιο θετικές απαντήσεις. **Η προσπάθεια δικαιολόγησης των απαντήσεων αυτών με βάση το συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης στις ανωτέρω Περιφέρειες φαίνεται άκαρπη, γιατί και στις τρεις περιπτώσεις το συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης είναι χαμηλότερο από το αντίστοιχο μέσο επίπεδο της χώρας<sup>39</sup>**. Εντύπωση, άλλωστε, προκαλεί το γεγονός ότι η Περιφέρεια Πελοποννήσου είναι η τρίτη μεγαλύτερη υποδοχέας αλλοδαπών

---

έρευνας εργατικού δυναμικού της ΕΣΥΕ για το 1997, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 50,3% του ενεργού πληθυσμού έχει εκπαίδευση μέχρι και το Δημοτικό (έναντι του 38,1% της χώρας). Το 32,3% έχει απολυτήριο γυμνασίου ή λυκείου, ενώ το υπόλοιπο 16,5% έχει ανώτερες και ανώτατες σπουδές (ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά σε εθνικό επίπεδο είναι 39% και 22,9%, [www.ypes.gr](http://www.ypes.gr), 25-03-06).

<sup>39</sup> Το συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης της Περιφέρειας *Δυτικής Μακεδονίας* θεωρείται χαμηλότερο από το αντίστοιχο της χώρας. Το εργατικό δυναμικό με εκπαίδευση μέχρι και το Δημοτικό ανέρχεται σε 45,2 % του ενεργού πληθυσμού, ενώ το 35,7 % κατέχει απολυτήριο Γυμνασίου ή Λυκείου και το 19,2% κατέχει πτυχίο ανώτερων ή ανώτατων σπουδών. Όσον αφορά στην περιφέρεια της *Ηπείρου* το εργατικό δυναμικό με εκπαίδευση μέχρι και το Δημοτικό υπερτερεί έναντι των υπόλοιπων κατηγοριών καλύπτοντας το 51,9% του συνόλου και είναι σημαντικά ανώτερο από το αντίστοιχο ποσοστό της χώρας που φθάνει το 38,1% (1997). Το εργατικό δυναμικό Γυμνασιακής εκπαίδευσης αποτελεί το 9,2%, ενώ το εργατικό δυναμικό Λυκειακής εκπαίδευσης καλύπτει το 21,2% του συνόλου. Πολύ μικρό μέρος του συνολικού εργατικού δυναμικού καλύπτουν οι πτυχιούχοι Ανωτέρας και Ανωτάτης εκπαίδευσης, που αποτελούν το 5,6% και το 12,1% του συνόλου αντίστοιχα. Η κατάσταση είναι σαφώς δυσμενέστερη από το μέσο επίπεδο της χώρας (αντίστοιχα ποσοστά γυμνασιακής εκπαίδευσης 10,4%, λυκειακής εκπαίδευσης 28,6%, ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης 8,7% και 14,2%). Τέλος, για την περιφέρεια της *Πελοποννήσου* ισχύουν τα εξής: Το επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού είναι αρκετά χαμηλό. Οι αγράμματοι αποτελούν το 8% του πληθυσμού υπερέρχοντας του αντίστοιχου ποσοστού της χώρας (6,8%) και συγκεντρώνονται κυρίως στους Νομούς Μεσσηνίας, Λακωνίας και Αρκαδίας. Αντίστοιχα, αυτοί οι Νομοί εμφανίζουν τα χαμηλότερα ποσοστά αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης, εκτός από το Νομό Αρκαδίας που μαζί με το Νομό Κορινθίας παρουσιάζουν ποσοστό αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης μεγαλύτερο από το μέσο όρο της Περιφέρειας. Σύμφωνα με στοιχεία της έρευνας εργατικού δυναμικού της ΕΣΥΕ για το 1997, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 50,4% του πληθυσμού εργάσιμης ηλικίας έχει φτάσει μέχρι και το απολυτήριο δημοτικού (έναντι 38,1% στη χώρα). Το 36,8% έχει απολυτήριο γυμνασίου ή λυκείου, ενώ το 12,8% έχει ανώτερες και ανώτατες σπουδές. Τα ποσοστά σε εθνικό επίπεδο είναι 39% και 22,9% αντίστοιχα ([www.ypes.gr](http://www.ypes.gr), 25-03-06).

μαθητών, το ποσοστό των οποίων στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανερχόταν κατά το σχολικό έτος 2003-04 στο 11,2% (Κ.Ε.Ε., 2005: 122).

Στην ενδιάμεση κατηγορία εντάσσονται οι υπόλοιπες Περιφέρειες της χώρας όπου οι θετικές απαντήσεις υπερσχύουν των αρνητικών από 10-18 ποσοστιαίες μονάδες. Αναλυτικότερα, τοποθετώντας τις Περιφέρειες σε φθίνουσα σειρά με βάση τη διαφορά των θετικών απαντήσεων από τις αρνητικές έχουμε την ακόλουθη κατάταξη:

- *Ανατολική Μακεδονία & Θράκη*: διαφορά 18 ποσοστιαίες μονάδες,
- *Κεντρική Μακεδονία*: 18 ποσοστιαίες μονάδες,
- *Στερεά Ελλάδα*: 12 ποσοστιαίες μονάδες,
- *Νησιά Βορείου Αιγαίου*: 12 ποσοστιαίες μονάδες,
- *Θεσσαλία*: 10 ποσοστιαίες μονάδες και
- *Δυτική Ελλάδα*: 10 ποσοστιαίες μονάδες.

Μια υποομάδα αποτελούν οι Περιφέρειες της *Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης* και της *Κεντρικής Μακεδονίας* που δεν μοιράζονται ωστόσο κοινά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, **το συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης είναι χαμηλότερο από το μέσο επίπεδο της χώρας<sup>40</sup>**. Επιπλέον, η πληθυσμιακή της συγκρότηση παρουσιάζει σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με λοιπές Περιφέρειες της χώρας με σημείο αναφοράς τη θρησκευτική μειονότητα. Υπολογίζεται ότι το μουσουλμανικό στοιχείο αριθμεί περίπου 140.000 με 145.000 άτομα, κατανεμημένο κατά κύριο λόγο στις πρωτεύουσες και στις ορεινές ζώνες των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Θα πρέπει ωστόσο να τονισθεί στο σημεία αυτό ότι οι μουσουλμανόπαιδες φοιτούν κατά κύριο λόγο στα μειονοτικά σχολεία<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Για το 1997 το εργατικό δυναμικό της Περιφέρειας *Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης* με εκπαίδευση μέχρι και το Δημοτικό υπερτερεί έναντι των υπολοίπων κατηγοριών καλύπτοντας το 55,4% του συνόλου και είναι σημαντικά ανώτερο του 38,1% που είναι το αντίστοιχο ποσοστό της χώρας. Το εργατικό δυναμικό Γυμνασιακής εκπαίδευσης αποτελεί το 8,8%, ενώ το εργατικό δυναμικό Λυκειακής εκπαίδευσης καλύπτει το 20,5% του συνόλου. Μικρό μέρος του συνολικού εργατικού δυναμικού καλύπτει το εργατικό δυναμικό Ανωτέρας και Ανωτάτης εκπαίδευσης, το οποίο αντιστοιχεί στο 15,2% και μόνο το 0,1% του εργατικού δυναμικού έχει Διδακτορικό ή Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Τα αντίστοιχα ποσοστά για το σύνολο της χώρας είναι 22,5% και 0,4% αντίστοιχα ([www.yypes.gr](http://www.yypes.gr), 25-03-06).

<sup>41</sup> Με βάση στοιχεία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (2002: 80-81) το σχολικό έτος 2000-01 λειτουργούσαν στην Περιφέρεια 225 μειονοτικά δημοτικά σχολεία, τα περισσότερα ολιγοθέσια και σε δυσπρόσιτα χωριά, κατανεμημένα στους τρεις νομούς της Θράκης ως εξής: Ν. Ξάνθης 74 δημοτικά, Ν. Ροδόπης 130 δημοτικά και Ν. Έβρου 21 δημοτικά. Το σχολικό έτος 1999-2000 ο μαθητικός πληθυσμός της μειονότητας ήταν 7.200 μαθητές δημοτικού, το μεγαλύτερο ποσοστό των οποίων φοιτούσε σε μειονοτικά δημοτικά και μόνο 500 μαθητές σε συνήθη δημοτικά σχολεία.

Από την άλλη η Περιφέρεια *Κεντρικής Μακεδονίας* δεν διαφοροποιείται ως προς το **συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης από το μέσο επίπεδο της χώρας**<sup>42</sup>.

Στην άλλη υποομάδα εντάσσονται οι Περιφέρειες της *Στερεάς Ελλάδας*, των *Νησιών Βορείου Αιγαίου*, της *Θεσσαλίας* και της *Δυτικής Ελλάδας*, όπου η υπεροχή των θετικών απαντήσεων έναντι των αρνητικών είναι 10-12 μονάδες. Οι Περιφέρειες αυτές έχουν κοινό χαρακτηριστικό το ότι ως προς το συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης υπολείπονται του μέσου επιπέδου της χώρας<sup>43</sup>.

Θα υποστηρίζαμε κλείνοντας ότι η **προσπάθεια ερμηνείας των ευρημάτων της έρευνας με βάση το συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης της εκάστοτε Περιφέρειας δεν ήταν αποτελεσματική**. Περισσότερο πρόσφορη φαίνεται η σύνδεση των ευρημάτων με το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, **το σημαντικό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στις Περιφέρειες Αττικής, Νησιών Νοτίου Αιγαίου και Νησιών Ιονίου εξηγεί –σε έναν βαθμό– την περιορισμένη υπεροχή των θετικών εκτιμήσεων έναντι των αρνητικών στις**

---

<sup>42</sup> Το 34,7% του εργατικού δυναμικού της Περιφέρειας *Κεντρικής Μακεδονίας* είναι απόφοιτοι Δημοτικού και το 3,7% δεν έχουν τελειώσει το Δημοτικό, ενώ 0,9% δεν έχει πάει καθόλου στο Δημοτικό(1997). Τα αντίστοιχα ποσοστά για τη χώρα είναι 34,1%, 2,8% και 1,2% Επίσης, το 28,7% έχουν απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης, το 7,4% είναι πτυχιούχοι Τεχνικών - Επαγγελματικών Σχολών, το 14,3% είναι πτυχιούχοι Ανωτάτων Σχολών, ενώ οι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου καλύπτουν το 0,3% του ενεργού πληθυσμού (τα αντίστοιχα ποσοστά για τη χώρα είναι 28,6%, 8,7%, 13,8% και 0,4%). Το επίπεδο εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς της διάρθρωσή του από το επίπεδο εκπαίδευσης της χώρας ([www.ypes.gr](http://www.ypes.gr), 25-03-06).

<sup>43</sup> Όσον αφορά στην περιφέρεια *Στερεάς Ελλάδας* και για το έτος 1997 το εργατικό δυναμικό με εκπαίδευση μέχρι και το Δημοτικό καλύπτει το 48,6% του συνόλου. Το εργατικό δυναμικό Γυμνασιακής εκπαίδευσης αποτελεί το 12,8% ενώ το εργατικό δυναμικό Λυκειακής εκπαίδευσης καλύπτει το 24,8% του συνόλου. Το εργατικό δυναμικό με ανώτερη και ανώτατη μόρφωση ανέρχεται στο 13,7% του συνόλου του εργατικού δυναμικού της Περιφέρειας. Τα ποσοστά αυτά διαμορφώνουν ένα επίπεδο εκπαίδευσης που υστερεί έναντι του εθνικού επιπέδου. Χαρακτηριστικό είναι ότι το ποσοστό με ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση της Περιφέρειας υπολείπεται κατά 10 ποσοστιαίες μονάδες του αντίστοιχου εθνικού. Για την περιφέρεια *Θεσσαλίας* ισχύουν τα εξής: Το εργατικό δυναμικό με εκπαίδευση μέχρι και το Δημοτικό καλύπτει το 52,2% του συνόλου και είναι σημαντικά ανώτερο από το αντίστοιχο ποσοστό της χώρας που είναι 38,1% (1997). Το εργατικό δυναμικό Γυμνασιακής εκπαίδευσης αποτελεί το 9,8%, ενώ το εργατικό δυναμικό Λυκειακής εκπαίδευσης καλύπτει το 21,5% του συνόλου. Το εργατικό δυναμικό με ανώτερη και ανώτατη μόρφωση ανέρχεται στο 16,6% του συνόλου του εργατικού δυναμικού της Περιφέρειας. Σε γενικές γραμμές η περιφέρεια *Θεσσαλίας* υστερεί σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης της χώρας. Τέλος, όσον αφορά στην περιφέρεια *Δυτικής Ελλάδας* η εικόνα είναι η ακόλουθη: Το εργατικό δυναμικό με εκπαίδευση μέχρι και το Δημοτικό υπερτερεί σημαντικά έναντι των υπόλοιπων κατηγοριών καλύπτοντας το 54,8% του συνόλου και είναι σημαντικά ανώτερο του αντίστοιχου ποσοστού της χώρας που είναι 38,1% (1997). Το εργατικό δυναμικό Γυμνασιακής εκπαίδευσης αποτελεί το 11,2%, ενώ το εργατικό δυναμικό Λυκειακής εκπαίδευσης καλύπτει το 23% του συνόλου (αντίστοιχα ποσοστά χώρας: 10,4% και 28,6%). Πολύ μικρό μέρος του εργατικού δυναμικού καλύπτει το εργατικό δυναμικό Ανωτέρας, Ανωτάτης και Μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, που αποτελεί το 11% του συνολικού εργατικού δυναμικού (αντίστοιχο ποσοστό χώρας: 22,9%). Ωστόσο, χαρακτηριστικό για την περιφέρεια *Δυτικής Ελλάδας* είναι το γεγονός ότι σ' αυτήν απασχολείται το 5,2% του συνόλου των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου, ποσοστό που την κατατάσσει τρίτη στην χώρα ([www.ypes.gr](http://www.ypes.gr), 25-03-06).

**συγκεκριμένες περιοχές: 0% στο Νότιο Αιγαίο, 2% στην Αττική και 6% στα Ιόνια Νησιά.** Εξαιρέση αποτελεί η Περιφέρεια Πελοποννήσου, στην οποία, ενώ εμφανίζεται υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, οι θετικές ανταποκρίσεις υπερβαίνουν τις αρνητικές κατά 26%.

**Από την άλλη και η προσπάθεια σύνδεσης των απαντήσεων με την κατανομή του πληθυσμού της Περιφέρειας σε αστικό, ημιαστικό και αγροτικό δεν φαίνεται να οδηγεί σε επιτρεπτές συσχετίσεις<sup>44</sup>.** Και τούτο διότι υπάρχουν Περιφέρειες με σημαντικό ποσοστό αγροτικού ή και ημιαστικού πληθυσμού, όπως οι Περιφέρειες Ηπείρου ή Πελοποννήσου, όπου κυριαρχούν οι θετικές απαντήσεις αλλά και Περιφέρειες όπως η Αττική, με το πιο υψηλό ποσοστό αστικού πληθυσμού στη χώρα, όπου κυριαρχούν οι αρνητικές. **Το συγκεκριμένο, βέβαια, εύρημα δεν ανατρέπει τα πορίσματα όσων ερευνών συνδέουν τη γλωσσική πρόοδο και επάρκεια με την κοινωνική προέλευση των μαθητών** (βλ. Μπασλής 1988, Χατζησαββίδης, 1993, Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001, Αρχάκης 2000, 2001, 2005), εφόσον εδώ τα στοιχεία δεν αφορούν στις γλωσσικές επιδόσεις μαθητών συγκεκριμένης προέλευσης, αλλά στη γενική εντύπωση των δασκάλων τους, χωρίς μάλιστα να συνυπολογίζονται σε αυτή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και της περιοχής στην οποία δραστηριοποιούνται επαγγελματικά.

## 8. Γενικές διαπιστώσεις - συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την προηγηθείσα ανάλυση των ευρημάτων, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκτιμούν ότι οι τελειόφοιτοι του Δημοτικού:

---

<sup>44</sup> Όσον αφορά στο βαθμό αστικότητας του πληθυσμού ενδεικτικά αναφέρουμε τις ακόλουθες περιφέρειες. Τα στοιχεία στηρίζονται στην απογραφή του 1991. Στην περιφέρεια *Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης* ο αστικός πληθυσμός ανέρχεται στο 40% του συνολικού πληθυσμού, ο αγροτικός στο 43% και ο ημιαστικός στο 17%. Στην περιφέρεια *Κεντρικής Μακεδονίας* ο αστικός πληθυσμός ανέρχεται στο 57% του συνολικού πληθυσμού, ο αγροτικός στο 26% και ο ημιαστικός στο 17%. Στην περιφέρεια *Ηπείρου* ο αστικός πληθυσμός ανέρχεται στο 31% του συνολικού πληθυσμού, ο αγροτικός στο 59%, ενώ ο ημιαστικός πληθυσμός ανέρχεται στο 10%. Πρόκειται για την περιφέρεια με το υψηλότερο ποσοστό αγροτικού πληθυσμού με βάση τα στοιχεία του 1991. Στην περιφέρεια *Θεσσαλίας* ο αστικός πληθυσμός ανέρχεται στο 44% του συνολικού πληθυσμού, ο αγροτικός πληθυσμός στο 40%, ενώ ο ημιαστικός πληθυσμός στο 16%. Στην περιφέρεια *Δυτικής Ελλάδας* ο αστικός πληθυσμός ανέρχεται στο 45% του συνολικού, ο ημιαστικός στο 11% και ο αγροτικός στο 44%. Στην περιφέρεια *Στερεάς Ελλάδας* ο αστικός πληθυσμός ανέρχεται στο 25% του συνολικού πληθυσμού, ο αγροτικός πληθυσμός στο 45% ενώ ο ημιαστικός στο 30%. Στην περιφέρεια *Νοτίου Αιγαίου* ο αστικός πληθυσμός ανέρχεται στο 35% του συνολικού πληθυσμού, ο αγροτικός στο 40%, ενώ ο ημιαστικός πληθυσμός στο 25%. Στην περιφέρεια *Αττικής* ο αστικός πληθυσμός καλύπτει το 94% του συνολικού πληθυσμού της Περιφέρειας, ο ημιαστικός το 5%, ενώ ο αγροτικός το 1%. Στην περιφέρεια *Πελοποννήσου* ο αστικός πληθυσμός ανέρχεται στο 24% του συνολικού πληθυσμού, ο αγροτικός πληθυσμός στο 57%, ενώ ο ημιαστικός πληθυσμός στο 19%. Τέλος, στην περιφέρεια *Κρήτης* ο αστικός πληθυσμός ανέρχεται στο 42% του συνολικού πληθυσμού, ο αγροτικός στο 46%, ενώ ο ημιαστικός πληθυσμός στο 12% ([www.ypes.gr](http://www.ypes.gr), 25-03-06).

- διαθέτουν επαρκές λεξιλόγιο,
- χειρίζονται με άνεση παράγωγες και σύνθετες λέξεις όπως και την παθητική σύνταξη,
- γράφουν αρκετά ορθογραφημένα (κυρίως τα ουσιαστικά),
- αξιοποιούν βασικά σημεία στίξης στον γραπτό λόγο,
- συνοψίζουν με σχετική επάρκεια παραγράφους ή ευρύτερα κείμενα και
- αξιοποιούν τα βιβλία αναφοράς κατά τη σύνθεση και αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων.

Από την άλλη, **οι βασικότερες δυσκολίες συνδέονται με:**

- **την προσαρμογή του επιπέδου λόγου και του ύφους στις απαιτήσεις της εκάστοτε επικοινωνιακής περίπτωσης,**
- **τη χρήση των λόγιων στοιχείων της κοινής Νέας Ελληνικής,**
- **τον υποταγμένο λόγο και τη διαδοχική υπόταξη,**
- **τη σύνταξη επιθέτων και ουσιαστικών με εμπρόθετους και**
- **την παραγραφοποίηση.**

Οι συγκεκριμένες αδυναμίες, ως έναν βαθμό αναμενόμενες από την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των μαθητών, επιβάλλουν **ανάλογη εστίαση της έμφασης κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με επείγουσα προτεραιότητα την άσκηση των μαθητών στον υποταγμένο λόγο** (ανάδειξη της λειτουργίας των βασικών δευτερευουσών προτάσεων στον καθημερινό και επίσημο λόγο)<sup>45</sup>.

**Στις Περιφέρειες όπου εμφανίζονται τα υψηλότερα ποσοστά αρνητικών εκτιμήσεων θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω αν αυτά σχετίζονται με την κινητικότητα των εκπαιδευτικών (πρώτοι διορισμοί και μετακινήσεις), την κοινωνική ή εθνοτική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού ή τη διδακτική πρακτική.** Σε κάθε περίπτωση χρειάζονται **στοχευμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις** (ενισχυτική διδασκαλία, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, λειτουργία βιβλιοθήκης κ.ά.), όπως και **κατάλληλη προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, του διδακτικού υλικού και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών.**

Μια αποτελεσματική, ωστόσο, γλωσσική διδασκαλία δεν νοείται αποκομμένη από τη λειτουργικότητά της, δηλαδή την κατανόηση από μέρους των μαθητών του

---

<sup>45</sup> Υπενθυμίζεται, ωστόσο, ότι συστηματική διδασκαλία για τα είδη και τη λειτουργία των δευτερευουσών προτάσεων στον λόγο γίνεται στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου.

επικοινωνιακού της στόχου, που δεν είναι απλά και μόνο η ενεργητική «χρήση της νεοελληνικής κοινής γενικά αλλά η πρόσκτηση εκείνων των κοινωνιολεκτικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές την επικοινωνιακή επάρκεια σε δεδομένες κοινωνικές περιστάσεις, τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο» (Παϊζη & Καβουκόπουλος, 2001: 323).

Η νηφάλια προσέγγιση των ευρημάτων **δεν επιτρέπει ούτε την καταστροφολογία ούτε τον εφησυχασμό**, αντίθετα επιβάλλει τη διασταύρωση των ευρημάτων κατ' αρχάς με όσα θα προκύψουν από το τμήμα της έρευνας που επικεντρώνεται στο Γυμνάσιο. Παράλληλα, **η εγκυρότερη αποτύπωση της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών συνδέεται με την ανάλυση αυθεντικών μαθητικών κειμένων**.

Η αποτελεσματική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας προϋποθέτει κατάλληλα καταρτισμένους και επιμορφωμένους δασκάλους, με ειδικευση στη διδακτική της γλώσσας, καθώς ο γραμματισμός και ο αριθμητισμός είναι οι βασικοί πυλώνες της εκπαίδευσης.

**Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

**ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ**

**ΕΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 2003-6**

---

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗ**

**ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ**

**Phd Χριστίνα Αργυροπούλου** Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού  
Ινστιτούτου

**ΜΕΛΗ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ**

**Phd Χριστίνα Αργυροπούλου** Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού  
Ινστιτούτου

**Φώτης Καβουκόπουλος** Δρ Γλωσσολογίας, φιλόλογος αποσπασμένος στο  
Π.Ι.

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ, ΕΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ  
ΜΟΡΦΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**

**Αναστασία Πατούνα** Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, φιλόλογος  
αποσπασμένη στο Π.Ι.

---

**ΑΘΗΝΑ 2010**

# ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΙΣ Α΄ ΚΑΙ Γ΄ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

---

## 1. Φορέας σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας

Η ευρύτερη ερευνητική προσπάθεια που στοχεύει στον προσδιορισμό της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών του Γυμνασίου για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, σχεδιάστηκε από την κα Χριστίνα Αργυροπούλου και τον κ. Φώτη Καβουκόπουλο και εγκρίθηκε από το αρμόδιο Τμήμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στη συνέχεια, για να επιτραπεί η διανομή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ένα μέρος της ευρύτερης αυτής έρευνας εστιάζει στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών του Γυμνασίου προκειμένου να εκτιμηθούν αδρομερώς οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών και να ληφθούν τα αναγκαία μέτρα στη διδασκαλία της γλώσσας και στη βελτίωση των σχολικών βιβλίων.

Με τη συγκέντρωση, συνολική επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας (αποκωδικοποίηση ερωτηματολογίων, επεξεργασία στοιχείων, ραβδογράμματα, ερμηνεία δεδομένων) στο Γυμνάσιο ασχολήθηκε αποκλειστικά ο κ. Φώτης Καβουκόπουλος, Δρ Γλωσσολογίας, που βοηθήθηκε σε εθελοντική βάση στην αποκωδικοποίηση των ερωτηματολογίων από την κ. Π. Σεφερλή και τον κ. Ανδρέα Αρταβάνη, φιλόλογους αποσπασμένους στο Π.Ι. , καθώς και από τον κ. Ι. Πανούση, (τότε) Πάρεδρο του Π.Ι., και πολύ λίγο από τον κ. Χρ. Χρονόπουλο, αποσπασμένο στο Π.Ι.

## 2. Γενικοί στόχοι της έρευνας

Με το ερωτηματολόγιο προς τους φιλόλογους που δίδασκαν το μάθημα της *Νεοελληνικής Γλώσσας* σε μαθητές της Α΄ και Γ΄ τάξης του Γυμνασίου την περίοδο συγκέντρωσης των δεδομένων της έρευνας (2003-06) γίνεται προσπάθεια να

διερευνηθεί ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών σε κύριους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας, που έχουν σχέση με τη γνώση, την κατανόηση, την εφαρμογή και ανάλυση, τη σύνθεση και αξιολόγηση, κατά την πρόσληψη και την ανταπόκριση των μαθητών. Συνεπώς, κύριοι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- να εξεταστούν οι απόψεις και στάσεις των φιλολόγων των Γυμνασίων όσον αφορά τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών μέσα από τις σχολικές εργασίες και την όλη τους συμμετοχή στο μάθημα,
- να ανιχνευτούν οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και να σκιαγραφηθεί ο αναστοχασμός τους σε σχέση με τους ευρύτερους στόχους της γλωσσικής εκπαίδευσης,
- να εντοπιστούν αδυναμίες και παραλείψεις ως προς τα συναφή διδακτικά βιβλία, με στόχο τη θεσμική παρέμβαση.

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας διανεμήθηκε προς συμπλήρωση σε μεγάλο αριθμό αντιπροσωπευτικών σχολείων όλης της χώρας, μετά από τη σχετική έγκριση από το Π.Ι. και το ΥΠ.Ε.Π.Θ., με ευθύνη των αρμόδιων Σχολικών Συμβούλων και με σχετικές οδηγίες για τη συμπλήρωσή του, ένα ερωτηματολόγιο του τύπου των πολλαπλών επιλογών, με 22 ερωτήσεις, που παρατίθεται και σχολιάζεται πιο κάτω. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, κατά το σχολικό έτος της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, δίδασκαν γλώσσα αποκλειστικά στην Α΄, δηλαδή την τάξη μετάβασης από την πρώτη στη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης, και στη Γ΄ Γυμνασίου, δηλαδή την τάξη μετάβασης από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Αυτό σημαίνει ότι τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν, επιπλέον, να χρησιμεύσουν από τη μια πλευρά για την ανίχνευση των διδακτικών αναγκών στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και για τη γλωσσική «σκευή» με την οποία έρχονται οι μαθητές στο Γυμνάσιο –σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της αντίστοιχης έρευνας που έγινε σε δασκάλους– και από την άλλη για την κατάλληλη εξάσκηση των μαθητών στο Γυμνάσιο, όπου ολοκληρώνεται η διδασκαλία του συστήματος της γλώσσας, και, άρα, για την προετοιμασία τους ως προς τις μεγαλύτερες, ποιοτικά και ποσοτικά, απαιτήσεις του Λυκείου σχετικά με τη διδασκαλία και τη χρήση της γλώσσας με βάση τα σχολικά βιβλία της Έκφρασης-Έκθεσης.

Ευρύτερα, τα συμπεράσματα της στατιστικής ανάλυσης είναι δυνατό να χρησιμεύσουν για την προσαρμογή των δράσεων των αρμόδιων φορέων αναφορικά με τις διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου –αλλά και του Δημοτικού στο μέτρο που θα αποκαλύψουν μαθησιακά ελλείμματα στην Α΄ Γυμνασίου– διαμέσου επιμορφωτικών προγραμμάτων, διδακτικών οδηγιών, αλλά

**και αναμόρφωσης ή σύνταξης νέων διδακτικών εγχειριδίων, με έμφαση στους τομείς που μέσα από την έρευνα θα καταδειχτεί ότι υπάρχει πρόβλημα.**

Η στατιστική ανάλυση στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών έγινε ανεξάρτητα από το φύλο των ερωτημένων και τη γεωγραφική τοποθέτηση του σχολείου όπου υπηρετούν. Η επιλογή αυτή σχετίζεται με την υπόθεση ότι οι δύο αυτοί παράγοντες δεν παρεμβαίνουν καθοριστικά στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων για το συγκεκριμένο μάθημα. Ειδικότερα, για το φύλο πρέπει να επισημανθεί πως η μεγάλη πλειονότητα των φιλολόγων είναι γυναίκες (το 85% στο Γυμνάσιο) και συνεπώς **οι συναφείς απαντήσεις εκφράζουν κύρια τις γυναίκες φιλολόγους**. Στην *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, που έγινε από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε. 2005: 128 και 134) για το σχολικό έτος 2003-2004 (έναρξη συλλογής των απαντήσεων) αναφέρεται ότι σε σύνολο 32.737 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια ήταν γυναίκες οι 21.251 (ποσοστό 64,9%), ενώ για τους φιλολόγους οι αντίστοιχοι αριθμοί είναι 8.445 και 7.180 (ποσοστό γυναικών 85%).

Σε ό,τι αφορά τη γεωγραφική τοποθέτηση των σχολείων, θεωρούμε ότι ο παράγοντας αυτός έχει σχετικά μικρή αξία για τη χρησιμοποίηση της έρευνάς μας, δεδομένου ότι λίγο λαμβάνεται υπόψη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, λ.χ. για τα προγράμματα επιμόρφωσης οι δράσεις των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων σχεδιάζονται και ασκούνται κεντρικά, ενώ σπανίζουν οι εξειδικευμένες τοπικές πρωτοβουλίες που ίσως πρόσφεραν στην εκπαίδευση μια μεγαλύτερη αποκέντρωση. Σχετικά με τον ίδιο παράγοντα, πρέπει ακόμα να συνυπολογιστούν οι συνθήκες τοποθέτησης και μετάθεσης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η κινητικότητα που απορρέει από αυτές, η οποία δεν επιτρέπει πάντα ούτε την πλήρη ένταξή τους στις τοπικές κοινωνίες ούτε την υπηρετήσή τους στον τόπο επιλογής τους. (Μια ανάλογη αποτύπωση αποτελεί υπόθεση άλλης έρευνας πιο περιορισμένου εύρους).

Τα προηγούμενα δεν ισχύουν στον ίδιο βαθμό για το προσωπικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου συνήθως οι δάσκαλοι μπορούν από νωρίς να επιλέξουν τον τόπο όπου θα υπηρετήσουν και όπου, συνεπώς, το κριτήριο αυτό ενδιαφέρει ως βάση για να συγκριθούν οι απαντήσεις τους.

#### **4. Συλλογή ερωτηματολογίων. Γεωγραφική κατανομή**

Η συλλογή των ερωτηματολογίων άρχισε το σχολικό έτος 2003-04 (τέλος του 2004) και ολοκληρώθηκε το 2005-06 (τέλος του 2006). Η μεγάλη πλειονότητα των ερωτηματολογίων συγκεντρώθηκε και απεστάλη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) κατά τα δύο πρώτα έτη της φάσης συλλογής (τέλος του 2003 έως τέλος του 2005) από τους κατά τόπους Σχολικούς Συμβούλους. Σε μερικές περιπτώσεις οι Σύμβουλοι

ζήτησαν την απευθείας αποστολή τους από τα σχολεία της περιοχής ευθύνης τους στο Π.Ι. Εξάλλου, κατά το σχολικό έτος 2005-06 ορισμένα ερωτηματολόγια απεστάλησαν απευθείας από τα σχολεία στο Π.Ι., μετά από σχετική παράκληση της Χρ. Αργυροπούλου, Υπεύθυνης Συμβούλου για την έρευνα, και του συνυπεύθυνου και συνεργάτη της, Φώτη Καβουκόπουλου, γλωσσολόγου, αποσπασμένου στο Π.Ι., δεδομένου ότι μερικά γεωγραφικά διαμερίσματα είχαν χαμηλή αντιπροσώπευση σε σχέση με τον πληθυσμό τους.

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζεται η γεωγραφική κατανομή των ερωτηματολογίων ανά γεωγραφικό διαμέρισμα ως ποσότητα, στην πρώτη στήλη, και ως ποσοστό επί του συνόλου των ερωτηματολογίων, στη δεύτερη στήλη. Η τρίτη στήλη εμφανίζει το ποσοστό του πληθυσμού κάθε γεωγραφικού διαμερίσματος στο σύνολο του ελληνικού πληθυσμού.<sup>46</sup>

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟ ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑ	Σύνολο ερωτηματολογίων ανά γεωγραφικό διαμέρισμα	% στο σύνολο ερωτηματολογίων	% επί του συνολικού πληθυσμού της ελληνικής επικράτειας
ΑΤΤΙΚΗ	401	13,1%	34,3%
ΛΟΙΠΗ ΣΤΕΡ. ΕΛΛ. & ΕΥΒΟΙΑ	352	11,5%	7,6%
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	492	16,0%	10,5%
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	147	4,8%	1,9%
ΗΠΕΙΡΟΣ	154	5,0%	3,2%
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	248	8,1%	6,9%
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	871	28,4%	22,1%
ΘΡΑΚΗ	166	5,4%	3,3%
ΝΗΣΙΑ ΑΙΓΑΙΟΥ	163	5,3%	4,6%
ΚΡΗΤΗ	75	2,4%	5,5%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>3.069</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Παρατηρούμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, το ποσοστό των ερωτηματολογίων είναι μικρότερο από εκείνο του πληθυσμιακού μεγέθους των γεωγραφικών διαμερισμάτων, ιδίως στην Αττική, ενώ σε άλλες μεγαλύτερο, όπως στην Πελοπόννησο και τη Μακεδονία. Οι διαφορές αυτές οφείλονται εν μέρει στον διαφορετικό βαθμό στον

---

46 Οι υπολογισμοί έγιναν σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας (Ε.Σ.Υ.Ε.) για το 2001, δηλαδή επί συνολικού πληθυσμού **10.964.020 κατοίκων** (βλ. στην ιστοσελίδα της Ε.Σ.Υ.Ε., [http://www.statistics.gr/gr\\_tables/S1100\\_SAP\\_1\\_pinakas1b\\_i.HTM](http://www.statistics.gr/gr_tables/S1100_SAP_1_pinakas1b_i.HTM)). Πρέπει να σημειωθεί ότι τα στατιστικά στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε. χρησιμοποιούν την κατανομή σε γεωγραφικά διαμερίσματα, την οποία υιοθετήσαμε εδώ, και όχι σε διοικητικές περιφέρειες, η οποία δεν χαρακτηρίζεται παντού από πληθυσμιακή ομοιογένεια (π.χ. η Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας).

οποίο ανταποκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας, ανάλογα με τον Νομό και το γεωγραφικό διαμέρισμα. Για να μικρύνουν αυτές οι αποστάσεις ανάμεσα στα ποσοστά των ερωτηματολογίων και τα ποσοστά αναφοράς (πληθυσμός ανά γεωγραφικό διαμέρισμα) θα ήταν απαραίτητο να τεθεί εκτός στατιστικής ένας αριθμός ερωτηματολογίων από όσα γεωγραφικά διαμερίσματα είχαν μεγαλύτερη τιμή από εκείνη του ποσοστού αναφοράς. Ο αριθμός αυτός θα ήταν της τάξης των αρκετών εκατοντάδων. Ωστόσο, τελικά, λήφθηκαν υπόψη όλα τα ερωτηματολόγια, εκτός από τις περιπτώσεις πλημμελούς συμπλήρωσης που θα αναφερθούν πιο κάτω. Το σκεπτικό ήταν ότι δύσκολα θα μπορούσε κανείς να φανταστεί έναν φιλόλογο που θα προσάρμοζε τα αξιολογικά του κριτήρια, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου και την κοινωνική προέλευση των μαθητών (το σκεπτικό αυτό δεν αφορά τα βαθμολογικά κριτήρια, που συμβαίνει να προσαρμόζονται στις παιδαγωγικές αναγκαιότητες). Έτσι, θεωρήθηκε ότι η γεωγραφική εκπροσώπηση δεν αποτελεί σε αυτή την περίπτωση μείζονα παράγοντα για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και ότι σε κάθε περίπτωση όλοι οι Νομοί και τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας εκπροσωπούνται με ικανό αριθμό ερωτηματολογίων. Ένας τελευταίος –αλλά όχι έσχατος– λόγος είναι ότι δύσκολα θα μπορούσε να παραβλέψει κανείς την προθυμία συμμετοχής στην έρευνα που επέδειξαν οι χιλιάδες φιλόλογοι οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, καθώς και την επιθυμία τους να ληφθούν υπόψη οι απόψεις τους.

Από το σύνολο των 3.069 ερωτηματολογίων που παρελήφθησαν είχαν σοβαρές ατέλειες και τέθηκαν αναγκαστικά εκτός στατιστικής τα 267. Στα περισσότερα από αυτά, δεν είχε σημειωθεί στο αντίστοιχο τετραγωνίδιο η σχολική τάξη (Α΄ ή Γ΄ Γυμνασίου) στην οποία αναφέρονταν οι απαντήσεις, ενώ σε μερικά είχαν σημειωθεί και οι δύο τάξεις, σε αντίθεση με όσα είχαν ζητηθεί στις οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (βλ. πιο κάτω). Στις περιπτώσεις αυτές, είτε οι εκπαιδευτικοί αμέλησαν να σημειώσουν την επιλογή τους, είτε έδωσαν απαντήσεις συνολικά για την Α΄ και τη Γ΄ Γυμνασίου ή και για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, είτε δίδασκαν μόνο στη Β΄ Γυμνασίου κατά τον χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Ως προς αυτό το τελευταίο, μερικοί εκπαιδευτικοί είχαν μάλιστα σημειώσει ιδιοχειρώς ως τρίτη επιλογή «Β΄ Γυμνασίου». Εξάλλου, δεν ελήφθησαν υπόψη ορισμένα ερωτηματολόγια από τα οποία έλειπαν ολόκληρες σελίδες, είτε λόγω λανθασμένης αναπαραγωγής των αντιτύπων είτε επειδή οι εκπαιδευτικοί αμέλησαν ή δεν επιθυμούσαν να συμπληρώσουν τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Τέλος, μικρός αριθμός ερωτηματολογίων είτε ήταν εντελώς κενά, με εξαίρεση την επιλογή της τάξης στην πρώτη σελίδα, είτε είχαν άλλα ελαττώματα, όπως το ότι είχαν συνταχθεί από δύο φιλόλογους μαζί (κατά χειρόγραφη δήλωσή τους) ή, σε λίγες περιπτώσεις, ήταν ακριβή φωτοαντίγραφα άλλου ερωτηματολογίου από το ίδιο σχολείο!

Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι θεωρήθηκαν συμπληρωμένα και καταχωρήθηκαν ορισμένα ερωτηματολόγια όπου οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν απαντήσει καθόλου σε μικρό αριθμό ερωτήσεων ή δεν είχαν απαντήσει επαρκώς (π.χ. είχαν σημειώσει δύο απαντήσεις αντί για μία). Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν ερωτηματολόγια όπου δεν είχε απαντηθεί μεγάλος αριθμός ερωτήσεων, κάτι που δημιουργούσε αμφιβολίες για την αξιοπιστία των απαντήσεων στις υπόλοιπες ερωτήσεις και για το κατά πόσο το ερωτηματολόγιο συνολικά είχε τύχει της προσοχής των εκπαιδευτικών. Για να θεωρηθεί συμπληρωμένο και να συμπεριληφθεί στη στατιστική ένα ερωτηματολόγιο, τέθηκε ένα συμβατικό όριο πέντε το πολύ αναπάντητων ερωτήσεων (κατά τι λιγότερο από μία σελίδα του ερωτηματολογίου). Το γεγονός όμως ότι εντάχθηκαν τελικά στη στατιστική και ερωτηματολόγια όπου δεν είχαν απαντηθεί μερικές ερωτήσεις έχει ως επακόλουθο το ότι ο αριθμός των απαντήσεων ποικίλλει από τη μια ερώτηση στην άλλη, συνήθως από λίγες μονάδες έως λίγες δεκάδες. Εξάιρεση σε αυτό αποτελούν οι ερωτήσεις 2, 21 και 22, οι οποίες, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες, έχουν τη μορφή πολλαπλής επιλογής και στις οποίες ζητήθηκε να καταταχτούν σε αξιολογική σειρά ορισμένα προεπιλεγμένα δεδομένα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, υπήρξαν αρκετοί εκπαιδευτικοί που είτε δεν συμπλήρωσαν την απάντηση είτε οι απαντήσεις τους ήταν ελαττωματικές: η διαφορά στον αριθμό απαντήσεων σε σχέση με τις άλλες ερωτήσεις είναι εδώ της τάξης της εκατοντάδας ή περισσότερο. Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί είτε δυσκολεύτηκαν είτε και δεν διέθεσαν τον αναγκαίο χρόνο για να απαντήσουν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις, ενδεχομένως επειδή διαφωνούσαν με αυτές ή με τον τρόπο που είχαν διατυπωθεί. Σε κάθε περίπτωση, ο μεγαλύτερος ή μικρότερος αριθμός απαντήσεων σε κάθε ερώτηση έχει τη δική του πληροφοριακή αξία, όπως θα δούμε και κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Πάντως, η συνολική εικόνα την οποία δίνουν τα ερωτηματολόγια που παρελήφθησαν είναι ότι η **μεγάλη πλειονότητα των φιλολόγων έδειξαν ευσυνειδησία κι ενδιαφέρον κατά τη συμμετοχή τους στην έρευνα αυτή**. Επίσης, στις περιπτώσεις όπου λείπουν απαντήσεις, είναι εύλογο να υποθεθεί ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούσαν να απαντήσουν είτε γιατί δε γνώριζαν καλά τη μαθητική ομάδα αναφοράς (π.χ. αν συμπλήρωσαν τις απαντήσεις στην αρχή της σχολικής χρονιάς) είτε γιατί θέλησαν να δείξουν ότι επιφυλάσσονταν για τη διδακτική ή άλλη σκοπιμότητα της ερώτησης (σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξαν σχετικά σχόλια στο περιθώριο του εντύπου).

Ο αριθμός ερωτηματολογίων που καταχωρήθηκαν, ανά σχολική τάξη και συνολικά, φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Α΄ Γυμνασίου	1.455	51,9%
Γ΄ Γυμνασίου	1.347	48,1%
Σύνολο καταχωρημένων	2.802	100%
Ελαττωματικά	267	8,2%

Από τον πίνακα συνάγεται ότι το στατιστικό δείγμα είναι εξαιρετικά εκτεταμένο, εφόσον οι 2.802 εκπαιδευτικοί των οποίων οι απαντήσεις συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα αντιπροσωπεύουν το 33,2% των 8.445 φιλολόγων που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια το σχολικό έτος 2003-04 (βλ. 2<sup>η</sup> ενότητα). **Το ποσοστό του συνόλου των ερωτηματολογίων που παρελήφθησαν ανέρχεται αντίστοιχα σε 36,3%**. Μπορούμε συνεπώς να πούμε με σχετική βεβαιότητα ότι το δείγμα ερωτηματολογίων που καταχωρήθηκε είναι *αντιπροσωπευτικό για το σύνολο των υπηρετούντων φιλολόγων πανελληνίως*. Η σχετικά μικρή διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στα ερωτηματολόγια για την Α' Γυμνασίου κι εκείνα για τη Γ' Γυμνασίου (3,8%) οφείλεται προφανώς στον μικρότερο αριθμό μαθητών και συνεπώς και τμημάτων στη Γ' τάξη του Γυμνασίου<sup>47</sup>.

## 5. Παρουσίαση του ερωτηματολογίου. Ανάλυση στόχων

Παρατίθεται πιο κάτω το ερωτηματολόγιο με τη μορφή ακριβώς που μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς.

### 5.1. Ερωτηματολόγιο για τη γλωσσική επάρκεια στο Γυμνάσιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σκοπό να ανιχνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά διάφορες πλευρές της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στο Γυμνάσιο, ιδιαίτερα στην Α' και την Γ' τάξη. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μιας πανελληνίας έρευνας πάνω στις βασικότερες γλωσσικές ανάγκες των μαθητών και διεξάγεται από τη Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Χριστίνα Αργυροπούλου και τον Φώτη Καβουκόπουλο, γλωσσολόγο, αποσπασμένο στο Π.Ι. (Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ΤΕΤΕΤ) και αποτελεί απόρροια ενός ευρύτερου προβληματισμού για τη διδασκαλία της γλώσσας με την προοπτική μάλιστα της συγγραφής νέων σχολικών βιβλίων για τη γλωσσική διδασκαλία στο γυμνάσιο.

Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς που θα απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο αυτό να έχουν διδάξει το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα» κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά ή κατά τα τρία τελευταία χρόνια είτε στην Α' είτε στην Γ' τάξη Γυμνασίου. Οι απαντήσεις τους θα αφορούν τη *συγκεκριμένη τάξη* όπου δίδαξαν τη «Νεοελληνική Γλώσσα», ή, αν δίδαξαν σε περισσότερα από ένα τμήματα μιας τάξης, *ένα συγκεκριμένο τμήμα* που θα επιλέξουν ως το πιο αντιπροσωπευτικό. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να έχουν υπόψη τους τα ακόλουθα:

- Καθεμιά από τις ερωτήσεις αποβλέπει στον προσδιορισμό μιας πλευράς της γλωσσικής επάρκειας μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να απαντήσει ποια συνολική εικόνα έχει αποκομίσει για κάθε πλευρά της γλωσσικής τους επάρκειας, επιλέγοντας για κάθε ερώτηση εκείνη από τις απαντήσεις που αντιπροσωπεύει συνολικά καλύτερα αυτή την ομάδα μαθητών.
- Όλες οι ερωτήσεις έχουν τη μορφή ερωτήσεων με πολλαπλή επιλογή, για ευχερέστερη στατιστική επεξεργασία.
- Πρέπει να επιλεγεί και να σημειωθεί μία μόνο από τις πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, εκείνη

<sup>47</sup> Σύμφωνα με την *Αποτύπωση* του ΚΕΕ (ό.π. 2005: 98), στην Α' τάξη Γυμνασίου φοιτούσε το 34,2% των μαθητών, στην Β' τάξη το 33,9% και στη Γ' τάξη το 31,9%.

που βρίσκεται πλησιέστερα στην εικόνα που έχουν διαμορφώσει σε κάθε περίπτωση. Εξαιρούνται οι ερωτήσεις υπ' αρ. 2, 21 και 22, όπου ζητείται να καταταχθούν σε αξιολογική σειρά οι σχετικές απαντήσεις.

- Παρακαλούνται οι συνάδελφοι να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις.

---

Ποια σχολική τάξη αφορούν οι απαντήσεις σας;

την Α' Γυμνασίου

την Γ' Γυμνασίου

---

1. Πιστεύετε ότι το λεξιλόγιο που διαθέτουν οι μαθητές της τάξης σας για τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους βρίσκεται γενικά σε ικανοποιητικό επίπεδο;

πολύ

αρκετά

λίγο

καθόλου

2. Σε ποια από τα παρακάτω μέρη του λόγου θεωρείτε ότι έχουν οι μαθητές σας το πιο περιορισμένο για το επίπεδο της τάξης τους λεξιλόγιο; (Κατατάξτε ιεραρχικά τα μέρη του λόγου σημειώνοντας στα κουτάκια έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 5)

ρήματα

ουσιαστικά

επίθετα

προθέσεις

επιρρήματα

3. Θεωρείτε ότι οι μαθητές της τάξης σας χρησιμοποιούν με πρόσφορο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της γραπτής εργασίας που τους ανατίθεται;

πολύ

αρκετά

λίγο

καθόλου

4. Θεωρείτε ότι οι μαθητές της τάξης σας χρησιμοποιούν με πρόσφορο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της προφορικής εργασίας που τους ανατίθεται;

πολύ

αρκετά

λίγο

καθόλου

5. Πιστεύετε ότι οι μαθητές της τάξης σας είναι σε θέση να διακρίνουν τα επίπεδα του επίσημου και του οικείου λόγου (υφολογία) και να τα χρησιμοποιήσουν ανάλογα σε διάφορες σχολικές εργασίες και δραστηριότητες;

πολύ

αρκετά

λίγο

καθόλου

6. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές της τάξης σας γνωρίζουν και εν μέρει χρησιμοποιούν διάφορα λόγια στοιχεία της κοινής ΝΕ (κυρίως ουσιαστικά όπως *βάρος, παρόν, γεγονός*, σύνθετα ρήματα με λόγια πρόθεση, επίθετα σε *-ης-ες και -ών-όν*, επιρρήματα σε *-ως*);

πολύ

αρκετά

λίγο

καθόλου

7. Κατά την άποψή σας, οι μαθητές αυτής της τάξης μεταχειρίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις σχολικές τους εργασίες σύνθετες και παράγωγες λέξεις;

πολύ

αρκετά

λίγο

καθόλου

8. Ο βαθμός επάρκειας των μαθητών στη χρησιμοποίηση των επιρρηματικών δευτερευουσών προτάσεων κατά τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους είναι ικανοποιητικός;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

9. Ο βαθμός επάρκειας των μαθητών σας στη χρησιμοποίηση των αναφορικών δευτερευουσών προτάσεων κατά τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους είναι ικανοποιητικός;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

10. Θεωρείτε ότι οι μαθητές χειρίζονται σε βαθμό επαρκή για την τάξη τους τα διάφορα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας (χρήση γενικών, συνεχής υποτακτικός λόγος, σύνταξη επιθέτων κι ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς και δευτερεύουσες);

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

11. Οι μαθητές σας αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν την παθητική σύνταξη των ρημάτων;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

12. Οι μαθητές σας χρησιμοποιούν στις γραπτές εργασίες τους απρόσωπα ρήματα και εκφράσεις, ιδιαίτερα όσα συντάσσονται με δευτερεύουσα πρόταση (*πρόκειται, φαίνεται, προκύπτει, ενδέχεται, είναι βέβαιο* κ.λπ.);

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

13. Οι μαθητές σας χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό για την τάξη τους τα σημεία στίξης στις εργασίες τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

14. Νομίζετε ότι οι μαθητές εκμεταλλεύονται επαρκώς για την τάξη τους τη διαδικασία της παραγραφοποίησης κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

15. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας γνωρίζουν να συμπτύσουν παραγράφους και κείμενα και να τους δίνουν τίτλους σε βαθμό ικανοποιητικό για την τάξη τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

16. Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας είναι σε θέση να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη προφορικού λόγου και να αναπαράγουν ορισμένα από αυτά ανάλογα με το επίπεδο της τάξης τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

17. Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας είναι σε θέση να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη γραπτού λόγου και να αναπαράγουν ορισμένα από αυτά ανάλογα με το επίπεδο της τάξης τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

18. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο το εγχειρίδιο της γραμματικής για τη σύνταξη των γραπτών εργασιών τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

19. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο το ερμηνευτικό λεξικό για τη σύνταξη των γραπτών εργασιών τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

20. Πιστεύετε ότι οι μαθητές έχουν ικανοποιητική ορθογραφική επάρκεια για την τάξη τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

21. Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς της ορθογραφίας θεωρείτε ότι οι μαθητές σας έχουν συγκριτικά τα περισσότερα προβλήματα; (Κατατάξτε ιεραρχικά τους τομείς σημειώνοντας στα κουτάκια έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 4)

ρήματα   
ουσιαστικά   
επίθετα   
στίξη

22. Ποιοι από τους παρακάτω εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης γραπτών και προφορικών εργασιών νομίζετε ότι θα ήταν οι καταλληλότεροι για τους μαθητές σας; (Κατατάξτε ιεραρχικά τους τρόπους αξιολόγησης σημειώνοντας στα κουτάκια έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 4)

διαμορφωτική αξιολόγηση (από τον διδάσκοντα, ως μέρος της διδασκαλίας)   
αυτοαξιολόγηση του μαθητή (σε συνεργασία με τον διδάσκοντα)   
ετεροαξιολόγηση (αξιολόγηση από συμμαθητή ή συμμαθήτρια)   
ομαδική αξιολόγηση (αξιολόγηση από ομάδα συμμαθητών)

Επισημαίνεται ότι στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου, που έπρεπε να συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς, τους είχε ζητηθεί να λάβουν υπόψη για τις απαντήσεις τους το συγκεκριμένο τμήμα της Α΄ ή της Γ΄ Γυμνασίου όπου δίδασκαν γλώσσα, ή, αν δίδασκαν σε περισσότερα του ενός τμήματα της ίδιας τάξης, σε εκείνο που θεωρούσαν αντιπροσωπευτικότερο. Σε ό,τι αφορά τις εκάστοτε απαντήσεις τους, έπρεπε να επιλέξουν εκείνη που βρίσκεται πιο κοντά στη συνολική εικόνα της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Οι οδηγίες αυτές, όπως είναι προφανές, στόχευαν στη στενή σύνδεση των αποτελεσμάτων με τη διδακτική πράξη, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να αφορούν συγκεκριμένες εκτιμήσεις για πραγματικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού κι όχι γενικότερες εντυπώσεις από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Όπως σημειώνεται στην ίδια εισαγωγή, με εξαίρεση τρεις ερωτήσεις όπου ζητείται η ιεραρχική κατάταξη των προτεινόμενων επιλογών, οι ερωτήσεις απαιτούν απαντήσεις

του τύπου των πολλαπλών επιλογών, για ευχερέστερη στατιστική επεξεργασία. Πρέπει να τονιστεί ότι σε όλες αυτές τις ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις απαντήσεις «πολύ», «αρκετά», «λίγο» και «καθόλου», διέθεταν δηλαδή μια κλίμακα με τέσσερις σταθερές επιλογές, κάτι που, αν δυσχεραίνει το στατιστικό έργο, εμπλουτίζει την εικόνα των αποτελεσμάτων. Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι όσα αναφέρονται στην πρώτη παράγραφο των οδηγιών για τους στόχους της έρευνας δεν ισχύουν πια για το τμήμα που σχετίζεται με τη συγγραφή νέων εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας για το Γυμνάσιο, εφόσον η συγγραφή των νέων εγχειριδίων έχει ήδη ολοκληρωθεί. Δεδομένου όμως ότι το ερωτηματολόγιο αφορά αποκλειστικά τη διερεύνηση των μαθητικών δεξιοτήτων στο γλωσσικό μάθημα, τα αποτελέσματα της έρευνας διατηρούν την επικαιρότητα και τη χρησιμότητά τους για τις εφαρμογές που αναφέρθηκαν στην αρχή. Σημειώνεται επιπλέον ότι η φιλοσοφία και το περιεχόμενο των νέων εγχειριδίων δεν απέχει σημαντικά από εκείνη των παλιών σε ό,τι αφορά τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα, το λεξιλόγιο και τις δεξιότητες που σχετίζονται με τα διαφορετικά είδη λόγου.

Ο ευρύτερος στόχος του ερωτηματολογίου είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών σε διάφορους τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας, ή αλλιώς ο στόχος είναι να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν αναπτύξει ορισμένες από τις δεξιότητες που επιδιώκεται να αποκτήσουν με βάση τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών. Εκείνο που ανιχνεύεται είναι οι *απόψεις* των φιλολόγων για τις μαθητικές επιδόσεις, απόψεις που είναι με τη σειρά τους επιδεκτικές στάθμισης και αξιολόγησης, στο μέτρο που ενδέχεται να αντανakλούν νοοτροπίες οι οποίες επηρεάζονται από εξωδιδασκτικές παραμέτρους ή και από φιλολογικούς κοινούς τόπους. Λόγου χάρη, είναι διαδεδομένη η (αναπόδεικτη) άποψη εντός και εκτός σχολείου ότι τα παιδιά έχουν συλλήβδην γλωσσικό πρόβλημα, όπως λεξιπενία, ασυνταξία κ.λπ. και ότι το σχολείο και οι αρμόδιοι φορείς έχουν ως αποστολή να ανατάξουν την κατάσταση αυτή. Τα αποτελέσματα της στατιστικής, εφόσον δείξουν ότι πολλοί φιλόλογοι συμμερίζονται την άποψη αυτή, δεν θα μπορέσουν να εκτιμηθούν (και ενδεχομένως να σχετικοποιηθούν) χωρίς να συνυπολογιστεί η επίδραση παρόμοιων εξωεπιστημονικών αντιλήψεων στον φιλολογικό κλάδο. **Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, τα δεδομένα της έρευνας στοχεύουν στην ενημέρωση των αρμοδίων φορέων για τις ενδεδειγμένες ουσιαστικές παρεμβάσεις.**

Τα θεματικά στοιχεία του ερωτηματολογίου κατανέμονται σε τέσσερις ξεχωριστούς τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας, τη γραμματική, το λεξιλόγιο, το κείμενο και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Οι ερωτήσεις του κάθε τομέα δεν έχουν ομαδοποιηθεί αυστηρά στο ερωτηματολόγιο, ιδίως εκείνες που αφορούν το κείμενο. Η σειρά των ερωτήσεων που υιοθετήθηκε στο έντυπο ήταν αφενός η μερική

ομαδοποίηση και αφετέρου η μετάβαση από γενικότερα σε ειδικότερα διδακτικά ζητήματα. Θεωρήθηκε, επίσης, ότι η θεματική κατάταξη των ερωτήσεων ενδέχεται να αποσπούσε τους εκπαιδευτικούς από την καταγραφή των συγκεκριμένων επιδόσεων ομάδων μαθητών και να τους διευκόλυne να δώσουν μηχανικές απαντήσεις. Εξάλλου, η συνεκτικότητα των απαντήσεων σε ομοειδείς ερωτήσεις μπορούσε να ελεγχθεί καλύτερα στο μέτρο που οι σχετικές ερωτήσεις βρίσκονταν κατά ένα μέρος διεσπαρμένες στο ερωτηματολόγιο.

Θα παρατεθούν στη συνέχεια οι ομάδες ερωτήσεων ανά τομέα γλωσσικής διδασκαλίας. Σημειώνεται ότι ο αριθμός των ερωτήσεων διαφέρει από τη μια ομάδα στην άλλη, ανάλογα με το ενδιαφέρον που παρουσιάζει ο κάθε τομέας για τη διδακτική πρακτική αλλά και με τα επιμέρους σημεία που θεωρείται ότι πρέπει να μελετηθούν. Έτσι, τον μεγαλύτερο αριθμό ερωτήσεων έχει ο τομέας της γραμματικής, κάτι που αντιστοιχεί στο γραμματικοκεντρικό προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Εξάλλου, αρκετές ερωτήσεις υπάρχουν και για τον τομέα του κειμένου, σε αντιστοιχία με τη νέα κειμενοκεντρική προσέγγιση που προωθείται εδώ και λίγα χρόνια στη γλωσσική εκπαίδευση. Τέλος, ο σχετικά μικρός αριθμός ερωτήσεων για το λεξιλόγιο δεν σχετίζεται βέβαια με το μεγάλο, ούτως ή άλλως, ενδιαφέρον που παρουσιάζει ο διδακτικός αυτός τομέας αλλά με το ότι δεν ήταν δυνατό να ερευνηθεί πιο λεπτομερειακά η χρήση του λεξιλογίου στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Η κατάταξη ανά τομέα ενδιαφέροντος συνεπάγεται μια επαναρίθμηση των ερωτήσεων, που θα τηρηθεί και στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

## 5.2. Οι ερωτήσεις του τομέα της γραμματικής

Οι ερωτήσεις που αφορούν τον τομέα της γραμματικής είναι οι εξής:

1. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές της τάξης σας γνωρίζουν και εν μέρει χρησιμοποιούν διάφορα λόγια στοιχεία της Νεοελληνικής Γλώσσας (κυρίως ουσιαστικά όπως βάρος, παρόν, γεγονός, σύνθετα ρήματα με λόγια πρόθεση, επίθετα σε -ης-ες και -ών-όν, επιρρήματα σε -ως);
2. Ο βαθμός επάρκειας των μαθητών στη χρησιμοποίηση των επιρρηματικών δευτερευουσών προτάσεων κατά τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους είναι ικανοποιητικός;
3. Ο βαθμός επάρκειας των μαθητών σας στη χρησιμοποίηση των αναφορικών δευτερευουσών προτάσεων κατά τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους είναι ικανοποιητικός;
4. Θεωρείτε ότι οι μαθητές χειρίζονται σε βαθμό επαρκή για την τάξη τους τα διάφορα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας (χρήση γενικών, συνεχής υποτακτικός λόγος, σύνταξη επιθέτων κι ουσιαστικών με εμπρόθετους

- προσδιορισμούς και δευτερεύουσες);*
5. *Οι μαθητές σας αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν την παθητική σύνταξη των ρημάτων;*
  6. *Οι μαθητές σας χρησιμοποιούν στις γραπτές εργασίες τους απρόσωπα ρήματα και εκφράσεις, ιδιαίτερα όσα συντάσσονται με δευτερεύουσα πρόταση (πρόκειται, φαίνεται, προκύπτει, ενδέχεται, είναι βέβαιο κ.λπ.);*
  7. *Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο το εγχειρίδιο της γραμματικής για τη σύνταξη των γραπτών εργασιών τους;*
  8. *Οι μαθητές σας χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό για την τάξη τους τα σημεία στίξης στις εργασίες τους;*
  9. *Πιστεύετε ότι οι μαθητές έχουν ικανοποιητική ορθογραφική επάρκεια για την τάξη τους;*
  10. *Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς της ορθογραφίας [ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, στίξη] θεωρείτε ότι οι μαθητές σας έχουν συγκριτικά τα περισσότερα προβλήματα; (Κατατάξτε ιεραρχικά τους τομείς σημειώνοντας στα κουτάκια έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 4)*

Παρατηρούμε ότι οι γραμματικές ερωτήσεις αναφέρονται σε θέματα μορφολογίας, σύνταξης και ορθογραφίας, όπου περιλαμβάνεται και η στίξη, και αφορούν κατά κύριο λόγο τις γραπτές εργασίες των μαθητών (ακόμα κι όπου αυτό δεν δηλώνεται ρητά). Σημειωτέον ότι με τον όρο της γραμματικής καλύπτονται εδώ θέματα που άπτονται τόσο της Μορφολογίας όσο και της Σύνταξης, σύμφωνα με τις νεότερες θεωρητικές αντιλήψεις για αυτό το θέμα, καθώς Μορφολογία και Σύνταξη συνεξετάζονται, δεν αποτελούν ξεχωριστά μέρη της γλώσσας. Η έμφαση δίνεται αφενός σε ζητήματα χρήσης των λόγιων στοιχείων τα οποία έχουν ενταχθεί στην κοινή νεοελληνική και αφετέρου σε ζητήματα συντακτικών χρήσεων, η γνώση των οποίων είναι απαραίτητη για την παραγωγή «προσεγμένου» λόγου, προφορικού και γραπτού. Στον τομέα της γραμματικής έχουν περιληφθεί και τρεις ερωτήσεις για ορθογραφία – στίξη, λόγω του ενδιαφέροντος πολλών εκπαιδευτικών για το αντικείμενο αυτό, αν και στη σύγχρονη διδακτική τα σχετικά αντικείμενα δεν θεωρούνται άμεσης προτεραιότητας σε σύγκριση με άλλα (Μπασλής 2006). Η σκοπιμότητα των ερωτήσεων του γραμματικού τομέα γίνεται σαφής αν ληφθεί υπόψη πως ένας από τους σημαντικότερους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη

δεξιότητων που αφορούν τη μορφολογικά και συντακτικά ορθή χρήση απαιτητικών ειδών λόγου και μάλιστα του γραπτού δοκιμιακού λόγου<sup>48</sup>.

### **5.3. Οι ερωτήσεις του τομέα του λεξιλογίου**

---

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τον τομέα του λεξιλογίου είναι οι ακόλουθες.

11. Πιστεύετε ότι το λεξιλόγιο που διαθέτουν οι μαθητές της τάξης σας για τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους βρίσκεται γενικά σε ικανοποιητικό επίπεδο;
12. Κατά την άποψή σας, οι μαθητές αυτής της τάξης μεταχειρίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις σχολικές τους εργασίες σύνθετες και παράγωγες λέξεις;
13. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο το ερμηνευτικό λεξικό για τη σύνταξη των γραπτών εργασιών τους;
14. Σε ποια από τα παρακάτω μέρη του λόγου [ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, προθέσεις, επιρρήματα] θεωρείτε ότι έχουν οι μαθητές σας το πιο περιορισμένο για το επίπεδο της τάξης τους λεξιλόγιο; (Κατατάξτε ιεραρχικά τα μέρη του λόγου σημειώνοντας στα κουτάκια έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 5).

Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν τις δεξιότητες των μαθητών σχετικά με την επαρκή χρήση εμπλουτισμένου λεξιλογίου στις εργασίες τους, όπου συμπεριλαμβάνεται και η ερώτηση για τη χρήση σύνθετων και παράγωγων λέξεων, σημαντικών τόσο για το λεξιλόγιο της κοινής όσο και για τη γλωσσική διδασκαλία. Η ερώτηση 14 επιμερίζει περαιτέρω το αντικείμενο του λεξιλογίου, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να κατατάξουν ιεραρχικά τα μέρη του λόγου στα οποία εντοπίζουν περιορισμένο λεξιλόγιο.

### **5.4. Οι ερωτήσεις του τομέα συγκρότησης ενός κειμένου (κειμενικότητα)**

---

Οι ερωτήσεις που αφορούν τον τομέα συγκρότησης ενός κειμένου (κειμενικότητα) είναι οι εξής:

---

<sup>48</sup> Πρβλ. στις μελέτες των Παϊζη & Καβουκόπουλου (2001) και του Μπασλή (1988)· ο δεύτερος καταθέτει παρόμοιες γλωσσικές παραμέτρους (πλην ορθογραφίας) που λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση των γλωσσικών επιδόσεων των μαθητών.

15. Νομίζετε ότι οι μαθητές εκμεταλλεύονται επαρκώς για την τάξη τους τη διαδικασία της παραγραφοποίησης κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών;
16. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας γνωρίζουν να συμπτύσσουν παραγράφους και κείμενα και να τους δίνουν τίτλους σε βαθμό ικανοποιητικό για την τάξη τους;
17. Θεωρείτε ότι οι μαθητές της τάξης σας χρησιμοποιούν με πρόσφορο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της γραπτής εργασίας που τους ανατίθεται;
18. Θεωρείτε ότι οι μαθητές της τάξης σας χρησιμοποιούν με πρόσφορο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της προφορικής εργασίας που τους ανατίθεται;
19. Πιστεύετε ότι οι μαθητές της τάξης σας είναι σε θέση να διακρίνουν τα επίπεδα του επίσημου και του οικείου λόγου (υφολογία) και να τα χρησιμοποιήσουν ανάλογα σε διάφορες σχολικές εργασίες και δραστηριότητες;
20. Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας είναι σε θέση να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη προφορικού λόγου και να αναπαράγουν ορισμένα από αυτά ανάλογα με το επίπεδο της τάξης τους;
21. Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας είναι σε θέση να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη γραπτού λόγου και να αναπαράγουν ορισμένα από αυτά ανάλογα με το επίπεδο της τάξης τους;

Στον τομέα αυτό συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις τόσο ειδικού όσο και γενικότερου ενδιαφέροντος. Οι ερωτήσεις 17 και 18 σχετικά με τη γενικότερη εκμετάλλευση από τους μαθητές των γλωσσικών τους εφοδίων στις εργασίες τους αφορούν έμμεσα τις προφορικές και γραπτές κειμενικές δεξιότητες και τα αποτελέσματά τους θα διασταυρωθούν με εκείνα των πιο εξειδικευμένων ερωτήσεων 19, 20 και 21. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι τα πορίσματα της Κειμενολογίας χρησιμοποιούνται ευρύτερα στη σημερινή γλωσσική διδακτική, όπως το μαρτυρούν τα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και ακόμα περισσότερο του Λυκείου. Οι διδακτικές εφαρμογές της Κειμενολογίας τέμνονται με νεότερες διδακτικές προσεγγίσεις όπως είναι η επικοινωνιακή και η διαθεματική. Σημειώνεται επίσης ότι οι κειμενικές δεξιότητες στις οποίες ασκεί τους μαθητές η γλωσσική διδασκαλία αφορούν —ή πρέπει να αφορούν— ισότιμα τα προφορικά και τα γραπτά είδη λόγου, κάτι στο οποίο αναμένεται να συμβάλουν το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2003) και τα νέα σχολικά βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία, που εκπονήθηκαν με βάση τη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

## 5.5. Η ερώτηση του τομέα της αξιολόγησης

---

Η μοναδική ερώτηση του ερωτηματολογίου για τον τομέα της αξιολόγησης είναι η παρακάτω:

22. Ποιοι από τους παρακάτω εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης γραπτών και προφορικών εργασιών νομίζετε ότι θα ήταν οι καταλληλότεροι για τους μαθητές σας; (Κατατάξτε ιεραρχικά τους τρόπους αξιολόγησης σημειώνοντας στα κουτάκια έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 4) [διαμορφωτική αξιολόγηση (από τον διδάσκοντα, ως μέρος της διδασκαλίας), αυτοαξιολόγηση του μαθητή (σε συνεργασία με τον διδάσκοντα), ετεροαξιολόγηση (αξιολόγηση από συμμαθητή ή συμμαθήτρια), ομαδική αξιολόγηση (αξιολόγηση από ομάδα συμμαθητών)]

Είναι γνωστό ότι οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητικών εργασιών πηγάζουν από τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις. Έτσι, η διαθεματική προσέγγιση χρησιμοποιεί τις συνθετικές – ομαδοσυνεργατικές εργασίες τύπου σχεδίων εργασίας ή project (βλ. στα καινούρια γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου), η αξιολόγηση των οποίων σαφώς απαιτεί έναν ή περισσότερους από τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης που αναφέρονται στην ερώτηση. Ευρύτερα, η αξιολόγηση δεξιοτήτων, που αφορούν από τις δόκιμες χρήσεις μέχρι την παραγωγή διαφορετικών ειδών λόγου και την προσαρμογή του λόγου στις περιστάσεις επικοινωνίας απαιτεί την αντίστοιχη παιδαγωγική προσέγγιση από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Γενικότερα, το θεματικό περιεχόμενο των ερωτήσεων κι η στοχοποίηση της έρευνας πηγάζουν από τις κατευθυντήριες γραμμές του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το μάθημα *Νεοελληνική Γλώσσα* στο Γυμνάσιο, όπου τονίζονται ιδιαίτερα η συμμετοχική μάθηση, οι διαθεματικές δραστηριότητες η επικοινωνιακή και λειτουργική χρήση της γλώσσας και η επαγωγική κειμενοκεντρική προσέγγιση. Εννοείται ότι η έρευνα θα δώσει την ευκαιρία να αποσταλούν διδακτικές οδηγίες και να γίνουν κάποιες παρεμβάσεις όπου απαιτούνται, με βάση τα πορίσματά της.

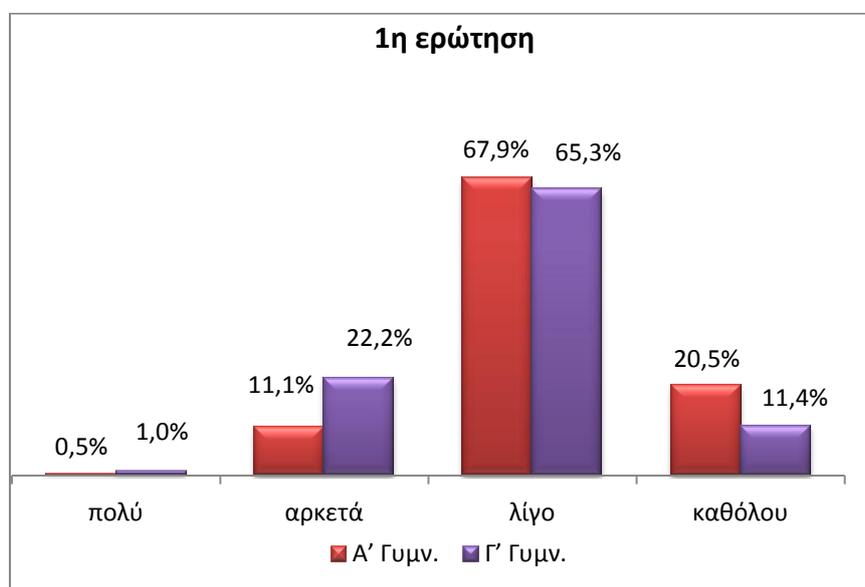
## 6. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Θα παρουσιαστούν στη συνέχεια τα ποσοτικά αποτελέσματα των απαντήσεων για κάθε ερώτηση χωριστά και θα δοθούν τα αντίστοιχα εκατοστιαία ποσοστά. Οι ερωτήσεις θα ομαδοποιηθούν στους τομείς που προαναφέρθηκαν. Οι πίνακες περιλαμβάνουν τα αποτελέσματα τόσο για την Α' όσο και για τη Γ' Γυμνασίου, που θα αναλυθούν πρώτα ξεχωριστά και ύστερα συγκριτικά, για να εξαχθεί ο βαθμός προόδου των μαθητών από την Α' στη Γ' Γυμνασίου. Θυμίζουμε ότι οι αριθμοί 1, 2, 3

και 4 παραπέμπουν σταθερά στις επιλογές «πολύ», «αρκετά», «λίγο» και «καθόλου», με τις εξαιρέσεις που αναφέρθηκαν. Χρησιμοποιούνται επίσης αντίστοιχα γραφήματα. Για τις ανάγκες της ανάλυσης τα αποτελέσματα από τις τέσσερις αυτές επιλογές είναι δυνατό να ομαδοποιούνται ανά δύο: στην περίπτωση αυτή, η ομάδα «πολύ» και «αρκετά» δηλώνει το ποσοστό συνολικά των εκπαιδευτικών που εκφράζουν *θετική άποψη* για την επίδοση των μαθητών τους στις εκάστοτε ερωτήσεις, ενώ η ομάδα «λίγο» και «καθόλου» εκείνους που εκφράζουν *αρνητική άποψη*.

**6.1. «Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές της τάξης σας γνωρίζουν και εν μέρει χρησιμοποιούν διάφορα λόγια στοιχεία της ΝΕ Γλώσσας (κυρίως ουσιαστικά όπως βάρος, παρόν, γεγονός, σύνθετα ρήματα με λόγια πρόθεση, επίθετα σε -ης-ες και -ών-όν, επιρρήματα σε -ως);»**

Η ερώτηση αυτή επικεντρώνεται στη λόγια *μορφολογία* της κοινής και μάλιστα στην παθητική γνώση της. Για τους λόγιους τύπους υπάρχουν αμφιβολίες κατά πόσο διδάσκονται ικανοποιητικά στα σχολεία. Τα σχολικά βιβλία, λόγω των αναμενόμενων δυσχερειών, μεταξύ άλλων, που εμφανίζουν στη διδασκαλία οι λόγιες χρήσεις, παρουσιάζουν τους λόγιους τύπους με σποραδικό κι αποσπασματικό τρόπο. Η χρησιμότητά τους είναι, ωστόσο, αναμφισβήτητη στον δοκιμιακό λόγο, ενώ αποτελούν αυτοί καθαυτοί δείκτες προσεγγμένου λόγου. Σημειώνεται, ακόμα, ότι στο Δημοτικό δίνεται, όπως είναι λογικό, μικρή σημασία στα λόγια στοιχεία.



Από τις απαντήσεις στην ερώτηση συνάγονται δύο γενικά συμπεράσματα:

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα λόγια στοιχεία της Νεοελληνικής είναι ανεπαρκείς στη μεγάλη πλειονότητα των

**περιπτώσεων.** Θετική εντύπωση έχει για την Α΄ Γυμνασίου μόλις το 11,6% και για τη Γ΄ γυμνασίου το 23,2%, και στις δύο περιπτώσεις κυρίως χάρη στην επιλογή «αρκετά».

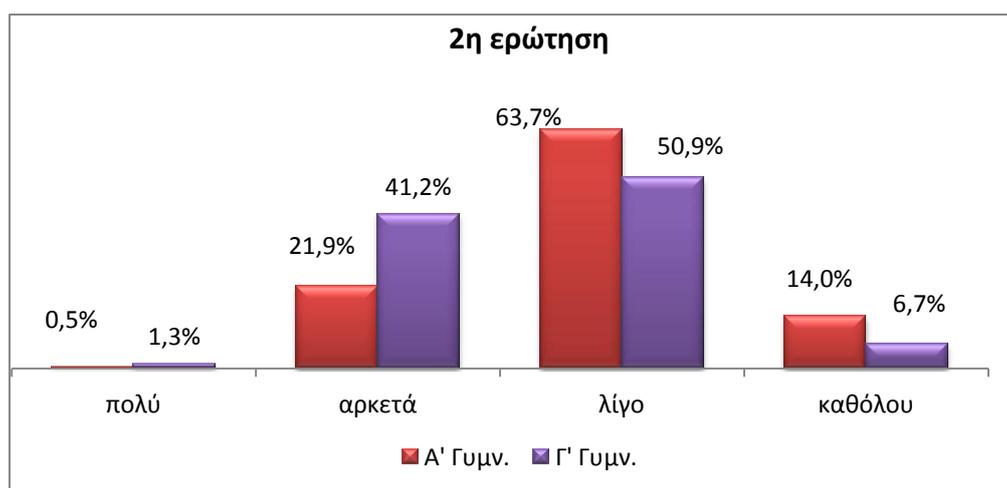
- Σε ό,τι αφορά τη σχολική πρόοδο, σημειώνεται διαφοροποίηση, κατά 10,4%, υπέρ των θετικών γνώμων και μείωση αντίστοιχα στις αρνητικές γνώμες. Παρατηρείται όμως ότι η επιλογή «λίγο» έχει παραπλήσιες τιμές στις δύο σχολικές τάξεις (67,9% και 65,3%), κάτι που σημαίνει ότι η αύξηση των θετικών γνώμων στη Γ΄ Γυμνασίου πρέπει να συσχετισθεί σχεδόν αποκλειστικά με την αισθητή πτώση της επιλογής «καθόλου». Άλλωστε, θα ήταν παράξενο αν στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου δεν παρατηρούνταν εδώ κάποια διαφοροποίηση. Από την άλλη πλευρά, η επιλογή «πολύ» βρίσκεται πολύ χαμηλά και στις δύο τάξεις.

Τα αποτελέσματα της πρόοδου υποδηλώνουν **ότι η διδασκαλία των λόγιων τύπων είναι γενικά ατελέσφορη στο Γυμνάσιο.** Αν υποθεθεί πως τα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου είναι φυσικό να ξέρουν λίγα για τους λόγιους τύπους, εφόσον τους διδάσκονται ελάχιστα στο Δημοτικό, θα ήταν εύλογο να υπάρχει στη Γ΄ Γυμνασίου μεγαλύτερη διαφοροποίηση από αυτή που παρατηρείται. Εξάλλου, η παρατηρούμενη διαφοροποίηση είναι πιθανό να οφείλεται εν μέρει και σε εξωσχολικές παραμέτρους, όπως η διεύρυνση των επαφών με το κοινωνικό περιβάλλον κι η γλωσσική επίδραση των Μ.Μ.Ε., με τη μεσολάβηση των οποίων γίνεται σαφής η διάκριση ανάμεσα σε προσεγμένο και σε οικείο ύφος. Αξίζει, ακόμα να προστεθεί ότι οι μαθητές αυτοί διδάσκονται Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο με έμφαση ως γνωστόν στην αρχαιογλωσσία, στοιχείο που δεν φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη γνώση των μαθητών για τους λόγιους τύπους.

#### ***6.2. «Ο βαθμός επάρκειας των μαθητών στη χρησιμοποίηση των επιρρηματικών δευτερευουσών προτάσεων κατά τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους είναι ικανοποιητικός;»***

Η ερώτηση αυτή επικεντρώνεται ειδικά στις επιρρηματικές δευτερεύουσες και μάλιστα στην πραγματική χρήση τους, αποκλείοντας τις λεγόμενες «ονοματικές» προτάσεις (βουλητικές, ειδικές κι ενδοιαστικές), που είναι κοινές σε όλα τα είδη λόγου και γι' αυτό δεν εμφανίζουν ιδιαίτερο διδακτικό ενδιαφέρον, αλλά και τις αναφορικές, που αποτελούν αντικείμενο ξεχωριστής ερώτησης. Τα διάφορα είδη επιρρηματικών προτάσεων διακρίνονται μεταξύ τους με βάση τη συχνότητά τους αλλά και τη συντακτική και σημασιακή τους εξειδίκευση, καθώς και τη συμβολή τους στη λογική συνάφεια και την ακριβή διατύπωση των μηνυμάτων. Αυτό σημαίνει πως κι οι διδακτικές προτεραιότητες ιεραρχούνται ανάλογα, εφόσον διαπιστώνονται μαθησιακά κενά σε συγκεκριμένα είδη επιρρηματικών προτάσεων. Έτσι, προτάσεις όπως οι τελικές, π.χ., δεν χρειάζονται ιδιαίτερη διδακτική παρέμβαση, εφόσον πρόκειται για συχνές δευτερεύουσες με σχετικά απλό συντακτικό και σημασιακό

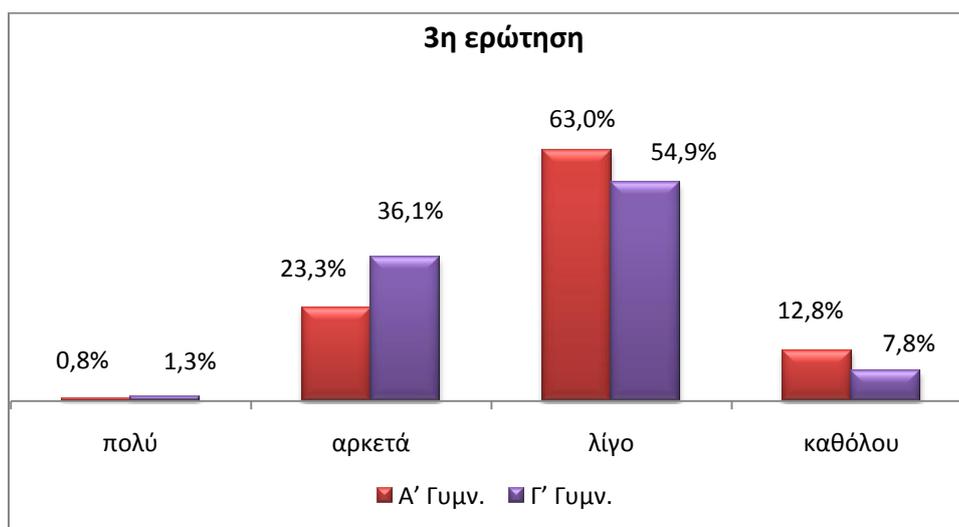
φορτίο, που το παιδί έχει μάθει κατά πάσα πιθανότητα να χειρίζεται πριν το Γυμνάσιο. Αντίθετα, προτάσεις όπως οι υποθετικές ή ορισμένες χρονικές, π.χ., δεν μπορούν να γίνουν κτήμα του παιδιού παρά μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Είναι, πάντως, γεγονός ότι οι επιρρηματικές προτάσεις συνολικά χρησιμοποιούνται περισσότερο και με μεγαλύτερη συνέπεια στον προσεγμένο παρά στον οικείο λόγο. Στο σχολείο η διδασκαλία των προτάσεων αυτών γίνεται συστηματικά μόνο στη Γ' Γυμνασίου, κάτι που έχει επιπτώσεις στην εικόνα που εμφανίζει η Α' Γυμνασίου.



Οι αρνητικές απαντήσεις για την Α' τάξη επικρατούν ενώ οι θετικές μόλις που ξεπερνούν το 22%. Στη Γ' τάξη η εικόνα διαφοροποιείται από το γεγονός ότι οι απαντήσεις «πολύ» και ιδίως «αρκετά» αυξάνονται σημαντικά, ενώ οι άλλες απαντήσεις μειώνονται ανάλογα. Συνολικά, **οι θετικές γνώμες ανέρχονται στο 42,5%**. Η εικόνα ομαλής προόδου από την Α' Γυμνασίου στη Γ' τάξη υποδεικνύει, σε κάποιο βαθμό, αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης, συνυπολογίζοντας τις αυξημένες απαιτήσεις της Γ' Γυμνασίου. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι και **σε αυτή την τάξη σαφώς υπερτερούν οι αρνητικές γνώμες σχετικά με την επάρκεια των μαθητών στον χειρισμό των επιρρηματικών προτάσεων**. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει αφενός ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν με τον ενδεδειγμένο τρόπο στην ερώτηση κι ότι οι απαντήσεις τους αφορούσαν κυρίως τα δυσκολότερα είδη δευτερευουσών προτάσεων και αφετέρου ότι η διδασκαλία των επιρρηματικών δευτερευουσών προτάσεων επιδέχεται μεγάλη περαιτέρω βελτίωση. Εξάλλου, **τα πολύ χαμηλά ποσοστά στην Α' τάξη υποδηλώνουν ότι η αφετηρία του προβλήματος βρίσκεται στο Δημοτικό** κι εύλογα θα υπέθετε κανείς ότι η κατάσταση θα ήταν διαφορετική σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, αν οι μαθητές ξεκινούσαν από άλλη βάση. Το εύρημα αυτό, επομένως, υποδεικνύει κατάλληλες παρεμβάσεις και στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό.

### 6.3. «Ο βαθμός επάρκειας των μαθητών σας στη χρησιμοποίηση των αναφορικών δευτερευουσών προτάσεων κατά τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους είναι ικανοποιητικός;»

Οι αναφορικές προτάσεις παραπέμπουν σε ένα σύνθετο πεδίο δεδομένων, διότι με τον όρο αυτό καλύπτονται: α) οι προσδιοριστικές αναφορικές, οι οποίες προσδιορίζουν όρους της πρότασης και διακρίνονται σε ονοματικές αναφορικές, που εισάγονται με το *που* και την αναφορική αντωνυμία *ο οποίος*, όσο και σε επιρρηματικές αναφορικές, που εισάγονται με αναφορικό επίρρημα (*όπου*, *όπως* κ.ά.) ή εμπρόθετη σύνταξη (π.χ. *...από τον οποίο ...*) και β) οι ελεύθερες αναφορικές, εκείνες που αποτελούν οι ίδιες όρο της πρότασης, συνήθως υποκείμενο ή αντικείμενο, και διακρίνονται επίσης σε ονοματικές (εισάγονται με αναφορική αντωνυμία, π.χ. *όποιος*) κι επιρρηματικές (εισάγονται με αναφορικό επίρρημα, π.χ. *όπως*). Αυτή η διδακτικά περίπλοκη κατάταξη περιπλέκεται περαιτέρω από τη δυνατότητα εκμετάλλευσης των προσδιοριστικών, ιδιαίτερα, αναφορικών σε φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας του γραπτού δοκιμιακού λόγου, όπως π.χ. σε ακολουθίες αναφορικών μέσα σε αναφορικές. Επίσης, η χρήση του *ο οποίος*, μόνου του ή σε εμπρόθετη σύνταξη, αντί για το απλό *που*, αποτελεί ιδιαίτερο κοινωνιολεκτικό δείκτη που παραπέμπει σε προσεγμένο λόγο, κάτι το οποίο υποδεικνύουν και οι διδακτικές οδηγίες χρήσης του, που περιλαμβάνονται στην Έκφραση-Έκθεση της Β΄ Λυκείου. Ένα τελευταίο σημείο που υπογραμμίζει, εκ του αντιθέτου, τις διδακτικές δυσκολίες των αναφορικών είναι ότι ειδικά το *που* είναι πολύ συχνό στον κοινό λόγο, όπου ως γνωστόν τείνει να υποκαθιστά την κλιτή αναφορική αντωνυμία αλλά και τα αναφορικά επιρρήματα, ακόμα και στις εμπρόθετες συντάξεις τους (π.χ. *το σπίτι που μένω* αντί για *το σπίτι στο οποίο / όπου μένω*).

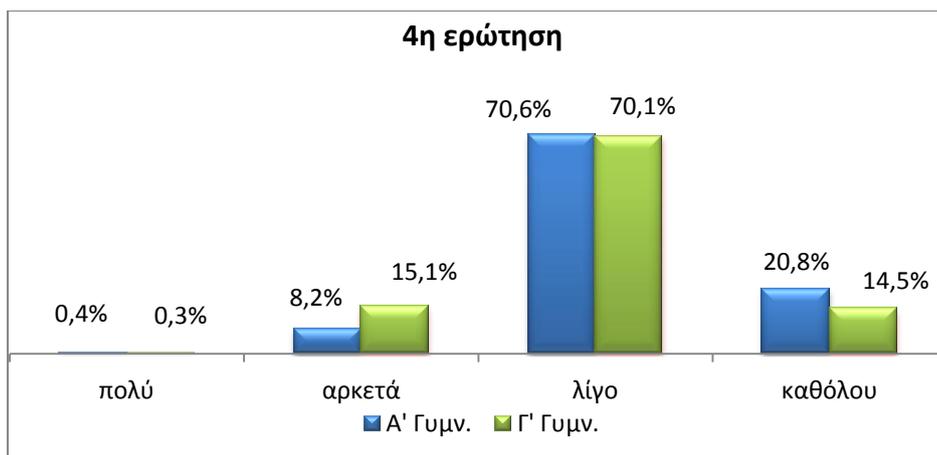


Η εικόνα που συνάγεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφέρει ουσιαστικά από εκείνη που συνθέτουν οι απαντήσεις στην προηγούμενη ερώτηση. Όπως κι εκεί, έτσι και στην 3η ερώτηση υπερέχουν κατά πολύ οι αρνητικές απαντήσεις για την Α΄ Γυμνασίου, ενώ οι θετικές βρίσκονται μόλις στο 24,1%. Παρόμοια, στη Γ΄ Γυμνασίου οι απαντήσεις «πολύ» και ιδίως «αρκετά» αυξάνονται αισθητά, ενώ οι άλλες μειώνονται ανάλογα. **Συνολικά, οι θετικές γνώμες ανέρχονται εδώ στο 37,4%.** Η μόνη αξία λόγου διαφορά που παρατηρείται είναι στην πρόοδο της Γ΄ τάξης, που εμφανίζεται να είναι μικρότερη σε σύγκριση με τη 2<sup>η</sup> ερώτηση: η απάντηση «αρκετά» είναι στο 36,1% έναντι 41,2% στη 2<sup>η</sup> ερώτηση. Η ίδια τάση επιβεβαιώνεται κι από τα ποσοστά στην απάντηση «λίγο»: 54,9% έναντι 50,9%. Η εικόνα αυτή δείχνει **τον χαμηλό βαθμό επάρκειας των μαθητών στη χρήση αναφορικών προτάσεων** και μάλιστα σε σύγκριση με τη χαμηλή τους επίδοση στις επιρρηματικές προτάσεις και επιβεβαιώνει την πρόβλεψη για τις δυσκολίες που παρουσιάζει η διδακτική διαχείρισή τους. Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αρκέστηκαν στο να αξιολογήσουν γενικά τη συχνότητα χρήσης των αναφορικών προτάσεων και ότι εστίασαν, μάλλον, τις απαντήσεις τους στον βαθμό εκμετάλλευσης όλων των ειδών των αναφορικών προτάσεων στις σχολικές εργασίες.

*6.4. «Θεωρείτε ότι οι μαθητές χειρίζονται σε βαθμό επαρκή για την τάξη τους τα διάφορα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας (χρήση γενικών, συνεχής υποτακτικός λόγος, σύνταξη επιθέτων κι ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς και δευτερεύουσες);»*

---

Τα διάφορα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας αφορούν συντάξεις που χαρακτηρίζονται ως «λόγιες» κι αναμένεται να εμφανίζονται σε μικρό μόνο ποσοστό στις χρήσεις των μαθητών Γυμνασίου, εφόσον αναφέρονται σε δεδομένα που συναντώνται κυρίως σε απαιτητικά και σύνθετα είδη λόγου. Τέτοια συντακτικά φαινόμενα εμφανίζονται σπανίως έξω από τον δοκιμιακό λόγο, με εξαίρεση τη χρήση γενικών, που και αυτή όμως δεν είναι πολύ συχνή ούτε στον οικείο λόγο. Για τον λόγο αυτό, παρόμοιες συντάξεις έχουν μεγάλη κοινωνιολεκτική βαρύτητα, εφόσον οι χρήστες τους δείχνουν με αυτόν τον τρόπο ότι ξέρουν να εκφράζουν σύνθετες έννοιες.



Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν δύο κυρίως στοιχεία.

- **Οι αρνητικές γνώμες εκφράζονται με πολύ υψηλό ποσοστό: 91,4% για την Α΄ Γυμνασίου και 84,6% για τη Γ΄ Γυμνασίου.** Τα ποσοστά αυτά είναι τα χαμηλότερα στο σύνολο των ερωτήσεων που αφορούν τη γραμματική. Η απάντηση «πολύ» έχει το ίδιο σχεδόν, πολύ χαμηλό, ποσοστό στις δύο τάξεις, ενώ τα ποσοστά για την απάντηση «αρκετά» είναι επίσης χαμηλά και στις δύο τάξεις, παρόλη τη σχετική άνοδο στη Γ΄ Γυμνασίου. **Αυτά τα δεδομένα απαιτούν άμεσες διδακτικές παρεμβάσεις.**
- Η μόνη άξια λόγου διαφοροποίηση από τη μια τάξη στην άλλη αφορά την απάντηση **«αρκετά»**, που επιτυγχάνεται σχεδόν εξ ολοκλήρου με αντίστοιχη μείωση στη Γ΄ Γυμνασίου των ποσοστών του «καθόλου». Η πρόοδος αυτή δεν ακολουθεί την εικόνα προόδου που εμφανίζεται στις περισσότερες από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου και που περιλαμβάνει ανάλογη πτώση και στα ποσοστά της απάντησης «λίγο», καθώς στη Γ΄ Γυμνασίου διαπιστώνεται οριακή μόνο πτώση του «λίγο».

Η ερμηνεία που θα πρέπει ίσως να δοθεί για την ασυμφωνία αυτή **με τη γενική εικόνα προόδου** είναι ότι ένα μικρό σχετικά ποσοστό μαθητών μπορεί να αξιοποιεί την υποτακτική σύνταξη ή άλλες πιο απαιτητικές συντάξεις που έχουν σχέση με τη λόγια μορφή της γλώσσας μας. Η **τάση λίγων μαθητών να αφομοιώνουν τις λόγιες αυτές συντάξεις ίσως οφείλεται στο ότι ανταποκρίνονται σε εξωτερικά κίνητρα** (ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, εξωσχολικά αναγνώσματα) που λείπουν από τους άλλους μαθητές. Η τάση αυτή θα πρέπει να αντιστοιχεί κυρίως σε μετακίνηση απαντήσεων από το «λίγο» στο «αρκετά», ενώ συμπληρωματικά υπήρξε μετακίνηση από το «καθόλου» στο «λίγο», κάτι που εξηγεί τα σχεδόν ταυτόσημα ποσοστά του «λίγο» από τη μία τάξη στην άλλη.

Το είδος προόδου που προαναφέρθηκε δείχνει ότι πρόκειται για μια δυναμική στην

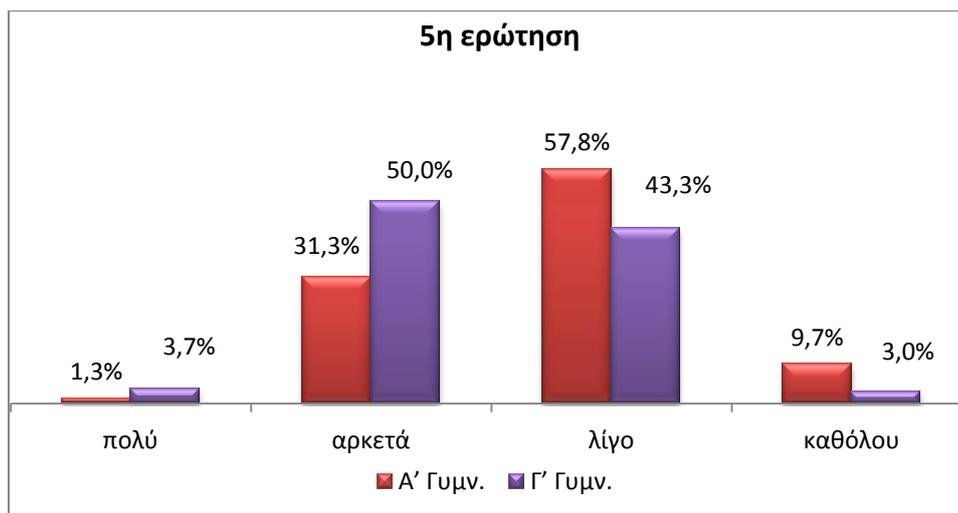
οποία το σχολείο δεν φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο, δεδομένου ότι αντιστοιχεί σε μια κοινωνιογλωσσική προδιάθεση που σχετίζεται με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Είναι ενδεικτικό ως προς αυτό ότι τα υψηλά ποσοστά του «λίγο» ελάχιστα διαφοροποιούνται από τη μία τάξη στην άλλη: 70,6% στην Α΄ τάξη έναντι 70,1% στη Γ΄ τάξη. Έχει ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι παρόμοια τάση εμφανίζεται –σε μικρότερο βαθμό– και στις απαντήσεις της 1<sup>ης</sup> ερώτησης που αφορά τους λόγιους τύπους, όπου η πρόοδος στη Γ΄ τάξη αντιστοιχεί κυρίως (αλλά όχι αποκλειστικά) σε πτώση των ποσοστών του «καθόλου». Εξάλλου, παραπλήσια εικόνα θα δούμε ότι εμφανίζουν οι απαντήσεις στην 6<sup>η</sup> ερώτηση (απρόσωπες συντάξεις).

Συνολικά, η στατιστική κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δείχνει **ότι μόνο μια μικρή μειοψηφία μαθητών γνωρίζει τον χειρισμό αυτών των πολύπλοκων συντακτικών φαινομένων, ακόμα και στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου**. Η πρόοδος που εμφανίζεται δεν οφείλεται ίσως τόσο στο σχολείο όσο σε ευρύτερες κοινωνιογλωσσικές τάσεις και δεν φαίνεται να αγγίζει τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Τα γεγονότα αυτά θα πρέπει να μας προβληματίσει, καθώς η Νεοελληνική Γλώσσα ενισχύεται με τη διδασκαλία της ίδιας και όχι μέσω των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο, που αν και διδάσκονται σε όλες τις τάξεις, δεν φαίνεται να επιδρούν θετικά ούτε στις λόγιες και πολύπλοκες συντάξεις ούτε στην αφομοίωση των λόγιων λέξεων και εκφράσεων. Μια άλλη πιθανή αιτιολόγηση των υψηλών αρνητικών ποσοστών είναι ότι τα συναφή συντακτικά φαινόμενα εμπεδώνονται κυρίως στο Λύκειο, όπου ενδέχεται να υπάρχει σχολικά προσδιορισμένη διαφοροποίηση. Ωστόσο, η συγκεκριμένη ερώτηση (όπως κι οι υπόλοιπες ερωτήσεις) αφορούσε ρητά το επίπεδο επάρκειας των μαθητών για την τάξη τους και η εικόνα που σκιαγραφούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να αφήνει περιθώρια για διαφορετικές ερμηνείες.

#### ***6.5. «Οι μαθητές σας αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν την παθητική σύνταξη των ρημάτων;»***

---

Η παθητική σύνταξη εμφανίζεται σε μέρος μόνο από τα μεταβατικά ρήματα της ελληνικής και δεν είναι πολύ συχνή. Χρησιμοποιείται αρκετά συχνά σε συγκεκριμένα είδη λόγου και ιδιαίτερα στον δοκιμιακό αλλά και στη σύνταξη αγγελιών. Ενώ η ενεργητική σύνταξη δίνει έμφαση στον σημασιακό «δράστη» της ενέργειας που εκφράζει το ρήμα, η παθητική εστιάζει το μήνυμα στον σημασιακό «πάσχοντα» και στην ίδια την ενέργεια του ρήματος, αφορά δηλαδή μια αλλαγή στη σημασιακή προοπτική του μηνύματος. Με την ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν κατά πρώτο λόγο τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν παθητική σύνταξη στις σχολικές τους εργασίες.



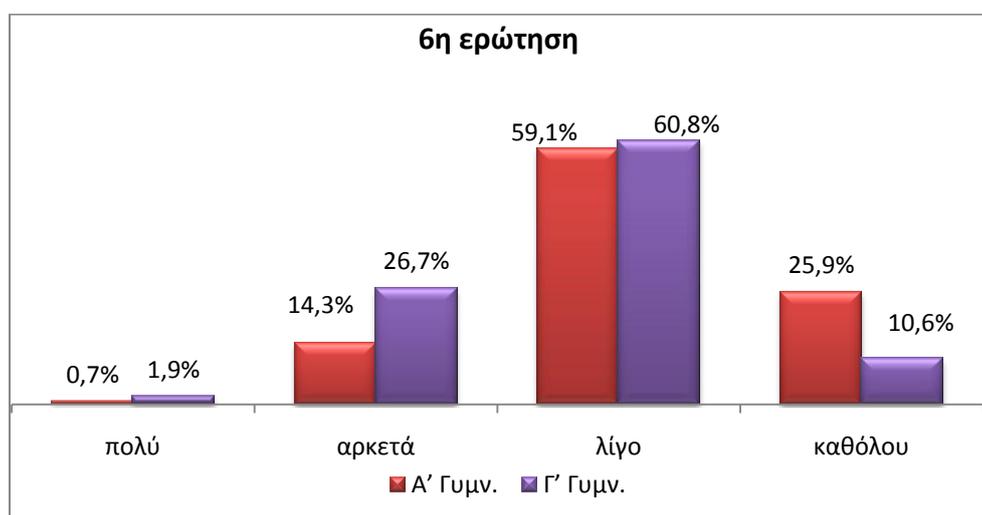
Παρατηρούμε ότι στην Α' τάξη οι θετικές απαντήσεις δεν ξεπερνούν το 32,6%, ενώ στη Γ' τάξη υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση με ποσοστό 53,7%. Στην ίδια τάξη, οι απαντήσεις της κατηγορίας «αρκετά» αντιστοιχούν στο 50% του συνόλου των απαντήσεων. **Η 5<sup>η</sup> ερώτηση, μαζί με την 9<sup>η</sup> για την ορθογραφική επάρκεια, είναι οι μόνες του γραμματικού τομέα στις οποίες επικρατούν οι θετικές γνώμες στη Γ' Γυμνασίου.**

Η πρόοδος από τις τάξεις Α' στη Γ' είναι αισθητή κυρίως στην κατηγορία «αρκετά», όπου υπάρχει διαφορά 18,7% υπέρ της Γ' Γυμνασίου. Είναι προφανές ότι στην κατηγορία αυτή μετακινήθηκαν οι περισσότερες από τις απαντήσεις των κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου» από την Α' στη Γ' τάξη του Γυμνασίου. **Τα υψηλά ποσοστά προόδου υποδεικνύουν ότι η γλωσσική διδασκαλία έπαιξε εδώ σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των επιδόσεων.** Ωστόσο, δεν πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι αφενός στην Α' τάξη οι μαθητές θεωρούνται επαρκείς μόλις στο ένα τρίτο από τις απαντήσεις (32,6%), ενώ στη Γ' τάξη μόνο στο 53,7%.

*6.6. «Οι μαθητές σας χρησιμοποιούν στις γραπτές εργασίες τους απρόσωπα ρήματα και εκφράσεις, ιδιαίτερα όσα συντάσσονται με δευτερεύουσα πρόταση (πρόκειται, φαίνεται, προκύπτει, ενδέχεται, είναι βέβαιο κ.λπ.);»*

Η ερώτηση αυτή σχετίζεται με τη λεγόμενη απρόσωπη σύνταξη, η οποία δεν είναι συνδυάσιμη με λεξιλογικό υποκείμενο και περιλαμβάνει τόσο απρόσωπα ρήματα όσο κι εκφράσεις που απαρτίζονται από ένα συνδετικό κι ένα επίθετο (είναι βέβαιο) ή μερικές φορές ουσιαστικό (είναι ανάγκη) και συντάσσονται συχνά με δευτερεύουσα πρόταση ως υποκείμενο. Ορισμένα απρόσωπα ρήματα που δηλώνουν φυσικά φαινόμενα (χιονίζει) είναι πολύ απλά στη σύνταξή τους (δεν συνδυάζονται καθόλου με υποκείμενο) και η χρήση τους κοινή. Τα περισσότερα, ωστόσο, από τα συναφή

δεδομένα χαρακτηρίζονται από συντακτικές και μορφικές ιδιαιτερότητες. Καταρχάς, χρησιμοποιούνται δευτερεύουσες βουλητικές ή ειδικές προτάσεις σε θέση υποκειμένου, είτε υποχρεωτικά (*πρόκειται να ...*) είτε προαιρετικά (*πρέπει να, είναι βέβαιο ότι ...*). Ειδικά οι απρόσωπες εκφράσεις είναι μορφικά σύνθετες, αφού συνδυάζουν ένα συνδετικό με κάποιο μέλος από έναν μακρύ κατάλογο επιθέτων (και από ορισμένα ουσιαστικά). Τέλος, πολλές απρόσωπες συντάξεις απαρτίζονται από μια δευτερεύουσα ως υποκείμενο και ένα ρήμα που βρίσκεται στην παθητική φωνή (*θεωρείται ότι ...*). Οι ιδιαιτερότητες αυτές διακρίνουν την απρόσωπη σύνταξη από την κοινή ρηματική σύνταξη και αποτελούν ως εκ τούτου διδακτικό πρόβλημα, που επιτείνεται από το γεγονός ότι τα συναφή δεδομένα **δεν παρουσιάζονται επαρκώς στα σχολικά βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο**. Από την άλλη πλευρά, η απρόσωπη σύνταξη είναι ένα από τα **κατεξοχήν χαρακτηριστικά του προσεγμένου και ιδιαίτερα του γραπτού δοκιμαστικού λόγου**, οπότε έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα ευρήματα που θα προκύψουν.



Οι θετικές απαντήσεις στην ερώτηση αυτή ανέρχονται στο 15% για την Α' τάξη και σε ποσοστό 28,6% για τη Γ' τάξη, **που είναι από τα χαμηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων στον τομέα της γραμματικής**. Είναι φανερό ότι οι μαθητές που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τα συναφή δεδομένα αποτελούν τη μειοψηφία, ακόμα και στη Γ' Γυμνασίου, όπου οι θετικές απαντήσεις αντιπροσωπεύουν λίγο πάνω από το 1/4 του συνόλου, παρόλο που το ποσοστό σχεδόν διπλασιάζεται σε σχέση με την Α' Γυμνασίου. Παράλληλα, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις «λίγο» όχι μόνο δεν μειώνονται στη Γ' τάξη, αλλά αυξάνονται λίγο, ενώ αισθητή μείωση υπάρχει στις απαντήσεις «καθόλου».

Αυτή η εικόνα προόδου παραπέμπει στην παραπλήσια κατανομή των απαντήσεων της 4<sup>ης</sup> ερώτησης, που αφορά τις «λόγιες» (πολύπλοκες) συντάξεις. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει θετική διαφοροποίηση των απαντήσεων «λίγο» από τη μια τάξη στην άλλη θα

πρέπει μάλλον να ερμηνευτεί ως **ένδειξη ανεπάρκειας της γλωσσικής διδασκαλίας** σε αυτό το σημείο: η διαφοροποίηση στις απαντήσεις «καθόλου» σημαίνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών μετακινήθηκαν μάλλον προς την απάντηση «λίγο», ενώ υπήρξε αντίστοιχη μετακίνηση από το «λίγο» στο «αρκετά». Όπως στην 4<sup>η</sup> ερώτηση, έτσι κι εδώ η απουσία ομαλής κατανομής της προόδου από τη μια τάξη στην άλλη υποδεικνύει ότι ένα **μικρό σχετικά ποσοστό προνομιούχων μαθητών** αφομοίωσαν ευκολότερα από τους υπόλοιπους μαθητές, με τη βοήθεια βέβαια και του σχολείου, τις σύνθετες αυτές συντάξεις και ίσως να εκτέθηκαν σε συγκεκριμένα εξωτερικά ερεθίσματα (εξωσχολικά αναγνώσματα, το οικείο περιβάλλον τους).

***6.7. «Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο το εγχειρίδιο της γραμματικής για τη σύνταξη των γραπτών εργασιών τους;»***

---

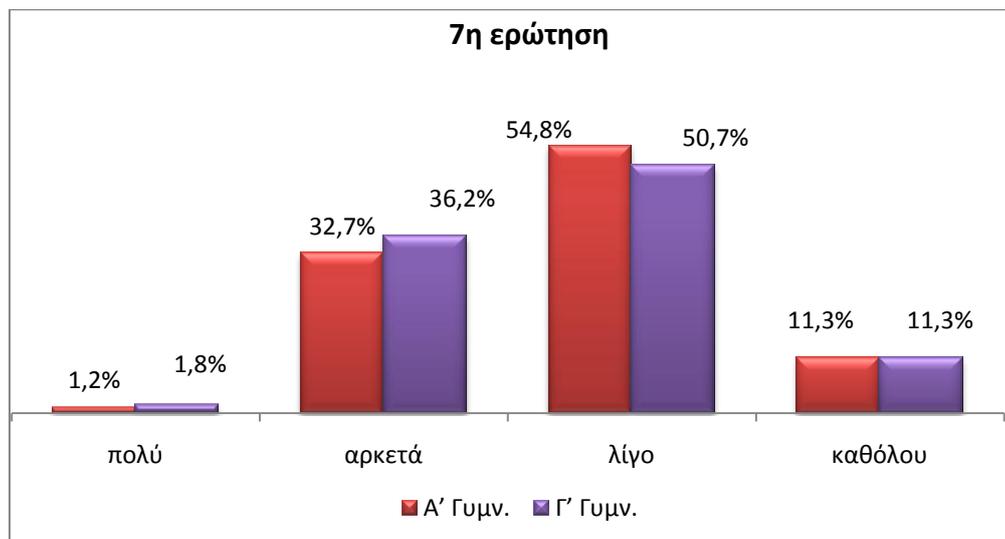
Πρόκειται για μια ερώτηση που δεν αφορά άμεσα τη γραμματική επάρκεια των μαθητών αλλά τον βαθμό στον οποίο το σχολείο τους επιτρέπει να αφομοιώνουν στοιχεία από τη γραμματική ως βιβλίο αναφοράς, έτσι ώστε να βελτιώνουν τον γραπτό τους λόγο στον τυπολογικό τομέα. Είναι γνωστό στους φιλόλογους ότι το Ωρολόγιο Πρόγραμμα δεν προβλέπει συστηματική διδασκαλία κεφαλαίων από το βιβλίο της Γραμματικής στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά ούτε κι υπάρχει χρόνος για κάτι τέτοιο, στο μέτρο μάλιστα που τα απολύτως απαραίτητα γραμματικά στοιχεία ανά τάξη είναι ήδη ενσωματωμένα στην ύλη των αντίστοιχων γλωσσικών εγχειριδίων. Σε πολλές περιπτώσεις το βιβλίο της Γραμματικής χρησιμοποιείται εντελώς ενδεικτικά ή υποδεικνύεται στους μαθητές να ελέγξουν μόνοι τους ορισμένες σελίδες. Από την άλλη πλευρά, με τα σημερινά δεδομένα η σχολική Γραμματική δεν θεωρείται πια παιδαγωγικά κι επιστημονικά η προσφορότερη, κάτι που εξηγεί μέχρι ένα σημείο τις διδακτικές αυτές επιλογές. Ωστόσο, η Γραμματική προσφέρει συστηματοποιημένους τους μορφολογικούς κανόνες της Νέας Ελληνικής, σημείο κρίσιμο για το μορφολογικό συστατικό της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών. Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι οι μαθητές που φοιτούν στην Α' τάξη του Γυμνασίου έχουν ήδη από το Δημοτικό ασκηθεί στη χρήση της Γραμματικής<sup>49</sup>.

Με δεδομένες τις διδακτικές παραμέτρους που περιγράφηκαν, η ερώτηση που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς δεν ήταν πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι μαθητές το βιβλίο της Γραμματικής, αλλά αν είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσουν αποδοτικά, ως βιβλίο αναφοράς, όταν το χρειάζονται, και, έμμεσα, αν κατά την κρίση των

---

<sup>49</sup> Πρόκειται για το εγχειρίδιο του Χρ. Τσολάκη, *Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και Στ' Δημοτικού*, Ο.Ε.Δ.Β. Επισημαίνεται, επίσης, ότι με την προκήρυξη των νέων βιβλίων έχουν εκπονηθεί καινούρια βιβλία Γραμματικής για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, τα οποία μέχρι το σχολικό έτος 2009-10 δεν είχαν διανεμηθεί στα σχολεία, αν και έχουν ολοκληρωθεί και έχουν αναρτηθεί στο διαδίκτυο του Π.Ι.

εκπαιδευτικών έχουν αναπτύξει την ικανότητα να ανατρέχουν σε αυτό για να λύσουν τυχόν απορίες τους.

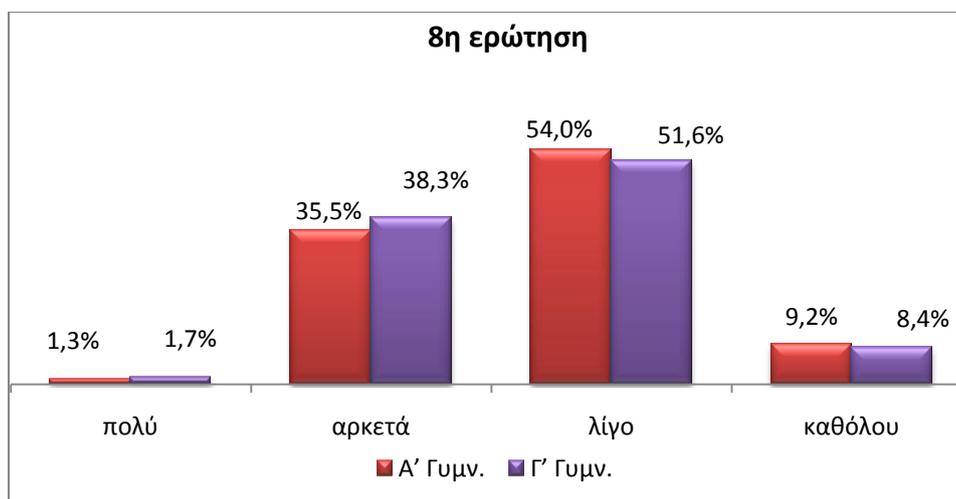


Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μόνο το 1/3 περίπου των μαθητών γνωρίζει πώς να χρησιμοποιεί πρακτικά το βιβλίο της Γραμματικής στην Α' τάξη, ενώ στη Γ' οι θετικές απαντήσεις δεν εμφανίζουν πολύ μεγάλη αύξηση (από 33,9% σε 38%). Η πρόοδος από τη μία τάξη στην άλλη εμφανίζεται σχετικά μικρή, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι σχετίζεται με την μετατόπιση των απαντήσεων «λίγο» κι ότι οι απαντήσεις «καθόλου» δεν εμφανίζουν καμιά διαφοροποίηση. **Είναι προφανές ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν ενθαρρύνει τους μαθητές στη χρήση της Γραμματικής.** Φαίνεται μάλιστα ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς η εκμετάλλευση του βιβλίου της Γραμματικής δεν θεωρείται πρώτη προτεραιότητα ανάμεσα στις δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν στους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, τα ποσοστά των θετικών γνώμων δεν είναι τόσο χαμηλά όσο εκείνα που εμφανίζονται σε άλλες ερωτήσεις, κάτι που υποδηλώνει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί επιμένουν στη χρησιμοποίηση του βιβλίου αναφοράς, της σχολικής Γραμματικής. Βέβαια, με τα νέα βιβλία αναφοράς και την εισαγωγή για πρώτη φορά *Ορθογραφικού Λεξικού* στο Δημοτικό και *Ερμηνευτικού Λεξικού* στο Γυμνάσιο θα χρειαστεί νέα διερεύνηση σχετικά με την αξιοποίηση των βιβλίων αναφοράς, στα οποία μάλιστα παραπέμπουν τα νέα σχολικά βιβλία για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας.

#### ***6.8. «Οι μαθητές σας χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό για την τάξη τους τα σημεία στίξης στις εργασίες τους;»***

Τα σημεία στίξης διδάσκονται σταδιακά ήδη από το Δημοτικό, ενώ στο Γυμνάσιο ολοκληρώνεται η παρουσίασή τους. Θεωρούνται χρήσιμα για τη σύνταξη σωστών κειμένων και μάλιστα για τη λογική τους οργάνωση. Η διδασκαλία τους παρουσιάζει

τη δυσκολία ότι τα δεδομένα του προφορικού λόγου δεν μπορούν πάντα να συσχετιστούν άμεσα με τα σημεία στίξης, ορισμένα από τα οποία μακρινή μόνο σχέση έχουν με οτιδήποτε έξω από το σύμπαν του γραπτού λόγου (π.χ. η «άνω κάτω στιγμή»). Εξάλλου, σημεία όπως το κόμμα παρουσιάζουν εγγενείς διδακτικές δυσχέρειες: ενώ η γλωσσική διδασκαλία ενθαρρύνει την αξιοποίησή του στον γραπτό λόγο, η χρήση τους χαρακτηρίζεται από σημαντικές ιδιαιτερότητες.

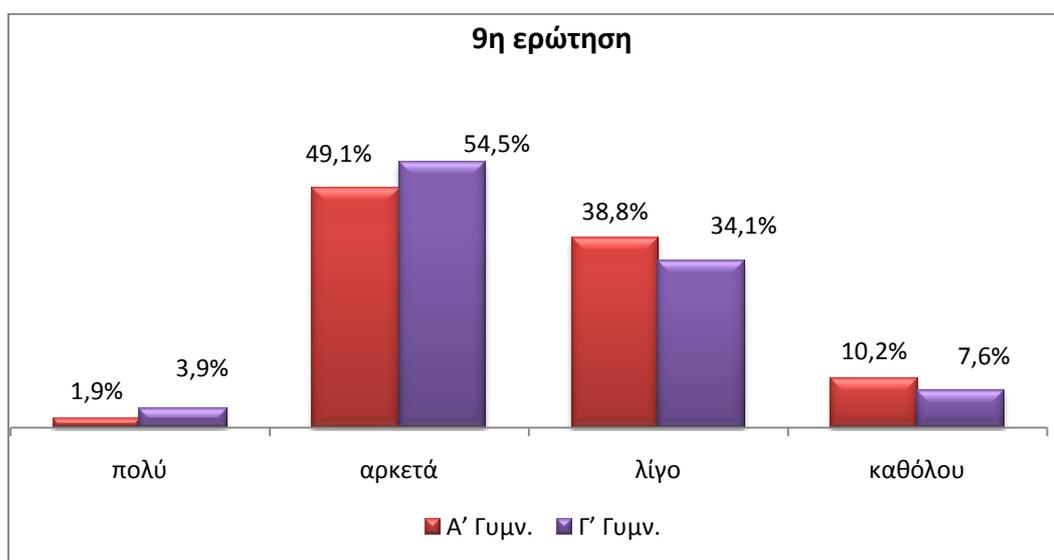


Στην Α' τάξη οι θετικές γνώμες ανέρχονται σε 36,8%, ενώ στη Γ' τάξη σε 40%, ποσοστά που είναι υψηλά σε σύγκριση με εκείνα άλλων ερωτήσεων του γραμματικού τομέα. Όμως, τα ποσοστά αυτά σημαίνουν ότι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, **οι μαθητές με ατελή επάρκεια στα σημεία στίξης υπερβαίνουν κατά πολύ τους μισούς και στις δύο τάξεις**. Εξάλλου, η σχολική πρόοδος είναι κι εδώ μικρή: 38,3% στη Γ' τάξη έναντι 35,5% στην Α' τάξη του Γυμνασίου για τις απαντήσεις «αρκετά» και οριακή αύξηση στα πολύ χαμηλά ποσοστά του «πολύ». Ωστόσο, η κατανομή της προόδου αυτής εμφανίζεται ομαλή στις απαντήσεις, έχουμε δηλαδή κάποια αύξηση στις απαντήσεις «πολύ» και «αρκετά» και αντίστοιχη πτώση στις άλλες απαντήσεις. Η κατανομή αυτή σημαίνει ότι η σχολική διδασκαλία έχει κάποιο ρόλο στη μικρή βελτίωση των επιδόσεων. Από την άλλη πλευρά, η σύγκριση των στοιχείων αυτών με τα ευρήματα της έρευνας στο Δημοτικό, όπου η εικόνα είναι πολύ καλή κατά τη γνώμη των δασκάλων (61% «αρκετά» και 12% «πολύ καλά», με σύνολο θετικών απαντήσεων 73%), **αναδεικνύει ότι απαιτείται διεύρυνση της διδασκαλίας για τη στίξη στο Γυμνάσιο**.

#### ***6.9. «Πιστεύετε ότι οι μαθητές έχουν ικανοποιητική ορθογραφική επάρκεια για την τάξη τους;»***

Στη σημερινή γλωσσική διδακτική, όπου η έμφαση δίνεται στην παραγωγή λόγου προσαρμοσμένου στις περιστάσεις (πραγματολογική προσέγγιση), το ορθογραφημένο

γραπτό έχει σχετικά μικρότερη αξία απ' ό,τι στο παρελθόν. Τα ορθογραφικά λάθη αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη επιείκεια στο πλαίσιο της αξιολόγησης των γραπτών, ενώ δεν είναι τυχαίο ότι στα νέα βιβλία δεν υπάρχουν ενότητες ή υποενότητες για άμεση διδασκαλία της ορθογραφίας. Βέβαια, είναι γεγονός ότι πολλοί παλιότεροι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να δίνουν έμφαση στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Υπενθυμίζεται σχετικά ότι η ιστορική ορθογραφία της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι από τις δυσκολότερες. Ωστόσο, η καθιέρωση του μονοτονικού από το 1982 κατάργησε ορισμένες από τις πλευρές της –τους τόνους και τα πνεύματα– που αποτελούσαν μερικά από τα δυσκολότερα σημεία της κι απαιτούσαν μακρόχρονη εκμάθηση σε βάρος άλλων τομέων της γλωσσικής διδασκαλίας.



Οι θετικές γνώμες στην ερώτηση αυτή επικρατούν και στις δύο τάξεις: ανέρχονται στο 51% για την Α' τάξη και στο 58,4% για τη Β' τάξη. Στα υψηλά αυτά ποσοστά έπαιξαν ίσως κάποιο ρόλο οι εκτιμήσεις κάποιων εκπαιδευτικών σχετικά με την ελαστική θέση της ορθογραφίας στη γλωσσική διδασκαλία. Άλλωστε, η πρόοδος εμφανίζει ομαλή κατανομή τόσο στις θετικές όσο και στις αρνητικές γνώμες. Η πρόοδος αυτή από τη μια τάξη στην άλλη είναι εμφανής, αν και όχι αλματώδης, στοιχείο που φαίνεται εύλογο με δεδομένη την υψηλή αφετηρία της Α' τάξης. Επίσης, η διδασκαλία στο σχολείο φαίνεται να έχει συμβάλει σε αυτή την κατεύθυνση. Θα μπορούσαμε, ακόμα, να δεχτούμε ότι, στις συνολικά καλές επιδόσεις σε αυτόν τον τομέα της γλώσσας, παίζει κάποιο ρόλο και η έκθεση των μαθητών σε ερεθίσματα που σχετίζονται με τη γραπτή μορφή των λέξεων και που προέρχονται είτε από τα Μ.Μ.Ε. είτε από τον διαφημιστικό λόγο είτε, γενικότερα, από εξωσχολικά ερεθίσματα και αναγνώσματα κάθε είδους. Σημειώνεται, εξάλλου, ότι τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων στην ερώτηση αυτή, που αφορά τη γενική ορθογραφική επάρκεια, είναι αισθητά υψηλότερα από εκείνα της προηγούμενης ερώτησης, που αφορούσε τα σημεία στίξης. Από τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσε να συναχθεί ότι, σύμφωνα με την

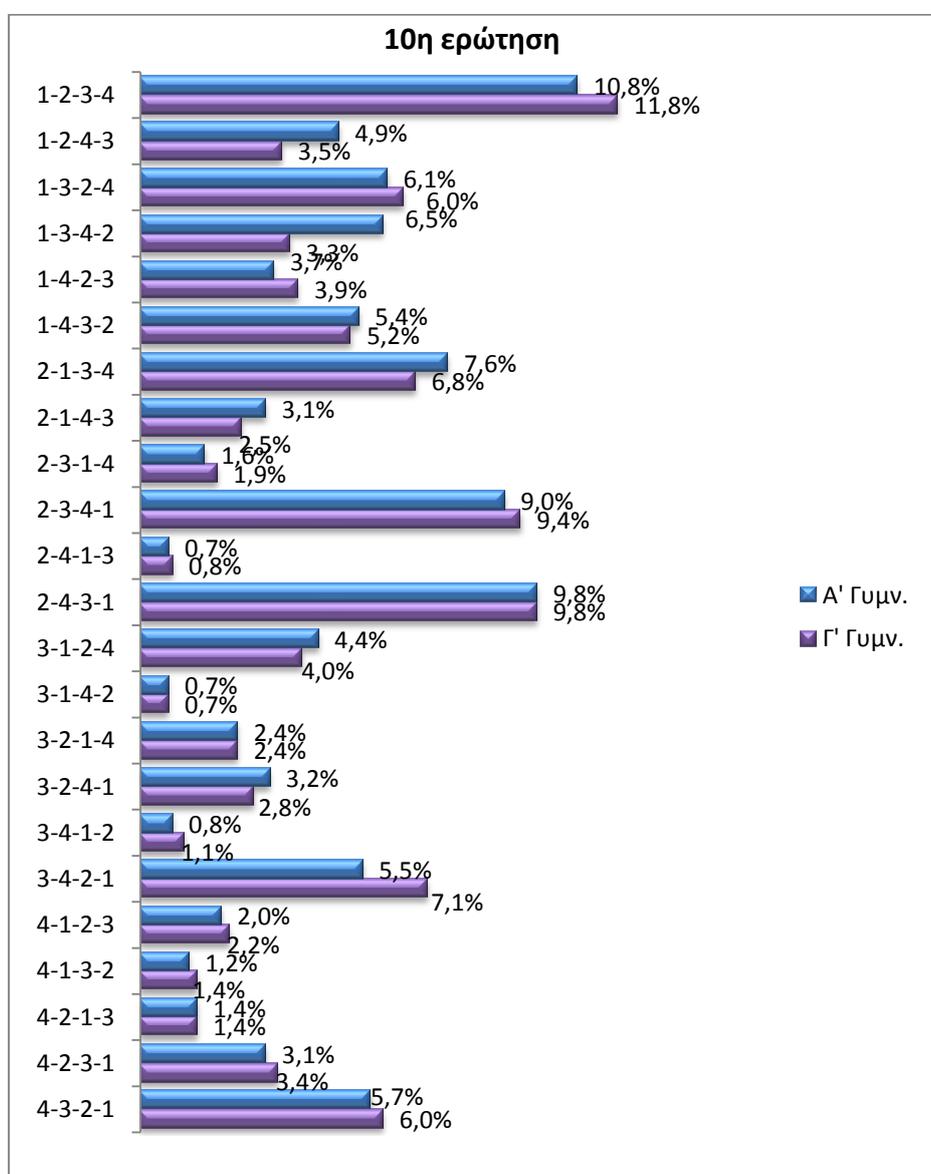
πλειονότητα των εκπαιδευτικών, η επάρκεια των μαθητών ειδικά στα σημεία στίξης υπολείπεται της συνολικής τους ορθογραφικής επάρκειας. Ωστόσο, τα δεδομένα δεν οδηγούν απαραίτητα σε ένα τέτοιο συμπέρασμα: η διαφοροποίηση των απαντήσεων στις δύο ερωτήσεις θα μπορούσε να ερμηνευθεί κυρίως από το γεγονός ότι για τους εκπαιδευτικούς ο τομέας της ορθογραφίας περιλαμβάνει κατά πρώτο λόγο την οπτική εικόνα των λέξεων κι ότι η στίξη έχει δευτερεύουσα σημασία ως προς αυτό. Στην ενίσχυση της ερμηνείας αυτής συμβάλλουν, όπως θα δούμε, και τα αποτελέσματα από την επόμενη ερώτηση, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν συνολικά τα προβλήματα της ορθογράφησης των λέξεων σε σχέση με το θέμα της στίξης. Στο Δημοτικό, άλλωστε, τα ευρήματα για την ορθογράφηση των λέξεων είναι πολύ θετικά, καθώς οι δάσκαλοι σε ποσοστό 78% («αρκετά» και «πολύ») θεωρούν ότι οι μαθητές τους έχουν ορθογραφική επάρκεια, οπότε **τα μη ικανοποιητικά αποτελέσματα στο Γυμνάσιο προβληματίζουν και προβάλλουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων.**

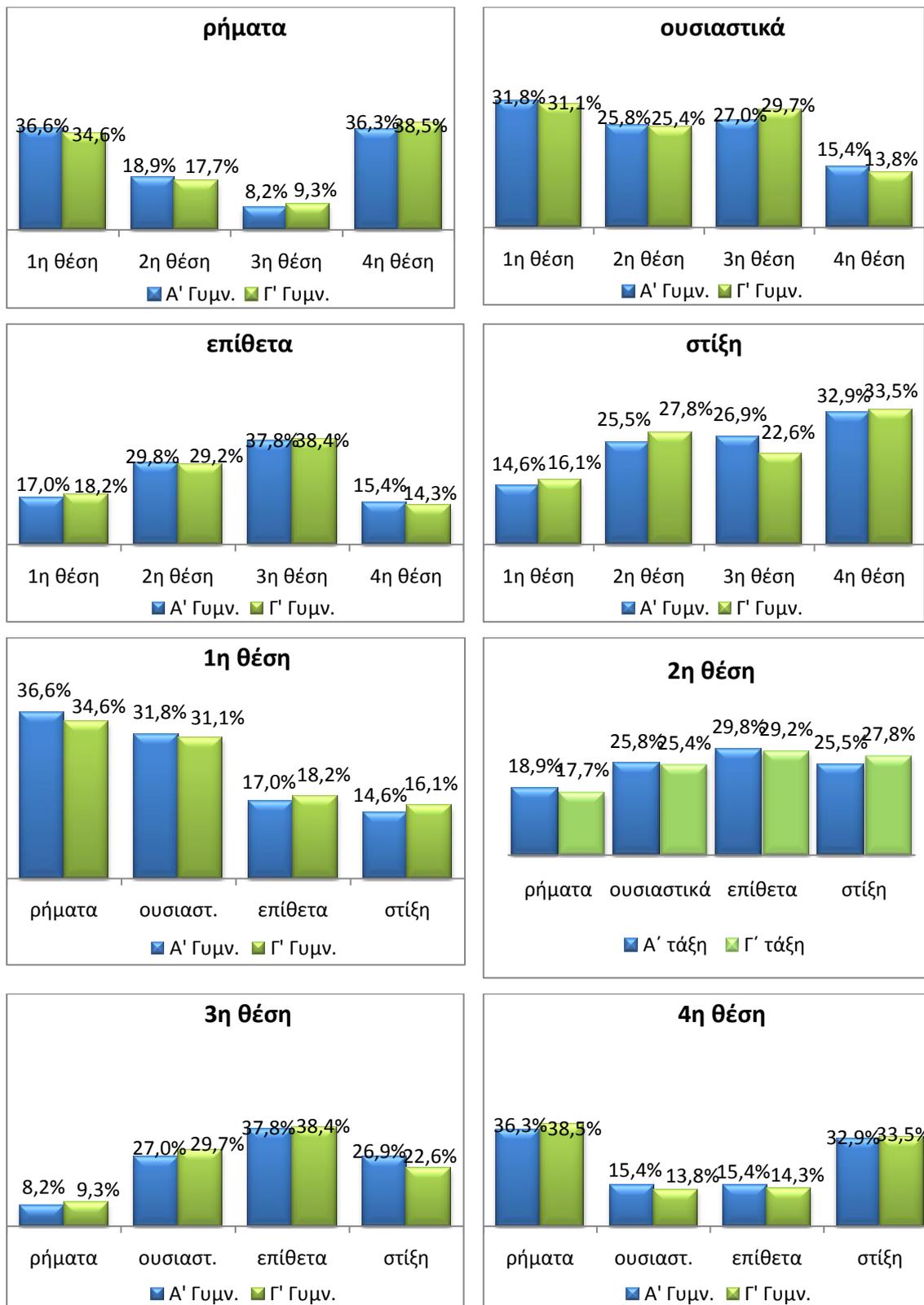
*6.10. «Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς της ορθογραφίας [ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, στίξη] θεωρείτε ότι οι μαθητές σας έχουν συγκριτικά τα περισσότερα προβλήματα; (Κατατάξτε ιεραρχικά τους τομείς σημειώνοντας στα κουτάκια έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 4).»*

---

Καθεμιά από τις τέσσερις επιλογές που ζητείται να διαβαθμιστούν με βάση την ορθογραφική τους δυσκολία αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση σε σχέση με τη διδακτική της διαχείριση. Τα ρήματα αποτελούν πολυάριθμη ομάδα μονάδων και χαρακτηρίζονται από πολύ μεγάλη ποικιλία κλιτικών τύπων, ιδιαίτερα στις καταλήξεις τους. Τα ουσιαστικά είναι επίσης πολυάριθμα, αλλά διαθέτουν μικρότερη ποικιλία καταλήξεων. Το τελευταίο ισχύει και για τα επίθετα, που είναι όμως αισθητά λιγότερα –αλλά και χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά– από τα ρήματα και τα ουσιαστικά. Τα τρία αυτά κλιτά μέρη του λόγου έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό ότι απαιτούν ξεχωριστές ορθογραφικές γνώσεις αφενός για τις καταλήξεις τους και αφετέρου για τα θέματά τους (τις «ρίζες» τους). Από την άλλη πλευρά, τα ουσιαστικά και τα επίθετα απαιτούν λιγότερες προσπάθειες για την ορθογράφηση των καταλήξεών τους απ’ ό,τι τα ρήματα. Εξάλλου, για την ορθογραφία των θεμάτων των επιθέτων ενδέχεται να απαιτείται κάποια επιπλέον προσπάθεια, εφόσον τα επίθετα επανέρχονται στον λόγο λιγότερο συχνά από τα ρήματα και τα ουσιαστικά και, άρα, οι μαθητές είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με την οπτική εικόνα των συναφών μονάδων. Ωστόσο, οι καταλήξεις των επιθέτων περικλείονται σε εκείνες των ουσιαστικών, κάτι που διευκολύνει την ορθογράφησή τους ως προς αυτό. **Από τα παραπάνω συνάγεται ότι τα ρήματα αποτελούν καταρχήν τον δυσκολότερο τομέα της ορθογραφίας λόγω των πολυάριθμων θεμάτων τους αλλά και της μεγάλης ποικιλίας στις καταλήξεις τους,** ενώ στην ορθογράφηση των ουσιαστικών δυσκολεύει κατά πρώτο λόγο ο μεγάλος

αριθμός τους. Τέλος, τα επίθετα εμφανίζουν κάποιον βαθμό δυσκολίας, που σχετίζεται επίσης με την ορθογράφηση κυρίως των θεμάτων τους. Θα δούμε στη συνέχεια από τις απαντήσεις των φιλολόγων κατά πόσο οι προβλέψεις αυτές επαληθεύονται στη διδακτική πράξη. Σε ό,τι αφορά τα σημεία στίξης, διαπιστώθηκε ήδη από τις απαντήσεις στην 8<sup>η</sup> ερώτηση ότι ο τομέας αυτός της ορθογραφίας αποτελεί μέχρις ενός σημείου πρόβλημα στο Γυμνάσιο: θετική γνώμη εκφράζουν εδώ μόνο το 40% των εκπαιδευτικών για τη Γ' γυμνασίου και μόνο το 36,8% για την Α' Γυμνασίου. Θα δούμε από τη στατιστική ανάλυση σε ποιο σημείο της κλίμακας τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί τη χρήση των σημείων στίξης σε σχέση με την ορθογράφηση των κλιτών μερών του λόγου. Πρέπει να υπενθυμιστεί σχετικά ότι τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και κατά την αξιολόγηση / βαθμολόγηση δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ορθογράφηση των λέξεων παρά στα σημεία στίξης.





Τα γραφήματα που προηγήθηκαν δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές επαληθεύεται η πρόβλεψη σύμφωνα με την οποία τα περισσότερα ορθογραφικά προβλήματα εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς στα ρήματα κι ακολουθούν κατά σειρά τα

**ουσιαστικά, τα επίθετα κι η στίξη.** Ωστόσο, πέρα από τη γενική εικόνα, οι κατανομές των αποτελεσμάτων δείχνουν πολλές επιμέρους διαφοροποιήσεις και μεγάλη διασπορά των γνωμών. Οι διαφορές αυτές θα πρέπει να σταθμιστούν με άξονες αφενός τις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σημαντικότερους τομείς της ορθογραφίας κι αφετέρου τις πραγματικές ορθογραφικές ανάγκες των τάξεων όπως αποτυπώνονται στις απαντήσεις τους. Θα πρέπει, δηλαδή, να ληφθεί υπόψη ότι οι κατανομές των απαντήσεων ενδέχεται να αποτελούν συγκερασμό των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών για τους σημαντικότερους τομείς της ορθογραφίας και των παρατηρήσεών τους πάνω στις πραγματικές μαθητικές επιδόσεις. Όταν, για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός θεωρεί από την προσωπική εμπειρία του τα ρήματα ή τα ουσιαστικά ως το δυσκολότερο τομέα της ορθογραφίας, είναι φυσικό και αναμενόμενο να εστιάζει την προσοχή του κατά τη διδακτική πράξη στα λάθη που σχετίζονται με αυτόν τον τομέα. Από την άλλη μεριά, εφόσον εντοπίζει από την τριβή του με τα μαθητικά γραπτά της τάξης του προβλήματα σε συγκεκριμένους τομείς ορθογραφικής προτεραιότητας, είναι λογικό και αναμενόμενο ότι θα καταγράψει στην απάντησή του συγκεκριμένα δεδομένα από αυτή την τάξη.

Από το σχήμα με την ποσοστιαία κατάταξη των τομέων ορθογραφίας που βρίσκονται στην *πρώτη* θέση, φαίνεται ότι προηγούνται και στις δύο τάξεις τα ρήματα και ακολουθούν σε σχετικά μικρή απόσταση τα ουσιαστικά, ενώ ακολουθούν σε μεγάλη απόσταση τα επίθετα και κοντά σε αυτά τα σημεία στίξης. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των δύο τάξεων τα ορθογραφικά προβλήματα επικεντρώνονται στα ρήματα και τα ουσιαστικά, ενώ αντίθετα το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών θεωρεί ως ορθογραφική προτεραιότητα τα επίθετα και τα ουσιαστικά. Σε ό,τι αφορά την πρόοδο, τα ποσοστά για τα ρήματα πέφτουν κατά δύο μονάδες στη Γ' τάξη (36,6% προς 34,6%), ενώ μειώνονται οριακά για τα ουσιαστικά, με ανάλογη αύξηση για τα επίθετα (17% προς 18,2%) και τη στίξη (14,6% προς 16,1%). Υπάρχει, δηλαδή, στη Γ' τάξη μια ορισμένη μετατόπιση του ορθογραφικού ενδιαφέροντος προς τους τομείς με τη μικρότερη αντιπροσώπευση στο στατιστικό δείγμα.

Στον πίνακα για τη *δεύτερη* θέση από πλευράς σπουδαιότητας οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών μοιράζονται και στις δύο τάξεις μεταξύ ουσιαστικών, επιθέτων και στίξης, με τα επίθετα να έχουν μικρό προβάδισμα έναντι των άλλων δύο. Τα ρήματα εμφανίζουν ποσοστό μόλις 18,9% στην Α' τάξη και 17,7% στη Γ' τάξη. Τα ποσοστά πέφτουν λίγο για ουσιαστικά κι επίθετα στη Γ' τάξη, ενώ στη στίξη υπάρχει ανάλογη άνοδος 2,3% (25,5% προς 27,8%). Στον πίνακα για την *τρίτη* θέση προηγούνται τα επίθετα με αισθητή διαφορά από τους άλλους τομείς (κατά σειρά ουσιαστικά και στίξη), ενώ το μικρότερο ποσοστό είναι εκείνο που αντιστοιχεί στα ρήματα. Στον

πίνακα για την τέταρτη θέση προηγούνται τα ρήματα κι ακολουθεί η στίξη, ενώ σε μεγάλη απόσταση και με παρεμφερή ποσοστά βρίσκονται τα ουσιαστικά και τα επίθετα.

Από τα γραφήματα που αφορούν την κατάταξη καθενός από τους 4 ορθογραφικούς τομείς ξεχωριστά στις 4 θέσεις, ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι τα ρήματα εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό από τα άλλα όχι μόνο στην 1<sup>η</sup> θέση (36,6% και 34,6% για τις δύο τάξεις), αλλά και στην 4<sup>η</sup> (36,3% και 38,5%) και μάλιστα με παρεμφερή ποσοστά. Τα δεδομένα αυτά δηλώνουν ότι μια ισχυρή μειοψηφία εκπαιδευτικών δεν θεωρεί τα ρήματα ως ορθογραφική προτεραιότητα για τους μαθητές τους. Την εικόνα αυτή ενισχύουν τα αποτελέσματα για τη 2<sup>η</sup> θέση από πλευράς σπουδαιότητας, όπου ουσιαστικά, επίθετα και στίξη έχουν πολύ κοντινά ποσοστά που πλησιάζουν το 30%, ενώ τα ρήματα βρίσκονται αισθητά χαμηλότερα (18,9% και 17,7% για τις δυο τάξεις).

Τα σχήματα που αποτυπώνουν την κατανομή καθενός από τους 4 ορθογραφικούς τομείς αφενός δείχνουν με ξεκάθαρο τρόπο τη μεγάλη διασπορά των απαντήσεων, αφετέρου όμως επιβεβαιώνουν με περισσότερες λεπτομέρειες την κυρίαρχη τάση να θεωρηθεί ως πρώτη ορθογραφική προτεραιότητα ο τομέας των ρημάτων και ακολούθως τα ουσιαστικά, τα επίθετα κι η στίξη. Τα υψηλότερα ποσοστά των ρημάτων εμφανίζονται στην πρώτη θέση, αλλά και στην τέταρτη. Τα ουσιαστικά κατανέμονται κυρίως στις τρεις πρώτες θέσεις της κατάταξης, με τα υψηλότερα ποσοστά να εμφανίζονται στην 1<sup>η</sup> θέση (31,8% και 31,1%) και τα χαμηλότερα στην 4<sup>η</sup>. Τα δεδομένα αυτά υπογραμμίζουν την υψηλή ορθογραφική προτεραιότητα των ουσιαστικών, αλλά από την άλλη δείχνουν έντονη διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Τα υψηλότερα ποσοστά για τα επίθετα αφορούν την 3<sup>η</sup> θέση της κατάταξης (37,8% και 38,4% για τις δύο τάξεις), αλλά εμφανίζουν υψηλά ποσοστά και στη 2<sup>η</sup> θέση (29,8% και 29,2%), στοιχεία που, όσο αν και δείχνουν διασπορά των απαντήσεων, υποδηλώνουν τη σχετική σπουδαιότητα αυτού του ορθογραφικού τομέα. Σε ό,τι αφορά τα σημεία στίξης, τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζονται στην 4<sup>η</sup> θέση (32,9% και 33,5%), ενώ τα χαμηλότερα στην 1<sup>η</sup> (14,6% και 16,1%), στοιχεία που δείχνουν σαφώς ότι ο τομέας αυτός είναι ο τελευταίος στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κι εδώ εμφανίζεται μεγάλη διασπορά στις απαντήσεις, εφόσον βρίσκουμε, επίσης, υψηλά ποσοστά τόσο για τη 2<sup>η</sup> θέση (25,5% και 27,8%) όσο και για την 3<sup>η</sup> (26,9% και 22,6%). Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς τα σημεία στίξης αποτελούν τομέα διδακτικής προτεραιότητας.

Συνολικά, τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών τα **προβλήματα ορθογραφίας εντοπίζονται κυρίως στα ρήματα και κατόπιν στα ουσιαστικά**, κάτι που, όπως είδαμε, δεν αποτελεί έκπληξη με δεδομένα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Από την άλλη πλευρά όμως και πέρα από τη γενική αυτή εικόνα,

υπάρχει έντονη διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το είδος ορθογραφικών ελλείψεων στις εκάστοτε τάξεις τους. Η διαφοροποίηση αυτή σημαίνει, πιστεύουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στη σχετική ερώτηση όχι τόσο και μόνο με βάση γενικές εκτιμήσεις για τον βαθμό δυσκολίας των τομέων ορθογραφίας όσο με βάση τις παρατηρημένες ανάγκες της εκάστοτε μαθητικής ομάδας της οποίας είχαν τη διδακτική ευθύνη. Ήταν, άλλωστε, κάτι που όφειλαν να πράξουν στο μέτρο που θέλησαν να ακολουθήσουν πιστά τις οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Θεωρούμε ότι, στην αντίθετη περίπτωση, η διασπορά των απαντήσεων θα ήταν μικρότερη και η γενική τάση σαφέστερη. Η ερμηνεία αυτή συμφωνεί, εξάλλου, με την κοινή διαπίστωση ότι οι διδακτικές ανάγκες γενικά ποικίλλουν από τη μια μαθητική ομάδα στην άλλη.

Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι **δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες μεταβολές στα ποσοστά περνώντας από την Α΄ στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου**, π.χ. διαπιστώνεται μικρή μόνο διαφοροποίηση στα ποσοστά των επιθέτων και της στίξης. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι τα ορθογραφικά ζητούμενα, περιλαμβανομένης και της στίξης, παραμένουν ως έχουν λίγο πολύ σε όλο το Γυμνάσιο, δηλαδή δεν υπάρχει πραγματική πρόοδος, κάτι που εξηγείται εύκολα από τον α-συστηματικό, ευκαιριακό, τρόπο διδασκαλίας των συναφών δεδομένων. Αυτό το εύρημα μπορεί να ανατραπεί με τις απαιτούμενες διδακτικές παρεμβάσεις, με δεδομένο, άλλωστε, ότι τα νέα διδακτικά εγχειρίδια εστιάζουν στη στίξη σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου.

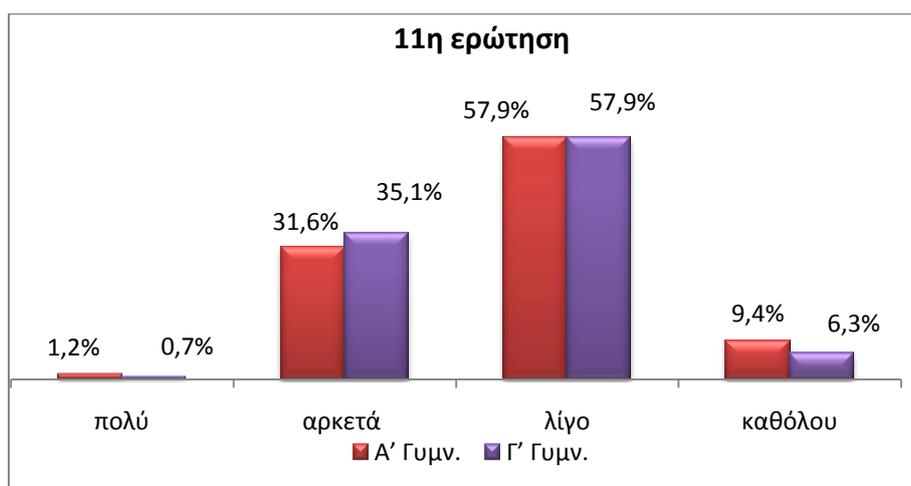
***6.11. «Πιστεύετε ότι το λεξιλόγιο που διαθέτουν οι μαθητές της τάξης σας για τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους βρίσκεται γενικά σε ικανοποιητικό επίπεδο;»***

---

Η πρώτη ερώτηση του λεξιλογικού τομέα είναι μια γενικής φύσης ερώτηση για τη λεξιλογική επάρκεια των μαθητών και αφορά τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν ικανοποιητικό λεξιλόγιο στις εργασίες τους και όχι την παθητική γνώση του λεξιλογίου. Η πεποίθηση ότι το λεξιλόγιο των νέων είναι περιορισμένο («λεξιπενία») είναι ευρέως διαδεδομένη στους εκπαιδευτικούς από εξωσχολικούς περισσότερο παράγοντες (Μ.Μ.Ε., συζητήσεις, αρμοδίων και μη, ατόμων και φορέων), χωρίς να υπάρχουν κάποια ερευνητικά δεδομένα που να επικυρώνουν αυτή την άποψη. Στο πλαίσιο αυτό το 2005 η πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αύξησε τις ώρες διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, με το σκεπτικό ότι οι γνώσεις της Αρχαίας Ελληνικής, λόγω λεξιλογικών συσχετίσεων με τη Νεοελληνική Γλώσσα, θα διευκολύνουν να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο των μαθητών. Η ενίσχυση, ωστόσο, της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής σε βάρος εκείνης της Νεοελληνικής Γλώσσας, της μητρικής γλώσσας των μαθητών, υπεραπλουστεύει τα ζητούμενα, τη στιγμή που η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια, αποτελεσματικότητα και δημιουργικότητα τον γραπτό και προφορικό λόγο συνδέεται

με τη συστηματική διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, με τη συνεπικουρία της μελέτης της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Κοξαράκη 2000: 61, 69, 77, 80-87, 89-92, βλ. και Εισαγωγή). Άλλωστε, ήδη από το 1992 έχει εισαχθεί στο Γυμνάσιο η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο και παρόλα αυτά παρατηρείται –σύμφωνα και με αυτή την έρευνα– αδυναμία των μαθητών στη χρήση των λόγιων λέξεων και φράσεων, διαπίστωση που επιβεβαιώνει την εκτίμηση ότι βελτίωση, ακόμα και στον συγκεκριμένο τομέα, μπορεί να προκύψει μόνον ή κυρίως μέσα από τη συστηματική διδασκαλία της Νεοελληνικής. Εκείνο που έχει σημασία, επίσης, είναι ότι υπάρχει μια ευρύτερα διαδεδομένη άποψη ότι η βελτίωση της κατάστασης αποτελεί κυρίως ευθύνη του σχολείου.

Στις αντιλήψεις αυτές μπορεί να αντιπαρατεθεί, ακόμα, ότι **τα οποιαδήποτε φαινόμενα «λεξιπενίας» δεν μπορούν να αποδοθούν συνολικά στη νέα γενιά και ότι αφορούν μάλλον συγκεκριμένα στρώματα του πληθυσμού και μάλιστα τα λιγότερο ευνοημένα**<sup>50</sup>, πρόκειται δηλαδή για φαινόμενα που είναι, κοινωνικά, καθορισμένα (Αδαλόγλου 2007: 33-38). Σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες που παρέχονται στο σχολείο για παρεμβάσεις στο θέμα αυτό, προβλέπεται ότι μικρή μόνο επιρροή μπορεί να ασκηθεί μέσω της διδασκαλίας σε έναν χώρο με έντονες κοινωνικές διαφοροποιήσεις όπως αυτόν του τομέα των λόγιων τύπων και συντάξεων που προσιδιάζουν στις χρήσεις των μορφωμένων (βλ. πιο πάνω). Κι εδώ η χρήση λέξεων λόγιας προέλευσης και γενικά σπανιότερων μονάδων αποτελεί ισχυρό κοινωνιολεκτικό δείκτη, χρησιμοποιείται δηλαδή από τα μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, μεταξύ άλλων για την επιβεβαίωση της κοινωνικής τους ταυτότητας, ενώ αντίστοιχα είναι δυνατό ακόμα και να *αποφεύγεται* από τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες, στον βαθμό που αντιφάσκει με τη δική τους κοινωνιολεκτική ταυτότητα.



<sup>50</sup> Βλ. και τις σχετικές απόψεις του Bernstein για τον περιορισμένο και τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν οι μαθητές ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση.

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής φαίνεται συνολικά ότι λιγότερο από το 1/3 των εκπαιδευτικών περίπου (32,8%) θεωρεί ότι οι μαθητές έχουν την απαραίτητη λεξιλογική επάρκεια για τη σύνταξη των εργασιών τους στην Α΄ Γυμνασίου, ενώ στη Γ΄ τάξη οι θετικές απαντήσεις συμποσούνται σε λίγο πάνω από το 1/3 (35,8%), δηλαδή η πρόοδος δεν είναι σημαντική. Τα αποτελέσματα για την απάντηση «λίγο» δεν διαφοροποιούνται καθόλου από τη μία τάξη στην άλλη, κάτι που σημαίνει ότι η πτώση 3,1% στην απάντηση «καθόλου» μοιράζεται ανάμεσα στο «λίγο» και το «αρκετά». Το γεγονός αυτό αποτελεί ένδειξη ισχνής προόδου και δηλώνει ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της Γ΄ Γυμνασίου. Εξάλλου, είναι χαρακτηριστικό ως προς αυτό ότι το ποσοστό «πολύ» πέφτει στη Γ΄ Γυμνασίου, κάτι που συναντήσαμε έως εδώ μόνο στην 4<sup>η</sup> ερώτηση για τη συντακτική πολυπλοκότητα.

Τα παραπάνω υποδεικνύουν την παρουσία **ενός έντονου διδακτικού προβλήματος σε έναν τόσο καίριο γλωσσικό τομέα όπως είναι η διδασκαλία του λεξιλογίου**, όπου η μικρή πρόοδος θα πρέπει να αποδοθεί τόσο στη γραμμική οργάνωση του λεξιλογίου στα σχολικά βιβλία έως το 2005-06 (υπάρχει άλλη φιλοσοφία στα νέα βιβλία) όσο και στη διδακτική πρακτική, αν δηλαδή το λεξιλόγιο συνάγεται από τα μελετώμενα κείμενα μέσα από τη χρήση της γλώσσας και αν διδάσκεται ενταγμένο σε μικροκείμενα και σε οικογένειες λέξεων, διαδικασίες που μπορούν να ενισχύσουν την εκμάθησή του, ή αν απλώς γίνονται κάποιες μνημονικές ασκήσεις στο σχολείο που ξεχνιούνται σε λίγο χρόνο. Είναι γνωστό, επιπροσθέτως, από μελέτες ειδικών (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2000: 50-57, 161-168, 251, 297, Αραβανή, 2006: 67-76) ότι –πέρα από τη γλωσσική διδασκαλία– και η Λογοτεχνία συμβάλλει αποφασιστικά τόσο στην αισθητική καλλιέργεια, στην κοινωνικοποίηση κ.ά. όσο και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στη συνειδητοποίηση σημασιολογικών αποχρώσεων, μέσα από τη δυναμική της λογοτεχνικής γλώσσας με τα διαλεκτικά, ιδιόλεκτα και λόγια στοιχεία της. Παράλληλα, πρέπει να συνεκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο η λεξιλογική επάρκεια των μαθητών επηρεάζεται από εξωσχολικές παραμέτρους, που σχετίζονται με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον παιδιών ορισμένης κοινωνικής προέλευσης και λιγότερο με την ίδια στη σχολική παρέμβαση. Παρόμοια εικόνα συνάγεται, όπως προαναφέρθηκε σχετικά, και για όλα τα λόγια γραμματικά στοιχεία της Νεοελληνικής. Το πρόβλημα αυτό υπογραμμίζεται περισσότερο, αν συνυπολογιστεί ο ικανός αριθμός σελίδων που διαθέτουν τα γλωσσικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, τόσο κοινού όσο και λόγιου, αλλά και ο αρκετός χρόνος που αφιερώνεται στην τάξη, σε αντίθεση με όσα ισχύουν για τα λόγια γραμματικά στοιχεία.

Τα παραπάνω αναδεικνύουν αφενός τις **διδακτικές δυσχέρειες τις οποίες εμφανίζουν τα στοιχεία της Νεοελληνικής Γλώσσας που προσδιορίζονται κοινωνιογλωσσικά** και

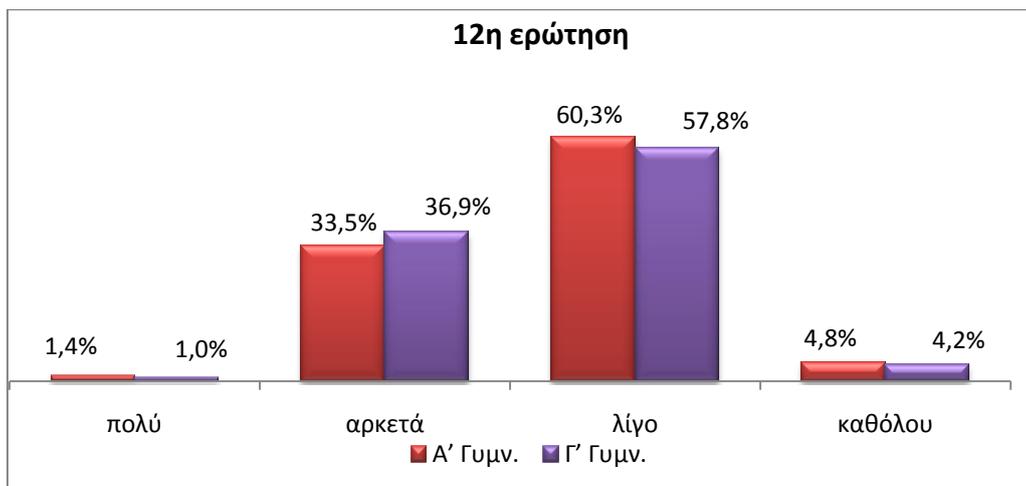
αφετέρου τα **εγγενή προβλήματα διδασκαλίας** σε έναν τομέα του οποίου τα δεδομένα –λεξιλογικές μονάδες που εμφανίζονται κυρίως σε απαιτητικά είδη λόγου– επανέρχονται στη γλωσσική χρήση πολύ λιγότερο συχνά απ’ ό,τι οι γραμματικοσυντακτικές δομές. Σε κάθε περίπτωση όμως, πρέπει να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν αφορούν απόψεις εκπαιδευτικών οι οποίες στηρίζονται μεν στην εκπαιδευτική τους πείρα αλλά ενδέχεται να επηρεάστηκαν εν μέρει από τις αβασάνιστες απόψεις μέρους της κοινής γνώμης περί λεξιπενίας των νέων, για την οποία κατηγορείται ότι ευθύνεται το δημόσιο σχολείο. Άλλωστε, τα αποτελέσματα αυτά δεν αναιρούν τα συμπεράσματα από λεξιλογικές έρευνες πεδίου πάνω σε μαθητικά κόρπους (Μπασλής 1989, Παϊζη & Καβουκόπουλος 2001), τα ευρήματα των οποίων δεν συμπίπτουν αναγκαίως με τις απόψεις που εξέφρασε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στις σχετικές ερωτήσεις της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται από τα δεδομένα της ερευνητικής προσπάθειας των Άννινου, Βαρλοκώστα & Μπακάκου-Ορφανού (2009: 55), η οποία εστιάζει στον γραπτό λόγο των αλλόγλωσσων μαθητών Γυμνασίου και καταδεικνύει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν ευρύ λεξιλόγιο, με αυξημένη ακριβολογία, ικανοποιητική ορθογραφία και ολοκληρωμένη μορφοσύνταξη, με εξαίρεση κάποια προβλήματα στη χαλαρή σύνδεση των προτάσεων. Δεν πρέπει να παραγνωρίζεται, ωστόσο, ότι η εν λόγω έρευνα επικεντρώνεται σε μια άλλη κατηγορία μαθητών που μαθαίνουν την Νεοελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

***6.12. «Κατά την άποψή σας, οι μαθητές αυτής της τάξης μεταχειρίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις σχολικές τους εργασίες σύνθετες και παράγωγες λέξεις;»***

---

Η σύνθεση και η παραγωγή αποτελούν βασικές πηγές λεξιλογικού εμπλουτισμού για τη νέα ελληνική και τα σχετικά δεδομένα συναπαρτίζουν έναν πολύπλοκο λεξιλογικό τομέα, στο μέτρο που ο σχηματισμός των συναφών μονάδων εμπλέκει, μαζί με τα κοινόχρηστα στοιχεία, ρίζες και προθέσεις λόγιας προέλευσης. Τα συναφή δεδομένα διδάσκονται συστηματικά μέσα από τα σχολικά βιβλία της γλώσσας, μεταξύ άλλων διότι αρκετοί κανόνες σχηματισμού τους αιτιολογούν μορφικά και σημασιακά μεγάλο μέρος του νεοελληνικού λεξιλογίου. Οι περισσότεροι γλωσσολόγοι (Browning, Κριαράς, Πετρούνιας κ.ά.) θεωρούν, μάλιστα, ότι η νεοελληνική είναι πιο πλούσια από τη λόγια γλώσσα σε φαινόμενα σύνθεσης και παραγωγής, στοιχείο που πρέπει να αναδειχθεί διδακτικά, για να ανατρέψει την όποια αρνητική κατάσταση. Ωστόσο, οι σύνθετες και παράγωγες λέξεις, και μάλιστα οι πρώτες, δεν παύουν να αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό σε λόγια ή και σπανιότερες μονάδες, κάτι που, σε ό,τι αφορά τα συγκεκριμένα διδακτικά αποτελέσματα, θέτει παρόμοια προβλήματα με εκείνα που αναφέρθηκαν προηγουμένως για τη λεξιλογική συνολικά επάρκεια των μαθητών, οπότε απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια για διδακτική παρέμβαση στη μαθητική

πρόοδο. Σημειώνεται ότι η ερώτηση αφορά κι εδώ την ενεργητική γνώση και χρησιμοποίηση των συναφών μονάδων στις εργασίες των μαθητών.

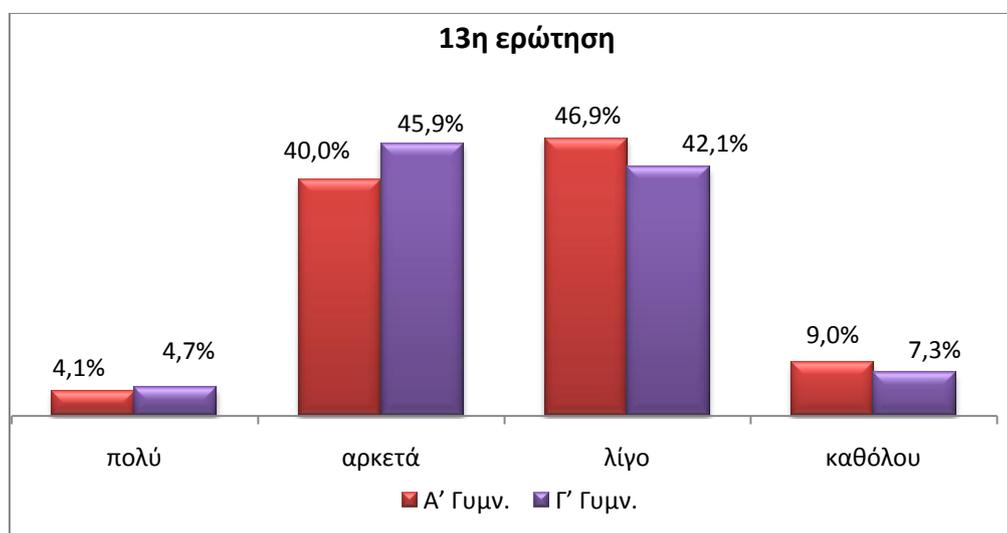


Τα αποτελέσματα για την ερώτηση αυτή δείχνουν ομοιότητες αλλά και κάποιες διαφοροποιήσεις, σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση για τη συνολική λεξιλογική επάρκεια των μαθητών. **Το ποσοστό θετικών απαντήσεων βρίσκεται λίγο πιο πάνω από το 1/3 και για τις δυο τάξεις (34,9% στην Α' και 37,9% στη Γ' Γυμνασίου) είναι δηλαδή λίγο ψηλότερο από εκείνο των συναφών απαντήσεων στην προηγούμενη ερώτηση.** Παρατηρούμε ότι **η πρόοδος εδώ είναι μικρή** και μάλιστα εμφανίζει το ίδιο ποσοστό με την προηγούμενη ερώτηση (3%). Από την άλλη πλευρά, διαπιστώνεται μείωση στις απαντήσεις «λίγο» από τη μία τάξη στην άλλη (60,3% προς 57,8%), ενώ η μείωση στις απαντήσεις «καθόλου» είναι αμελητέα. Στην προηγούμενη ερώτηση παρατηρήθηκε η αντίστροφη τάση.

Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι η αύξηση στις απαντήσεις «αρκετά» αντιστοιχεί κυρίως στη μείωση των απαντήσεων «λίγο» και μπορεί να αποδοθεί εν μέρει στη διδακτική παρέμβαση. Ωστόσο, οι απαντήσεις που αφορούν τα δύο άκρα της στατιστικής κλίμακας είναι διαφωτιστικές ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας στον τομέα αυτό: διαπιστώνεται οριακή πτώση των απαντήσεων «πολύ», ενώ από την άλλη η πτώση στις απαντήσεις «καθόλου» είναι επίσης οριακή, ενώ ήταν αισθητά μεγαλύτερη στην προηγούμενη ερώτηση. Είναι γεγονός όμως ότι τα ποσοστά για το «καθόλου» ήταν υψηλότερα στην ίδια ερώτηση και για τις δύο τάξεις. Συνολικά, η εικόνα των κατανομών είναι πιο μικτή σε σύγκριση με την 11<sup>η</sup> ερώτηση και **η σχολική διδασκαλία θα μπορούσε εδώ να θεωρηθεί ότι παίζει άμεσα ρόλο στη (μικρή) πρόοδο που παρατηρείται**, αλλά τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις «πολύ» και «καθόλου» δείχνουν τα όρια της διδακτικής παρέμβασης.

**6.13. «Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο το Ερμηνευτικό Λεξικό για τη σύνταξη των γραπτών εργασιών τους;»**

Η χρήση λεξικού από τους μαθητές είναι ένας τομέας στον οποίο κατά τεκμήριο μπορεί να συμβάλει το σχολείο, με δεδομένο τον πρακτικό (χρηστικό) χαρακτήρα των λεξικών, ο οποίος επιτρέπει να δίνονται άμεσες απαντήσεις σε μεγάλο φάσμα αποριών που αφορούν τους τύπους, τις χρήσεις και τις σημασίες των γλωσσικών μονάδων. Επιπλέον, από το 2007-08 διατίθεται *Ερμηνευτικό Λεξικό* για τους μαθητές Γυμνασίου, στοιχείο που θεωρούμε ότι θα συμβάλλει μελλοντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας, κυρίως ως προς την ερμηνεία λέξεων και εννοιών και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Σημειώνεται ότι η ερώτηση δεν αφορά τόσο τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν πράγματι κάποιο λεξικό όσο στο κατά πόσο διαθέτουν τη συγκεκριμένη *δεξιότητα*: οι εκπαιδευτικοί δεν θα μπορούσαν να γνωρίζουν, για παράδειγμα, σε ποιον ακριβώς βαθμό συμβουλευονται οι μαθητές κάποιο λεξικό στο σπίτι τους. Από την άλλη πλευρά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δόθηκαν πριν από την εισαγωγή του σχολικού *Ερμηνευτικού Λεξικού* στο Γυμνάσιο. Το νέο αυτό βιβλίο αναφοράς είναι αναμενόμενο ότι θα επιδράσει θετικά σε βάθος χρόνου στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας. Έτσι, η αλλαγή αυτή στα διδακτικά δεδομένα έχει ως αποτέλεσμα τα ευρήματα της συγκεκριμένης ερώτησης να έχουν ενδεικτικό μόνο χαρακτήρα.



Στην Α' Γυμνασίου το 44,1% των εκπαιδευτικών εκφράζει θετική γνώμη για την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά το λεξικό, ενώ στη Γ' τάξη το αντίστοιχο ποσοστό είναι 50,6%. Πρόκειται για υψηλά ποσοστά σε σύγκριση με την πλειονότητα των απαντήσεων στις άλλες ερωτήσεις, ειδικότερα εκείνων του λεξιλογικού τομέα. Σε ό,τι αφορά την πρόοδο, διαπιστώνεται μείωση των αρνητικών γνώμων με αντίστοιχη αύξηση στις απαντήσεις «πολύ» και ιδίως «αρκετά». Η μείωση

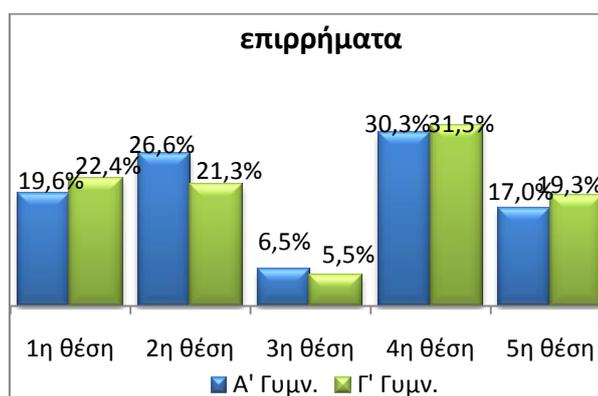
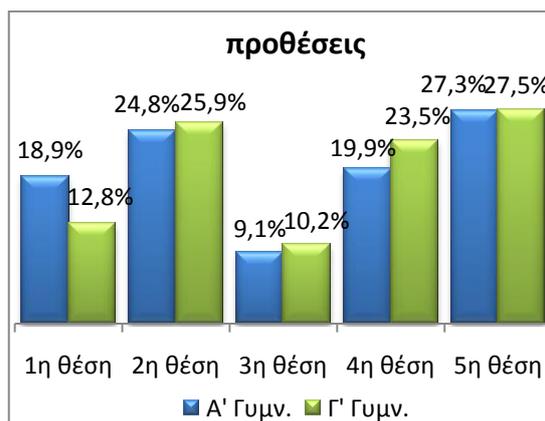
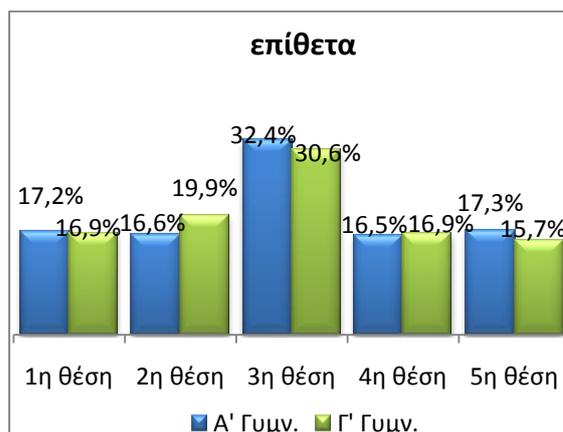
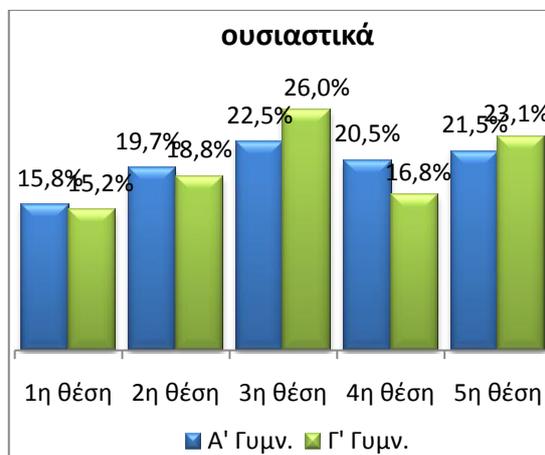
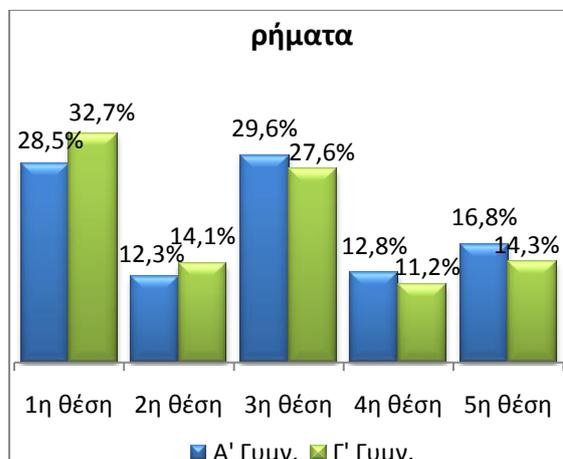
όμως είναι μικρή στην απάντηση «καθόλου» (2,3%) και η αύξηση οριακή στην απάντηση «πολύ» (0,7%). Η συνολικά ομαλή εικόνα προόδου υποδεικνύει **τη συμβολή της σχολικής διδασκαλίας για την αποτελεσματικότερη χρήση λεξικών από τους μαθητές**. Ωστόσο, η πρόοδος αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σχετικά μικρή, λαμβάνοντας υπόψη και τα χαμηλά ποσοστά στην απάντηση «πολύ» και στις δυο τάξεις. Πρέπει να σημειωθεί ότι στην ομοειδή 7<sup>η</sup> ερώτηση πιο πάνω, που αφορούσε την εκμετάλλευση της σχολικής γραμματικής από τους μαθητές, εμφανίζεται παρεμφερής εικόνα μικρής σχετικά προόδου. Ωστόσο, οι θετικές απαντήσεις σε εκείνη την ερώτηση αντιστοιχούσαν μόλις στο 1/3 του συνόλου για την Α΄ Γυμνασίου και λίγο πιο πάνω από το 1/3 για τη Γ΄ Γυμνασίου, κάτι που σημαίνει ότι στις παρούσες συνθήκες **οι μαθητές χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερα κάποιο λεξικό παρά τη σχολική γραμματική**. Το γεγονός αυτό σχετίζεται μεταξύ άλλων με την απλούστερη διευθέτηση του λεξικογραφικού υλικού σε σύγκριση με τη δομή ενός γραμματικού εγχειριδίου.

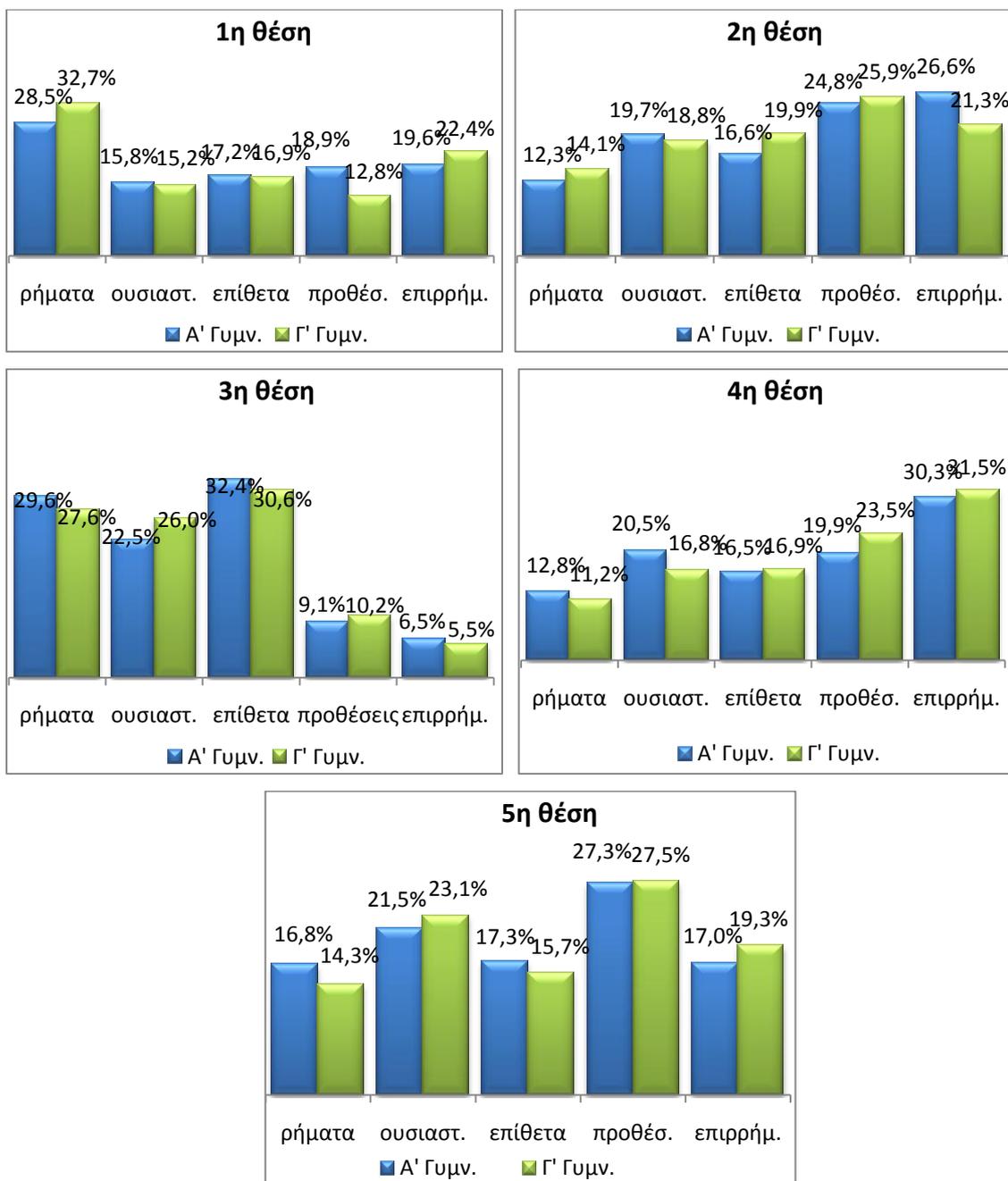
*6.14. «Σε ποια από τα παρακάτω μέρη του λόγου θεωρείτε ότι έχουν οι μαθητές σας το πιο περιορισμένο για το επίπεδο της τάξης τους λεξιλόγιο; (Κατατάξτε ιεραρχικά τα μέρη του λόγου σημειώνοντας στα κουτάκια έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 5) [1. ρήματα, 2. ουσιαστικά, 3. επίθετα, 4. προθέσεις, 5. επιρρήματα].»*

Με την ερώτηση αυτή επιχειρείται να εντοπιστούν οι τομείς εκείνοι του λεξιλογίου που εμφανίζουν τα περισσότερα προβλήματα στις εργασίες των μαθητών και στους οποίους θα μπορούσαν να επικεντρωθούν οι διδακτικές παρεμβάσεις. Εννοείται ότι οι τομείς με το πιο περιορισμένο λεξιλόγιο αποτελούν ταυτόχρονα διδακτικές προτεραιότητες. Υπενθυμίζεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει αρνητική γνώμη για τη συνολική λεξιλογική επάρκεια των μαθητών (11<sup>η</sup> ερώτηση). Πρέπει εδώ να υπογραμμιστεί ότι τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν από την επεξεργασία των απαντήσεων αφορούν αποκλειστικά απόψεις των εκπαιδευτικών για το λεξιλόγιο συνολικά και ανά λεξιλογική τάξη, όπως αυτές διαμορφώθηκαν με βάση τη διδακτική τους εμπειρία, και δεν αναιρούν τα αποτελέσματα από συναφείς έρευνες πεδίου που πραγματοποιήθηκαν σε κόρπους μαθητικών εργασιών (βλ. Μπασλής 1989, Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001) και με τις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές εργατικής κι αγροτικής προέλευσης είχαν περιορισμένο / μικρότερο λεξιλόγιο επιθέτων και επιρρημάτων σε σχέση με τους μαθητές αστικής προέλευσης τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Αντίθετα, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στη χρήση των ρημάτων και των ουσιαστικών (βλ. θεωρίες Bernstein, Labov).

Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί εδώ ότι, αν και τα μέρη του λόγου συμμετέχουν ισότιμα στη σύνταξη των μαθητικών εργασιών, τα εκάστοτε είδη εργασιών είναι δυνατό να ευνοούν τη χρήση συγκεκριμένων μερών του λόγου: η αφήγηση ευνοεί τη χρήση του

ρήματος, καθώς εστιάζει στον χρόνο, η περιγραφή του επιθέτου και του επιρρήματος, καθώς εστιάζει στον χώρο, το δοκίμιο ευνοεί κυρίως τη χρήση του ουσιαστικού, των αφηρημένων εννοιών, που απαιτούν ανώτερες πνευματικές διεργασίες, και της παθητικής σύνταξης. Συνεπώς, οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή θα μπορούσαν να συσχετισθούν ευρύτερα και με ζητήματα διδασκαλίας των ειδών του λόγου.





Από το γράφημα που αποτυπώνει την *πρώτη* θέση των απαντήσεων είναι φανερό ότι ο τομέας με το πιο περιορισμένο λεξιλόγιο στις εργασίες των μαθητών είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα ρήματα (28,5% και 32,7% για την Α' και τη Γ' Γυμνασίου αντίστοιχα). Ακολουθούν κατά σειρά, σε αρκετά μεγάλη απόσταση, επιρρήματα, προθέσεις, επίθετα και τελευταία τα ουσιαστικά. Οι αποκλίσεις ανάμεσα στους τέσσερις τελευταίους τομείς είναι συνολικά μικρές. Τα γενικά αυτά αποτελέσματα φαίνονται να αντιφάσκουν εκείνα της έρευνας που προαναφέρθηκε σχετικά με τη χρήση των λεξιλογικών τομέων σε κόρπους μαθητικών εργασιών. Στην έρευνα εκείνη φάνηκε ότι οι τομείς με τη μικρότερη εκπροσώπηση ήταν τα επίθετα και τα

επιρρήματα, ενώ από την άλλη πλευρά δεν υπήρχε στην πραγματικότητα διαφορά χρήσης ανάμεσα σε ρήματα και σε ουσιαστικά. Εξάλλου, στην ίδια έρευνα δεν είχαν συμπεριληφθεί οι προθέσεις, διότι οι συχνότερες τουλάχιστον από αυτές (σε, από, με, για) ανήκουν μάλλον στη σύνταξη παρά στον λεξιλογικό τομέα αυτόν καθαυτόν.

Κάτω από την οπτική της παρούσας έρευνας τα αποτελέσματα εκείνα πρέπει να σχετικοποιηθούν: στην έρευνα που προαναφέρθηκε οι λεξιλογικοί τομείς εξετάζονταν *συγκριτικά*, δηλαδή τα αποτελέσματα δεν αφορούσαν την αξιολόγηση της λεξιλογικής επάρκειας των μαθητών συνολικά αλλά τους λεξιλογικούς τομείς που εμφανίζονταν να έχουν μικρότερη ή μεγαλύτερη εκπροσώπηση σε σχέση με άλλους. Έτσι, αν τα ουσιαστικά π.χ. εκπροσωπούνταν περισσότερο από τα επίθετα, αυτό δεν σήμαινε αναγκαία και ότι είχαν επαρκή εκπροσώπηση αυτά καθαυτά. Από την άλλη πλευρά, στην παρούσα έρευνα συμποσούνται στα στατιστικά αποτελέσματα οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι μαθητές κάθε τάξης έχουν ή όχι περιορισμένο λεξιλόγιο σε κάποιο τομέα, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχολικών εργασιών, χρησιμοποιείται δηλαδή στην πράξη ένα ποιοτικό κριτήριο. Από την άποψη αυτή, είναι ενδιαφέρουσα η διαπίστωση ότι, σύμφωνα με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, **ο τομέας με το πιο περιορισμένο λεξιλόγιο είναι τα ρήματα, που ανήκουν χωρίς αμφιβολία στην πολυπληθέστερη λεξιλογική τάξη της ελληνικής.** Το συμπέρασμα αυτό θα πρέπει να συγκριθεί με τα (αρνητικά) αποτελέσματα της 11<sup>ης</sup> ερώτησης σχετικά με τη συνολική λεξιλογική επάρκεια των μαθητών και να ληφθούν οι απαραίτητες δράσεις για κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις.

Τα γραφήματα που προηγήθηκαν επιτρέπουν ορισμένες παρατηρήσεις ως προς τη σχετική βαρύτητα των πέντε λεξιλογικών τάξεων για τη γλωσσική διδασκαλία. Τα *ρήματα* καταλαμβάνουν, όπως προαναφέρθηκε, την 1<sup>η</sup> θέση και στις δύο σχολικές τάξεις. Στις υπόλοιπες θέσεις, όπως είναι αναμενόμενο, τα ρήματα έχουν χαμηλότερα ποσοστά από τις υπόλοιπες λεξιλογικές τάξεις, με εξαίρεση την 3<sup>η</sup> θέση, όπου ακολουθούν μετά τα επίθετα. Δεύτερα σε σειρά προτεραιότητας εμφανίζονται να είναι και στις δύο τάξεις τα *επιρρήματα*, που προηγούνται μάλιστα (γράφημα για τη 2<sup>η</sup> θέση) τουλάχιστο στην Α΄ Γυμνασίου. Εξάλλου, βρίσκονται τελευταία στο σχήμα για την 3<sup>η</sup> θέση αλλά πρώτα σε εκείνο για την 4<sup>η</sup> θέση, κάτι που συνάδει «εκ του αντιθέτου» με τη σχετική σπουδαιότητά τους. Ακολουθούν σε σειρά σπουδαιότητας οι *προθέσεις*, που έρχονται τρίτες στο σχήμα για την 1<sup>η</sup> θέση αλλά πρώτες σε εκείνο για τη 2<sup>η</sup> θέση στη Γ΄ Γυμνασίου. Έπονται τα *επίθετα*, που κατατάσσονται τέταρτα στο γράφημα για την 1<sup>η</sup> θέση, ενώ έρχονται πρώτα σε εκείνο για την 3<sup>η</sup> θέση. Τελευταία σε σειρά προτεραιότητας στο γράφημα για την 1<sup>η</sup> θέση βρίσκονται τα *ουσιαστικά*, ενώ ούτε στα γραφήματα για τη 2<sup>η</sup> και την 3<sup>η</sup> θέση βρίσκονται ψηλά στην κατάταξη.

Τα αποτελέσματα που συνοψίστηκαν πιο πάνω δεν αφήνουν αμφιβολία ότι η

**πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί, συγκριτικά, τα ρήματα και –σε μικρότερο βαθμό– τα επιρρήματα ως τις πιο προβληματικές τάξεις του λεξιλογίου στη γλωσσική επάρκεια των μαθητών.** Εξάλλου, δεν στερείται διδακτικού ενδιαφέροντος ότι τα ουσιαστικά βρίσκονται τελευταία στην κατάταξη. Σε ό,τι αφορά τα ρήματα, το πρόβλημα τονίζεται περαιτέρω από το γεγονός ότι αποτελούν στατιστικά το συχνότερο μέρος του λόγου στην ελληνική γλώσσα γενικά (Καβουκόπουλος 1996: 97-127) και συνεπώς και στον μαθητικό λόγο. Η συχνότητα εμφάνισης όμως είναι βέβαια κάτι ανεξάρτητο από την κατάκτηση ενός εκτεταμένου ενεργητικού λεξιλογίου ρημάτων, κάτι που θεωρείται από πολλούς ότι δεν είναι εφικτό παρά με τη συστηματική γλωσσική διδασκαλία. Έτσι, είναι γνωστό πως συχνόχρηστα είναι ρήματα όπως *κάνω, έχω, βλέπω* κ.λπ., που αποτελούν αντικείμενο διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την υποκατάστασή τους από μονάδες που επιτρέπουν σαφέστερη διατύπωση και λεπτότερες σημασιακές αποχρώσεις. Βέβαια, καθώς τα ρήματα βρίσκονται στη βάση της παραγωγής όλων των ειδών λόγου, η στατιστική εικόνα μπορεί να ερμηνευτεί ως ένδειξη ενός γενικότερου προβλήματος στην παραγωγή του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών. Με την ερμηνεία αυτή συνάδουν τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην 11<sup>η</sup> ερώτηση σχετικά με τη συνολική λεξιλογική επάρκεια των μαθητών.

Ως προς τα επιρρήματα, τα πράγματα εμφανίζονται διαφορετικά, διότι πρόκειται για μέρος του λόγου με μικρή συγκριτικά συχνότητα. Κι εδώ όμως χρησιμοποιούνται κυρίως στον λόγο συχνόχρηστες μονάδες όπως *πολύ, εδώ, τώρα* κ.λπ. και το διδακτικό ζητούμενο είναι η διαφοροποίηση του συναφούς λεξιλογίου με χρήση νέων μονάδων. Στον σχολικό λόγο τα επιρρήματα είναι συνήθως χρήσιμα στις περιγραφές και εν μέρει στις αφηγήσεις, συνεπώς το στατιστικό αποτέλεσμα δείχνει έμμεσα ένα πιθανό πρόβλημα κατά την παραγωγή των συγκεκριμένων ειδών του λόγου.

Σε ό,τι αφορά τις υπόλοιπες τρεις λεξιλογικές τάξεις, πρέπει καταρχάς να τονιστεί ότι, αν και βρίσκονται χαμηλότερα στη σειρά κατάταξης από τις πρώτες δύο, η διαφορά των ποσοστών τους από εκείνα των επιρρημάτων, που έρχονται δεύτερα σε σειρά προτεραιότητας, είναι στις περισσότερες περιπτώσεις μικρές. Ωστόσο, υπάρχουν στατιστικές ενδείξεις που φανερώνουν ότι τα τρία αυτά μέρη του λόγου αποτελούν συγκριτικά χαμηλότερες διδακτικές προτεραιότητες όχι μόνο από τα ρήματα αλλά και από τα επιρρήματα. Έτσι, οι προθέσεις έχουν στην 5<sup>η</sup> θέση το υψηλότερο ποσοστό από τα άλλα μέρη του λόγου και στις δύο σχολικές τάξεις, ενώ για την ίδια θέση ακολουθούν κατά σειρά τα ουσιαστικά και τα επίθετα. Παρεμφερείς διαπιστώσεις μπορούν να γίνουν και για την 4<sup>η</sup> και την 3<sup>η</sup> θέση.

Σε ό,τι αφορά τη σχολική πρόοδο, η σειρά προτεραιότητας των λεξιλογικών τάξεων στην 1<sup>η</sup> θέση ανά σχολική τάξη είναι η εξής:

- Α΄ τάξη Γυμνασίου: ρήματα, επιρρήματα, προθέσεις, επίθετα, ουσιαστικά
- Γ΄ τάξη Γυμνασίου: ρήματα, επιρρήματα, επίθετα, προθέσεις, ουσιαστικά.

Η μόνη διαφοροποίηση που διαπιστώνεται στη σειρά κατάταξης από τη μία σχολική τάξη στην άλλη αφορά τα επίθετα και τις προθέσεις: στην Α΄ τάξη έρχονται τρίτες οι προθέσεις, ενώ στη Γ΄ τάξη είναι τρίτα τα επίθετα. Πέρα από αυτήν όμως την όχι πολύ σημαντική διαφορά κατάταξης, διαπιστώνεται ότι τα δύο μέρη του λόγου, που διαθέτουν κατά τους εκπαιδευτικούς το πιο περιορισμένο λεξιλόγιο, δηλαδή **τα ρήματα και τα επιρρήματα, όχι μόνο δεν μειώνουν αλλά αυξάνουν εμφανώς το ποσοστό τους στη Γ΄ Γυμνασίου**: τα ρήματα από 28,5% στην Α΄ τάξη σε 32,7% στη Γ΄ τάξη και τα επιρρήματα από 19,6% σε 22,4% (ποσοστά που αφορούν την 1<sup>η</sup> θέση). Αντίθετα, τα μέρη του λόγου που βρίσκονται χαμηλότερα στην κατάταξη μειώνουν το ποσοστό τους, είτε αισθητά, όπως συμβαίνει με τις προθέσεις (από 18,9% σε 12,8%) είτε οριακά, όπως παρατηρείται για τα επίθετα (από 17,2% σε 16,9%) και τα ουσιαστικά (από 15,8% σε 15,2%). Αύξηση του ποσοστού από τη μικρότερη σχολική τάξη στη μεγαλύτερη εμφανίζεται και στις απαντήσεις που αφορούν τη σειρά κατάταξης στη 2<sup>η</sup> θέση για τα ρήματα, τα επίθετα και τις προθέσεις, ενώ εμφανίζεται πτώση για τα ουσιαστικά και τα επιρρήματα (στα τελευταία είναι σημαντική).

Το κύριο συμπέρασμα που συνάγεται από τη στατιστική εικόνα της προόδου από την Α΄ στη Γ΄ τάξη είναι **ότι η σχολική παρέμβαση καταλήγει σε μικτά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τον εμπλουτισμό του μαθητικού λεξιλογίου**. Συνολικά, **δεν γίνεται ιδιαίτερα αισθητή η συμβολή του σχολείου στη διαδικασία λεξιλογικού εμπλουτισμού** ούτε φαίνεται να επιτυγχάνονται οι αντίστοιχοι διδακτικοί στόχοι, ενόψει μάλιστα των αυξημένων απαιτήσεων της Γ΄ τάξης. Όπως προαναφέρθηκε, **τα ρήματα και τα επιρρήματα όχι μόνο παραμένουν για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών οι κύριες προτεραιότητες στη Γ΄ τάξη αλλά και το σχετικό πρόβλημα γίνεται εντονότερο**. Από την άλλη μεριά, μειώνονται τα ποσοστά των τριών μερών του λόγου που βρίσκονται χαμηλότερα στις προτεραιότητες, υπάρχει δηλαδή μια σχετική πρόοδος στους συγκεκριμένους λεξιλογικούς τομείς. Η μικτή αυτή εικόνα θετικής και αρνητικής προόδου, που διαπιστώθηκε ήδη και σε άλλους τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας, φαίνεται καθαρά στην περίπτωση των επιρρημάτων: στο γράφημα για την 1<sup>η</sup> θέση το ποσοστό τους αυξάνεται, ενώ σε εκείνο για τη 2<sup>η</sup> θέση μειώνεται αισθητά.

Αξίζει να επισημανθεί ότι τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις για τα μέρη του λόγου δεν μπορούν να ερμηνευτούν μονοδιάστατα. Καταρχάς, το εύρος του μαθητικού λεξιλογίου αποτελεί σύνθετο πρόβλημα: ο βαθμός κατάκτησης νέου λεξιλογίου συναρτάται με ένα ευρύ φάσμα περιστάσεων, όπου δρουν παράγοντες όπως η ηλικία και άρα η σχολική τάξη και οι απαιτήσεις της, το φύλο, όπου φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση υπέρ των κοριτσιών, ο κοινωνικός περίγυρος του σχολείου και ο

τρόπος που τοποθετείται ο περίγυρος αυτός απέναντι στη μάθηση και ειδικότερα τη γλώσσα, αλλά και η κοινωνική προέλευση των ίδιων των μαθητών, που μπορεί να παρέχει ή όχι κίνητρα για την κατάκτηση ενός απαιτητικού, λόγιου κυρίως, λεξιλογίου. Ανάμεσα στους παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην καλλιέργεια του λεξιλογίου μπορεί να ενταχθεί και η μεγάλη ενασχόληση των μαθητών με παθητικές δραστηριότητες λόγου στον Η/Υ ή στα κινητά τηλέφωνα, στοιχείο που φαίνεται –σε ευρωπαϊκή κλίμακα ίσως και παγκόσμια– ότι έχει απομακρύνει τους μαθητές από τη μελέτη της Λογοτεχνίας, την «παραδοσιακή» γραφή επιστολών και άλλων μορφών προφορικού και γραπτού λόγου, με όλες τις συνακόλουθες συνέπειες για την καλλιέργεια του λεξιλογίου (εμπειρία από ανακοινώσεις εκπαιδευτικών φορέων της Ε.Ε. στο πλαίσιο σεμιναρίων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και διδασκαλίας των γλωσσών).

Επίσης, για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων δεν μπορεί να αγνοηθεί η σημαντική παράμετρος που αποτελούν οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς τις λεξιλογικές προτεραιότητες και την ένταξή τους στο διδακτικό προγραμματισμό. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε να θεωρεί a priori ένα συγκεκριμένο μέρος του λόγου, λ.χ. τα ρήματα, ως τη σημαντικότερη λεξιλογική προτεραιότητα και θα προσάρμοζε ανάλογα τη διδασκαλία του σε κάθε περίπτωση, ένας άλλος θα προσπαθούσε να ανιχνεύσει λεξιλογικές ελλείψεις σε συγκεκριμένους μαθητές πριν διαμορφώσει τους διδακτικούς του στόχους και ένας τρίτος δεν θα απομόνωνε ως προτεραιότητα το λεξιλογικό τομέα αλλά θα τον ενέτασσε οργανικά στην εξάσκηση των μαθητών στα διάφορα είδη λόγου. Τέλος, οι απόψεις και πρακτικές άλλων εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αποτελούν, ανάλογα με τις διδακτικές περιστάσεις και το μαθητικό δυναμικό, έναν συγκερασμό των προηγούμενων αντιλήψεων. **Εκείνο που συνάγεται από τα δεδομένα της έρευνας είναι ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στον λεξιλογικό τομέα της γλώσσας τόσο κατά τη γλωσσική διδασκαλία, όσο και σε όλα τα άλλα μαθήματα, που συγκροτούν επιμέρους «επιστημονικές γλώσσες» με το δικό τους λεξιλόγιο.**

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων αφορούν μια συγκριτική κατάταξη όπου συντίθενται και συμποσούνται οι απαντήσεις μεμονωμένων εκπαιδευτικών: οι απαντήσεις αυτές αφορούν *διαφοροποιημένες* περιστάσεις διδασκαλίας / κατάκτησης λεξιλογίου, όπου αλληλεπιδρούν παράγοντες όπως αυτοί που προαναφέρθηκαν. Αυτό θα σήμαινε ότι, ανάλογα με τα σχολεία, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, το λεξιλογικό ζητούμενο, αν και φαίνεται να επικεντρώνεται καταρχάς στα ρήματα και τα επιρρήματα, αντιστοιχεί ωστόσο σε μια κλίμακα προτεραιοτήτων που χαρακτηρίζεται από μεγάλες διακυμάνσεις: για πολλούς εκπαιδευτικούς οι λεξιλογικές προτεραιότητες δεν αφορούν τα ρήματα ή τα ουσιαστικά αλλά τα υπόλοιπα μέρη του λόγου. Για τον λόγο αυτό, όπως εύκολα διαπιστώνεται, δεν υπάρχουν πολύ μεγάλες

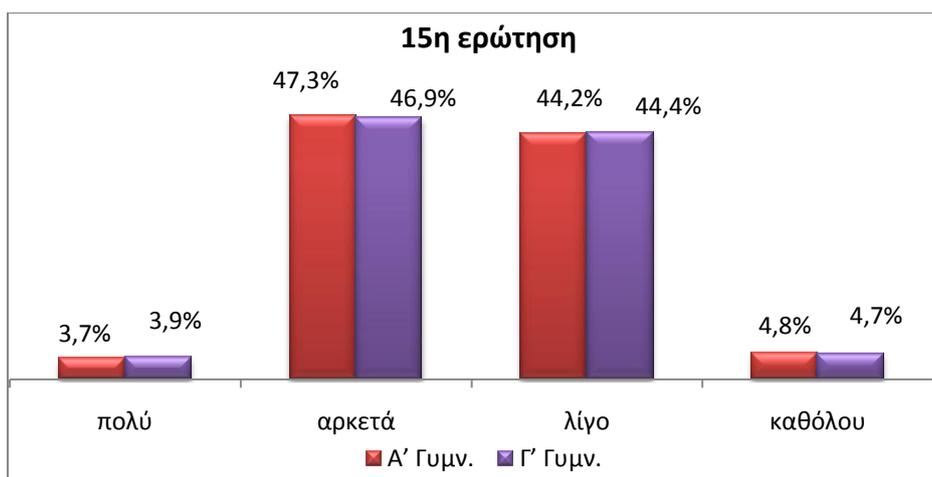
αποκλίσεις ανάμεσα στα ποσοστά των πέντε μερών του λόγου σε κανέναν από τους στατιστικούς πίνακες που παρατέθηκαν. Έτσι, στην Α΄ Γυμνασίου τα ρήματα, που έρχονται πρώτα στο γράφημα για την 1<sup>η</sup> θέση, εμφανίζουν ποσοστό 28,5%, και τα ουσιαστικά, που είναι τελευταία, 15,8%, υπάρχει δηλαδή διαφορά 12,7%. Στη Γ΄ Γυμνασίου τα ρήματα, που είναι ξανά πρώτα στον ίδιο πίνακα, εμφανίζουν ποσοστό 32,7%, και οι προθέσεις, που είναι τελευταίες, έχουν 12,8%, με διαφορά της τάξης του 19,9%. Στο γράφημα για την 1<sup>η</sup> θέση (αλλά και σε εκείνα για τις υπόλοιπες θέσεις) υπάρχει κλιμακωτή διαβάθμιση των ποσοστών και για τις δύο σχολικές τάξεις, αν και η διαβάθμιση αυτή είναι λιγότερο ομαλή στη Γ΄ Γυμνασίου εξαιτίας της αρνητικής προόδου που διαπιστώνεται στα ρήματα. Παρόμοια εικόνα κλιμακωτής διαβάθμισης των επιλογών διαπιστώθηκε και στα αποτελέσματα για τη 10<sup>η</sup> ερώτηση, που αφορούσε τις ορθογραφικές προτεραιότητες.

Συμπερασματικά, ο περιορισμένες αυτές αποκλίσεις στη σειρά κατάταξης των λεξιλογικών τομέων δεν θα πρέπει να ερμηνευτούν τόσο ως ασυμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τη σειρά σπουδαιότητας των τομέων αυτών όσο ως ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν ορθά, σε μεγάλο βαθμό, τις λεξιλογικές προτεραιότητες με τις διδακτικές περιστάσεις στις συγκεκριμένες σχολικές τάξεις όπου διδάσκουν, όπως άλλωστε τους είχε ζητηθεί από τις οδηγίες του ερωτηματολογίου.

***6.15. «Νομίζετε ότι οι μαθητές εκμεταλλεύονται επαρκώς για την τάξη τους τη διαδικασία της παραγραφοποίησης κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών;»***

---

Η παραγραφοποίηση είναι μια από τις βασικές δεξιότητες που αφορούν την κατάκτηση των γραπτών ειδών λόγου και διδάσκεται ήδη από το Δημοτικό (Γερογιαννάκη 2007: 89-96) καθώς και στο Γυμνάσιο. Η ερώτηση αυτή δεν αφορά τόσο το αν οι μαθητές οργανώνουν σωστά το εσωτερικό περιεχόμενο των παραγράφων όσο το αν είναι σε θέση να διαιρέσουν το κείμενό τους σε διακριτά τμήματα που παραπέμπουν σε αντίστοιχες νοηματικές υποενότητες. Δεδομένου ότι η παραγραφοποίηση αντιστοιχεί σε μια απλή σχετικά κειμενική δεξιότητα που οι μαθητές (υποτίθεται ότι) κατέχουν στο τέλος του Δημοτικού, είναι αναμενόμενο να παρουσιάζουν καλή γενικά επίδοση στο συγκεκριμένο ζητούμενο.

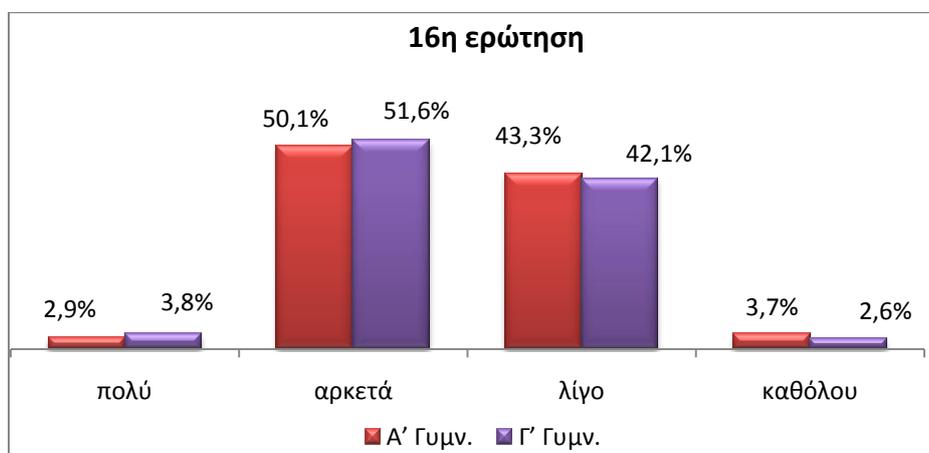


Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις δείχνουν ότι **πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς και στις δύο τάξεις θεωρούν ότι οι μαθητές είναι σε θέση να οργανώσουν σε παραγράφους τα κείμενά τους**, ένα αποτέλεσμα που είναι αρκετά ικανοποιητικό σε σύγκριση με άλλους τομείς. Όσον αφορά την πρόοδο, διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά όλων των απαντήσεων, θετικών και αρνητικών, διαφοροποιούνται οριακά από την Α' στη Γ' Γυμνασίου. Αυτό όμως σημαίνει ότι **δεν υπάρχει πρακτικά σχολική πρόοδος** και μάλιστα, αν και η απάντηση «πολύ» ανεβαίνει κατά 0,2%, η απάντηση «αρκετά» μειώνεται κατά 0,4%. Μια βασική παράμετρος για τη στασιμότητα αυτή είναι βέβαια οι αυξημένες σχολικές απαιτήσεις στη Γ' Γυμνασίου σε σχέση με την παραγωγή κειμένου, ενώ πρέπει επίσης να συνυπολογιστεί το υψηλό ποσοστό που παρατηρείται ήδη στην τάξη αφετηρίας: αν η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η παραγραφοποίηση δεν αποτελεί διδακτική προτεραιότητα, εφόσον οι περισσότεροι μαθητές τη χειρίζονται επαρκώς, είναι εύλογο να δώσει προτεραιότητα σε κρισιμότερα διδακτικά ζητούμενα. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι η παραγραφοποίηση είναι μια σχετικά εύκολη διαδικασία, η αιτία πρέπει να αναζητηθεί σε άλλους παράγοντες, τους οποίους αδυνατεί να υπερβεί η σχολική παρέμβαση, όπως είναι η κοινωνική προέλευση των μαθητών. Ο παράγοντας αυτός φαίνεται να παίζει κομβικό ρόλο γενικότερα στις κειμενικές δεξιότητες, όπως θα φανεί και πιο κάτω.

***6.16. «Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας γνωρίζουν να συμπύσσουν παραγράφους και κείμενα και να τους δίνουν τίτλους σε βαθμό ικανοποιητικό για την τάξη τους;»***

Η δεξιότητα της περίληψης / τιλοποίησης κειμένων αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες επιλεγμένο διδακτικό στόχο στην Πρωτοβάθμια και κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η δεξιότητα αυτή έχει μια τουλάχιστον πρακτική πλευρά που διευκολύνει την εκμάθησή της: οι εκπαιδευτικοί ζητούν συχνά από τους μαθητές να πουν ή να γράψουν κάτι *με λίγα λόγια* κι έτσι οι τελευταίοι ασκούνται στην περίληψη

χρησιμοποιώντας επωφελώς αυτή τη δεξιότητα σε διαφορετικές περιστάσεις. Σύμφωνα με τα παραπάνω, αναμένεται ότι οι μαθητές θα σημειώνουν καλές επιδόσεις στις σχετικές σχολικές εργασίες.

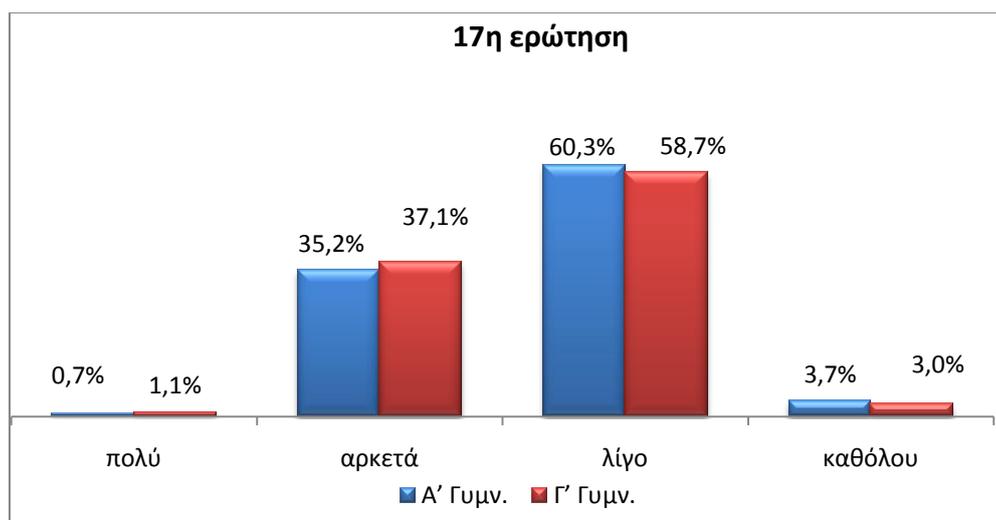


**Οι θετικές απαντήσεις ξεπερνούν το 50% και στις δυο τάξεις (Α' Γυμνασίου 53%, Β' Γυμνασίου 55,4%), ωστόσο είναι προφανές ότι σημειώνεται μικρή μόνο πρόοδος (2,4%) από την Α' στη Β' τάξη, κάτι που επισημάνθηκε και για την προηγούμενη ερώτηση σχετικά με την παραγραφοποίηση, όπου όμως η πρόοδος ήταν ακόμα μικρότερη. Επίσης, στην προηγούμενη ερώτηση υπήρχε αρνητική πρόοδος στην απάντηση «αρκετά», ενώ στην παρούσα ερώτηση υπάρχει οριακή έστω πρόοδος κατά 1,5%. Συνολικά όμως, όπως και προηγουμένως, υπάρχει μικρή σχολική πρόοδος, η οποία θα πρέπει να συσχετιστεί με το υψηλό ποσοστό των θετικών απαντήσεων που παρατηρείται ήδη στην τάξη αφετηρίας, όπως και με τη διδασκαλία σε όλες σχεδόν τις τάξεις του Γυμνασίου, που θα συνεχιστεί με άλλες απαιτήσεις και στο Λύκειο.**

***6.17. «Θεωρείτε ότι οι μαθητές της τάξης σας χρησιμοποιούν με πρόσοφο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της γραπτής εργασίας που τους ανατίθεται;»***

Η ερώτηση αυτή, όπως και η επόμενη, συσχετίζει τις επιδόσεις των μαθητών με το επίπεδο επάρκειας της γλωσσικής τους παραγωγής συνολικά, ανάλογα με το είδος λόγου (γραπτού ή προφορικού). Η διατύπωση των ερωτήσεων αυτών είναι σκόπιμα γενικευτική, ώστε να συμπεριλαμβάνονται όχι μόνο η γραμματικοσυντακτική και η λεξιλογική πλευρά των χρήσεων αλλά και η κειμενολογική επάρκειά τους σε σχέση με τις απαιτήσεις της εκάστοτε σχολικής εργασίας (π.χ. σαφήνεια, ποικιλία και καταλληλότητα γλωσσικών μέσων, χρήση «δόκιμων» τύπων). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το κατά πόσο οι μαθητές τους έχουν αναπτύξει γενικότερα τις δεξιότητες παραγωγής κειμένου που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στις γραπτές ή προφορικές τους εργασίες. Ένας άλλος τρόπος για να εκφραστεί το

περιεχόμενο των συγκεκριμένων ερωτήσεων εμπεριέχεται στο ερώτημα αν «ξέρουν οι μαθητές να γράφουν» (ή «να μιλούν» σε ό,τι αφορά τη 18<sup>η</sup> ερώτηση). Το είδος επάρκειας στο οποίο αναφέρονται οι ερωτήσεις σχετίζεται με έναν σύνθετο διδακτικό στόχο, στον οποίο συμποούνται οι κυριότερες προτεραιότητες της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως είναι η παραγωγή λόγου που προσαρμόζεται στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας. Με δεδομένες τις δυσκολίες που παρουσιάζει η υλοποίηση όλων των πλευρών του στόχου αυτού, δεν θα ήταν έκπληξη αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν αποτύπωναν παντού μια θετική εικόνα.

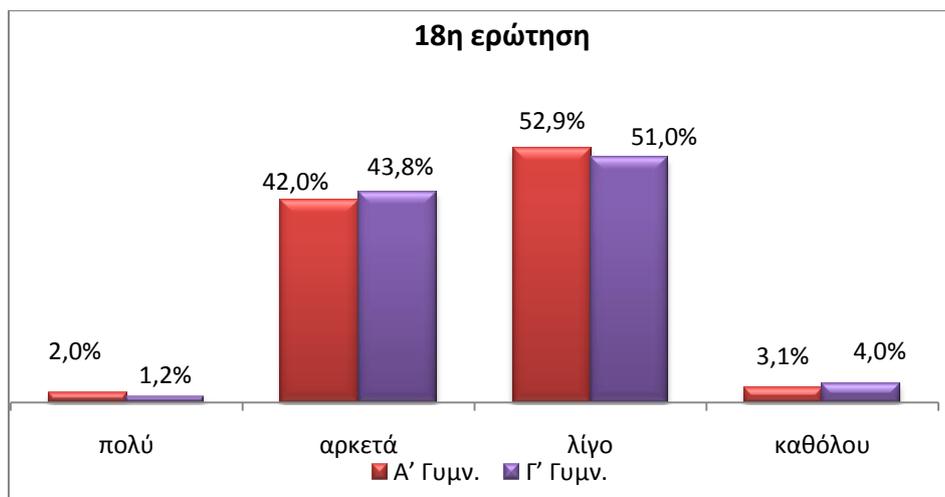


**Οι θετικές απαντήσεις βρίσκονται λίγο πάνω από το 1/3 του συνόλου και για τις δύο τάξεις (Α' Γυμνασίου 35,9%, Γ' Γυμνασίου 38,2%), ενώ η πρόοδος δεν ξεπερνά το 2,3%, ποσοστό που οφείλεται κυρίως στην πτώση των ποσοστών του «λίγο» στη Γ' Γυμνασίου. Εξάλλου, είναι χαρακτηριστικά τα πολύ χαμηλά ποσοστά στην απάντηση «πολύ» αλλά και η οριακή πτώση στην απάντηση «καθόλου» (0,7%) στη Γ' Γυμνασίου. Για την ερμηνεία των δεδομένων αυτών πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η επάρκεια στις γραπτές εργασίες αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και το ότι οι απαιτήσεις των γραπτών εργασιών, που δεν είναι ασήμαντες στην Α' Γυμνασίου, αυξάνονται αισθητά στη Γ' τάξη. Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις που σημειώνονται σε καθεμιά από τις τέσσερις απαντήσεις είναι μικρές (κάτω από 2%), κάτι που τονίζει τη **μικρή συνολική πρόοδο των μαθητών στην παραγωγή γραπτού κειμένου**. Το χαρακτηριστικό αυτό, σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά των αρνητικών απαντήσεων και στις δύο τάξεις αποτελεί μέτρο της σχολικής αναποτελεσματικότητας σε αυτόν τον τομέα, όχι μόνο στη γυμνασιακή βαθμίδα αλλά, όπως φαίνεται, και στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Από την άλλη πλευρά, οι διαφοροποιήσεις αυτές κατανέμονται ομαλά στις απαντήσεις, κάτι που υποδεικνύει εδώ την παρουσία σχολικής παρέμβασης, έστω και σε μικρή κλίμακα.**

**6.18. «Θεωρείτε ότι οι μαθητές της τάξης σας χρησιμοποιούν με πρόσφορο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της προφορικής εργασίας που τους ανατίθεται;»**

Για διευκρινίσεις σχετικά με την ερώτηση αυτή βλ. στην πρώτη παράγραφο της προηγούμενης (17<sup>ης</sup>) ερώτησης. Εκείνο που μπορεί να προστεθεί για την παρούσα ερώτηση είναι το ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί τα τελευταία χρόνια στοχευμένη επιλογή τόσο των Προγραμμάτων Σπουδών όσο και των διδακτικών εγχειριδίων. Ωστόσο, είναι γνωστό ότι η γλωσσική διδασκαλία επικεντρώνεται πολλές φορές στον γραπτό λόγο, που αποτελεί στην πράξη το βασικότερο κριτήριο για την αξιολόγηση των μαθητών (σε συνδυασμό, βέβαια, με το αν οι μαθητές «λένε το μάθημα»). Σε αυτή τη βάση, η εξοικείωση των μαθητών με τις προφορικές δεξιότητες αποτελεί συχνά έναν «ευσεβή πόθο» για τη διδακτική πρακτική. Εξάλλου, ούτε τα Προγράμματα Σπουδών ούτε τα εγχειρίδια προσφέρουν στην πράξη μια συγκεκριμένη μέθοδο διαχείρισης και αξιολόγησης αυτών των δεξιοτήτων. Στα νέα βιβλία τονίζεται ιδιαίτερα η προτεραιότητα του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου, τόσο με τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες στο Βιβλίο Μαθητή και στο Τετράδιο Εργασιών, όσο και στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, όπου δίνονται οι απαραίτητες διδακτικές οδηγίες.

Από την άλλη πλευρά, με δεδομένο ότι ο προφορικός λόγος (Αρχάκης 2000: 24-44) αποτελεί ούτως ή άλλως τον κύριο δίαυλο επικοινωνίας κατά το χρόνο υλοποίησης του διδακτικού προγράμματος στην τάξη, οι μαθητές εκ των πραγμάτων αξιολογούνται με βάση και τις προφορικές τους δεξιότητες. Συνεπώς, μπορεί εύλογα να υποθεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, πέρα από τον βαθμό στον οποίο διδάσκουν προφορικό λόγο, είναι σε θέση να κρίνουν κατά πόσο οι μαθητές τους «ξέρουν να μιλούν».



Τα αποτελέσματα για την ερώτηση αυτή παρουσιάζουν αρκετές διαφορές αλλά και ορισμένες ομοιότητες σε σχέση με εκείνα για την προηγούμενη, που αφορούσε τον γραπτό λόγο. Καταρχάς, **οι θετικές απαντήσεις, αν και βρίσκονται κάτω από το μισό του συνόλου (Α΄ Γυμνασίου 44%, Γ΄ Γυμνασίου 45%), είναι αισθητά περισσότερες**, κάτι αναμενόμενο εφόσον οι προφορικές εργασίες δεν είναι τόσο απαιτητικές όσο οι γραπτές. Εξάλλου, **η πρόοδος είναι μόλις 1%**, ποσοστό μικρότερο και από την πρόοδο κατά 2,3% στην προηγούμενη ερώτηση. Περαιτέρω, είναι ενδιαφέρον το ότι στη Γ΄ Γυμνασίου πέφτει το ποσοστό του «πολύ», έστω και οριακά (κατά 0,8%), με αντίστοιχη άνοδο στην απάντηση «καθόλου» (0,9%), υπάρχουν δηλαδή και ξεχωριστοί δείκτες αρνητικής προόδου που δεν εμφανίζονταν στην ερώτηση για τις γραπτές εργασίες.

Το αποτέλεσμα αυτό για τον προφορικό λόγο δεν είναι το αναμενόμενο και μπορεί να συσχετιστεί με το υψηλό συγκριτικά σημείο εκκίνησης που δίνουν τα ποσοστά θετικών γνωμών για την Α΄ Γυμνασίου, κάτι που θα επέτρεπε καταρχάς στους εκπαιδευτικούς να θέσουν σε σχετικά χαμηλή προτεραιότητα τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Όπως προαναφέρθηκε, ο γραπτός λόγος βρίσκεται συχνότερα από τον προφορικό στο επίκεντρο της γλωσσικής αξιολόγησης. Ωστόσο, η απουσία πραγματικής προόδου στο σημείο αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί και με βάση την υπόθεση ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ενδεχομένως υψηλά αξιολογικά κριτήρια για τη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου, διότι συνειδητοποιούν εντονότερα τη σπουδαιότητα του προφορικού λόγου και το έλλειμμα προφορικών δεξιοτήτων στη συγκεκριμένη τάξη, με την οποία ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά τις ομοιότητες ανάμεσα στα αποτελέσματα για την παρούσα ερώτηση και εκείνα για την προηγούμενη, διαπιστώνεται:

- ότι οι απαντήσεις «πολύ» και «καθόλου» εμφανίζουν πολύ μικρά ποσοστά, ή αλλιώς ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεώρησε ως αντιπροσωπευτικότερες τις επιλογές «αρκετά» και «λίγο»,
- ότι η συνολική πρόοδος είναι ισχνή και στις δύο περιπτώσεις, αλλά πρόκειται για φαινόμενο το οποίο, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, εμφανίζεται σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις που αφορούν κειμενικές δεξιότητες, και
- ότι οι αυξομειώσεις των ποσοστών είναι πολύ μικρές και στις τέσσερις απαντήσεις.

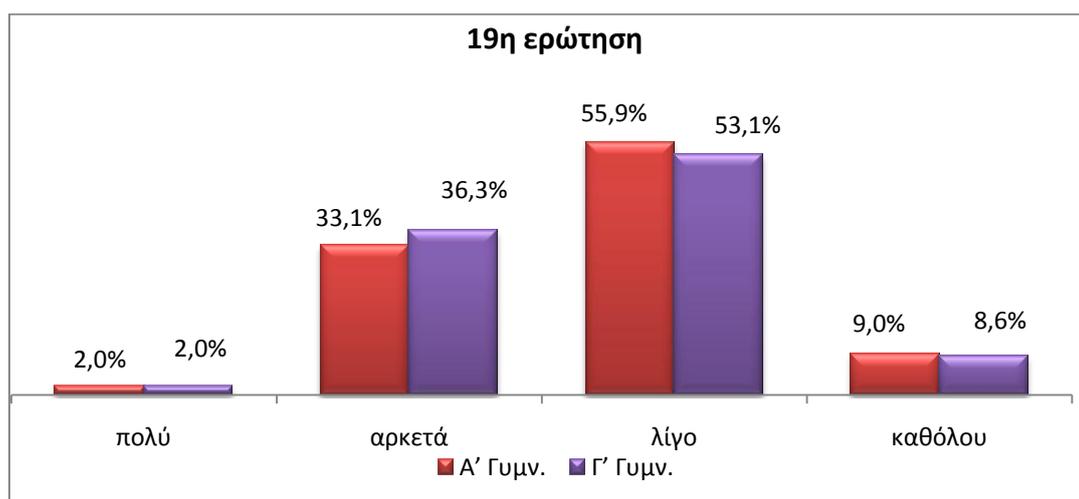
Συνολικά, διαπιστώνεται αφενός ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τόσο για τις γραπτές όσο και για τις προφορικές εργασίες δεν αλλάζουν ουσιαστικά από τη μία σχολική τάξη στην άλλη και αφετέρου ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τις σχετικές επιδόσεις των μαθητών πιο κοντά στη μέση της κλίμακας παρά στο ένα ή στο άλλο

άκρο της, στοιχείο που αναδεικνύει μια σύγκλιση απόψεων και φαίνεται ότι αποτυπώνει πιο καλά την πραγματικότητα.

**6.19. «Πιστεύετε ότι οι μαθητές της τάξης σας είναι σε θέση να διακρίνουν τα επίπεδα του επίσημου και του οικείου λόγου (υφολογία) και να τα χρησιμοποιήσουν ανάλογα σε διάφορες σχολικές εργασίες και δραστηριότητες;»**

Η ερώτηση αυτή, που αφορά τον προφορικό αλλά και τον γραπτό λόγο, επικεντρώνεται έμμεσα στην –ενεργητική και παθητική– εκμάθηση του επιπέδου του επίσημου λόγου, στο μέτρο που οι μικροί μαθητές θεωρείται ότι χρησιμοποιούν κανονικά έξω από την τάξη «οικείο λόγο». Στο σχολικό περιβάλλον, η ικανότητα διάκρισης των δύο επιπέδων και χειρισμού ειδικότερα του επίσημου λόγου αποτελεί κεντρικό στόχο για το γλωσσικό μάθημα, ενώ προαπαιτείται και αξιολογείται λιγότερο ή περισσότερο και στα υπόλοιπα μαθήματα. Εξάλλου, είναι σαφές ότι η δεξιότητα αυτή είναι αναγκαία για την παραγωγή λόγου προσαρμοσμένου στις περιστάσεις επικοινωνίας (σύμφωνα και με τα Προγράμματα Σπουδών) και ότι έχει μεγάλη κοινωνιογλωσσική βαρύτητα.

Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι αυτό που ζητείται στην πράξη να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο το αν οι μαθητές χειρίζονται ικανοποιητικά το επίπεδο του επίσημου λόγου αλλά και το αν είναι σε θέση να κάνουν με ευχέρεια τη λεγόμενη «αλλαγή κώδικα» (code switching), με κατεύθυνση ειδικότερα από τον οικείο στον επίσημο λόγο, εφόσον ο παράγοντας αυτός έχει τη σημασία του σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας.



**Οι θετικές απαντήσεις βρίσκονται λίγο πιο πάνω από το 1/3 του συνόλου τόσο στην Α' (35,1%) όσο και στη Γ' Γυμνασίου (38,3%). Η στατιστική αυτή εικόνα δεν αποτελεί έκπληξη, αν συνυπολογιστεί το ότι η δυνατότητα υφολογικών επιλογών και ειδικότερα**

εναλλαγής υφολογικών επιπέδων χαρακτηρίζει κυρίως τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα και ότι συνεπώς οι μαθητές που δεν έχουν αντίστοιχες προσλαμβάνουσες παραστάσεις από το οικείο τους περιβάλλον προσαρμόζονται δυσκολότερα στις συναφείς σχολικές απαιτήσεις<sup>51</sup>. **Η πρόοδος είναι της τάξης του 3,2%** και οφείλεται κυρίως στην πτώση των ποσοστών του «λίγο» στη Γ΄ Γυμνασίου. Η πρόοδος αυτή, αν και όχι σημαντική, είναι πάντως υψηλότερη από εκείνη που αφορούσε τις δύο προηγούμενες ερωτήσεις και υποδεικνύει ότι το σχολείο είναι σε θέση να συμβάλει περαιτέρω στην ανάπτυξη της αντίστοιχης δεξιότητας σχετικά με τη διάκριση των επιπέδων ύφους (επίσημο-ανεπίσημο).

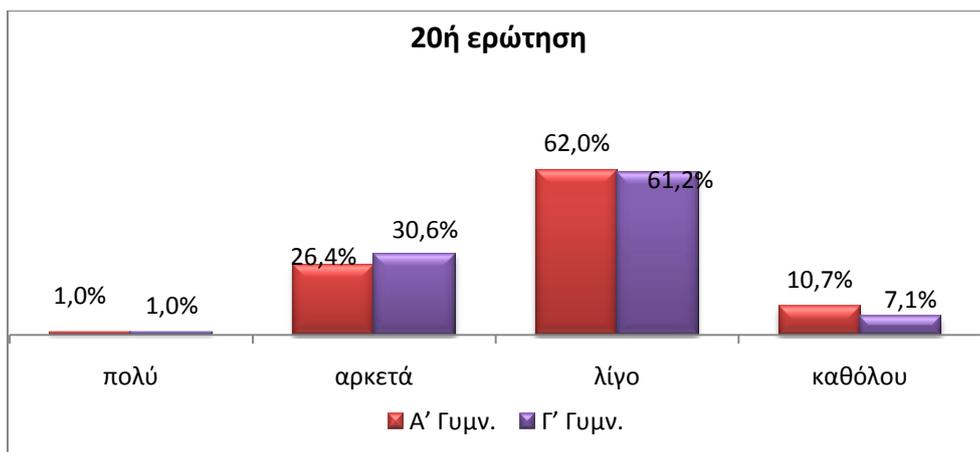
Όπως και στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις, οι επιλογές της πλειονότητας των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται κυρίως στις απαντήσεις «αρκετά» και «λίγο», βρίσκονται δηλαδή στη μέση της αξιολογικής κλίμακας, με τη μόνη διαφορά ότι εδώ η απάντηση «καθόλου» έχει υψηλά ποσοστά (Α΄ Γυμνασίου 9%, Γ΄ Γυμνασίου 8,6%), αν συγκριθεί με την ίδια απάντηση στις δύο αυτές ερωτήσεις. Πρέπει να υπογραμμιστεί σε αυτό το επίπεδο και η επίδραση στους μαθητές από τον συνολικό λόγο που παράγεται στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς και από τη γλώσσα στην οποία είναι εκτεθειμένο το παιδί εντός και εκτός του σχολείου, την οποία συχνά οικειοποιείται. Έτσι, στα «ομιλιακά ενεργήματα» (Γασπαράτου 2006: 77-86) μπορεί να συμπεριληφθεί και ο παράγοντας της κοινωνικής προέλευσης, που παίζει μεγάλο ρόλο στην ικανότητα χειρισμού του επίσημου λόγου.

**6.20. «Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας είναι σε θέση να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη προφορικού λόγου και να αναπαράγουν ορισμένα από αυτά ανάλογα με το επίπεδο της τάξης τους;»**

Η ερώτηση αυτή –όπως και η επόμενη– επεκτείνει τη θεματική της προηγούμενης ερώτησης, αφενός ως προς τον προφορικό –και αντίστοιχα τον γραπτό– λόγο, και αφετέρου εξειδικεύει τη 18η ερώτηση. Εκείνο που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποτιμήσουν εδώ είναι ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών στη περίπτωση του προφορικού λόγου λ.χ. με τη συνομιλία, τη συνέντευξη, την αφήγηση γεγονότων, την περιγραφή κ.λπ.

---

<sup>51</sup> Σύμφωνα με τον BERNSTEIN, οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα χρησιμοποιούν αποκλειστικά τον «περιορισμένο κώδικα», ενώ ο «επεξεργασμένος κώδικας» που είναι σε θέση να χειρίζονται όσοι μαθητές προέρχονται από υψηλότερα στρώματα περιέχει λογικά τις επιλογές του περιορισμένου κώδικα. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να εναλλάσσουν τη χρήση των δύο κωδίκων, αντίθετα από τα άλλα παιδιά.

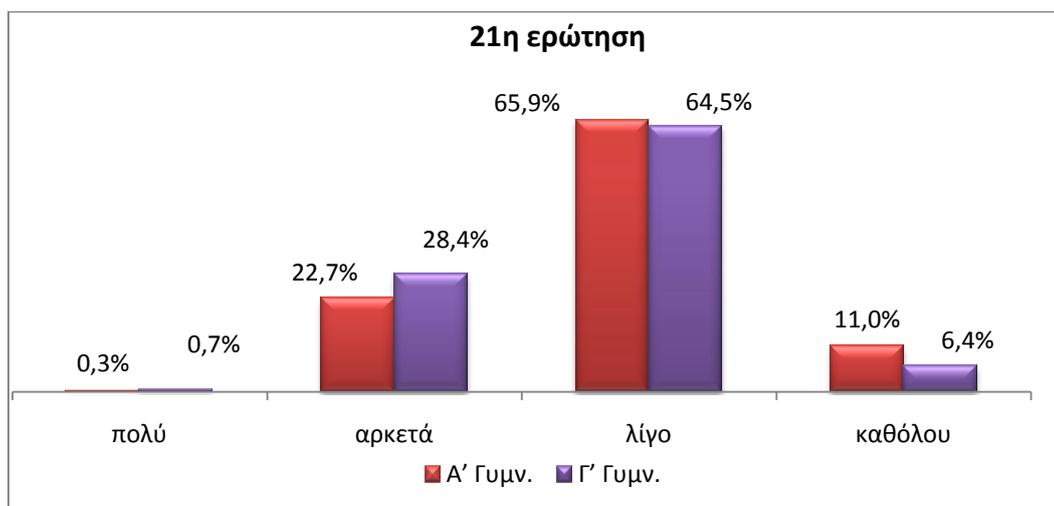


**Τα ποσοστά θετικών απαντήσεων βρίσκονται αρκετά κάτω από το 1/3 του συνόλου (Α' Γυμνασίου 27,4%, Γ' Γυμνασίου 31,6%), ενώ η πρόοδος, αν και είναι συγκριτικά η μεγαλύτερη που σημειώνεται στις ερωτήσεις κειμένου, δεν ξεπερνά το 4,2% και οφείλεται κυρίως στην πτώση των ποσοστών του «καθόλου» στη Γ' Γυμνασίου. Η βελτίωση των ποσοστών σχετίζεται μάλλον με την ηλικιακή ωρίμανση των μαθητών παρά με τη σχολική πρόοδο αυτή καθαυτή: η πτώση στην απάντηση «λίγο» είναι οριακή (0,8%) ενώ στην απάντηση «καθόλου» 3,6%. Μπορεί να υποτεθεί ότι τα ποσοστά αυτά θα εμφάνιζαν ομαλότερη κατανομή, αν υπήρχε ισχυρή σχολική παρέμβαση. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι η πρόοδος είναι σχετικά μικρή παρόλο που το σημείο εκκίνησης βρίσκεται πολύ χαμηλά (Α' Γυμνασίου 27,4%) και συνεπώς θα ήταν θεωρητικά εφικτό να υπάρχει μεγαλύτερη βελτίωση. Τέλος, πρέπει να παρατηρηθεί ότι η αντίστοιχη γενικότερη ερώτηση (18η) σχετικά με την εκμετάλλευση από τους μαθητές των γλωσσικών τους εφοδίων στις προφορικές εργασίες τους εμφάνιζε αισθητά μεγαλύτερα ποσοστά θετικών γνώμων και στις δύο σχολικές τάξεις (Α' Γυμνασίου 44%, Γ' Γυμνασίου 45%). Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η **γλωσσική διδασκαλία απέχει σημαντικά από το να είναι αποτελεσματική στην εξοικείωση των μαθητών με τα προφορικά κειμενικά είδη, τα οποία, όμως, θα διδαχθούν εκτενώς και στο Λύκειο.****

*6.21. «Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας είναι σε θέση να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη γραπτού λόγου και να αναπαράγουν ορισμένα από αυτά ανάλογα με το επίπεδο της τάξης τους;»*

Για την ερώτηση αυτή ισχύουν τα αντίστοιχα με αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω για την 20ή ερώτηση: επεκτείνει τη θεματική της 18ης ερώτησης, ενώ από την άλλη πλευρά εξειδικεύει την 17η ερώτηση, που αφορούσε το αν οι μαθητές εκμεταλλεύονται τα γλωσσικά τους εφόδια στις γραπτές εργασίες τους. Δεδομένου ότι εδώ πρόκειται για τον γραπτό λόγο, αναμένεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών θα

βρίσκονται χαμηλότερα απ' ό,τι στην 20ή ερώτηση.

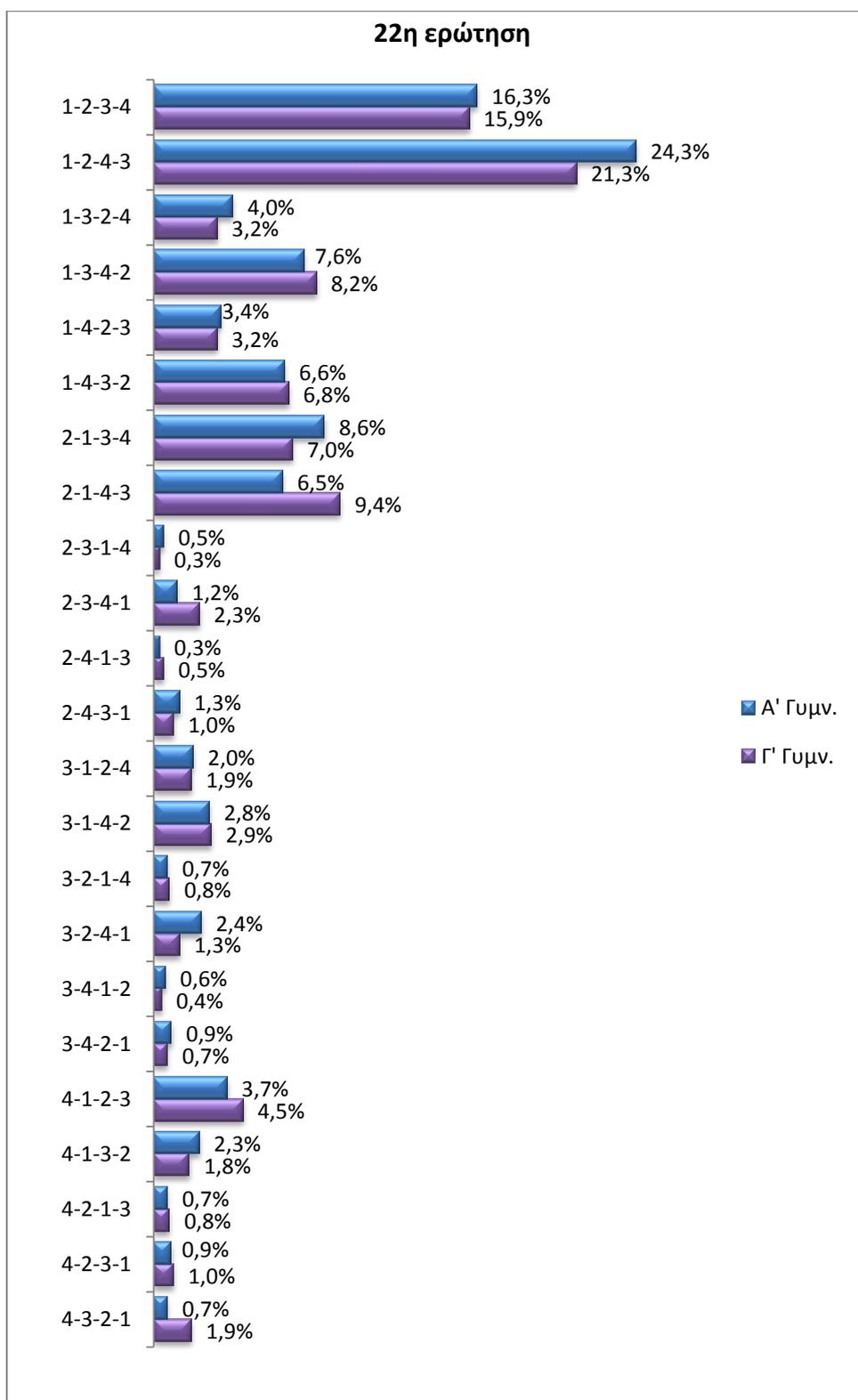


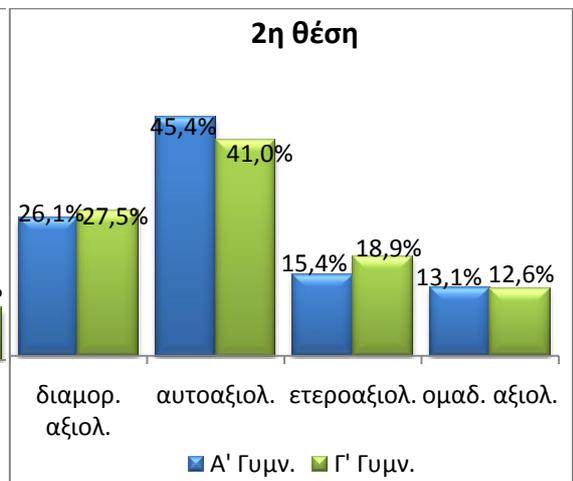
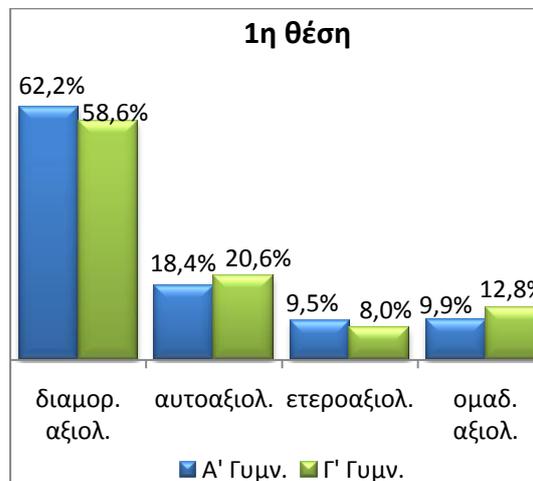
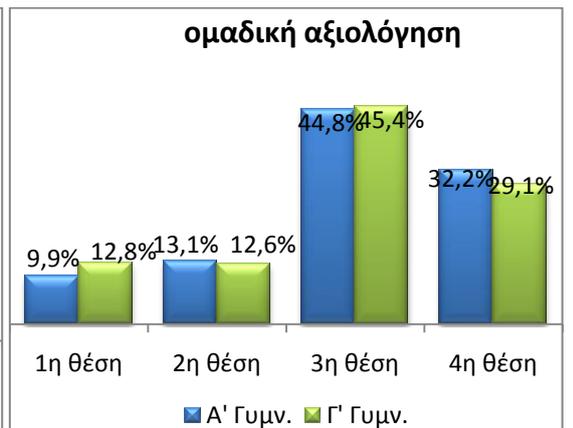
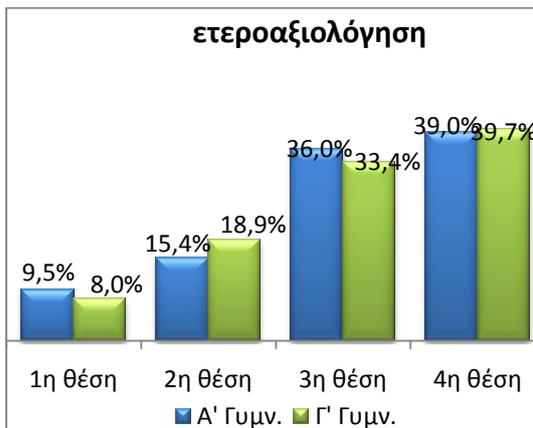
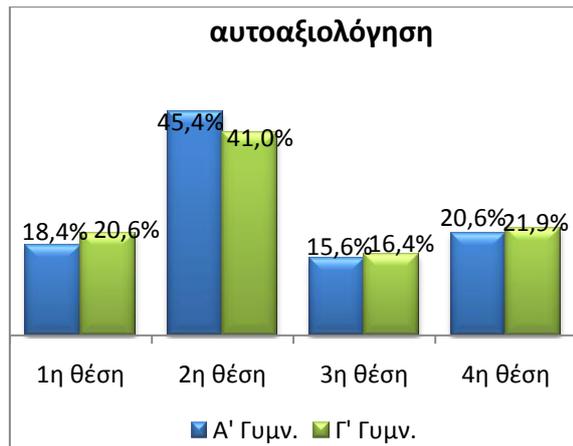
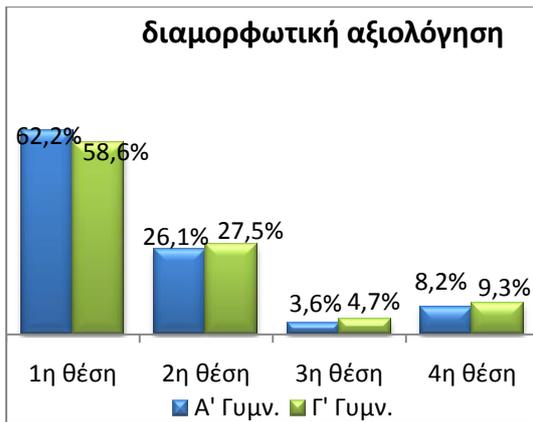
Η εικόνα προόδου εμφανίζει πολλές ομοιότητες με την ομοειδή 20ή ερώτηση, που αφορούσε τον προφορικό λόγο, αν και οι θετικές απαντήσεις είναι λιγότερες και για τις δύο σχολικές τάξεις (Α' Γυμνασίου 23%, Γ' Γυμνασίου 29,1%). Και στις δύο αυτές ερωτήσεις υπάρχει οριακή πτώση των απαντήσεων «λίγο» από τη μία σχολική τάξη στην άλλη (εδώ κατά 1,4%) και ταυτόχρονα η πτώση είναι μεγαλύτερη στις απαντήσεις «καθόλου». **Από την άλλη πλευρά, η πρόοδος αυτή καθαυτή είναι εδώ πιο αισθητή** (συνολικά 6,1%) στη Γ' Γυμνασίου, πιθανόν λόγω της χαμηλής αφετηρίας από την οποία ξεκινά η Α' Γυμνασίου. Πρέπει, εξάλλου, να σημειωθεί ότι η 17η ερώτηση, που αφορούσε την εκμετάλλευση των εφοδίων των μαθητών στον γραπτό λόγο, εμφάνιζε υψηλότερα ποσοστά τόσο συνολικά όσο και ως προς την πρόοδο. Είναι φανερό από τα στοιχεία που παρατέθηκαν **ότι η σχολική παρέμβαση πρέπει να ενταθεί**, διότι η κειμενική και επικοινωνιακή διδασκαλία έχει πολύ δρόμο να διανύσει για την επίτευξη της αναμενόμενης και χειροπιαστής προόδου.

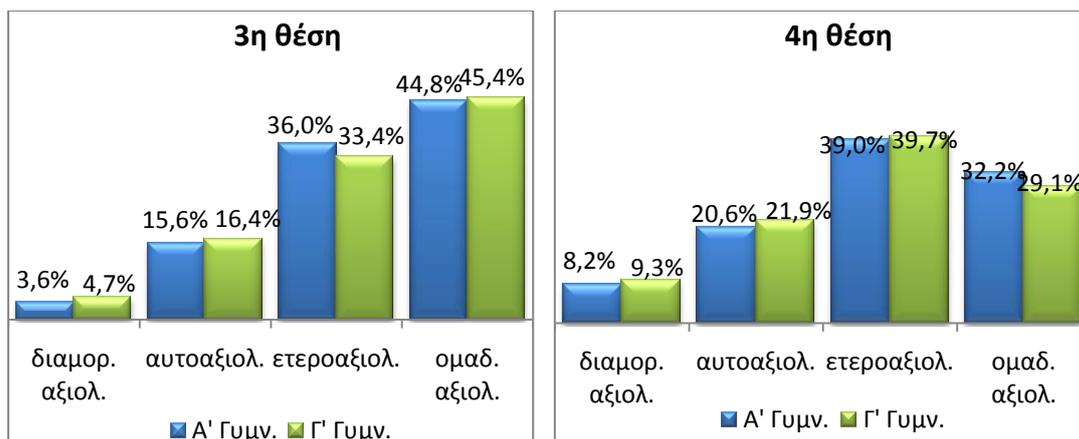
***6.22. «Ποιοι από τους παρακάτω εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης γραπτών και προφορικών εργασιών νομίζετε ότι θα ήταν οι καταλληλότεροι για τους μαθητές σας;»***

Πρέπει να τονιστεί ότι η ερώτηση αυτή εστιάζει σε *εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης*, δηλαδή, δεν αφορά στην απλή βαθμολογική αξιολόγηση του μαθητή από τον διδάσκοντα αλλά σε ορισμένες μεθόδους που προτείνει η σύγχρονη Παιδαγωγική, με τις οποίες η αξιολόγηση είναι δυνατό να οδηγήσει στην ανατροφοδότηση, στον αναστοχασμό και να προεκτείνει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Οι τρόποι αυτοί αξιολόγησης αναφέρονται ρητά στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.) και προϋποτίθενται από ορισμένες ασκήσεις τόσο των παλαιότερων όσο και των νέων

σχολικών βιβλίων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Βιβλίο Μαθητή και Εκπαιδευτικού). Παρόλα αυτά είναι σαφές ότι η καθολική υιοθέτησή τους από τους εκπαιδευτικούς δεν πρόκειται να επιτευχθεί από τη μια μέρα στην άλλη.







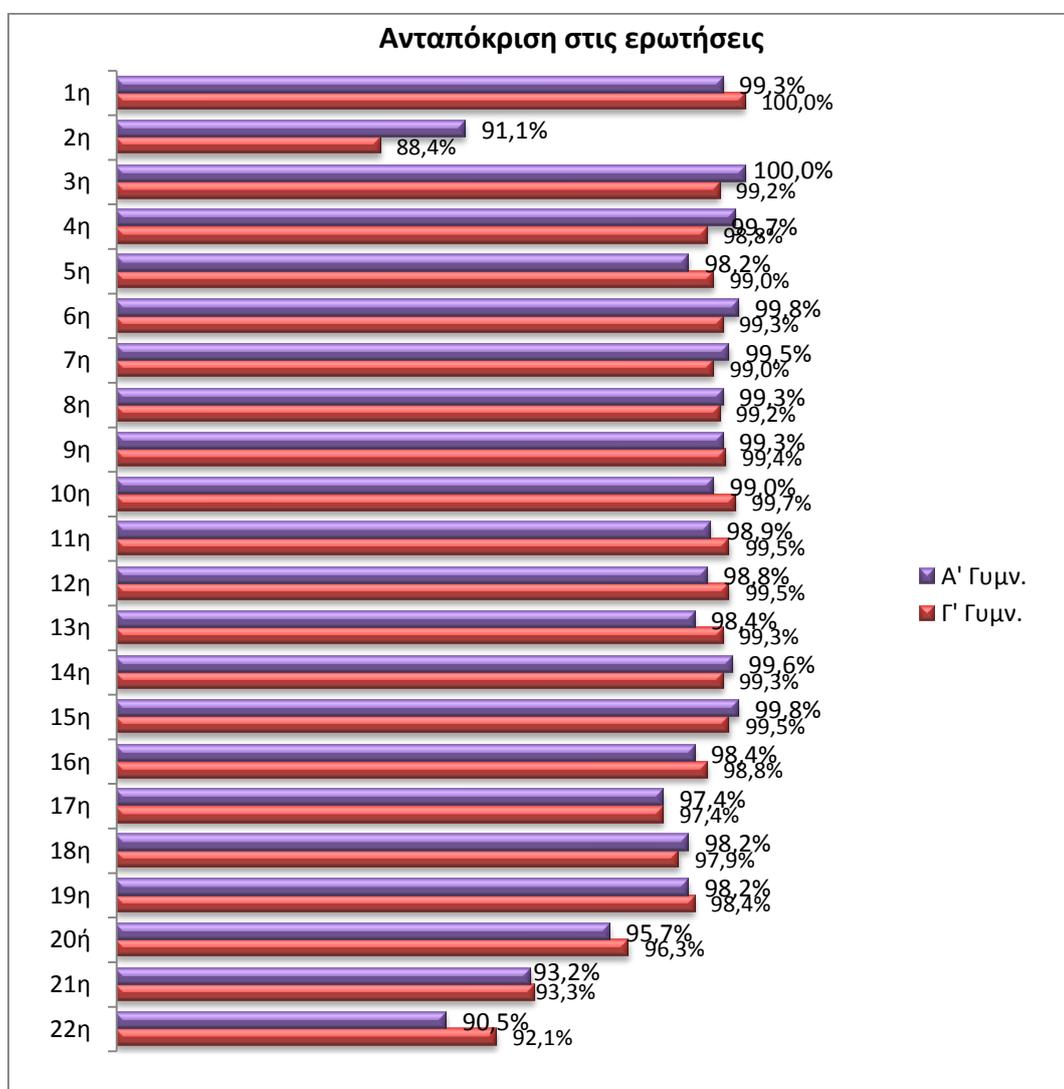
Την πρώτη θέση στις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης καταλαμβάνει και στις δύο σχολικές τάξεις, με πολύ μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες, η διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ στη δεύτερη θέση βρίσκεται η αυτοαξιολόγηση, αλλά με διαφορά που φτάνει μέχρι το 43,8% στην Α' Γυμνασίου. Ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση έχει το υψηλότερο ποσοστό από τις άλλες μεθόδους στη 2η θέση, κάτι που υποδηλώνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν εναλλακτικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Αντίθετα, οι υπόλοιπες δύο μέθοδοι αξιολόγησης, που βρίσκονται σχετικά κοντά με την αυτοαξιολόγηση στα ποσοστά για την 1η θέση, έχουν πολύ χαμηλά ποσοστά και στις επιλογές για τη δεύτερη θέση. Η μέθοδος με τη λιγότερη απήχηση είναι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ετεροαξιολόγηση (έχει το υψηλότερο ποσοστό στην 4η θέση).

Ένα προφανές συμπέρασμα από τους πίνακες που προηγήθηκαν είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκε στη διαμορφωτική αξιολόγηση, που είναι η πιο κοντινή στην κλασική βαθμολόγηση των επιδόσεων, επειδή το είδος αυτό αξιολόγησης θεωρήθηκε υπό τις παρούσες συνθήκες η πιο ρεαλιστική λύση στο ευρύτερο πρόβλημα στο οποίο παρέπεμπε η ερώτηση. Δεν μπορεί όμως να αποκλειστεί το ενδεχόμενο ορισμένοι εκπαιδευτικοί να εξέφρασαν την προτίμηση αυτή, επειδή δεν γνώριζαν επαρκώς τις άλλες δυνατότητες. Από την άλλη πλευρά, αν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως πρώτη ή ως δεύτερη επιλογή τις υπόλοιπες μεθόδους, φαίνεται ότι οι περισσότεροι ερμήνευσαν μονοσήμαντα τη συγκεκριμένη ερώτηση, εφόσον τίποτα δεν αποκλείει τα υπόλοιπα είδη εναλλακτικής αξιολόγησης (Κωνσταντινίδου 2000) να είναι καταλληλότερα για τη μία ή την άλλη σχολική τάξη και για την μια ή την άλλη παιδαγωγική περίσταση. Η μεγάλη προτίμηση σε μόνη τη διαμορφωτική αξιολόγηση δηλώνει κατά πάσα πιθανότητα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν ως ρεαλιστικό το ενδεχόμενο είτε να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης είτε και να συνδυάσουν περισσότερες από μία τέτοιες μεθόδους. Όμως, στα νέα βιβλία του εκπαιδευτικού δίνονται παραδείγματα και πλήρης πληροφόρηση για όλες τις μορφές αξιολόγησης

και τη σημασία τους στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης, στη συμμετοχική μάθηση και στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

## 7. Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις

Τα ποσοστά των απαντήσεων σε καθεμιά από τις ερωτήσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν έμμεσους στατιστικούς δείκτες για την αξιολόγηση της θεματολογίας των ερωτήσεων, εφόσον τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να συναρτηθούν γενικότερα με το μικρότερο ή μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων σε κάθε περίπτωση. Η αρίθμηση των ερωτήσεων στο πρώτο σχήμα ακολουθεί την αρίθμηση του έντυπου ερωτηματολογίου και όχι τη σειρά θεματικής κατάταξης που ακολουθήθηκε κατά την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ανά θεματικό τομέα θα αναλυθεί στη συνέχεια.



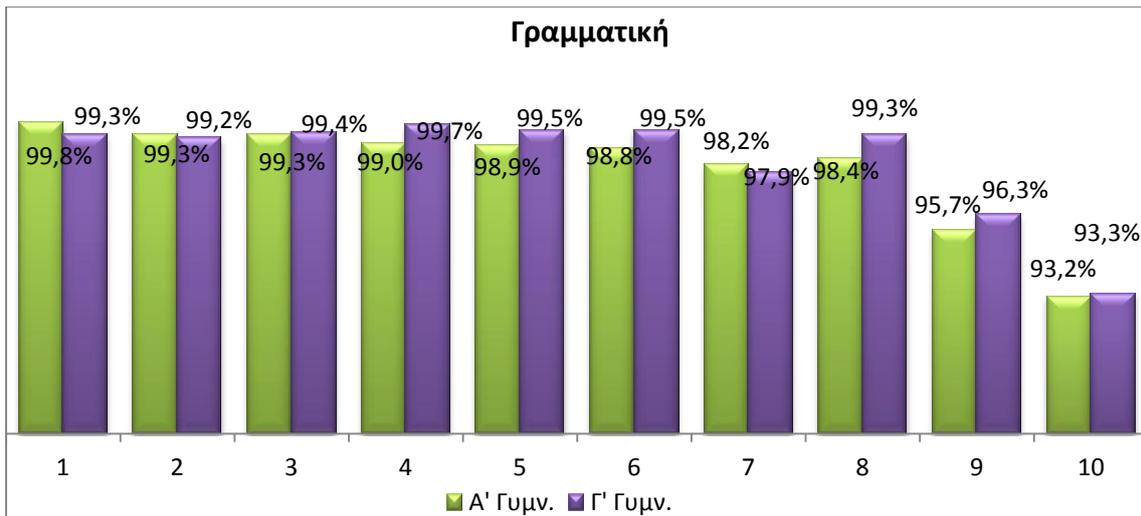
Ο λόγος για τον οποίο καταρτίστηκε το προηγούμενο γράφημα είναι ότι η ίδια η σειρά

κατάταξης των ερωτήσεων στο έντυπο ερωτηματολόγιο είχε επιπτώσεις στα ποσοστά των απαντήσεων. Είναι εύκολο να διαπιστωθεί ότι δίνονται σταδιακά λιγότερες απαντήσεις προχωρώντας από τις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προς τις επόμενες, ενώ στις τρεις τελευταίες ερωτήσεις η απόκλιση φτάνει μέχρι το 9,5%. Οι αποκλίσεις αυτές είναι κατά πάσα πιθανότητα ανεξάρτητες από τη θεματολογία των ερωτήσεων.

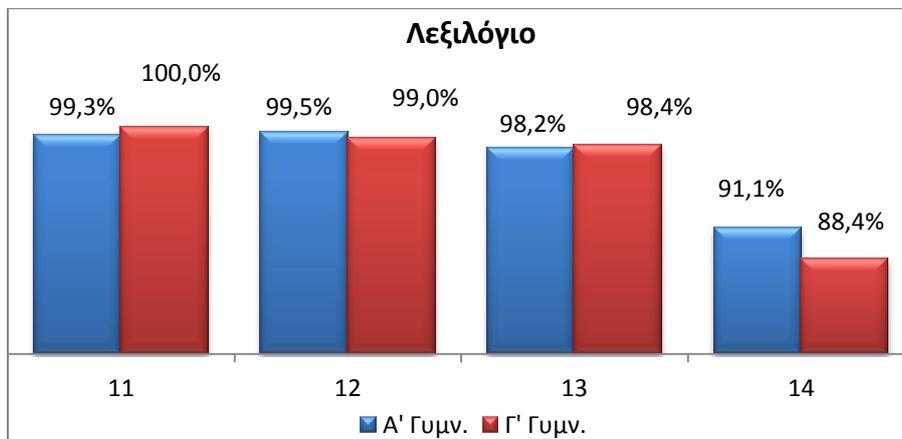
Σε ό,τι αφορά τη σχολική τάξη για την οποία δίνονται οι απαντήσεις, υπάρχουν επίσης μικρές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις ερωτήσεις: σε άλλες από αυτές είναι υψηλότερο το ποσοστό απαντήσεων για την Α΄ Γυμνασίου και σε άλλες για τη Γ΄ Γυμνασίου. Οι διαφοροποιήσεις αυτές θα μπορούσαν να συσχετιστούν με το ενδεχόμενο ενδιαφέρον που παρουσίαζαν, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς, ορισμένα ζητήματα αναφορικά με τη μία ή την άλλη σχολική τάξη. Ωστόσο, οι αποκλίσεις στα ποσοστά απαντήσεων από τη μία στην άλλη τάξη δεν είναι σημαντικές, κάτι που σημαίνει ότι η θεματολογία των ερωτήσεων δεν επηρέασε στην πράξη τα ποσοστά ανταπόκρισης ως προς την παράμετρο της σχολικής τάξης.

Ευρύτερα, ορισμένες ερωτήσεις δεν απαντήθηκαν επειδή μπορεί κάποιοι εκπαιδευτικοί να θεώρησαν ότι ήταν άστοχες ή διατυπωμένες με εσφαλμένο τρόπο. Δεν υπάρχουν, ωστόσο, πραγματικές στατιστικές ενδείξεις που να υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν για τη σκοπιμότητα μιας ή περισσότερων ερωτήσεων. Εξάλλου, οι ερωτήσεις χωρίς πολλαπλή επιλογή, στις οποίες ζητούνταν να καταταγούν αξιολογικά οι πιθανές απαντήσεις, π.χ. οι ερωτήσεις με αριθμό 3, 21 και 22, είναι οι ερωτήσεις με τις λιγότερες συγκριτικά απαντήσεις και ειδικά η 3<sup>η</sup> ερώτηση, που απαιτούσε την ιεραρχική κατάταξη πέντε μερών του λόγου ανάλογα με τον βαθμό κατάκτησης του αντίστοιχου λεξιλογίου από τους μαθητές.

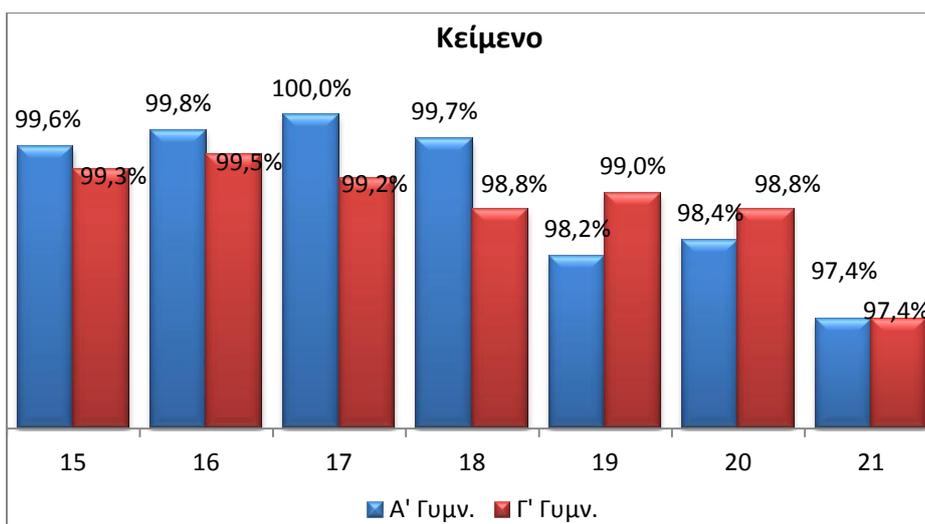
Στα σχήματα που ακολουθούν οι ερωτήσεις κατατάχτηκαν ανά θεματικό τομέα, σύμφωνα δηλαδή με την κατάταξη που ακολουθήθηκε πιο πάνω για την ανάλυση των αποτελεσμάτων.



Αισθητή διαφοροποίηση παρατηρείται στον τομέα της γραμματικής μόνο στις ερωτήσεις 9 και 10 για την ορθογραφία, που όμως βρίσκονταν στο τέλος του ερωτηματολογίου, ιδιαίτερα η ερώτηση με αριθμό 10 ήταν ερώτηση κατάταξης. Από την άλλη μεριά, τα χαμηλότερα αυτά ποσοστά αποτελούν ίσως ένδειξη ότι για ορισμένους εκπαιδευτικούς τα θέματα ορθογραφίας έχουν σχετικά μικρότερο ενδιαφέρον.



Παρόμοια εικόνα εμφανίζουν και οι ερωτήσεις για το λεξιλόγιο, όπου αισθητή διαφοροποίηση υπάρχει μόνο στην ερώτηση 14, που αφορά την κατάταξη λεξιλογικών μερών του λόγου.



Από τις ερωτήσεις κειμένου / κειμενικότητας μόνο η ερώτηση με αριθμό 21, που αφορά την αναγνώριση και αναπαραγωγή διαφορετικών ειδών γραπτού λόγου από τους μαθητές, εμφανίζει διαφοροποίηση κατά μία ή δύο ποσοστιαίες μονάδες σε σχέση με τις άλλες ερωτήσεις, κάτι που δεν φαίνεται να σχετίζεται εδώ άμεσα με τη σειρά των ερωτήσεων στο έντυπο ερωτηματολόγιο που δόθηκε.

	<b>Αξιολόγηση</b>	<b>Γενικό σύνολο</b>
	22	31744
A' Γυμνασίου	1335	52,0%
	90,5%	29284
Γ' Γυμνασίου	1253	48,0%
	92,1%	61029

Η ερώτηση για τα είδη αξιολόγησης εμφανίζει, μετά από εκείνη για την κατάταξη των λεξιλογικών μερών του λόγου, τα χαμηλότερα ποσοστά. Αν και βρισκόταν τελευταία στο έντυπο ερωτηματολόγιο, τα ποσοστά αυτά αποτελούν ίσως ένδειξη ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το μείζον αυτό παιδαγωγικό ζήτημα. Σημειώνεται ακόμα ότι το ποσοστό για την Α' τάξη του Γυμνασίου είναι χαμηλότερο κατά 1,6% από εκείνο για τη Γ' τάξη, προφανώς διότι σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς τα είδη αξιολόγησης έχουν δευτερεύουσα σημασία λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών.

## **7. Γενικές διαπιστώσεις - Συμπεράσματα**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη μεγάλη πλειονότητα των ερωτημάτων της έρευνας συνάγεται ότι **το σχολείο**, τουλάχιστον το Γυμνάσιο, αν όχι και το Δημοτικό, **όχι μόνο δεν παρέχει στα παιδιά του ελληνικού λαού παιδεία «διαταξική» αλλά σε μεγάλο βαθμό παιδεία «ταξική»**, καθώς οι γλωσσικές δεξιότητες, γραπτές και

προφορικές, που αξιολογήθηκαν στο ερωτηματολόγιο και αποτελούν πάγιες επιδιώξεις της γλωσσικής διδασκαλίας γίνονται κτήμα μιας μειονότητας μαθητών που δεν ξεπερνά, σε πολλές περιπτώσεις, το ένα τρίτο ή ακόμα και το ένα τέταρτο του μαθητικού πληθυσμού. Εξάλλου, η **πρόοδος από την Α΄ στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου, που αποτελεί βασικό κριτήριο για τον βαθμό αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας, είναι συνήθως υπαρκτή αλλά κάθε άλλο παρά μπορεί να χαρακτηριστεί αλματώδης**, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Μπορεί κανείς να συμπεράνει πως η σχολική παρέμβαση στον τομέα αυτό αποτελεί μερική αποτυχία και χρήζει προβληματισμού και επαναπροσδιορισμού. Θεωρούμε ότι η αρνητική αυτή κατάσταση μπορεί να ανατραπεί, αν δοθεί έμφαση στη συμμετοχική μάθηση και στις δραστηριότητες των μαθητών, ατομικές και ομαδοσυνεργατικές, με τις οποίες θα καλλιεργηθούν αναγνωστικές, γλωσσικές και άλλες δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία, την έρευνα και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ο οποίος μπορεί να εστιάζει σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας και να αξιολογείται με συγκεκριμένα κριτήρια. Έτσι θα ασκηθούν οι μαθητές μακροπρόθεσμα και για τις γενικές τους εξετάσεις και για τον επαρκή χειρισμό της γλώσσας στη ζωή τους στις διάφορες καταστάσεις επικοινωνίας που θα βρεθούν.

Τα αίτια για την κατάσταση αυτή μπορούν να αναζητηθούν ευρύτερα στα δομικά προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία βρίσκεται ακόμα παγιδευμένη στον φαύλο κύκλο της **παραδοσιακής διδασκαλίας και της αναπαραγωγής κοινωνιογλωσσικών προτύπων**, που δεν μπορούν εύκολα να γίνουν αποδεκτά από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Αντίστοιχα, τα **εργαλεία της γλωσσικής διδασκαλίας**, κυρίως τα παλιότερα, ίσως και τα πρόσφατα, τα οποία θα φανούν κατά τη χρήση τους, παρουσίαζαν **μεθοδολογικά σφάλματα αλλά και συσσώρευση γλωσσικού υλικού**, που δυσκολεύει τον μαθητή να το κάμει κτήμα του και να το εντάξει στον λόγο του, οπότε δεν επέρχεται και η επιθυμητή κοινωνιογλωσσική σύγκλιση. Αυτή η παράμετρος είναι σημαντική, αν αναλογιστούμε ότι τα σχολικά βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία αφορούν τον συνολικό μαθητικό πληθυσμό. Αυτό που χρειάζεται είναι η προσαρμογή στα νέα επιστημονικά και παιδαγωγικά δεδομένα. Ιδιαίτερα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν μπορεί να επέλθει βελτίωση, αν δεν δοθεί έμφαση στη συμμετοχή του μαθητή, στην παραγωγή λόγου, προφορικού και γραπτού, και σε όλες εκείνες τις μεθοδεύσεις και προσεγγίσεις που καλλιεργούν γλωσσικές και αναγνωστικές δεξιότητες (Αργυροπούλου 2007, Λώλη 2009: 89-102).

Συχνά, τα πολλά κείμενα σε κάθε διδακτική ενότητα με τις πλεονάζουσες πληροφορίες συγκαλύπτουν τους πρακτικούς διδακτικούς στόχους και δυσκολεύουν εκπαιδευτικούς και μαθητές. Βέβαια, η γλώσσα δεν χωράει μόνο στα ανθολογημένα κείμενα, είναι καθημερινή και συνεχής δραστηριότητα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιούν και άλλα –πιο σύγχρονα– κείμενα, που εντάσσονται στην ίδια θεματική

ενότητα με την προς διδασκαλία και εμπειριέχουν τα γραμματικά φαινόμενα που πρέπει να διδαχτούν, πάντα με βάση τη λειτουργία τους σε συγκεκριμένο κείμενο.

Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και η επιλογή των ερωτήσεων και δραστηριοτήτων, που, πέρα από διαβαθμισμένης δυσκολίας, θα πρέπει να είναι έτσι διατυπωμένες ώστε να ενθαρρύνουν τη γνώση, την κρίση και τη συλλογιστική διαδικασία. Επίσης, η επιλογή πολυτροπικών κειμένων και κειμένων σε διάφορα επίπεδα λόγου (κειμενικά είδη και επίπεδα ύφους) είναι μια σημαντική παράμετρος για την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας, όπου σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός με τις πρωτοβουλίες που θα αναπτύξει, δίνοντας παράλληλα τον πρώτο λόγο στους μαθητές, για να τους ασκήσει.

Θεωρούμε ότι η νέα σχολική Γραμματική που δομείται σύμφωνα με τα πρόσφατα δεδομένα της Γλωσσολογίας θα παράσχει την απαιτούμενη πληροφόρηση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και ως βιβλίο αναφοράς και μπορέσει να συμβάλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη γλωσσική διδασκαλία, μαζί με το *Ερμηνευτικό Λεξικό* και τα καινούρια βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο.

Συμπερασματικά και απολύτως συνοπτικά καταγράφονται ακόμα και τα ακόλουθα:

- ✓ Οι μαθητές σε υψηλό ποσοστό δεν εμπεδώνουν τις πολύπλοκες και λόγιες συντάξεις ούτε τα λόγια στοιχεία της ελληνικής γλώσσας που ενσωματώνονται στη Νεοελληνική, παρά την παράλληλη διδασκαλία και της Αρχαίας Ελληνικής σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται ενίσχυση της διδακτικής πράξης στη Νεοελληνική Γλώσσα σε αυτόν τον τομέα, με αξιοποίηση και σχετικών λογοτεχνικών κειμένων, **αλλά απαιτείται και προβληματισμός για το πώς διδάσκονται τα Αρχαία Ελληνικά στο Γυμνάσιο.**
- ✓ Οι μαθητές φαίνεται ότι έχουν έλλειμμα τόσο στη χρήση των επιρρηματικών δευτερευουσών προτάσεων όσο και –σε μικρότερο βαθμό– στη χρήση των αναφορικών, διαπίστωση που απαιτεί την ανάληψη κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων. **Η συμμετοχική μάθηση και η άσκηση σε κείμενα με αυτά τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων και με έμφαση στην κειμενική λειτουργία τους θα συμβάλει στην αφομοίωση αυτών των φαινομένων.**
- ✓ Οι μαθητές δεν φαίνεται να δυσκολεύονται **στην παθητική σύνταξη**, αλλά παρουσιάζουν αδυναμίες στην αξιοποίηση **της απρόσωπης σύνταξης**, παρόλο που τη διδάσκονται και στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα.
- ✓ Η κάπως αρνητική εικόνα για τη χρήση των βιβλίων αναφοράς αξίζει να διερευνηθεί εκ νέου με στοχευμένη σε αυτό το θέμα έρευνα, ώστε να διαπιστωθεί αν έχει σημειωθεί βελτίωση, καθώς έχουν εισαχθεί νέα βιβλία αναφοράς, όπως το *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής* (από το 2006) για την αξιοποίηση του οποίου παρέχονται σχετικές οδηγίες στα εγχειρίδια του μαθητή

και στα Βιβλία του Εκπαιδευτικού.

# Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

### ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

### ΕΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 2003-6

---

#### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗ

#### ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ

**Rhd Χριστίνα Αργυροπούλου** Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

#### ΜΕΛΗ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

**Rhd Χριστίνα Αργυροπούλου** Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

**Φώτης Καβουκόπουλος** Δρ Γλωσσολογίας, φιλόλογος αποσπασμένος στο Π.Ι.

**Αναστασία Πατούνα** Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, φιλόλογος αποσπασμένη στο Π.Ι.

#### ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ, ΕΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ

#### ΜΟΡΦΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

**Αναστασία Πατούνα** Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, φιλόλογος αποσπασμένη στο Π.Ι.

---

ΑΘΗΝΑ 2010

# ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

---

## 1. Γενικοί στόχοι της έρευνας

Οι κύριοι στόχοι της έρευνας αυτής είναι:

- να ανιχνευτούν οι στάσεις και οι προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα και τα ειδικότερα διδακτικά συστατικά του: θεματικά περιεχόμενα, διδασκαλία γραμματικής, μορφή εγχειριδίων κ.ά.,
- να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τις επιδόσεις τους στο γλωσσικό μάθημα (αυτοαξιολόγηση), και
- γενικότερα, να εντοπιστούν οι διδακτικές ανάγκες των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και στον τρόπο διεξαγωγής του.

Η χρησιμότητα της έρευνας αφορά το γεγονός ότι οι προτιμήσεις και οι ανάγκες των μαθητών είναι δυνατό να ληφθούν υπόψη για τη διαχείριση των συστατικών του γλωσσικού μαθήματος, με απώτερο σκοπό την παροχή παιδαγωγικών κινήτρων και τη βελτίωση των γλωσσικών τους επιδόσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ενδιαφέρουν κατά τεκμήριο τόσο τους Σχολικούς Συμβούλους όσο και τους μάχιμους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο διεξαγωγής της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να γνωστοποιηθούν στα σεμινάρια επιμόρφωσης των Σχολικών Συμβούλων και των εκπαιδευτικών, με στόχο να συγκλίνουν οι διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι με τις προσδοκίες των μαθητών και να επισημανθούν και να θεραπευτούν ορισμένα τρωτά της γλωσσικής διδασκαλίας όπως υφίσταται σήμερα, με απώτερο σκοπό την αποδοτικότερη γλωσσική διδασκαλία. Τέλος, από την ίδια έρευνα μπορούν να συναχθούν πολλά χρήσιμα συμπεράσματα που αφορούν την παραγωγή Προγραμμάτων Σπουδών και διδακτικών υλικών για το γλωσσικό μάθημα.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο που περιείχε 28 ερωτήσεις του τύπου των πολλαπλών επιλογών και που απευθυνόταν σε μαθητές των τριών γυμνασιακών

τάξεων. Στο εισαγωγικό μέρος του ερωτηματολογίου οι μαθητές όφειλαν να διευκρινίσουν την τάξη, το φύλο και την ηλικία τους και το αν είναι Έλληνες, αλλοδαποί ή ομογενείς, ενώ συμπλήρωναν επίσης το όνομα του σχολείου τους.

Τα προσωπικά στοιχεία που ζητήθηκαν από τους μαθητές υποδεικνύουν ορισμένες από τις κατευθύνσεις που υιοθέτησε η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, θεωρήθηκε ότι οι αναμενόμενες διαφοροποιήσεις των αποτελεσμάτων από τη μια σχολική τάξη στην άλλη έπρεπε να συνεξεταστούν και να διασταυρωθούν για κάθε σχολική τάξη με τις παραμέτρους τόσο της κοινωνικής προέλευσης (ανιχνεύτηκε με βάση το σχολείο) όσο και του φύλου. Από την άλλη πλευρά, η παράμετρος της εθνικής προέλευσης είχε ενδεικτικό μόνον χαρακτήρα και δεν διασταυρώθηκε με τους άλλους άξονες της έρευνας, εφόσον θεωρήθηκε δεδομένο εξαρχής ότι πολλοί αλλοδαποί ή ομογενείς μαθητές δεν είχαν το ίδιο επίπεδο ελληνομάθειας με τους Έλληνες μαθητές. Άλλωστε, είναι χαρακτηριστικός ο πολύ περιορισμένος αριθμός αλλοδαπών και ομογενών στα ερωτηματολόγια που παρελήφθησαν και αποκωδικοποιήθηκαν (για τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα βλ. Παράρτημα Β) σε σχέση με τον πραγματικό πληθυσμό τους π.χ. σε εργατικές περιοχές της Ανατολικής Αττικής ή του Πειραιά, κάτι που υποδηλώνει ότι σε πολλά σχολεία υπήρξε προεπιλογή των μαθητών στους οποίους παραδόθηκε το ερωτηματολόγιο.

Από τις τρεις παραμέτρους της σχολικής τάξης, της κοινωνικής προέλευσης και του φύλου που ελήφθησαν υπόψη στην παρούσα έρευνα, η πρώτη είναι η πιο αυτονόητη, εφόσον σχετίζεται αφενός με τις διαφορετικές διδακτικές συνθήκες και απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από τη μια τάξη στην άλλη και αφετέρου με την ανά τάξη διαφορετική ηλικία των μαθητών, που αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης τόσο των προτιμήσεών τους όσο και των αντιδράσεών τους σε συγκεκριμένα μαθησιακά περιβάλλοντα<sup>52</sup>.

Σε ό,τι αφορά την κοινωνική προέλευση των μαθητών, διάφορες μελέτες πεδίου (Μπασλής 1988, Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001) έχουν αποδείξει τη στενή σχέση ανάμεσα στο γλωσσικό ιδίωμα και την κοινωνική προέλευση –και μάλιστα στο ελληνικό σχολείο. Σε ό,τι αφορά τις στάσεις και τις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα, είναι αναμενόμενο ότι οι διαφορετικές κοινωνιογλωσσικές συμπεριφορές τους θα έχουν ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την κοινωνική προέλευση. Τα στοιχεία που θα αντληθούν από την παράμετρο αυτή ενδέχεται να έχουν ιδιαίτερη αξία για τους γλωσσοπαιδαγωγούς, αφενός γιατί θα έχουν την πρακτική δυνατότητα, με αφετηρία τις παρατηρούμενες στατιστικές τάσεις, να προσαρμόσουν τη γλωσσική διδασκαλία

---

<sup>52</sup> Για τον παράγοντα της ηλικίας από κοινωνιογλωσσική σκοπιά βλ. και Ντάλτας 1997: 282.

ανάλογα με την κοινωνική ομάδα που επικρατεί σε κάθε επιμέρους σχολείο και αφετέρου γιατί θα διαπιστωθεί ευρύτερα σε ποιον βαθμό συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι στάσεις και προτιμήσεις των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, κάτι που θα οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα τόσο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και για την παραγωγή Προγραμμάτων Σπουδών και διδακτικών υλικών.

Για τις ανάγκες της έρευνας, οι μαθητές εντάχτηκαν σε τρεις μεγάλες κοινωνικές ομάδες, τη μεσοαστική, την εργατική και την αγροτική, με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του τοπικού πληθυσμού στην εκάστοτε περιοχή στην οποία ήταν εγκατεστημένα τα σχολεία (για την αντιμετώπιση μικτών περιπτώσεων βλ. πιο κάτω). Η διάκριση ανάμεσα στον μεσοαστικό και τον εργατικό πληθυσμό στηρίχτηκε στο κριτήριο του εισοδήματος (υψηλότερο εισόδημα έναντι χαμηλότερου) και κατά δεύτερο λόγο σε εκείνα του μορφωτικού επιπέδου (υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο έναντι χαμηλότερου) και της επαγγελματικής απασχόλησης. Σημειώνεται ότι στον εργατικό πληθυσμό συμπεριλήφθηκαν και τα μικροαστικά στρώματα με βάση το κριτήριο του (χαμηλότερου) εισοδήματος. Έτσι, η μεσοαστική τάξη περιλαμβάνει άτομα μεσαίου εισοδήματος που εργάζονται στον τομέα των υπηρεσιών ή ασχολούνται με την «πνευματική εργασία», ενώ η εργατική τάξη είναι μια μάλλον συμβατική ονομασία που περιλαμβάνει τόσο τους χειρωνακτικά εργαζόμενους (εργάτες) όσο και τους χαμηλόμισθους του τομέα των υπηρεσιών. Τέλος, η αγροτική τάξη ορίζεται κυρίως από την αποκλειστική ή κύρια απασχόληση στον γεωργικό ή κτηνοτροφικό τομέα, τη σχετική απομόνωση από τα κοινωνικά δίκτυα της πόλης και, στις περισσότερες περιπτώσεις, από το χαμηλό εισόδημα<sup>53</sup>.

Η παράμετρος του φύλου των μαθητών έχει επίσης μεγάλη σημασία και η κοινωνιογλωσσολογική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει δείξει τις αποκλίσεις που υπάρχουν στη γλωσσική συμπεριφορά μεταξύ αντρών και γυναικών και που οφείλονται βέβαια στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο έχουν ανατραφεί τα αγόρια και τα κορίτσια και στους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων<sup>54</sup>. Η παράμετρος αυτή δεν έχει ακόμα μελετηθεί επαρκώς στην ελληνική εκπαίδευση, πολύ μάλλον στη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών (Μαλαφάντης 2005). Ελπίζεται ότι η παρούσα έρευνα θα αποτελέσει την αφετηρία για επιμέρους μελέτες πάνω στη γλωσσική συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών και των στάσεών τους απέναντι στη γλώσσα, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση.

---

<sup>53</sup> Βλ. σχετικά Παϊζη & Καβουκόπουλος (2001: 58-60). Ο τελευταίος υιοθετεί μια ελαφρά διαφοροποιημένη εκδοχή των τριών αυτών κοινωνικών ομάδων, δεχόμενος μια διάκριση σε μεσοαστική τάξη, εργατική τάξη και «παιδιά επαρχίας» (αντί για την «αγροτική τάξη» της παρούσας έρευνας).

<sup>54</sup> Για τη σχέση γλώσσας και φύλου βλ. την παρουσίαση του Μπασλή (2000) και των Αρχάκη & Κονδύλη (2002: 155-160).

### 3. Συλλογή ερωτηματολογίων και κατανομή τους με βάση τις παραμέτρους της έρευνας

Η έρευνα έγινε σε πανελλήνια κλίμακα και σε επίπεδο Νομών και διοικητικών Περιφερειών. Σε πρώτη φάση, διανεμήθηκε το σχολικό έτος 2003-2004 το ερωτηματολόγιο σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας. Η διανομή των ερωτηματολογίων στα σχολεία έγινε μέσω των κατά τόπους Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι όφειλαν να επιλέξουν ορισμένα αντιπροσωπευτικά σχολεία της περιοχής ευθύνης τους. Τα σχολεία επρόκειτο να επιλεγούν από τους Σχολικούς Συμβούλους με κριτήριο την κοινωνική προέλευση των μαθητών και συγκεκριμένα με το αν οι μαθητές ενός σχολείου προέρχονταν –είτε αποκλειστικά είτε κατά κύριο λόγο– από αστικό, εργατικό ή αγροτικό πληθυσμό, ενώ ζητήθηκε να αποφεύγονται οι μικτές περιπτώσεις. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, ενώ ζητούνταν από τους μαθητές να αναφέρουν το όνομα του σχολείου τους για την ταυτοποίηση του κοινωνικού κριτηρίου.

Η πρώτη αυτή φάση συλλογής ερωτηματολογίων δεν απέδωσε τα αναμενόμενα, αν και συλλέχτηκαν 10.000 περίπου ερωτηματολόγια, αφενός διότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι ορισμένων Νομών δεν απέστειλαν καθόλου ερωτηματολόγια ή απέστειλαν ανεπαρκή αριθμό και αφετέρου διότι τα ερωτηματολόγια πολλών Νομών δεν κατανέμονταν ισομερώς στις τρεις κοινωνικές ομάδες, που είχαν ζητηθεί, όταν δεν απουσίαζαν εντελώς από αυτά μία ή και δύο από τις κοινωνικές ομάδες. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι πολλοί Σχολικοί Σύμβουλοι παρέλειψαν να σημειώσουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών για τα σχολεία στα οποία είχαν στείλει ερωτηματολόγια.

Από το σχολικό έτος 2004-2005, ξεκίνησε η δεύτερη φάση συλλογής ερωτηματολογίων, η οποία ολοκληρώθηκε το 2006, όταν κρίθηκε ότι αντιπροσωπεύονταν επαρκώς στο συνολικό δείγμα τόσο το σύνολο των Νομών της χώρας όσο και οι τρεις κοινωνικές προελεύσεις των μαθητών ανά Νομό. Κατά τη διετία αυτή έγινε σειρά υπενθυμίσεων στους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους για την αποστολή και άλλων ερωτηματολογίων, ενώ σε πολλές περιπτώσεις απεστάλησαν ερωτηματολόγια απευθείας από σχολεία διαφόρων Νομών μετά από συνεννόηση των υπευθύνων της έρευνας με τους Διευθυντές τους. Σε ό,τι αφορά την κοινωνική ταυτοποίηση των σχολείων, παρασχέθηκαν σχετικές διευκρινίσεις από τους Σχολικούς Συμβούλους αλλά και από πολλούς Διευθυντές Γυμνασίων, συνήθως χωρίς δισταγμό. Σημειώτεον ότι κατά την ίδια φάση συγκεντρώθηκαν ερωτηματολόγια και από αρκετά Εσπερινά Γυμνάσια των αστικών κέντρων.

Ο συνολικός αριθμός ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν μετά το πέρας της δεύτερης φάσης συλλογής ήταν 36.866, αλλά τα ερωτηματολόγια δεν ήταν ισομερώς κατανεμημένα ούτε ως προς τη γεωγραφική ούτε ως προς την κοινωνική προέλευση.

Έτσι, ενώ από τους Νομούς των Περιφερειών της Μακεδονίας και της Πελοποννήσου π.χ. είχαν σταλεί ερωτηματολόγια που υπερέβαιναν κατά πολύ σε ποσοστά επί του συνόλου των ερωτηματολογίων τα αντίστοιχα ποσοστά του πληθυσμού αυτών των Νομών επί του συνολικού πληθυσμού<sup>55</sup>, ορισμένες άλλες Περιφέρειες και Νομοί υπολείπονταν ως προς τα ίδια ποσοστά, ενώ και ως προς την κοινωνική προέλευση τα ερωτηματολόγια της αστικής και της αγροτικής ομάδας υπερείχαν αριθμητικά από εκείνα της εργατικής.

Το γεγονός αυτό οδήγησε σε μια επιλογή μεταξύ των συλλεχθέντων ερωτηματολογίων, έτσι ώστε στο **τελικό στατιστικό δείγμα (28.555 ερωτηματολόγια)** να αντιπροσωπεύονται κατά το δυνατόν ισομερώς τόσο όλοι οι Νομοί της χώρας σε ποσοστά ανάλογα με τον πληθυσμό τους όσο και οι κοινωνικές προελεύσεις ανά Νομό, χωρίς να παραλείπεται η ισόρροπη κατανομή των σχολικών τάξεων και των φύλων. Οι κατανομές αυτές, των οποίων παρατίθεται μια σύνοψη ανά διοικητική Περιφέρεια στον πίνακα που ακολουθεί, έχουν καταγραφεί λεπτομερώς στο Παράρτημα Β της έρευνας.

<b>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ</b>					
	μεσααστική προέλευση	εργατική προέλευση	αγροτική προέλευση	σύνολο και % στα 28.555 ερωτηματολόγια	% του Νομού στο σύνολο του πληθυσμού
<b>ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΑΣ</b>	3366	4136	489	7991	
	11,8%	14,5%	1,7%	28,0%	34,3%
<b>ΛΟΙΠΗ ΣΤ. ΕΛΛ. &amp; ΕΥΒΟΙΑ</b>	903	415	1236	2554	
	3,2%	1,5%	4,3%	8,9%	7,6%
<b>ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ</b>	968	818	1741	3527	
	3,4%	2,9%	6,1%	12,4%	10,5%
<b>ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ</b>	180	126	490	796	
	0,6%	0,4%	1,7%	2,8%	1,9%
<b>ΗΠΕΙΡΟΣ</b>	321	140	529	990	
	1,1%	0,5%	1,9%	3,5%	3,2%
<b>ΘΕΣΣΑΛΙΑ</b>	506	561	691	1758	
	1,8%	2,0%	2,4%	6,2%	6,9%
<b>ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ</b>	1840	2426	2757	7023	
	6,4%	8,5%	9,7%	24,6%	22,1%
<b>ΘΡΑΚΗ</b>	423	158	399	980	

<sup>55</sup> Με βάση την απογραφή της Ε.Σ.Υ.Ε. από το 2001 ([http://www.statistics.gr/gr\\_tables/S1100\\_SAP\\_1\\_pinakas1\\_i.HTM](http://www.statistics.gr/gr_tables/S1100_SAP_1_pinakas1_i.HTM)).

	1,5%	0,6%	1,4%	3,4%	3,3%
ΝΗΣΙΑ ΑΙΓΑΙΟΥ	484	61	837	1382	
	1,7%	0,2%	2,9%	4,8%	4,6%
ΚΡΗΤΗ	545	741	268	1554	
	1,9%	2,6%	0,9%	5,4%	5,5%
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	<b>9536</b>	<b>9582</b>	<b>9437</b>	<b>28555</b>	
	<b>33,4%</b>	<b>33,6%</b>	<b>33,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Το στατιστικό δείγμα που καταρτίστηκε με τον τρόπο αυτό είναι ευρύτατο και αφορά **28.555** ερωτηματολόγια. Επί του συνόλου των 309.581 μαθητών που φοιτούσαν στη γυμνασιακή βαθμίδα το σχολικό έτος 2003-2004 (Κ.Ε.Ε. 2005: 97), κατά το οποίο συγκεντρώθηκε μεγάλο μέρος των ερωτηματολογίων, **το δείγμα αυτό αντιπροσωπεύει το 8,9%** των μαθητών Γυμνασίου. Το ποσοστό αυτό πρέπει να θεωρηθεί περισσότερο από επαρκές για την εξαγωγή ασφαλών στατιστικών συμπερασμάτων. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε από τον κ. Φ. Καβουκόπουλο, με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών Παναγιώτας Σεφερλή και Ανδρέα Αρταβάνη, και περατώθηκε το 2007.

Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια που συμπεριλήφθηκαν στο στατιστικό δείγμα ήταν στη μεγάλη τους πλειονότητα σωστά και πλήρως συμπληρωμένα. Σε λίγες περιπτώσεις, όπου δεν αναφερόταν το φύλο ή η σχολική τάξη, ή είχαν απαντηθεί λιγότερες από τις μισές ερωτήσεις, τα ερωτηματολόγια αποκλείστηκαν από το δείγμα. Αντίθετα, συμπεριλήφθηκαν κανονικά τα ερωτηματολόγια όπου οι μαθητές παρέλειψαν να σημειώσουν απαντήσεις σε μικρό αριθμό ερωτήσεων. Το τελευταίο έχει ως αποτέλεσμα ο αριθμός των απαντήσεων ανά ερώτηση να εμφανίζει κάποιες αυξομειώσεις.

Από τα στατιστικά στοιχεία αναμένεται να βγουν ωφέλιμα συμπεράσματα, σε πανελλήνια κλίμακα: α) για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος ανά σχολική τάξη, β) για τους μαθητές / μαθήτριες καθεμιάς από τις τρεις κοινωνικές ομάδες ανά σχολική τάξη και τέλος γ) χωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια ανά σχολική τάξη, τόσο για καθεμιά από τις τρεις κοινωνικές ομάδες όσο και συνολικά.

#### 4. Στόχοι του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μια σειρά από θεματικές, που αντιπροσωπεύονται η καθεμιά τους από ένα ερώτημα ή μια μικρή ομάδα ερωτημάτων. Σημειώνεται ότι ορισμένα από τα ερωτήματα αυτά, που σχετίζονται με τη χρήση των γλωσσικών εγχειριδίων, αφορούν τα παλιότερα εγχειρίδια, τα οποία αντικαταστάθηκαν στο μεταξύ. Ωστόσο, οι διαφορές μεταξύ παλιότερων και νέων γλωσσικών εγχειριδίων δεν

είναι τόσο σημαντικές, ώστε να αφαιρούν τη χρησιμότητα των παρατηρούμενων τάσεων στις συγκεκριμένες απαντήσεις. Παρατίθενται πιο κάτω οι ομάδες αυτές ερωτημάτων ή τα αυτοτελή ερωτήματα με σύντομη παρουσίασή τους. Ακολουθείται η αρίθμηση του ερωτηματολογίου.

1. Η τηλεόραση και οι εφημερίδες προβάλλουν θέματα που σε ενδιαφέρουν;  
πολύ συχνά αρκετά συχνά λίγες φορές καθόλου
2. Βλέπεις κινηματογράφο ή θέατρο;  
πολύ συχνά αρκετά συχνά λίγες φορές καθόλου
3. Διαβάζεις βιβλία στο σπίτι;  
πολύ συχνά αρκετά συχνά λίγες φορές καθόλου
4. Το βιβλίο Νεοελληνική γλώσσα έχει θέματα που σε ενδιαφέρουν;  
πολλά αρκετά λίγα καθόλου

Με τις τρεις πρώτες ερωτήσεις επιδιώκεται να ανιχνευτεί ο βαθμός επαφής των μαθητών με τον ευρύτερο πολιτισμικό τους περίγυρο, ενώ με την τέταρτη εξετάζεται ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από τους θεματικούς άξονες των γλωσσικών εγχειριδίων. Η ερώτηση αυτή σχετίζεται με τις τρεις προηγούμενες στον βαθμό στον οποίο τα εγχειρίδια (οφείλουν να) προβάλλουν θεματικές που συνδέονται με τον περιρρέοντα κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο.

5. Το λεξιλόγιο του βιβλίου Νεοελληνική γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου είναι:  
πολύ εύκολο αρκετά εύκολο μάλλον δύσκολο πολύ δύσκολο
6. Πιστεύεις ότι ένα λεξικό θα σε βοηθούσε στη σύνταξη των γραπτών εργασιών σου;  
πολύ αρκετά λίγο καθόλου
7. Χρησιμοποιείς, όταν μπορείς, λεξικό για τη σύνταξη των γραπτών εργασιών σου;  
πάντα αρκετά συχνά μερικές φορές καθόλου

Με τις ερωτήσεις αυτές διερευνώνται οι πιθανές δυσκολίες των μαθητών στον διδακτικό τομέα του λεξιλογίου, καθώς και οι εκτιμήσεις τους για τη βοήθεια που θα μπορούσε να τους προσφέρει στον τομέα αυτό το λεξικό.

8. Στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας πιο πολύ ενδιαφέρον έχουν:  
οι προφορικές εργασίες οι γραπτές εργασίες  και τα 2 είδη εργασιών κανένα από τα 2

Η ερώτηση αυτή εστιάζει στις προτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με τη βασικότερη από τις διακρίσεις μεταξύ εργασιών, εκείνη μεταξύ προφορικών και γραπτών, ενώ περιλαμβάνει όλες τις πιθανές περιπτώσεις απαντήσεων.

9. Η θεωρία για τα γραμματικά φαινόμενα του βιβλίου Νεοελληνική γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου είναι:

πολύ εύκολη   αρκετά εύκολη   μάλλον δύσκολη   πολύ δύσκολη

Η ερώτηση αυτή αφορά τις απόψεις των μαθητών για τον βαθμό δυσκολίας της γραμματικής θεωρίας των εγχειριδίων και είναι αντίστοιχη με την ερώτηση 5 για το λεξιλόγιο.

10. Πιστεύεις ότι μιλάς σωστά ελληνικά;

πάντα   συνήθως   κάνω αρκετά λάθη

11. Πιστεύεις ότι γράφεις σωστά ελληνικά;

πάντα   συνήθως   κάνω αρκετά λάθη

12. Πού κυρίως επισημαίνεις τις δυσκολίες σου στον προφορικό λόγο;

στο λεξιλόγιο   στη γραμματική

13. Πού κυρίως επισημαίνεις τις δυσκολίες σου στο γραπτό λόγο;

στο λεξιλόγιο   στη γραμματική   στην ορθογραφία

Με τις ερωτήσεις αυτές ζητείται από τους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν σχετικά με την επάρκειά τους στην προφορική και γραπτή νεοελληνική και να επισημάνουν τους γλωσσικούς τομείς στους οποίους θεωρούν ότι έχουν τις περισσότερες δυσκολίες.

14. Χρησιμοποιείς το βιβλίο της Νεοελληνικής σύνταξης;

πολύ   αρκετά   λίγο      καθόλου

15. Χρησιμοποιείς το βιβλίο της Νεοελληνικής γραμματικής;

πολύ   αρκετά   λίγο      καθόλου

Οι δύο αυτές ερωτήσεις εστιάζουν στον βαθμό στον οποίο οι μαθητές (δηλώνουν ότι) χρησιμοποιούν τα δύο βιβλία αναφοράς σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα.

16. Πιστεύεις ότι ανταποκρίνεσαι με περισσότερη επιτυχία στις γραπτές ή στις προφορικές εργασίες;

στις γραπτές   στις προφορικές   και στις δύο

Η ερώτηση αυτή σχετίζεται με την 8<sup>η</sup> ερώτηση, με την οποία αποτελεί στην πραγματικότητα μια ομάδα, και αφορά την αυτοαξιολόγηση των μαθητών σχετικά με την ανταπόκρισή τους στα δύο βασικά είδη γλωσσικών εργασιών.

17. Πιστεύεις ότι το βιβλίο Νεοελληνική γλώσσα σε βοηθάει να συντάσσεις σωστά σχολικά κείμενα σε όλα τα μαθήματα;

πολύ   αρκετά   μερικές φορές   καθόλου

Με την ερώτηση αυτή εξετάζεται το κατά πόσο οι μαθητές θεωρούν ότι το γλωσσικό τους εγχειρίδιο συμβάλλει στη διαμόρφωση του γραπτού σχολικού λόγου που χρησιμοποιούν και στα άλλα μαθήματα.

18. Το βιβλίο Νεοελληνική γλώσσα θα ήθελες να σε βοηθάει περισσότερο:

στο λεξιλόγιο       στη γραμματική       σε όλα εξίσου

19. Ο τρόπος που οργανώνεται η ύλη του βιβλίου Νεοελληνική γλώσσα σε υποενότητες:

σε βοηθάει     σε   δυσκολεύει     ούτε σε βοηθάει  ούτε σε δυσκολεύει

Με τις δύο αυτές ερωτήσεις ανιχνεύονται οι εκτιμήσεις των μαθητών σε σχέση με τους βασικούς διδακτικούς τομείς των γλωσσικών εγχειριδίων στους οποίους πρέπει να βοηθηθούν αλλά και σε σχέση με τη συνολική δομή – οργάνωση των εγχειριδίων.

20. Το βιβλίο Νεοελληνική γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου θέλεις να περιέχει:

περισσότερα κείμενα       λιγότερα κείμενα       ούτε περισσότερα ούτε λιγότερα

21. Το βιβλίο Νεοελληνική γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου θέλεις να περιέχει:

κείμενα χρηστικά (διαφημίσεις, οδηγίες χρήσης κ.λπ.)     κείμενα λογοτεχνικά  
 κείμενα σε κόμικς     κείμενα δοκιμιακά

22. Το βιβλίο Νεοελληνική γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου θέλεις να περιέχει:

περισσότερες ασκήσεις       λιγότερες ασκήσεις       ούτε περισσότερες ούτε λιγότερες

23. Η εικονογράφηση στο βιβλίο Νεοελληνική γλώσσα της τάξης σου θέλεις να είναι:

λιγότερη       περισσότερη        δε με πειράζει όση είναι

24. Θα σου άρεσε η εικονογράφηση του βιβλίου Νεοελληνική γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου να έχει περισσότερο:

εικόνες από κόμικς       σκίτσα και γελοιογραφίες       φωτογραφίες από εφημερίδες  
 ζωγραφικούς πίνακες και καλλιτεχνικές φωτογραφίες

Η ομάδα αυτή ερωτήσεων αφορά τις απόψεις και προσδοκίες των μαθητών σχετικά με μια σειρά από βασικά συστατικά μέρη των γλωσσικών εγχειριδίων και συγκεκριμένα την ποσότητα και το είδος των κειμένων, την ποσότητα των ασκήσεων, καθώς και την ποσότητα και το είδος της εικονογράφησης.

25. Ξέρεις να χρησιμοποιείς ηλεκτρονικούς υπολογιστές;

πολύ καλά     αρκετά καλά       λίγο         καθόλου

26. Θα σε ενδιέφερε να συνδυαστεί το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του Διαδικτύου και των CD-ROM;

πολύ

αρκετά

λίγο

καθόλου

Με τις ερωτήσεις αυτές ανιχνεύονται οι στάσεις των μαθητών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες. Οι μαθητές αυτοαξιολογούνται σε σχέση με την επάρκειά τους στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και εξετάζεται σε ποιο βαθμό ενδιαφέρονται για την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στο γλωσσικό μάθημα.

27. Θα σε ενδιέφερε να μπορείς να λες τη γνώμη σου εσύ ο ίδιος / η ίδια για τις εργασίες σου στην τάξη (αυτοαξιολόγηση);

ναι

σε ορισμένες περιπτώσεις

όχι

28. Θα σε ενδιέφερε να μπορείς να λες τη γνώμη σου για τις εργασίες των συμμαθητών / συμμαθητριών σου στην τάξη (συλλογική αξιολόγηση);

ναι

σε ορισμένες περιπτώσεις

όχι

Με τις δύο αυτές ερωτήσεις ανιχνεύονται οι στάσεις των μαθητών σχετικά με τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, που προάγουν τη συμμετοχική μάθηση και έχουν εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στα σχολεία.

## 5. Τα ευρήματα της έρευνας

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών με τη σειρά που είχαν οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο που τους μοιράστηκε.

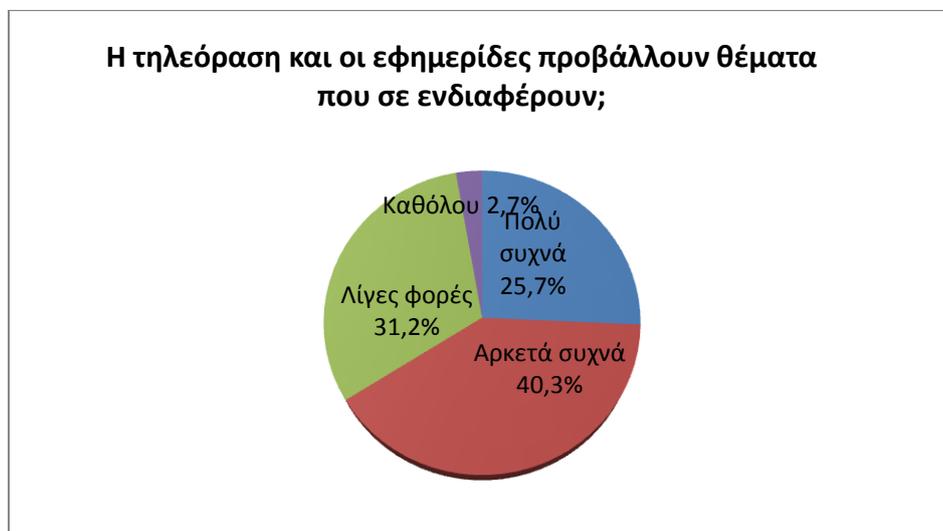
### ***5.1. «Η τηλεόραση και οι εφημερίδες προβάλλουν θέματα που σε ενδιαφέρουν;»***

---

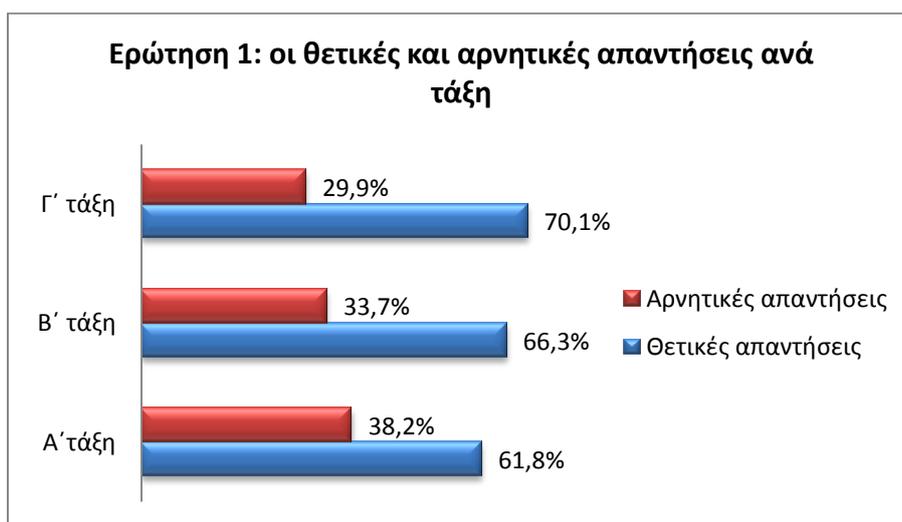
Η ερώτηση εστιάζει στη σχέση των μαθητών του Γυμνασίου με τα θέματα που κυριαρχούν στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και ειδικότερα στον βαθμό ανταπόκρισης της προβαλλόμενης θεματολογίας στα ενδιαφέροντα του μαθητικού κοινού, γυμνασιακού επιπέδου. Η διερεύνηση της συγκεκριμένης σχέσης συνδέεται με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, αφενός επειδή αρκετές φορές κατά τη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων αξιοποιούνται κείμενα της επικαιρότητας που εξυπηρετούν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και αφετέρου επειδή τα Μ.Μ.Ε., εκτός του ενημερωτικού-ψυχαγωγικού ρόλου τους, ασκούν και γλωσσικό ρόλο, προβάλλοντας συγκεκριμένα γλωσσικά πρότυπα. Με αυτά τα δεδομένα η συγκεκριμένη ερώτηση επιδιώκει να ανιχνεύσει αδρομερώς την εξοικείωση των μαθητών με άλλες πηγές πληροφόρησης και χρήσης της γλώσσας, οι οποίες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του γλωσσικού μαθήματος.

Ο τρόπος απάντησης των μαθητών στο συγκεκριμένο ερώτημα αναδεικνύει ότι πάνω από δύο στους τρεις μαθητές γυμνασίου (θετικές αποκρίσεις 66%) βρίσκουν «αρκετά

συχνά» (40,3%) ή «πολύ συχνά» (25,7%) θέματα που τους ενδιαφέρουν στα δημοσιογραφικά έντυπα ή στα ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα, εκεί που ένας περίπου στους τρεις (31,2%) ικανοποιείται από αυτά «λιγότερο συχνά» και ελάχιστοι (2,7%) «καθόλου».

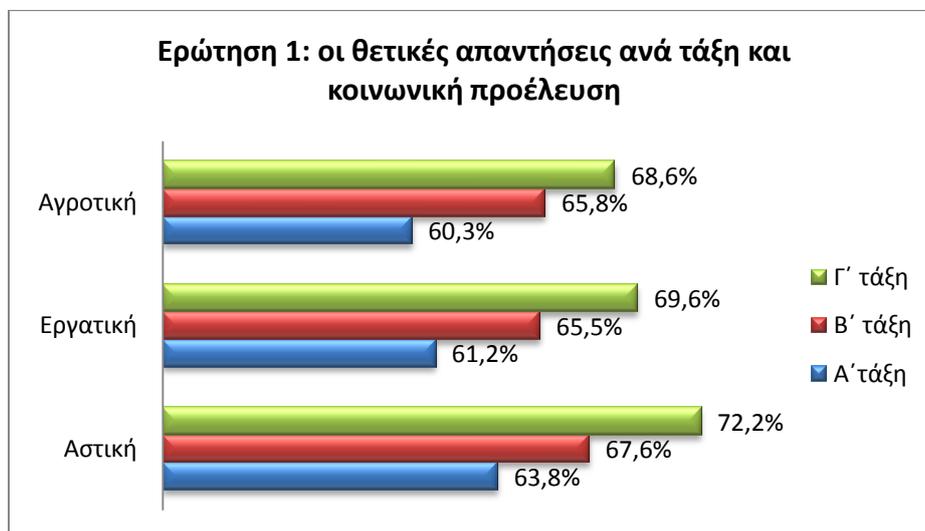


Ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών διαφοροποιείται ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές: οι θετικές εκτιμήσεις των μαθητών αυξάνουν κατά 4,5% από την Α' (61,8%) στη Β' τάξη (66,3%) και κατά 3,8% από τη Β' στη Γ' (70,1%), με συνολική αύξηση 8,3%. Φαίνεται επομένως ότι μεγαλώνοντας οι μαθητές βρίσκουν όλο και πιο ενδιαφέρουσα τη θεματολογία των Μ.Μ.Ε., άρα και ο ρόλος που ασκείται από αυτά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους είναι εντονότερος.



Παράλληλα, η αύξηση των θετικών απαντήσεων προϋούσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας είναι ομοιόμορφη και για τις τρεις κατηγορίες μαθητών: για τους μαθητές αγροτικής προέλευσης διαφορά 8,3% από την Α' (60,3%) στη Γ' (68,6%)

τάξη, για εκείνους εργατικής προέλευσης 8,4% (Α΄ τάξη 61,2%, Γ΄ τάξη 69,6%) και για εκείνους της αστικής 8,4% (Α΄ τάξη 63,8%, Γ΄ τάξη 72,2%). **Με άλλα λόγια η αυξητική επίδραση των Μ.Μ.Ε. στους μαθητές του Γυμνασίου είναι ανεξάρτητη από την κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσονται.**

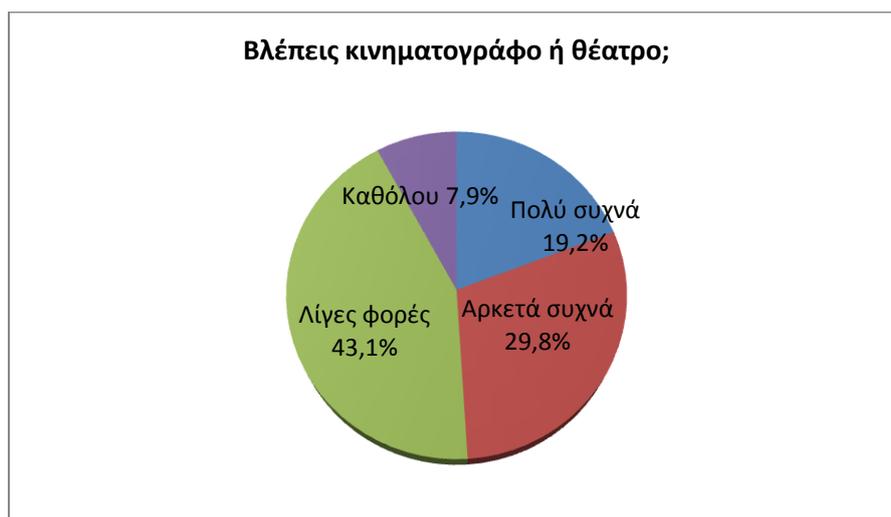


Με κριτήριο το φύλο, την τάξη φοίτησης και την κοινωνική προέλευση παρατηρούμε τα ακόλουθα: πιο ένθερμοι θιασώτες της θεματολογίας των Μ.Μ.Ε. είναι τα αγόρια αστικής προέλευσης, που συνολικά αποκρίνονται θετικότερα από τα κορίτσια αντίστοιχης προέλευσης (διαφορά 7% στην Α΄ τάξη, 2% στη Β΄ και 1,2% στη Γ΄, αυτή τη φορά υπέρ των κοριτσιών), αλλά και από τα αγόρια εργατικής (διαφορά 5,6% στην Α΄ τάξη, 1,8% στη Β΄ τάξη και 2% στη Γ΄) και αγροτικής προέλευσης (διαφορά 5,9% στην Α΄ τάξη, 2,9% στη Β΄ τάξη και 4,6% στη Γ΄). Από την άλλη, οι μαθήτριες αστικής προέλευσης σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά από τις συμμαθήτριές τους της εργατικής (διαφορά -0,4% στην Α΄ τάξη, 2,5% στη Β΄ τάξη και 3,2% στη Γ΄) και της αγροτικής προέλευσης (διαφορά 1,3% στην Α΄ τάξη, 0,7% στη Β΄ τάξη και 2,5% στη Γ΄). Γενικά μιλώντας, **τα αγόρια και των τριών κοινωνικών ομάδων βρίσκουν πιο ενδιαφέρουσα τη θεματολογία των Μ.Μ.Ε. κυρίως στην Α΄ τάξη** (διαφορά 7% έναντι των κοριτσιών στην αστική ομάδα, 1% στην εργατική και 2,4% στην αγροτική), τάση που περιορίζεται κάπως στη Β΄ τάξη (διαφορά 2% έναντι των κοριτσιών στην αστική ομάδα, 2,7% στην εργατική και -0,2% στην αγροτική), **ενώ στη Γ΄ τάξη ανατρέπεται υπέρ των κοριτσιών μόνο στην αστική** (διαφορά 1,2%) **και την αγροτική ομάδα** (διαφορά 3,3%), εκεί που στην εργατική τα ποσοστά αγοριών και κοριτσιών ταυτίζονται. Ενδιαφέρον παραμένει ωστόσο το γεγονός ότι **μεγαλύτερη απήχηση φαίνεται να απολαμβάνουν τα Μ.Μ.Ε. στα παιδιά της αστικής προέλευσης, οι συνθήκες διαβίωσης των οποίων ευνοούν, προφανώς, την πρόσβαση σε ευρύτερη ποικιλία μέσων** (περιοδικά, εφημερίδες, περισσότερες ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές συχνότητες, διαδίκτυο), σε σχέση τουλάχιστον με τα παιδιά της αγροτικής ομάδας.



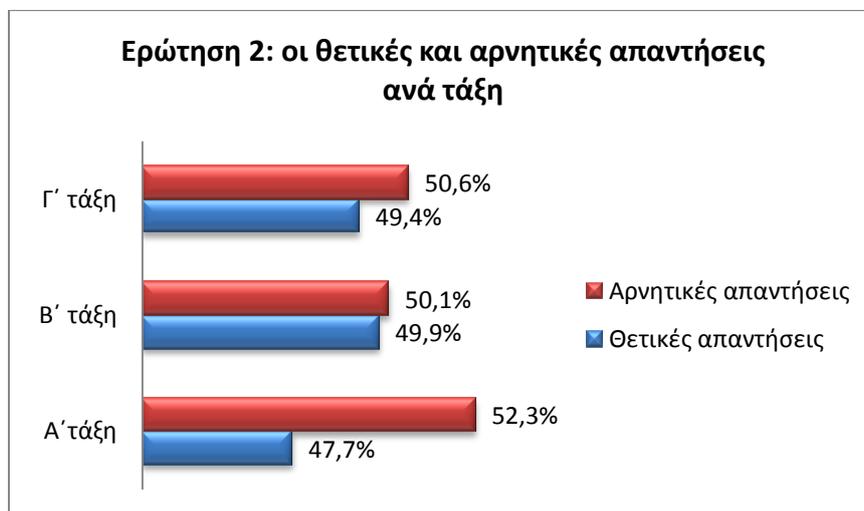
### 5.2. «Βλέπεις κινηματογράφο ή θέατρο;»

Η ερώτηση διερευνά την επαφή των μαθητών με το θέατρο και τον κινηματογράφο, επαφή που βρίσκεται σε αντιστοιχία με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αλλά και με τον τόπο διαμονής της. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση, η εξοικείωση των μαθητών με τον κινηματογράφο ή το θέατρο φαίνεται πως δεν είναι πολύ μεγάλη, εφόσον οι μισοί μαθητές παραδέχονται (51%) ότι παρακολουθούν θεατρικά ή κινηματογραφικά έργα «λίγες φορές» (43,1%) ή «καθόλου» (7,9%). Από την άλλη περίπου ένας στους τρεις (29,8%) δηλώνει ότι πηγαίνει στο θέατρο ή στον κινηματογράφο «αρκετά συχνά» και κοντά ένας στους πέντε (19,2%) «πολύ συχνά».

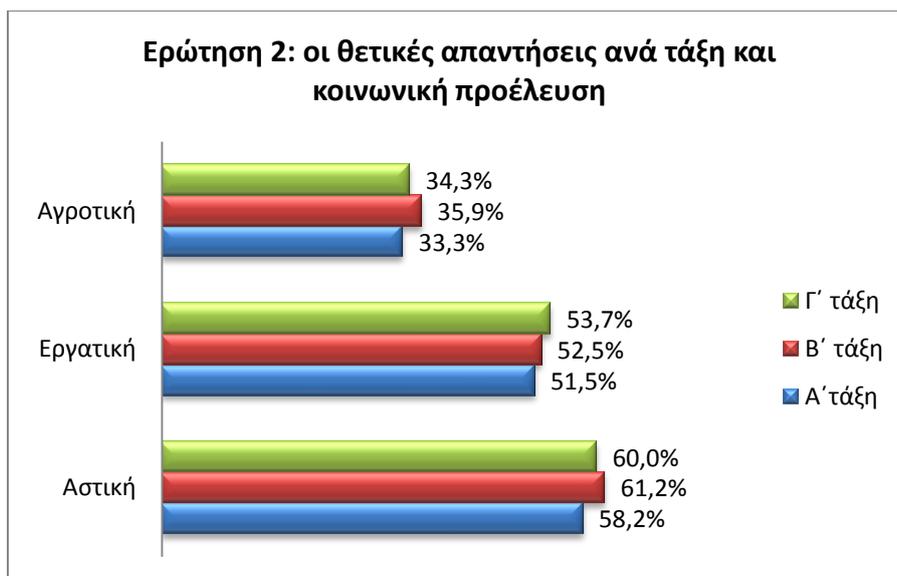


Η παρακολούθηση θεατρικών ή κινηματογραφικών έργων αυξάνεται από την Α' στη Β' τάξη κατά 2,2% (θετικές απαντήσεις 47,7% στην Α' τάξη και 49,9% στη Β'), για να μειωθεί οριακά κατά 0,5% από τη Β' στη Γ' (49,4%), χωρίς όμως οι θετικές αποκρίσεις

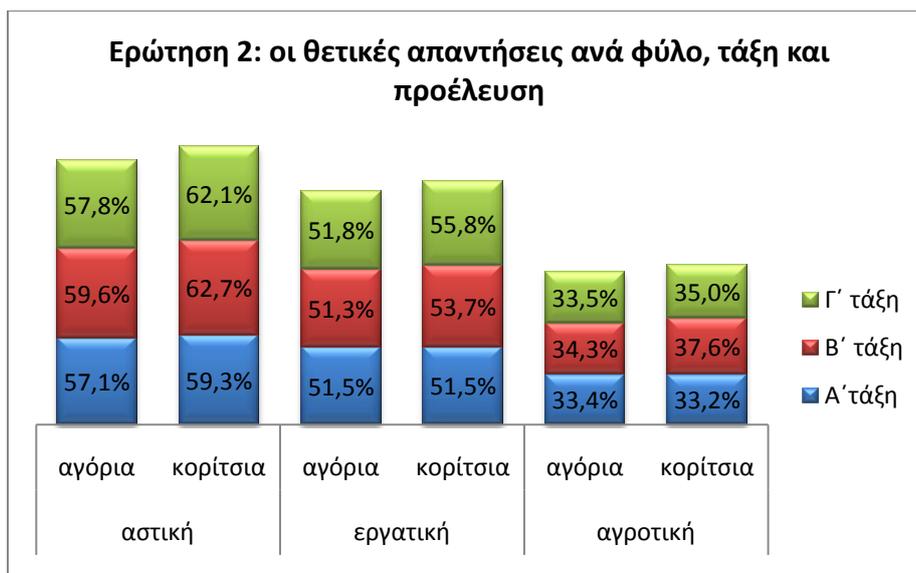
να υπερβαίνουν τις αρνητικές σε καμία τάξη, όπως αποτυπώνεται και στο σχήμα που ακολουθεί. Επισημαίνεται ωστόσο ότι, ενώ οι αρνητικές απαντήσεις υπερτερούν των θετικών κατά 4,6% στην Α' τάξη, η υπεροχή αυτή σχεδόν μηδενίζεται στη Β' τάξη (διαφορά μόλις 0,2%) και φτάνει στο 1,2% στη Γ' τάξη.



Η αύξηση των θετικών αποκρίσεων από την Α' στη Γ' τάξη δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά με βάση την προέλευση των μαθητών: αύξηση 1,8% για τους μαθητές αστικής προέλευσης (58,2% στην Α' τάξη έναντι 60% στη Γ'), 2,2% για τους μαθητές εργατικής (51,5% στην Α' έναντι 53,7% στη Γ') και 1% για εκείνους της αγροτικής (33,3% στην Α' έναντι 34,3% στη Γ'), όπως αποτυπώνεται στο επόμενο γράφημα. Παρατηρούμε, ωστόσο, ότι μεγαλύτερη εξοικείωση με το θέατρο και τον κινηματογράφο, όπως είναι αναμενόμενο, εμφανίζουν τα παιδιά αστικής προέλευσης, οι θετικές απαντήσεις των οποίων υπερβαίνουν κατά 25% περίπου σε κάθε τάξη τις αντίστοιχες των μαθητών αγροτικής προέλευσης (24,9% διαφορά στην Α' τάξη, 25,3% στη Β' και 25,7% στη Γ'), με ενίσχυση της διαφοράς από την Α' στη Γ' τάξη κατά 1% περίπου. Σημαντική είναι, εξάλλου, η υπεροχή των θετικών αποκρίσεων από τους μαθητές εργατικής προέλευσης έναντι εκείνων αγροτικής προέλευσης, με διαφορές που κυμαίνονται από 17%-19% (18,2% στην Α' τάξη, 16,6% στη Β' και 19,4% στη Γ') και τάση ενίσχυσης της διαφοράς κατά 1,2% από την Α' στη Γ' τάξη. Τέλος, διαφοροποίηση γύρω στο 7% (6,7% στην Α' τάξη, 8,7% στη Β' και 6,3% στη Γ') εμφανίζεται στις θετικές αποκρίσεις μεταξύ των μαθητών αστικής και εργατικής προέλευσης, με υπεροχή εκείνων της αστικής. Με άλλα λόγια, οι περιορισμένες θετικές απαντήσεις των μαθητών αγροτικής προέλευσης αντικατοπτρίζουν τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών στις συγκεκριμένες περιοχές.



Με κριτήριο το φύλο, την τάξη και την κοινωνική προέλευση παρατηρούμε τα ακόλουθα: οι μαθήτριες υπερτερούν στις θετικές απαντήσεις έναντι των μαθητών αντίστοιχης κοινωνικής προέλευσης, με διαφορές εντονότερες στην αστική προέλευση (διαφορά 2,2% στην Α' τάξη, 3,1% στη Β' και 4,3% στη Γ') και λιγότερο έντονες στην εργατική (διαφορά 0% στην Α' τάξη, 2,4% στη Β' και 4% στη Γ') και στην αγροτική προέλευση (διαφορά -0,2% στην Α' τάξη, 3,3% στη Β' και 1,5% στη Γ'). Ωστόσο ανάμεσα στα άτομα του ίδιου φύλου εντοπίζονται πιο σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την προέλευση: τα μεν αγόρια της αστικής τάξης απαντούν θετικότερα από εκείνα της εργατικής (διαφορά 5,6% στην Α' τάξη, 8,3% στη Β' και 6% στη Γ') και της αγροτικής ομάδας (διαφορά 23,7% στην Α' τάξη, 25,3% στη Β' και 24,3% στη Γ'), ενώ τα κορίτσια της αστικής ομάδας, με τη σειρά τους, απαντούν θετικότερα από εκείνα της εργατικής (διαφορά 7,8% στην Α' τάξη, 9% στη Β' και 6,3% στη Γ') και της αγροτικής (διαφορά 26,1% στην Α' τάξη, 25,1% στη Β' και 27,1% στη Γ'), όπως καταγράφεται στο επόμενο γράφημα. **Με άλλα λόγια οι διαφορές που εντοπίζονται με βάση το φύλο, αν και σημαντικές, είναι αμελητέες, συγκρινόμενες με τις διαφορές που εντοπίζονται ανά κοινωνική προέλευση.**



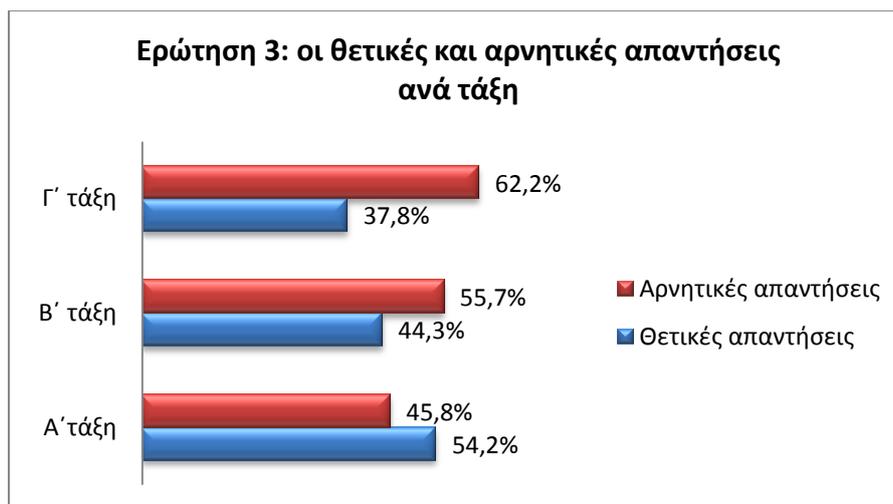
### 5.3. «Διαβάζεις βιβλία στο σπίτι;»

Η ερώτηση διερευνά τον βαθμό φιλιανγνωσίας των μαθητών του Γυμνασίου, χωρίς να εστιάζει στο είδος των βιβλίων τα οποία προτιμούν οι μαθητές. Η γενικότητα της διατύπωσης εξασφαλίζει επομένως μian αδρομερή σκιαγράφιση της σχέσης των μαθητών με το διάβασμα, σχέση που, αν και επηρεάζει την πνευματική, αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, δεν φαίνεται να είναι αρκετά στενή: πάνω από τους μισούς μαθητές (54,6%) δηλώνουν ότι διαβάζουν στο σπίτι τους βιβλία «λίγες φορές» (41,3%) ή «καθόλου» (13,3%). Ωστόσο αυξημένα είναι και τα ποσοστά των θετικών και πολύ θετικών απαντήσεων: 19,7% «πολύ συχνά», 25,7% «αρκετά συχνά» (σύνολο 45,4%).

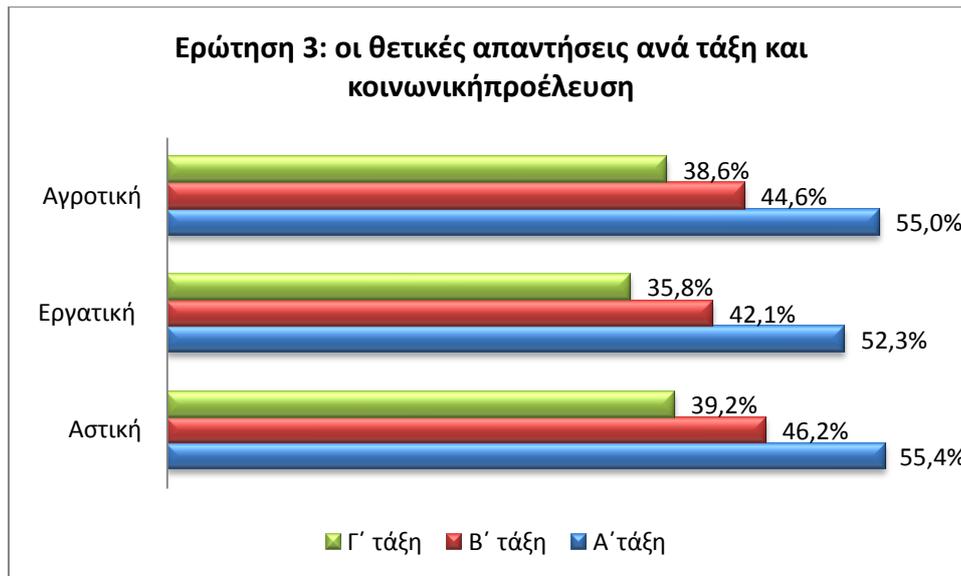


Παράλληλα, η φιλιανγνωσία των μαθητών μειώνεται αισθητά προϊούσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας: οι θετικές αποκρίσεις υπερβαίνουν κατά 8,4% τις αρνητικές μόνον στην Α' τάξη (θετικές απαντήσεις 54,2% και αρνητικές

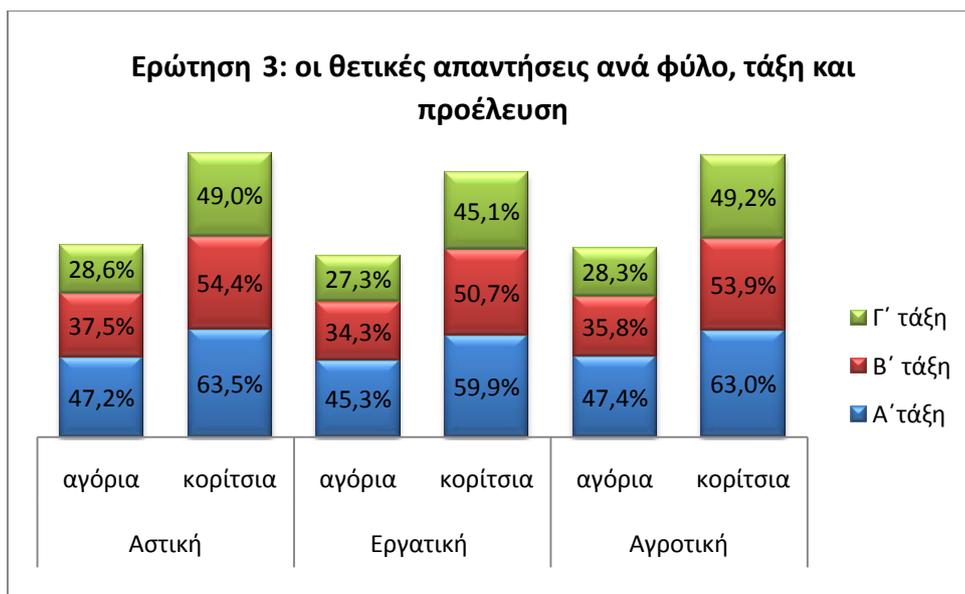
45,8%), ενώ οι αρνητικές απαντήσεις αυξάνουν από την Α' (45,8%) στη Γ' τάξη (62,2%) κατά 16,4%. Το συγκεκριμένο εύρημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, εφόσον σε κάποιον βαθμό είναι πιθανόν να συνδέεται με τον βαθμό αποτελεσματικότητας της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας εν γένει, αλλά και της γλωσσικής διδασκαλίας ειδικότερα, εκτός αν θεωρήσουμε ότι στη μείωση των θετικών αποκρίσεων συμβάλλει ο περιορισμός του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, λόγω των αυξημένων από τάξη σε τάξη σχολικών και εξωσχολικών (φροντιστήρια, ξένες γλώσσες, άλλες δραστηριότητες) υποχρεώσεων.



Ενδιαφέρον είναι επίσης το γεγονός ότι η τάση σταδιακής μείωσης των θετικών αποκρίσεων από την Α' στη Γ' τάξη είναι σχεδόν ισοδύναμη και για τις τρεις κατηγορίες προέλευσης των μαθητών: συρρίκνωση κατά 16,2% στους μαθητές αστικής καταγωγής (55,4% θετικές απαντήσεις στην Α' έναντι 39,2% στη Γ'), 16,5% σε εκείνους της εργατικής (52,3% θετικές απαντήσεις στην Α' έναντι 35,8% στη Γ') και 16,4% σε αυτούς της αγροτικής (55% θετικές απαντήσεις στην Α' έναντι 38,6% στη Γ'). Παρατηρούμε ακόμα ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά θετικών αποκρίσεων εντοπίζονται σε όλες τις τάξεις στους μαθητές αστικής προέλευσης και τα μικρότερα σε εκείνους της εργατικής, με διαφορές που κυμαίνονται και στις τρεις τάξεις από 3%-4% περίπου (3,1% στην Α' τάξη, 4,1% στη Β' και 3,4% στη Γ'). Αντίθετα οι διαφορές ανάμεσα στην αστική και την αγροτική προέλευση είναι της τάξης του 0,4% στην Α' τάξη, 1,6% στη Β' και 0,6% στη Γ'.



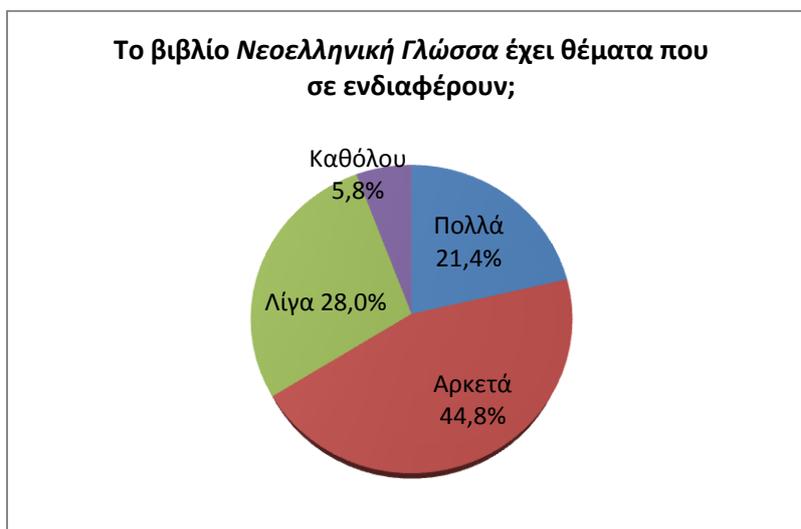
Παράλληλα, η φιλιαναγνωσία των μαθητών φαίνεται να συνδέεται καθοριστικά με το φύλο, εφόσον σε όλες τις κατηγορίες προέλευσης **οι θετικές απαντήσεις των κοριτσιών υπερβαίνουν κατά πολύ τις αντίστοιχες των αγοριών**: για τα παιδιά της αστικής ομάδας η διαφορά ανέρχεται στο 16,3% στην Α' τάξη, στο 16,9% στη Β' και στο 20,4% στη Γ', για εκείνα της εργατικής στο 14,6% στην Α' τάξη, 16,4% στη Β' και 17,8% στη Γ' και, τέλος, για εκείνα της αγροτικής 15,6%, 18,1% και 20,9% αντίστοιχα. Φαίνεται ακόμα ότι αυξημένη φιλιαναγνωσία των κοριτσιών έναντι των αγοριών, ιδιαίτερα εμφανής ήδη από την Α' τάξη, μεγαλώνει ακόμα περισσότερο προοιούσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Έτσι, ενώ η μείωση των θετικών απαντήσεων από την Α' στη Γ' τάξη για τις μαθήτριες κυμαίνεται γύρω στο 14% (14,5% στην αστική καταγωγή, 14,8% στην εργατική και 13,8% στην αγροτική), για τους μαθητές προσεγγίζει το 19% (18,6% στην αστική καταγωγή, 18% στην εργατική και 19,1% στην αγροτική). Και στην μια και στην άλλη περίπτωση, πάντως, **ο περιορισμός της φιλιαναγνωσίας των μαθητών είναι ανεξάρτητος από την κοινωνική τους προέλευση**.



**5.4. «Το βιβλίο Νεοελληνική Γλώσσα έχει θέματα που σε ενδιαφέρουν;»**

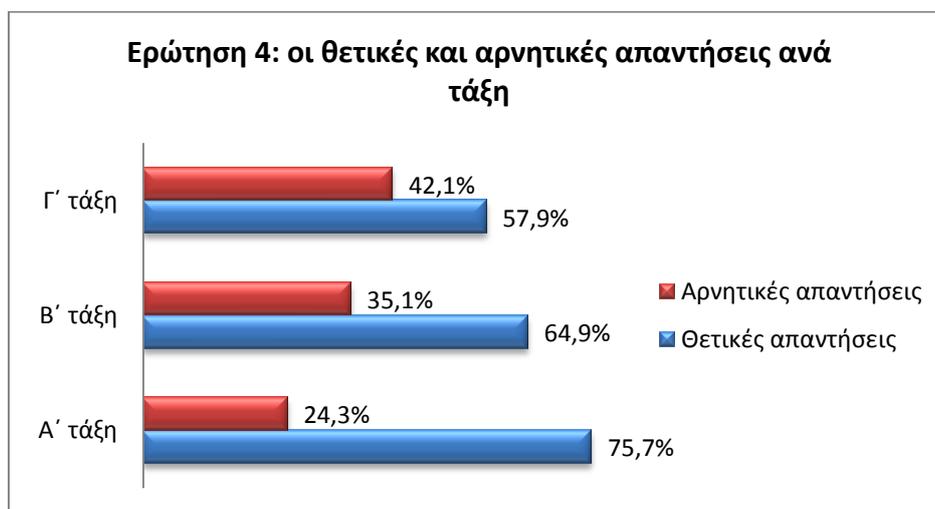
Η ερώτηση διερευνά την εκτίμηση των μαθητών για τα διδακτικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και ειδικότερα τον βαθμό στον οποίο η θεματολογία τους ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών της γυμνασιακής βαθμίδας.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδιών, τα θέματα που θίγονταν στα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα ενδιαφέροντα του μαθητικού κοινού, εφόσον δύο περίπου στους τρεις μαθητές (66,2%) έκρινε τη θεματολογία τους «πολύ» (21,4%) ή «αρκετά» (44,8%) ενδιαφέρουσα, ενώ ένας στους τρεις (33,8%) την έβρισκε «λίγο» (28%) ή «καθόλου» (5,8%) ενδιαφέρουσα, όπως αποτυπώνεται και στο ακόλουθο σχήμα.



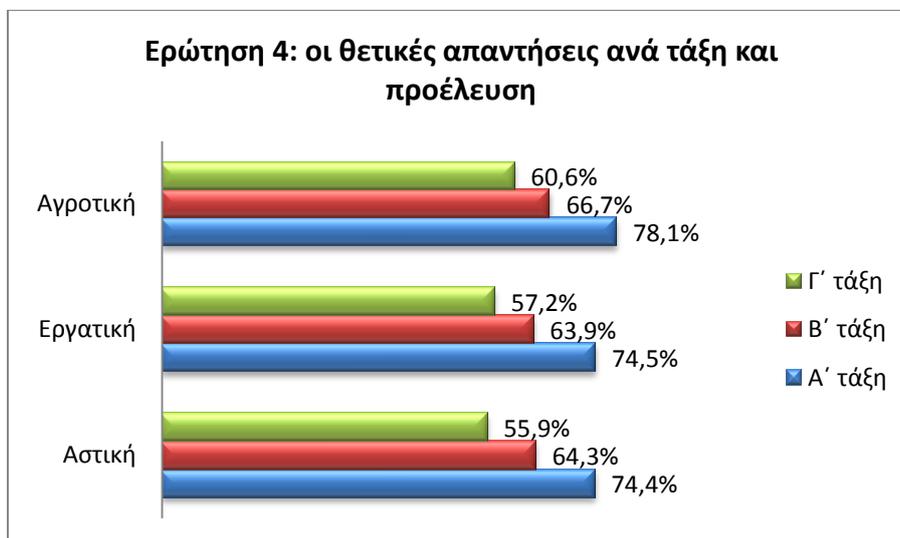
Αν συγκρίνουμε την αποδοχή της θεματολογίας των σχολικών βιβλίων της Γλώσσας με εκείνη των Μ.Μ.Ε. (ερώτηση 1), διαπιστώνουμε την ξεκάθαρη υπεροχή των πολύ θετικών εκτιμήσεων για τα Μ.Μ.Ε. («πολύ» 26% για τα Μ.Μ.Ε. έναντι 21% για τα βιβλία της *Νεοελληνικής Γλώσσας*), εκεί που για τα βιβλία υπερέχουν οι συγκρατημένα θετικές κρίσεις («αρκετά» 45% για τα βιβλία έναντι 40% για τα Μ.Μ.Ε.). Η διαφοροποίηση αυτή είναι ερμηνεύσιμη, αν συνδυασθεί με το γεγονός ότι η θεματολογία των Μ.Μ.Ε. δεν είναι δεδομένη και ομοιόμορφη σε όλα τα μέσα, άρα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό και από τις προσωπικές επιλογές του ακροατή-θεατή-αναγνώστη, ενώ εκείνη των βιβλίων είναι εκ των προτέρων δεδομένη και ομοιόμορφη για όλους των μαθητές. Με αυτά τα δεδομένα είναι μάλλον εντυπωσιακά τα ποσοστά θετικής αποδοχής των προηγούμενων βιβλίων, ως προς τη θεματολογία τους τουλάχιστον.

Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο το γεγονός ότι η αποδοχή της θεματολογίας των συγκεκριμένων βιβλίων περιορίζεται κατά 10,8% από την Α΄ (75,7% θετικές εκτιμήσεις) στη Β΄ τάξη (64,9% θετικές εκτιμήσεις) και κατά 7% από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη (57,9% θετικές εκτιμήσεις), σημειώνει, δηλαδή συνολική μείωση 17,8% όπως εικονίζεται και στο επόμενο γράφημα. Και στις τρεις τάξεις, ωστόσο, οι θετικές γνώμες υπερκαλύπτουν τις αρνητικές.



Η τάση σταδιακής μείωσης των θετικών εκτιμήσεων από την Α΄ στη Γ΄ τάξη είναι εξίσου σημαντική και για τις τρεις κατηγορίες προέλευσης των μαθητών: συρρίκνωση της αποδοχής κατά 18,5% στους μαθητές αστικής καταγωγής (74,4% θετικές απαντήσεις στην Α΄ έναντι 55,9% στη Γ΄), 17,3% σε εκείνους της εργατικής (74,5% θετικές απαντήσεις στην Α΄ έναντι 57,2% στη Γ΄) και 17,5% σε αυτούς της αγροτικής (78,1% θετικές απαντήσεις στην Α΄ έναντι 60,6% στη Γ΄). Με άλλα λόγια η συρρίκνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα θέματα που θίγονταν στα τρία τεύχη της *Νεοελληνικής Γλώσσας* είναι ανεξάρτητη από την κοινωνική ομάδα στην οποία

ανήκουν. Παρατηρούμε όμως ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά θετικών εκτιμήσεων εντοπίζονται σε όλες τις τάξεις στους μαθητές αγροτικής προέλευσης, με διαφορές που κυμαίνονται γύρω στο 3% σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών αστικής προέλευσης, ενώ οι απαντήσεις των μαθητών αστικής και εργατικής προέλευσης περίπου ταυτίζονται (διαφορές γύρω στο 1%).

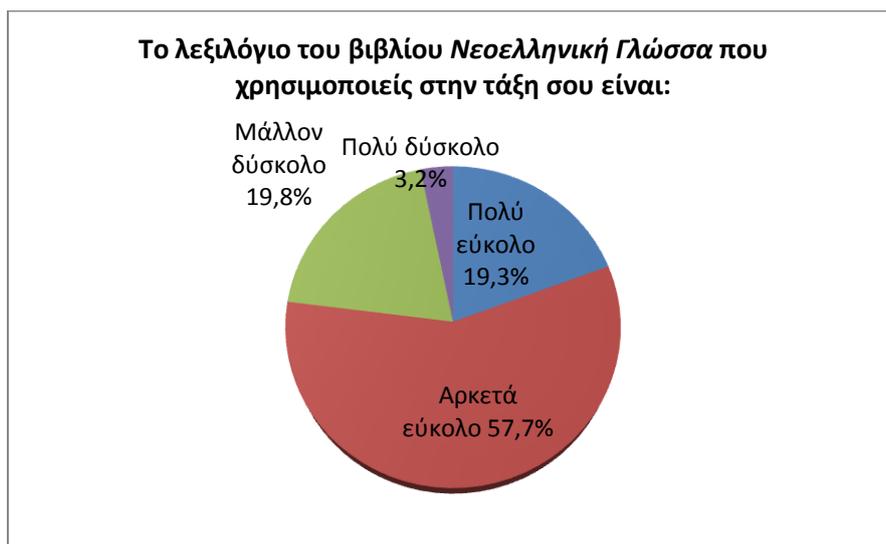


Τέλος, η **εκτίμηση των μαθητών για τη θεματολογία των βιβλίων της Νεοελληνικής Γλώσσας σχετίζεται με το φύλο**, εφόσον σε όλες τις κατηγορίες προέλευσης οι θετικές απαντήσεις των κοριτσιών υπερβαίνουν τις αντίστοιχες των αγοριών: κατά 3,9% στην Α' τάξη, 4,4% στη Β' και 5,6% στη Γ' στα παιδιά αστικής προέλευσης, κατά 6,6% στην Α' τάξη, 7,9% στη Β' και 12,6% στη Γ' στα παιδιά εργατικής προέλευσης και, τέλος, κατά 7,2%, 7,2% και 10,1% αντίστοιχα στα παιδιά αγροτικής προέλευσης. Παράλληλα, η θετικότερη αποδοχή των βιβλίων εκφράζεται από τις μαθήτριες αγροτικής προέλευσης και η κριτικότερη αντιμετώπισή τους από τους μαθητές εργατικής προέλευσης, όπως απεικονίζεται και στο επόμενο σχήμα. Φαίνεται ακόμα πως η συρρίκνωση της αποδοχής των βιβλίων από την Α' στη Γ' τάξη είναι εντονότερη στους μαθητές σε σχέση με τις μαθήτριες: μείωση των θετικών εκτιμήσεων κατά 19%-20% για τα αγόρια (19,4% στην αστική προέλευση, 20,2% στην εργατική και 18,9% στην αγροτική) και κατά 14%-17% για τα κορίτσια (17,7% στην αστική προέλευση, 14,2% στην εργατική και 16% στην αγροτική).



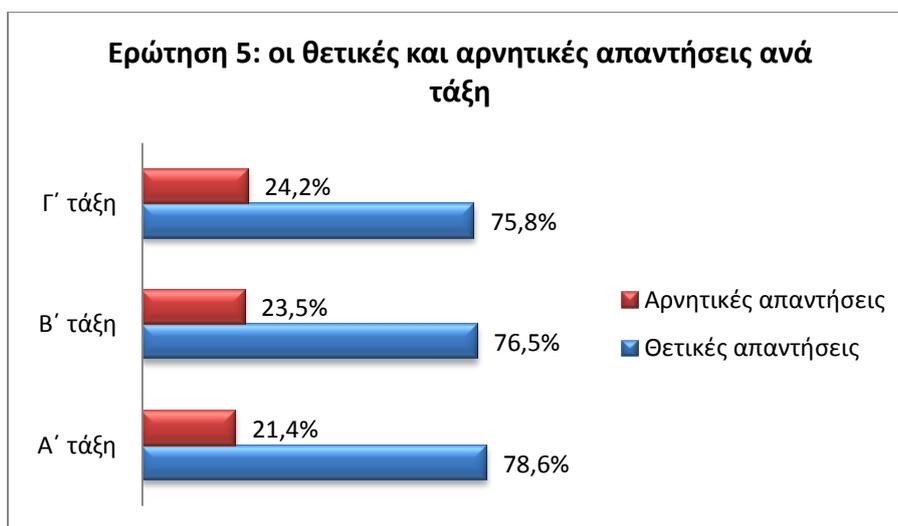
**5.5. «Το λεξιλόγιο του βιβλίου Νεοελληνική Γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου είναι: πολύ εύκολο, αρκετά εύκολο, μάλλον δύσκολο, ή πολύ δύσκολο;»**

Η συγκεκριμένη ερώτηση εστιάζει επίσης στην αποτίμηση των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας και ειδικότερα στην εκτίμηση των μαθητών για τον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας της ενότητας του λεξιλογίου και, ευρύτερα, του τρόπου γραφής τους. Από τον τρόπο απάντησης της συγκεκριμένης ερώτησης φαίνεται ότι οι μαθητές στην πλειονότητά τους, ποσοστό 77%, έκριναν το λεξιλόγιο των προηγούμενων βιβλίων «πολύ» (19,3%) ή «αρκετά» (57,7%) εύκολο, τη στιγμή που μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 23% το θεώρησε «μάλλον» (19,8%) ή «πολύ» (3,2%) δύσκολο.

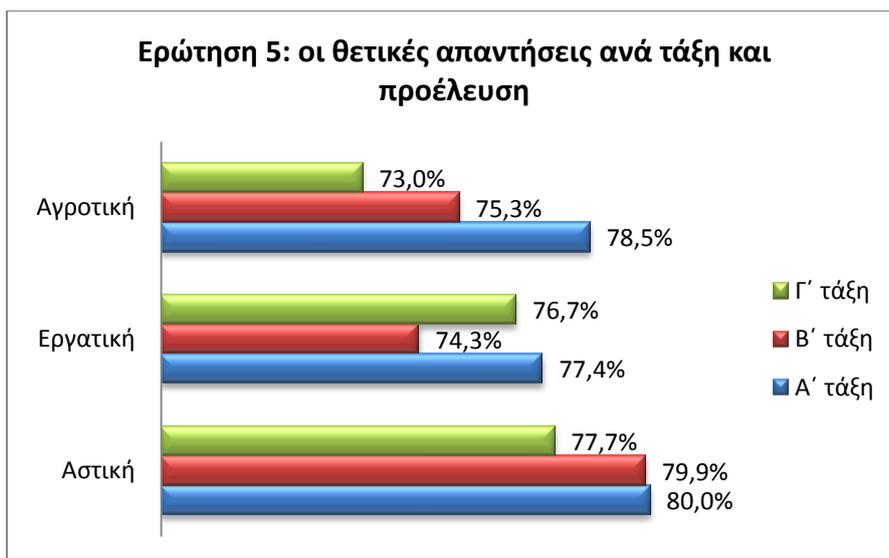


Η θετική εντύπωση των μαθητών μειώνεται συνολικά κατά 2,8% προϊούσης της

ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας: 78,6% θετικές απαντήσεις στην Α΄ τάξη, 76,5% στη Β΄ και 75,8% στη Γ΄, όπως αποτυπώνεται και στο επόμενο γράφημα. **Σε καμιά τάξη, ωστόσο, οι θετικές εκτιμήσεις δεν πέφτουν κάτω από το 75%**, εύρημα που υποδηλώνει ότι και τα τρία τεύχη της *Νεοελληνικής Γλώσσας* θεωρούνταν τελικά εύκολα ως προς τον τρόπο γραφής τους από την πλειονότητα των μαθητών του Γυμνασίου.



Διαπιστώνουμε όμως ότι η ελάττωση των θετικών κρίσεων από την Α΄ στη Γ΄ τάξη είναι ιδιαίτερα έντονη στους μαθητές αγροτικής προέλευσης: υποχώρηση κατά 5,5% (Α΄ τάξη 78,5%, Γ΄ τάξη 73%), έναντι 2,3% στους μαθητές αστικής προέλευσης (Α΄ τάξη 80%, Γ΄ τάξη 77,7%) και μόλις 0,7% στους μαθητές της εργατικής (Α΄ τάξη 77,4%, Γ΄ τάξη 76,7%), όπου όμως η υποχώρηση των θετικών εκτιμήσεων εμφανίζει μεγαλύτερη κάμψη (3,1%) κατά τη μετάβαση από την Α΄ στη Β΄ τάξη (Α΄ τάξη 77,4%, Β΄ τάξη 74,3%). Είναι σκόπιμο ακόμα να επισημανθεί εδώ η ελαφρά υπεροχή των θετικών εκτιμήσεων από μέρους των μαθητών αστικής προέλευσης, οι οποίοι σε όλες τις τάξεις απαντούν θετικότερα των μαθητών εργατικής και αγροτικής προέλευσης, με διαφορές που στην Α΄ και Β΄ τάξη είναι εντονότερες σε σχέση με τους μαθητές εργατικής προέλευσης (διαφορά 2,6% στην Α΄ και 5,6% στη Β΄) ενώ στη Γ΄ τάξη σε σχέση με εκείνους αγροτικής προέλευσης (διαφορά 4,7%). Φαίνεται επομένως ότι, ενώ οι μαθητές αστικής προέλευσης θεωρούν κάπως ευκολότερα τα βιβλία της *Νεοελληνικής Γλώσσας*, οι μαθητές αγροτικής προέλευσης είναι εκείνοι που τα κρίνουν περισσότερο ενδιαφέροντα (ερώτηση 4).



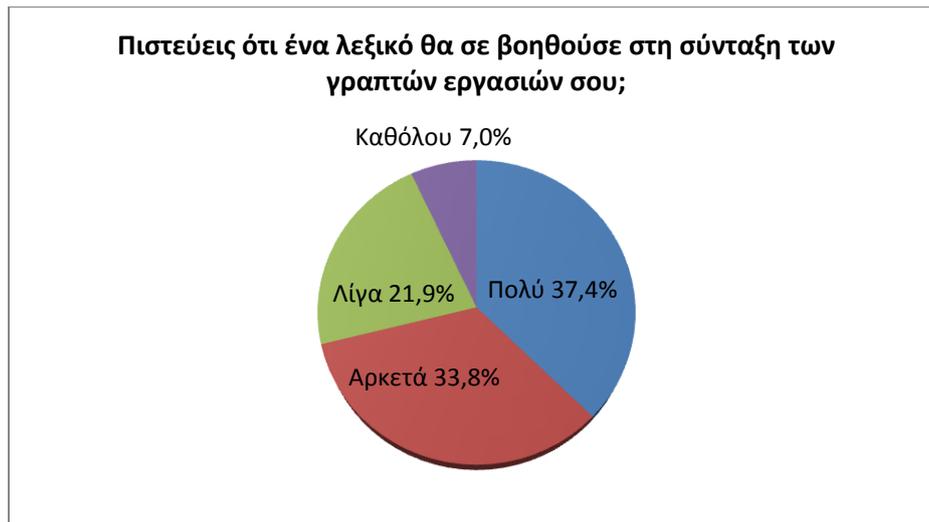
Τέλος, η εκτίμηση των μαθητών για τη ευκολία του λεξιλογίου στα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σχετίζεται με το φύλο, εφόσον σε όλες τις κοινωνικές ομάδες **οι θετικές απαντήσεις των κοριτσιών υπερβαίνουν τις αντίστοιχες των αγοριών**. Ειδικότερα, οι μαθήτριες αστικής προέλευσης απαντούν θετικότερα των μαθητών ίδιας καταγωγής κατά 9,5% στην Α' τάξη και κατά 7,9% στη Β' και Γ' τάξη. Οι μαθήτριες εργατικής προέλευσης με τη σειρά τους απαντούν θετικότερα των μαθητών αντίστοιχης καταγωγής κατά 9,3% στην Α' τάξη, κατά 6,6% στη Β' και κατά 7,4% στη Γ'. Τέλος, οι μαθήτριες αγροτικής προέλευσης απαντούν θετικότερα των μαθητών αντίστοιχης προέλευσης κατά 6,2% στην Α' τάξη, κατά 8% στη Β' και κατά 8,5% στη Γ'. Ενδιαφέρουσα είναι η διαπίστωση ότι η διαφορά των θετικών απαντήσεων μεταξύ κοριτσιών και αγοριών μειώνεται από την Α' στη Γ' τάξη, κατά 1,6% για τους μαθητές αστικής προέλευσης και κατά 1,9% για τους μαθητές εργατικής προέλευσης, ενώ αντίθετα αυξάνεται κατά 2,3% για τους μαθητές αγροτικής προέλευσης. Παράλληλα, στην αγροτική προέλευση εμφανίζεται και η μεγαλύτερη υποχώρηση θετικών κρίσεων από την Α' στη Γ' τάξη, η οποία για μεν τα κορίτσια είναι της τάξης του 4,4% (έναντι 3,2% στην αστική και 1,6% στην εργατική) για δε τα αγόρια της τάξης του 6,7% (έναντι 1,6% στην αστική, εκεί που στην εργατική εμφανίζεται αύξηση των θετικών κρίσεων κατά 0,3%).



### 5.6. «Πιστεύεις ότι ένα λεξικό θα σε βοηθούσε στη σύνταξη των γραπτών εργασιών σου;»

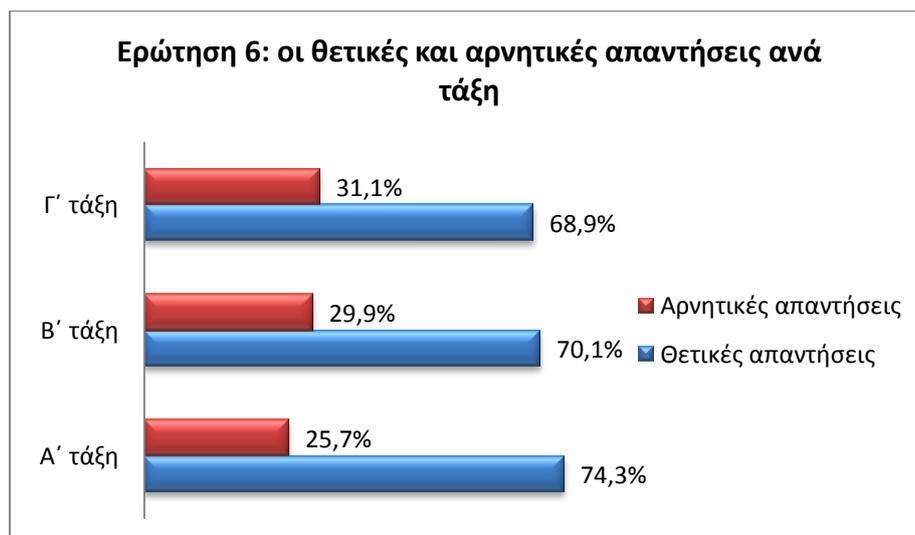
Η συγκεκριμένη ερώτηση διερευνά την αντίληψη των μαθητών για τη χρησιμότητα ενός λεξικού κατά τη σύνταξη γραπτών εργασιών, είτε αυτή συνδέεται με την ορθογραφημένη γραφή, είτε με την κατανόηση όρων που δυσκολεύουν τους μαθητές ή με την επιλογή της κατάλληλης λέξης κατά την επίλυση λεξιλογικών ασκήσεων και την παραγωγή λόγου, ώστε το μαθητικό κείμενο να ανταποκρίνεται στην περίπτωση επικοινωνίας για την οποία προορίζεται. Με δεδομένο, άλλωστε, ότι την περίοδο συγκέντρωσης των στοιχείων της έρευνας (2003-06) δεν παρέχόταν στους μαθητές γυμνασίου κάποιου είδους λεξικό, ο τρόπος απάντησης των μαθητών καταγράφει στάσεις ανεπηρέαστες από τον βαθμό αποδοχής ενός συγκεκριμένου σχολικού βιβλίου.

Από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι το 71,2% των μαθητών αντιλαμβάνεται ότι ένα λεξικό θα βοηθούσε «πολύ» (37,4%) ή «αρκετά» (33,8%) στη σύνταξη των γραπτών εργασιών, εκεί που ένα ποσοστό της τάξης του 28,9% εκτιμά ότι αυτό θα βοηθούσε «λίγο» (21,9%) ή «καθόλου» (7%). Αξιοσημείωτο είναι εδώ το ποσοστό των πολύ θετικών αποκρίσεων, εφόσον πάνω από ένας στους τρεις μαθητές (37,4%) εκτιμά ανεπιφύλακτα («πολύ») τη θετική συμβολή του λεξικού στη βελτίωση του γραπτού λόγου.



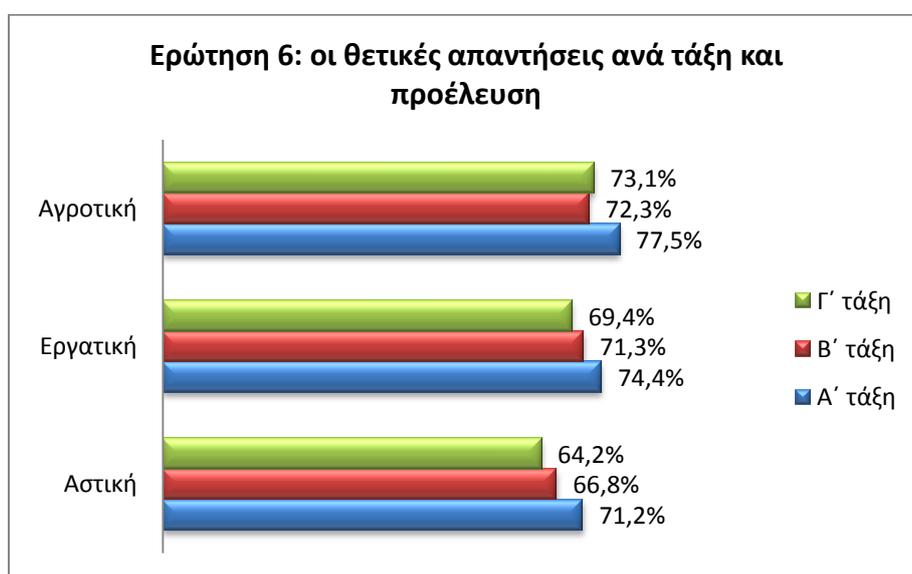
Φαίνεται πάντως πως η εκτίμηση των μαθητών για τη χρησιμότητα των λεξικών είναι, σε έναν βαθμό, συνάρτηση της τάξης φοίτησης, εφόσον οι θετικές απαντήσεις ελαττώνονται από την Α΄ στη Β΄ τάξη κατά 4,2% (θετικές αποκρίσεις 74,3% στην Α΄ τάξη και 70,1% στη Β΄) και από τη Β΄ στη Γ΄ κατά 1,2% (θετικές αποκρίσεις 68,9% στην Γ΄), όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα.

Ο συνολικός περιορισμός των θετικών αποκρίσεων των μαθητών κατά 5,4% από την Α΄ στη Γ΄ τάξη αναδεικνύει ότι οι διαδικασίες παραγωγής λόγου που υιοθετούνται στο σχολείο πιθανόν δεν ευνοούν την ενίσχυση της αντίληψης για τη χρησιμότητα των λεξικών, διαφορετικά θα καταγραφόταν αύξηση των θετικών απαντήσεων από τάξη σε τάξη.



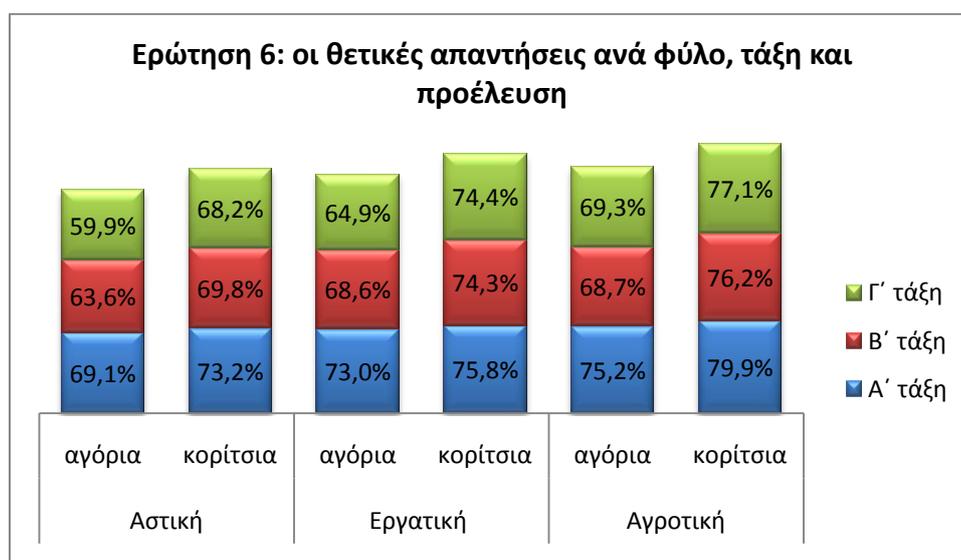
Παράλληλα, η αντίληψη για τη χρησιμότητα των λεξικών επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση των μαθητών: **πιο ένθερμοι θιασώτες του λεξικού είναι οι**

**μαθητές αγροτικής προέλευσης**, οι οποίοι σε όλες τις τάξεις απαντούν θετικότερα των μαθητών εργατικής και αστικής προέλευσης, με διαφορές που για την Α΄ τάξη ανέρχονται στο 6,3% έναντι των μαθητών αστικής προέλευσης και στο 3,1% έναντι εκείνων της εργατικής, για τη Β΄ τάξη στο 5,5% και 1% αντίστοιχα και για τη Γ΄ τάξη στο 8,9% και 3,7% αντίστοιχα. Εμφανής είναι ακόμα η υποχώρηση των θετικών απαντήσεων από την Α΄ στη Γ΄ τάξη σε όλες τις κατηγορίες προέλευσης, μείωση που για την αστική καταγωγή ανέρχεται στο 7% (71,2% θετικές αποκρίσεις στην Α΄ και 64,2% στη Γ΄), στην εργατική στο 5% (74,4% στην Α΄ και 69,4% στη Γ΄) και στην αγροτική στο 4,4% (77,5% στην Α΄ και 73,1% στη Γ΄). Με άλλα λόγια, και η υποχώρηση των θετικών αποκρίσεων από την Α΄ στη Γ΄ τάξη είναι, σε έναν βαθμό, συνάρτηση της ομάδας προέλευσης των μαθητών.



Ακόμα, η αντίληψη για τη σημασία των λεξικών σχετίζεται με το φύλο, εφόσον σε όλες τις κοινωνικές ομάδες οι θετικές απαντήσεις των κοριτσιών υπερβαίνουν εκείνες των αγοριών αντίστοιχης καταγωγής. Ειδικότερα, οι μαθήτριες αστικής προέλευσης απαντούν θετικότερα των μαθητών αντίστοιχης καταγωγής κατά 4,1% στην Α΄ τάξη, κατά 6,2% στη Β΄ και κατά 8,3% στη Γ΄, οι μαθήτριες εργατικής προέλευσης κατά 2,8% στην Α΄ τάξη, κατά 5,7% στη Β΄ και κατά 9,5% στη Γ΄ και οι μαθήτριες αγροτικής προέλευσης κατά 4,7%, 7,5% και 7,8% αντίστοιχα. Σε όλες επομένως τις κοινωνικές ομάδες η υπεροχή των θετικών αποκρίσεων των κοριτσιών έναντι των αγοριών αυξάνει από την Α΄ στη Γ΄ τάξη, ενισχύοντας την εντύπωση ότι **όσο ωριμάζουν οι μαθήτριες τόσο περισσότερο, έναντι των μαθητών, αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα ενός λεξικού στις σχολικές τους εργασίες**. Δεν είναι αμελητέες, ωστόσο, και οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στα άτομα του ίδιου φύλου, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Έτσι τα αγόρια αγροτικής προέλευσης, όπου εντοπίζονται και οι θετικότερες αποκρίσεις των αγοριών, απαντούν θετικότερα

εκείνων της αστικής κατά 6,1% στην Α' τάξη, κατά 5,1% στη Β' και κατά 9,4% στη Γ', και εκείνων της εργατικής κατά 2,2% στην Α' τάξη, κατά 0,1% στη Β' και κατά 4,4% στη Γ', τη στιγμή που τα κορίτσια αγροτικής προέλευσης απαντούν θετικότερα εκείνων της αστικής κατά 6,7% στην Α' τάξη, κατά 6,4% στη Β' και κατά 8,9% στη Γ' και εκείνων της εργατικής κατά 4,1%, 1,9% και 2,7% αντίστοιχα. Τέλος, η μείωση των θετικών αποκρίσεων από την Α' στη Γ' τάξη εμφανίζεται εντονότερη στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια και ανέρχεται για μεν τα αγόρια αστικής προέλευσης στο 9,2%, για εκείνα της εργατικής στο 8,1% και για εκείνα της αγροτικής στο 5,9%, για δε τα κορίτσια αστικής προέλευσης στο 5%, για εκείνα της εργατικής στο 1,4% και για εκείνα της αγροτικής στο 2,8%.

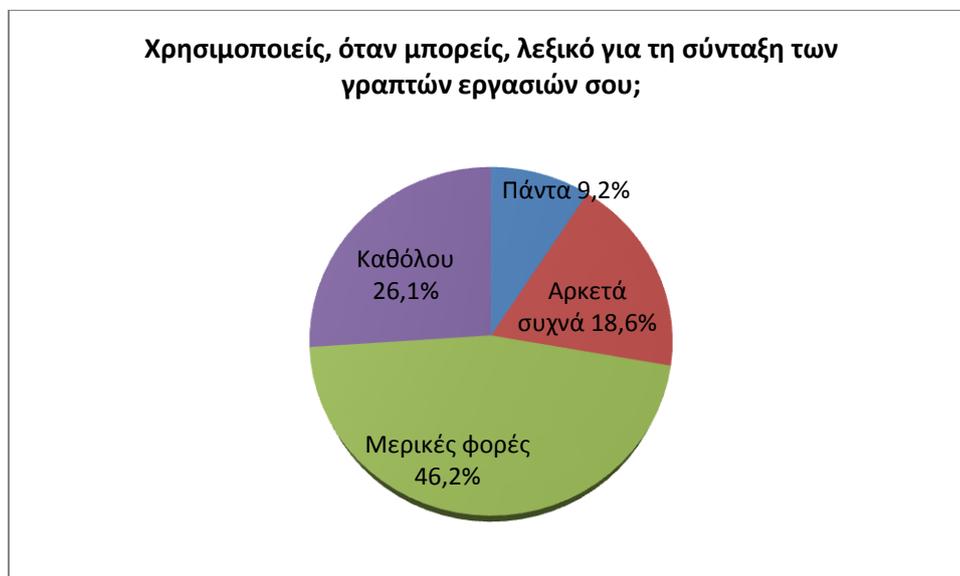


### 5.7. «Χρησιμοποιείς, όταν μπορείς, λεξικό για τη σύνταξη των γραπτών εργασιών σου;»

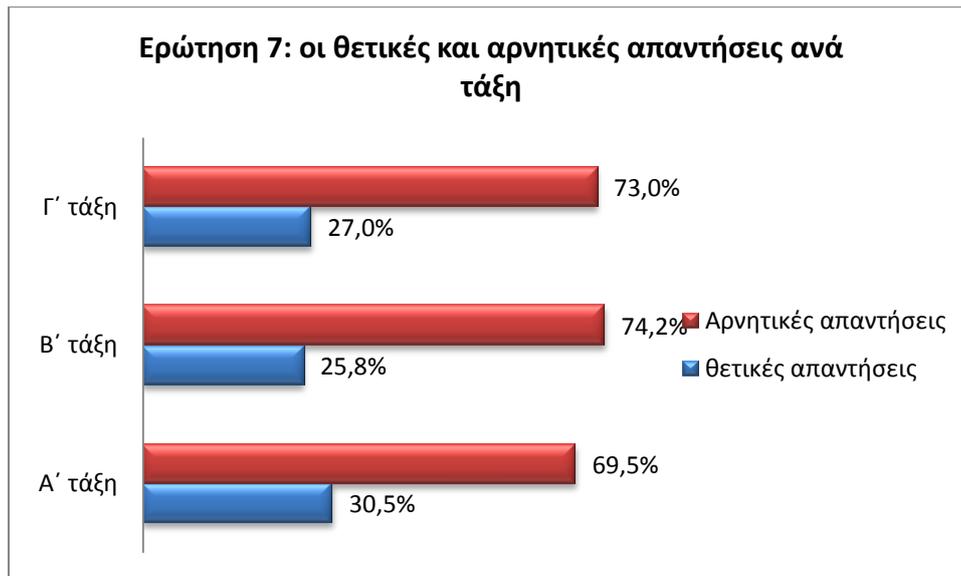
Με τη συγκεκριμένη ερώτηση επιδιώκεται η διερεύνηση του βαθμού αξιοποίησης λεξικών στις σχολικές εργασίες. Με δεδομένο όμως ότι, όπως επισημάνθηκε και προηγουμένως, κατά την περίοδο συλλογής των στοιχείων της έρευνας δεν προβλεπόταν η διανομή σχολικού λεξικού στους μαθητές του Γυμνασίου, γεγονός που υπονοείται και από τη χρονικοϋποθετική πρόταση («όταν μπορείς»), είναι αναμενόμενη η υποχώρηση των θετικών απαντήσεων σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση.

Ειδικότερα, οι μισοί σχεδόν μαθητές (46,2%) χρησιμοποιούν «μερικές φορές» λεξικό, όταν συνθέτουν τις εργασίες τους, περίπου ένας στους πέντε (18,6%) το αξιοποιούν «αρκετά συχνά», ενώ πάνω από ένας στους τέσσερις (26,1%) «καθόλου» και περίπου ένας στους δέκα (9,2%) «πάντα», όπως εικονίζεται και στο σχήμα που ακολουθεί.

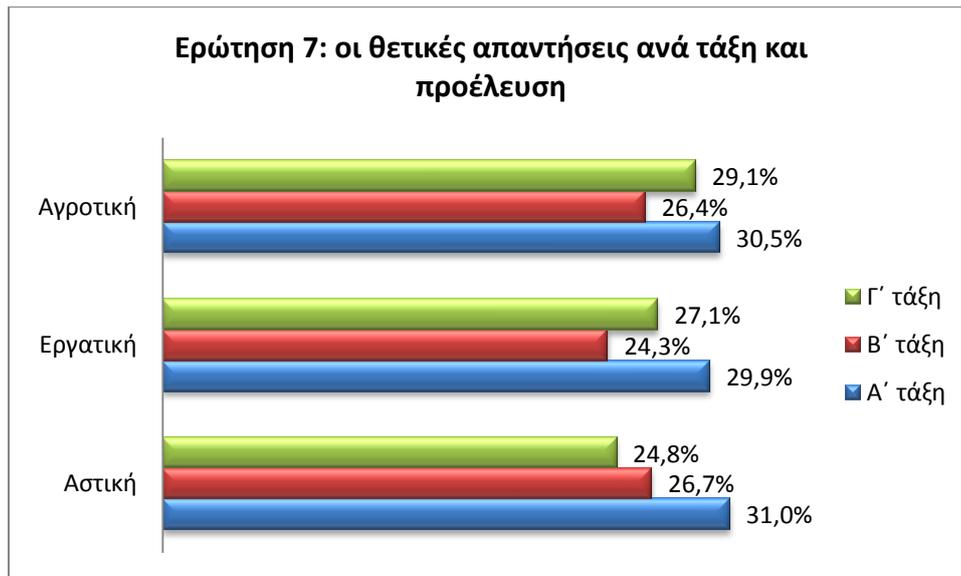
Η αντιπαραβολή του τρόπου απάντησης των μαθητών σε αυτή και στην προηγούμενη ερώτηση αναδεικνύει ότι, ενώ το 71,2% των μαθητών παραδέχεται πως ένα λεξικό θα βοηθούσε «πολύ» ή «αρκετά» στη σύνταξη γραπτών εργασιών, μόνο το 27,8% (διαφορά 43,3%) το χρησιμοποιεί «πάντα» ή «αρκετά συχνά», όταν του δίνεται η δυνατότητα (λ.χ. διαθέσιμο λεξικό στο σπίτι).



Παρατηρούμε, ακόμα, ότι οι περιορισμένες θετικές αποκρίσεις των μαθητών της Α' τάξης (30,5%) μειώνονται κατά 4,7% στη Β' (25,8%), για να ενισχυθούν ελαφρά κατά 1,2% στη Γ' (27%), εμφανίζοντας συνολική κάμψη κατά 3,5% από την Α' στη Γ'. Το εύρημα αυτό οδηγεί στη διαπίστωση ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν συμβάλλει τελικά στη συστηματικότερη αξιοποίηση λεξικών, για τους μαθητές πάντα που έχουν αυτή τη δυνατότητα, συμβολή που, αν υπήρχε, θα αποτυπωνόταν στην αύξηση των θετικών απαντήσεων από τάξη σε τάξη. Μετά τη διανομή του *Ερμηνευτικού Λεξικού* το 2006-07 αξίζει να προσεγγιστεί ερευνητικά η ίδια ερώτηση.



Παράλληλα, η αξιοποίηση των λεξικών φαίνεται να επηρεάζεται σε ορισμένο βαθμό από την κοινωνική προέλευση των μαθητών σε συνδυασμό με την τάξη στην οποία φοιτούν. Ειδικότερα, στην Α' τάξη τα λεξικά, όταν μπορούν, τα χρησιμοποιούν κατά τι περισσότερο οι μαθητές αστικής προέλευσης (31%), οι θετικές απαντήσεις των οποίων υπερβαίνουν κατά 1,1% τις αντίστοιχες των μαθητών της εργατικής (29,9%) και κατά 0,5% εκείνες των μαθητών της αγροτικής (30,5%). Στη Β' τάξη οι θετικές απαντήσεις των μαθητών αστικής και αγροτικής προέλευσης σχεδόν ταυτίζονται (26,7% και 26,4% αντίστοιχα) και υπερτερούν κατά 2% περίπου εκείνων της εργατικής (24,3%). Αντίθετα, στη Γ' τάξη υπερτερούν ξεκάθαρα οι θετικές απαντήσεις των μαθητών αγροτικής προέλευσης (29,1%), οι οποίες υπερσχύουν εκείνων των μαθητών της εργατικής κατά 2% (27,1%) και κατά 4,3% εκείνων της αστικής. Φαίνεται επομένως ότι η υποχώρηση των θετικών απαντήσεων από την Α' στη Γ' τάξη δεν είναι ομοιόμορφη για όλες τις κατηγορίες προέλευσης: για την αστική καταγωγή είναι σταδιακή και φτάνει στο 6,2% (31% θετικές αποκρίσεις στην Α' και 24,8% στη Γ'), ενώ για την εργατική και την αγροτική τάξη εμφανίζει κάμψη από την Α' στη Β' τάξη κατά 5,6% και 4,1% αντίστοιχα, αλλά αύξηση από τη Β' στη Γ' κατά 2,8% και 2,7% αντίστοιχα.

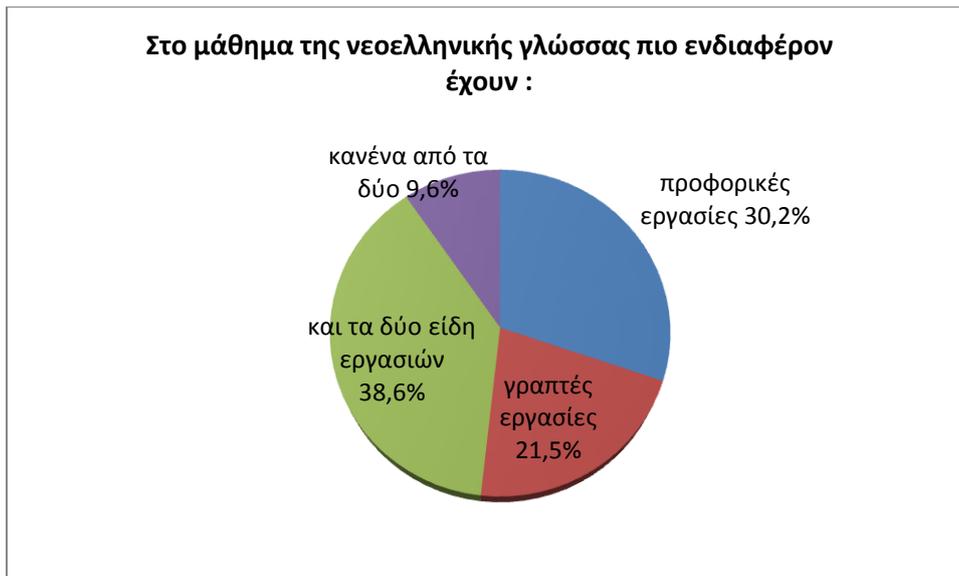


Ακόμα, η αξιοποίηση λεξικών συνδέεται με το φύλο και την τάξη φοίτησης, εφόσον σε όλες τις κατηγορίες προέλευσης οι θετικές απαντήσεις των κοριτσιών υπερβαίνουν εκείνες των αγοριών αντίστοιχης καταγωγής στη Β' και στη Γ' τάξη. Ειδικότερα, ενώ στην Α' τάξη οι διαφορές ανά φύλο και προέλευση είναι αμελητέες (οι θετικές αποκρίσεις κυμαίνονται γύρω στο 30% όπως αυτό αποτυπώνεται και στο επόμενο σχήμα), στη Β' τάξη οι μαθήτριες αστικής προέλευσης απαντούν θετικότερα των μαθητών αντίστοιχης καταγωγής κατά 3,8% και στη Γ' τάξη κατά 4,9%, οι μαθήτριες εργατικής προέλευσης κατά 3,2% και 6,9% αντίστοιχα και οι μαθήτριες αγροτικής προέλευσης κατά 3,1% και 3,8% αντίστοιχα. Διαπιστώνουμε επομένως ότι και στις τρεις κοινωνικές ομάδες η διαφορά των θετικών αποκρίσεων από μέρους των κοριτσιών έναντι των αγοριών αυξάνεται από τη Β' στη Γ' τάξη. Τέλος, η μείωση των θετικών αποκρίσεων από την Α' στη Γ' τάξη είναι σταδιακή μόνο για τα παιδιά αστικής προέλευσης, με εμφανέστερη υποχώρηση στα αγόρια: διαφορά 9,1% έναντι 3,4% στα κορίτσια. Αντίστροφη, είναι η εικόνα για τις μαθήτριες εργατικής και αγροτικής προέλευσης, οι θετικές αποκρίσεις των οποίων αυξάνουν από την Α' στη Γ' τάξη, έστω και κατά 0,4% και 0,6% αντίστοιχα.

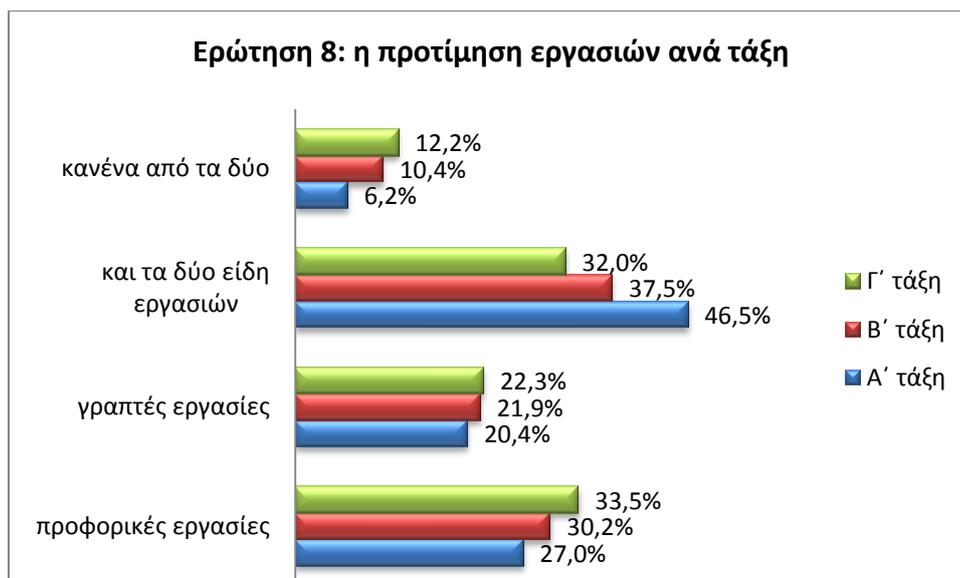


**5.8. «Στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας πιο πολύ ενδιαφέρον έχουν οι προφορικές εργασίες, οι γραπτές εργασίες και τα δύο είδη εργασιών ή κανένα από τα δύο;»**

Από τα ποικίλα κριτήρια ταξινόμησης των σχολικών εργασιών (ατομικές, ομαδικές, διερευνητικές, γνώσης, εφαρμογής, διαθεματικές κ.λπ.) το ερώτημα εστιάζει στη βασική διάκριση των εργασιών σε προφορικές και γραπτές, διάκριση που τονίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα και αναπαράγεται στα σχολικά εγχειρίδια. Με κριτήριο, λοιπόν, το είδος της δραστηριότητας –προφορικής ή γραπτής– στην οποία προτιμούν να εμπλέκονται οι μαθητές κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, φαίνεται ότι ένα ποσοστό της τάξης του 38,6% βρίσκει εξίσου ενδιαφέρουσες τόσο τις προφορικές όσο και τις γραπτές δραστηριότητες, ένα 30,2% δείχνει προτίμηση στις προφορικές εργασίες, ένα 21,5% στις γραπτές και ένα 9,6% θεωρεί εξίσου αδιάφορες τόσο τις προφορικές όσο και τις γραπτές εργασίες, όπως αποτυπώνεται και στο ακόλουθο σχήμα.



Αναλύοντας τις προτιμήσεις των μαθητών με κριτήριο την τάξη στην οποία φοιτούν, διαπιστώνουμε **κάποια υποχώρηση του ενδιαφέροντος για τις σχολικές εργασίες εν γένει στο γλωσσικό μάθημα**, υποχώρηση που δηλώνεται τόσο με τον διπλασιασμό των ποσοστών της απάντησης «κανένα από τα δύο είδη» από την Α΄ στη Γ΄ τάξη (6,2% στην Α΄ τάξη και 12,2% στη Γ΄) όσο και με τον δραστικό περιορισμό της προτίμησης «και για τα δύο είδη εργασιών», που ανέρχεται στο 14,5% (46,5% στην Α΄ τάξη έναντι 32% στη Γ΄). Από την άλλη σημαντική αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών από την Α΄ στη Γ΄ τάξη συγκεντρώνουν οι προφορικές εργασίες, όπου η διαφορά είναι της τάξης του 6,5% (27% στην Α΄ τάξη έναντι 33,5% στη Γ΄). Οριακή, τέλος, της τάξης του 1,9%, είναι και η ενίσχυση, από την Α΄ στη Γ΄ τάξη, της προτίμησης των μαθητών για τις γραπτές εργασίες (20,4% στην Α΄ τάξη έναντι 22,3% στη Γ΄). Θα μπορούσαμε να εικάσουμε ότι η αυξημένη προτίμηση των μεγαλύτερων μαθητών για τις προφορικές εργασίες συνδέεται, πιθανόν, με την αντίληψη ότι είναι λιγότερο χρονοβόρες και απαιτητικές.

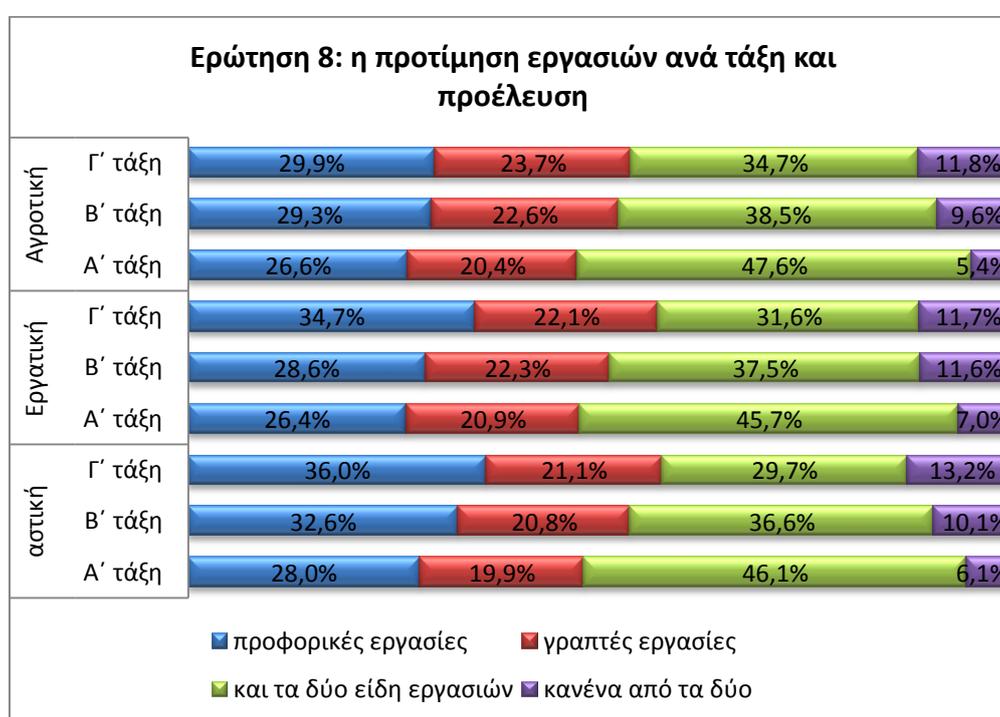


Εξετάζοντας την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στις προτιμήσεις των μαθητών διαπιστώνουμε τα ακόλουθα. Η επιλογή των προφορικών εργασιών σημειώνει σημαντική και περίπου ισοδύναμη αύξηση της τάξης του 8% στους μαθητές αστικής (Α' τάξη 28%, Γ' τάξη 36%) και εργατικής προέλευσης (Α' τάξη 26,4%, Γ' τάξη 34,7%), ενώ στους μαθητές αγροτικής προέλευσης η αντίστοιχη αύξηση ανέρχεται στο 3,3% (Α' τάξη 26,6%, Γ' τάξη 29,9%). Η προτίμηση των γραπτών εργασιών εμφανίζει επίσης αύξηση από την Α' στη Γ' τάξη, η οποία όμως είναι μικρότερη, συγκρινόμενη με την αντίστοιχη για τις προφορικές εργασίες: 1,2% για τους μαθητές αστικής προέλευσης (19,9% στην Α' τάξη και 21,1% στη Γ'), 2,2% για τους μαθητές εργατικής προέλευσης (Α' τάξη 20,9% και Γ' τάξη 22,1%) και 3,3% για τους μαθητές αγροτικής προέλευσης (20,4% στην Α' τάξη και 23,7% στη Γ').

Αντίστροφη εικόνα παρουσιάζει η προτίμηση και για τα δύο είδη εργασιών, τα ποσοστά της οποίας μειώνονται σταδιακά από την Α' στη Γ' τάξη, κατά 16,4% στους μαθητές αστικής προέλευσης (Α' τάξη 46,1% και Γ' τάξη 29,7%), κατά 14,1% στους μαθητές εργατικής προέλευσης (45,7% στην Α' τάξη και 31,6% στη Γ') και κατά 12,9% στους μαθητές αγροτικής προέλευσης (47,6% στην Α' και 34,7% στη Γ'). Συγχρόνως, η κατηγορία «κανένα από τα δύο είδη εργασίας» υπερδιπλασιάζει τα ποσοστά της στους μαθητές αστικής και αγροτικής προέλευσης, όπου σημειώνεται αύξηση κατά 7,1% (6,1% στην Α' τάξη και 13,2% στη Γ') και 6,4% (5,4% στην Α' τάξη και 11,8% στη Γ') αντίστοιχα, ενώ στους μαθητές της εργατικής η αντίστοιχη αύξηση είναι της τάξης του 4,7% (7% στην Α' τάξη και 11,7% στη Γ').

Ιδιαίτερα σημαντική πρέπει να θεωρηθεί κατά τη γνώμη μας η **εντονότερη προτίμηση των μαθητών αστικής και εργατικής προέλευσης στις προφορικές εργασίες, σε σχέση με την αντίστοιχη των μαθητών αγροτικής προέλευσης**, εύρημα το οποίο, αν

συνδεθεί με τον πρόσκαιρο χαρακτήρα του προφορικού λόγου, που περιορίζει, σε έναν βαθμό, τον φόβο του λάθους, υποδεικνύει ότι οι μαθητές αγροτικής προέλευσης ενδέχεται να αισθάνονται λιγότερο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προφορικού λόγου, ιδιαίτερα του αυθόρμητου και απροσχεδίαστου, που ως τέτοιος δεν επιτρέπει την εξασφάλιση βοήθειας από τα σχολικά βιβλία. Συγχρόνως όμως η αύξηση των προτιμήσεων στις προφορικές και γραπτές εργασίες, αν συνδυασθεί με την παράλληλη μείωση της προτίμησης «και στα δύο είδη» αλλά και την αύξηση της επιλογής «καμία από τις δύο», αναδεικνύει πιθανόν την επιθυμία των μαθητών να είναι οι εργασίες και οι δραστηριότητες που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος **περισσότερο ενδιαφέρουσες και δημιουργικές, άσχετα αν είναι προφορικές ή γραπτές.**



Εξετάζοντας τέλος τις προτιμήσεις των μαθητών με βάση το φύλο, την τάξη και την προέλευση παρατηρούμε τα ακόλουθα. **Πιο ένθερμοι θιασώτες των προφορικών δραστηριοτήτων εμφανίζονται και στις τρεις κατηγορίες προέλευσης οι μαθητές**, οι προτιμήσεις των οποίων υπερβαίνουν εκείνες των μαθητριών αντίστοιχης προέλευσης σε όλες τις τάξεις. Ειδικότερα, οι μαθητές αστικής προέλευσης πριμοδοτούν τις προφορικές εργασίες κατά 7,8% περισσότερο από τις μαθήτριες στην Α' τάξη, κατά 8% στη Β' και κατά 7,8% στη Γ', στους μαθητές εργατικής προέλευσης οι αντίστοιχες διαφορές είναι 7,4% στην Α' τάξη, 6,7% στη Β' και 4,7% στη Γ' και στους μαθητές αγροτικής προέλευσης 9,9%, 9% και 6,4%. Με άλλα λόγια η **εντονότερη προτίμηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών για τις προφορικές εργασίες** εμφανίζει περίπου σταθερά ποσοστά και στις τρεις τάξεις για την αστική προέλευση, ενώ για την

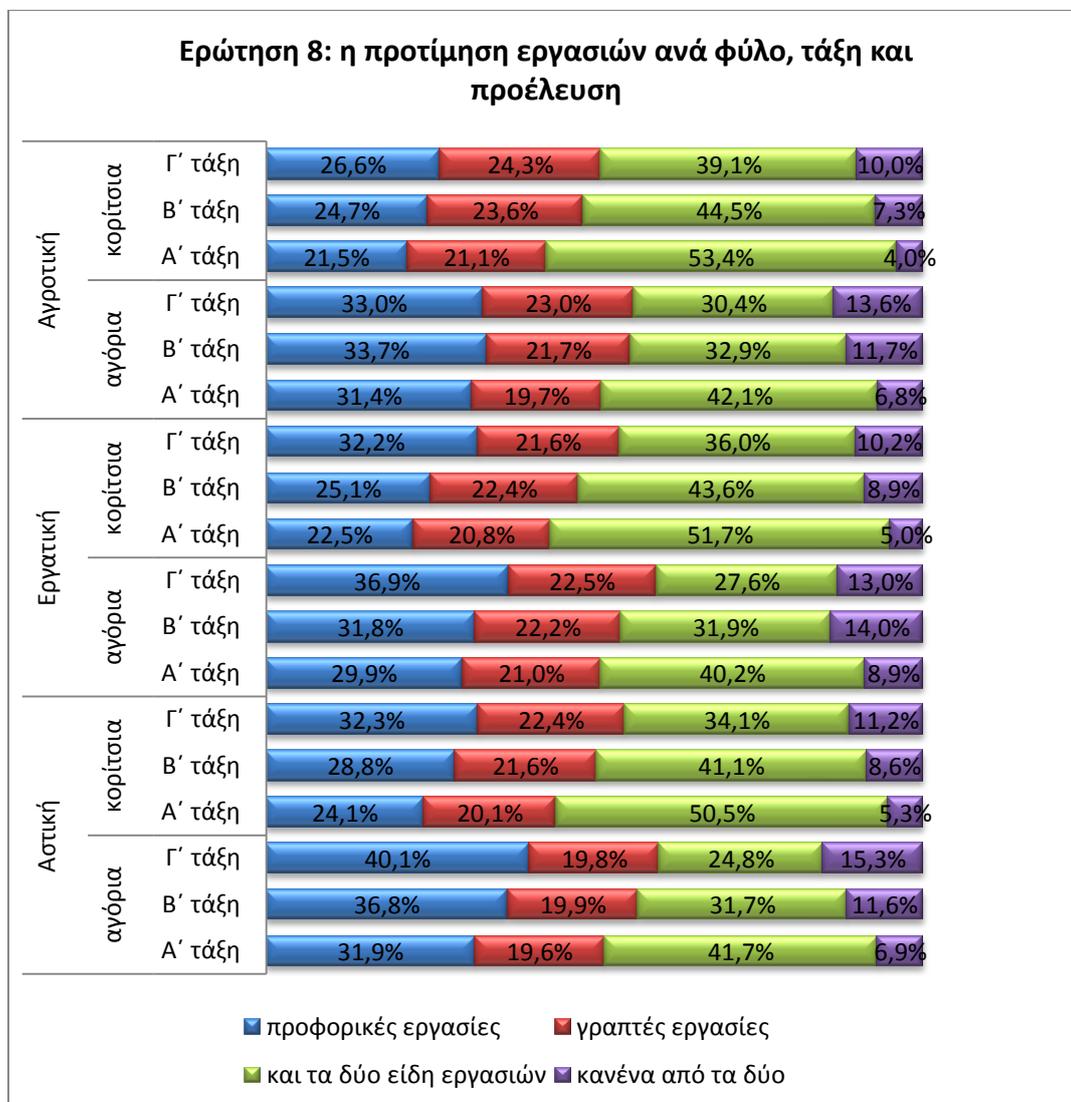
εργατική και την αγροτική η διαφορά μειώνεται από την Α' στη Γ' τάξη κατά 3% περίπου. Παρατηρούμε ακόμα ότι η προτίμηση των προφορικών εργασιών αυξάνει σταδιακά από την Α' στη Γ' τάξη, αύξηση που για τα αγόρια είναι της τάξης του 8,2% στην αστική προέλευση, 7% στην εργατική και 1,6% στην αγροτική, ενώ για τα κορίτσια είναι 8,2% στην αστική προέλευση, 9,7% στην εργατική και 5,1% στην αγροτική.

Αναφορικά με τις γραπτές εργασίες φαίνεται ότι συγκεντρώνουν κάπως περισσότερο την προτίμηση των κοριτσιών αστικής και αγροτικής προέλευσης έναντι των αγοριών αντίστοιχης καταγωγής, με διαφορές που στην αστική προέλευση είναι της τάξης του 0,5% στην Α' τάξη, 1,7% στη Β' και 2,6% στη Γ', ενώ στην αγροτική 1,4% στην Α', 1,9% στη Β' και 1,3% στη Γ'. Αντίθετα στην εργατική προέλευση οι μαθητές είναι εκείνοι που οριακά προτιμούν περισσότερο τις γραπτές εργασίες έναντι των μαθητριών, κατά 0,2% στην Α' και Β' και κατά 0,9% στη Γ' τάξη.

Η κατηγορία «και τα δύο είδη εργασιών» εμφανίζει, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, σημαντική μείωση των ποσοστών της από την Α' στη Γ' τάξη, με ενδιαφέρουσες ωστόσο διαφορές ανά φύλο και προέλευση. Ειδικότερα, και τα δύο είδη δραστηριοτήτων προτιμώνται περισσότερο από τα κορίτσια, με ποσοστά που στην Α' τάξη υπερβαίνουν ελαφρά το 50% και στις τρεις κοινωνικές ομάδες: 50,5% στην αστική προέλευση, 51,7% στην εργατική και 53,4% στην αγροτική. Οι διαφορές στην προτίμηση της συγκεκριμένης κατηγορίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι για την αστική προέλευση 8,8% στην Α' τάξη, 9,4% στη Β' τάξη και 9,3% στη Γ' τάξη υπέρ των κοριτσιών, με αύξηση της διαφοράς κατά 0,5% από την Α' στη Γ' τάξη, για την εργατική 11,5% στην Α' τάξη, 11,7% στη Β' τάξη και 8,4% στη Γ' τάξη, με μείωση της διαφοράς από την Α' στη Γ' τάξη κατά 3,1%, και για την αγροτική 11,3%, 11,6% και 8,7% αντίστοιχα, με μείωση της διαφοράς από την Α' στη Γ' τάξη κατά 2,6%. Παρατηρούμε ακόμα ότι η ελάττωση των ποσοστών της συγκεκριμένης επιλογής από την Α' στη Γ' τάξη είναι εντονότερη, και σχεδόν ισοδύναμη, στα αγόρια και στα κορίτσια της αστικής προέλευσης, 16,9% και 16,4% αντίστοιχα, εκεί που για την εργατική προέλευση τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 12,6% και 15,7% και για την αγροτική 11,7% και 14,3%. Με άλλα λόγια, τα κορίτσια της εργατικής και αγροτικής προέλευσης εμφανίζουν εντονότερη, σε σχέση με τα αγόρια αντίστοιχης προέλευσης, τάση απόρριψης της συγκεκριμένης επιλογής.

Τέλος, η απάντηση «κανένα από τα δύο είδη εργασιών» συγκεντρώνει περισσότερο την προτίμηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών, με διαφορές που στην αστική προέλευση είναι της τάξης του 1,6% στην Α' τάξη, 3% στη Β' και 4,1% στη Γ', στην εργατική 3,9% στην Α' τάξη, 5,1% στη Β' και 2,8% στη Γ' και στην αγροτική 2,8%, 4,4% και 3,6% αντίστοιχα. Παρατηρούμε ακόμα ότι η τάση απόρριψης και των δύο ειδών εργασίας, των προφορικών και των γραπτών, μεγαλώνει από την Α' στη Γ' τάξη σε

όλες τις περιπτώσεις. Αναλυτικότερα, για μεν τα αγόρια αστικής τάξης η αύξηση είναι της τάξης του 8,4%, για εκείνα της εργατικής 4,1% και για εκείνα της αγροτικής 6,8%, για δε τα κορίτσια αστικής προέλευσης 5,9%, εργατικής 5,2% και αγροτικής 6%. Άρα τη μεγαλύτερη απόρριψη των προφορικών και γραπτών εργασιών εκφράζουν, όσο ωριμάζουν, τα αγόρια αστικής προέλευσης και τη μικρότερη τα αγόρια της εργατικής.

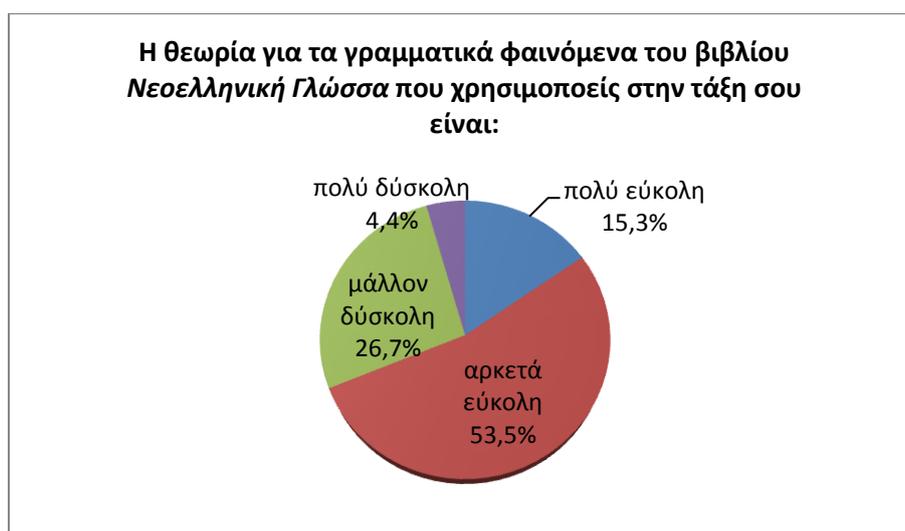


***5.9. «Η θεωρία για τα γραμματικά φαινόμενα του βιβλίου Νεοελληνική Γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου είναι πολύ εύκολη, αρκετά εύκολη, μάλλον δύσκολη ή πολύ δύσκολη;»***

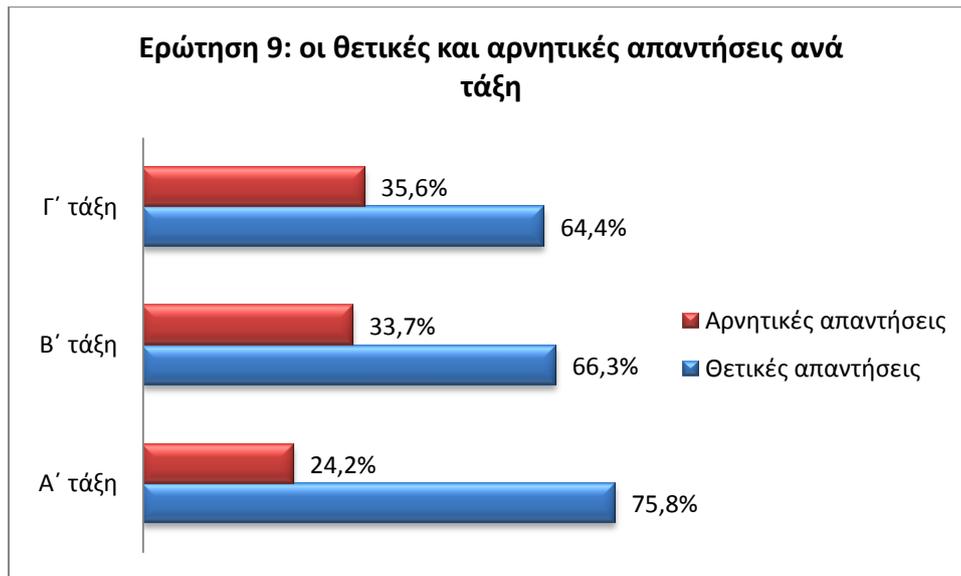
Η ερώτηση εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονταν στα τρία τεύχη της Νεοελληνικής Γλώσσας η γραμματική (Μορφολογία, Σύνταξη, Σημασιολογία) και, ειδικότερα, στον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας της πρόσληψής της από μέρους των μαθητών. Με δεδομένο ότι στα σχολικά εγχειρίδια η πορεία παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων ήταν παραγωγική, δηλαδή από τη θεωρητική ενημέρωση

στην πρακτική εφαρμογή των γραμματικών φαινομένων σε περιόδους λόγου ή μικροκείμενα, ο τρόπος απάντησης των μαθητών αποτελεί σε έναν βαθμό και αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου τρόπου προσέγγισης της γραμματικής.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών, η θεωρία για τα γραμματικά φαινόμενα θεωρήθηκε «πολύ εύκολη» από το 15,3% των μαθητών, «αρκετά εύκολη» από το 53,5%, «μάλλον δύσκολη» από το 26,7% και «πολύ δύσκολη» από το 4,4%. Με άλλα λόγια **περισσότεροι από δύο στους τρεις μαθητές (68,8%) κρίνουν τη γραμματική θεωρία των σχολικών εγχειριδίων «αρκετά εύκολη» ή «πολύ εύκολη»** και λιγότεροι από ένας στους τρεις (31,1%) «μάλλον δύσκολη» ή «πολύ δύσκολη».



Είναι ωστόσο σημαντική η σταδιακή υποχώρηση των θετικών εκτιμήσεων από την Α' στη Γ' τάξη, η οποία κατά τη μετάβαση από την Α' στη Β' τάξη είναι της τάξης του 9,5% (75,8% στην Α' έναντι 66,3% στη Β') και από τη Β' στη Γ' της τάξης του 1,9% (66,3% στη Β' έναντι 64,4% στην Γ'). Η υποχώρηση των θετικών απαντήσεων από τάξη σε τάξη πιθανόν συνδέεται με τα φαινόμενα που εξετάζονται σε κάθε τεύχος αλλά και με την ωρίμανση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Θα πρέπει όμως να τονισθεί ότι παρά τη συρρίκνωση των θετικών κρίσεων οι μαθήτριες και των τριών τάξεων, στην πλειονότητά τους, θεωρούν «πολύ» ή «αρκετά» εύκολη τη γραμματική θεωρία των συγκεκριμένων εγχειριδίων.



Παρατηρούμε ακόμα ότι οι θετικές εκτιμήσεις συνδέονται όχι μόνο με την τάξη φοίτησης αλλά και με την προέλευση των μαθητών. Αναλυτικότερα, οι μαθητές αστικής προέλευσης σε όλες τις τάξεις κρίνουν τη γραμματική θεωρία των σχολικών εγχειριδίων κάπως ευκολότερη, σε σχέση με τους μαθητές εργατικής και αγροτικής προέλευσης. Η διαφορά αυτή ανάμεσα στους μαθητές αστικής και εργατικής προέλευσης είναι της τάξης του 1,4% στην Α' τάξη, 4,8% στη Β' και 1,3% στη Γ', ενώ ανάμεσα σε εκείνους αστικής και αγροτικής προέλευσης είναι 0,9% στην Α' τάξη, 3% στη Β' και 3,8% στη Γ'. Τέλος, η διαφορά ανάμεσα στην εργατική και στην αγροτική ομάδα είναι 0,5% στην Α' τάξη και 1,8% στη Β' υπέρ της αγροτικής ομάδας και 2,5% στη Γ' υπέρ της εργατικής. Παράλληλα τα ποσοστά των θετικών εκτιμήσεων μειώνονται από την Α' στη Γ' τάξη σχεδόν ισοδύναμα για την αστική και την εργατική προέλευση, δηλαδή κατά 10,5% και 10,4% αντίστοιχα, εκεί που για την αγροτική προέλευση η μείωση είναι της τάξης του 13,4%. Με άλλα λόγια, **προϊούσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας όλοι οι μαθητές θεωρούν κάπως δυσκολότερη την παρουσίαση της γραμματικής, η τάση αυτή όμως είναι εντονότερη για τους μαθητές αγροτικής προέλευσης.**



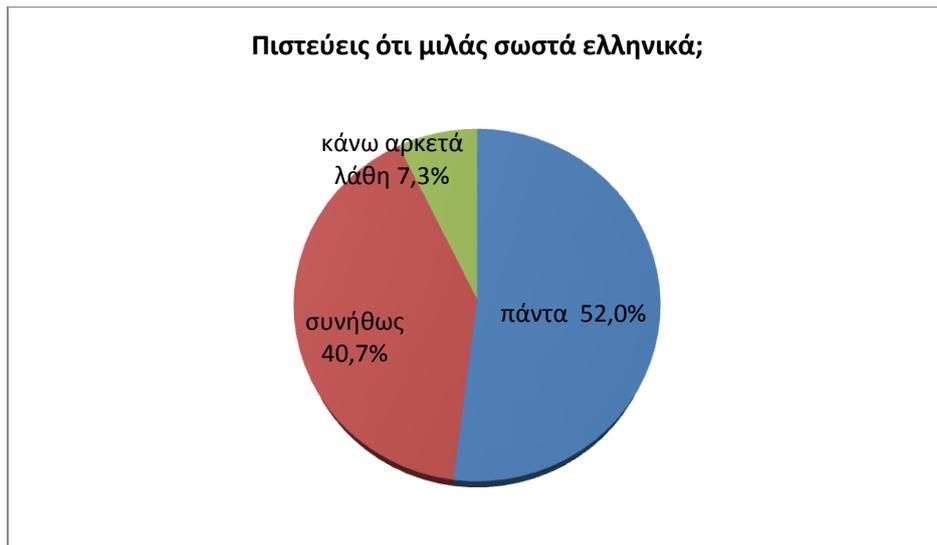
Φαίνεται ακόμα ότι η εκτίμηση του βαθμού ευκολίας στην κατανόηση της γραμματικής είναι σε αρκετά σημαντικό βαθμό συνάρτηση του φύλου. Ειδικότερα οι μαθήτριες όλων των κατηγοριών προέλευσης θεωρούν ευκολότερη από τους αντίστοιχους μαθητές τη γραμματική θεωρία των σχολικών εγχειριδίων, με ποσοστά που στην αστική ομάδα είναι της τάξης του 7,6% στην Α' τάξη, 5,6% στη Β' και 8,6% στη Γ', στην εργατική 8,7% στην Α', 4,4% στη Β' και 10,7% στη Γ' και στην αγροτική 8,4%, 2,6% και 8,5% αντίστοιχα. Με άλλα λόγια η υπεροχή των θετικών εκτιμήσεων από μέρους των κοριτσιών εμφανίζει μια κάμψη στην Β' τάξη σε σχέση με την Α' και τις μεγαλύτερες τιμές της στη Γ' τάξη. Από την άλλη παρατηρείται μείωση των θετικών αποκρίσεων από την Α' στη Γ' τάξη, η οποία είναι ελαφρά εντονότερη στα αγόρια αστικής και εργατικής προέλευσης σε σχέση με τα κορίτσια αντίστοιχης καταγωγής: 11,2% και 11,3% για τα αγόρια έναντι 10,2% και 9,3% αντίστοιχα για τα κορίτσια. Αντίθετα στην αγροτική προέλευση η μείωση των θετικών εκτιμήσεων από την Α' στη Γ' τάξη είναι ισοδύναμη για αγόρια και κορίτσια, ανέρχεται στο 13,5% και συνιστά τη μεγαλύτερη πτώση σε σχέση με τις δύο άλλες κατηγορίες προέλευσης.



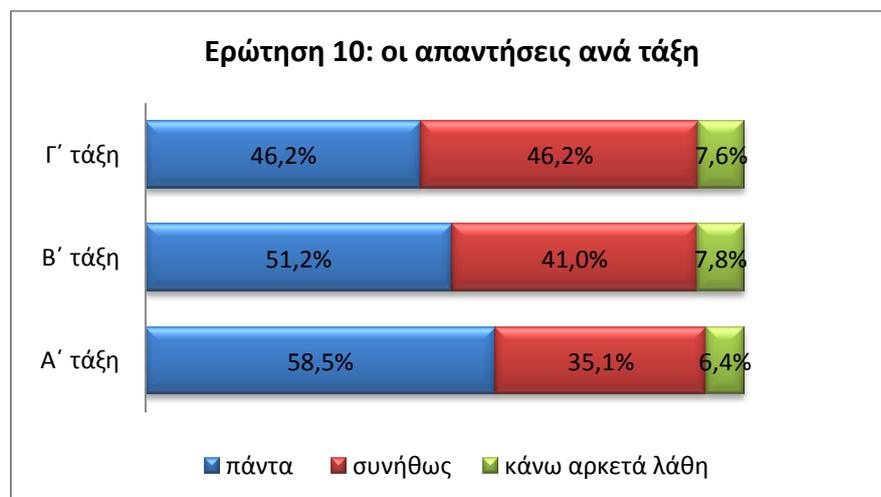
#### 5.10. «Πιστεύεις ότι μιλάς σωστά ελληνικά;»

Η ερώτηση διερευνά την αυτοαντίληψη των μαθητών ως προς τη σωστή χρήση της ελληνικής γλώσσας στον προφορικό λόγο. Με βάση τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι **η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών του γυμνασίου πιστεύει ότι μιλά σωστά ελληνικά, σε ποσοστό 52% «πάντα» και σε ποσοστό 40,7% «συνήθως», ενώ μόνο το 7,3% παραδέχεται ότι «κάνει αρκετά λάθη».**

Τα υψηλά ποσοστά των θετικών αποκρίσεων βρίσκονται σε αντιστοιχία με τον στόχο και τη διατύπωση της ερώτησης, η οποία εστιάζει στην αυτοαξιολόγηση των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών γενικά, ανεξάρτητα δηλαδή από συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Ενδέχεται όμως να συνδέονται και με την πλημμελή αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του προφορικού λόγου κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001: 272-274), γεγονός που ευνοείται από τον εφήμερο χαρακτήρα του προφορικού λόγου σε συνδυασμό με την επενέργεια των εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων που διευκολύνουν την επικοινωνία στην περίπτωση αυτή.



Η υποχώρηση, πάντως, κατά 12,3%, των πολύ θετικών αντιλήψεων («πάντα») από την Α' (58,5%) στη Γ' τάξη (46,2%), αναδεικνύει ότι οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και ωριμότητας αρχίζουν να αντιλαμβάνονται, προφανώς και από την γλωσσική διδασκαλία που προηγήθηκε, ότι όλοι οι ελληνόφωνοι μπορεί να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας στο πλαίσιο της οικογένειας ή της παρέας, δεν είναι όμως τόσο επαρκείς αποτελεσματικά σε περιστάσεις που απαιτούν εξειδικευμένο λεξιλόγιο, ανάλογο ύφος και σύνταξη. Η υπόθεση αυτή ενισχύεται από τη σταδιακή αύξηση των ποσοστών της κατηγορίας «συνήθως», η οποία είναι της τάξης του 11,1% από την Α' (35,1%) στη Γ' (46,2) τάξη. Αντίθετα, το ποσοστό της κατηγορίας «κάνω αρκετά λάθη» παρουσιάζεται αυξημένο μόνο κατά 1,2% (6,4% στην Α' έναντι 7,6% στη Γ'), γεγονός που ενισχύει την εντύπωση ότι σχετίζεται περισσότερο με συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού και λιγότερο με τη συνήθη αύξηση των απαιτήσεων από την μια τάξη στην άλλη.



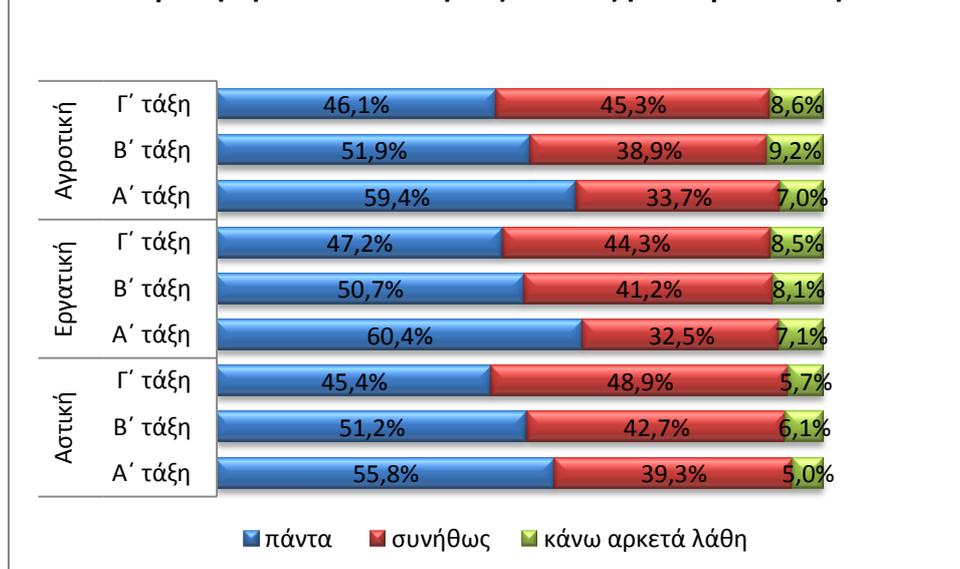
Παρατηρώντας τις απαντήσεις των μαθητών με βάση την τάξη και την κοινωνική

προέλευση διαπιστώνουμε ότι η **κατηγορία «πάντα» συγκεντρώνει σε όλες τις τάξεις τα πιο χαμηλά ποσοστά σε μαθητές αστικής προέλευσης**. Έτσι, οι μαθητές αγροτικής προέλευσης επιλέγουν την κατηγορία «πάντα» σε ποσοστά που υπερβαίνουν τα αντίστοιχα των μαθητών αστικής προέλευσης κατά 3,6% στην Α΄ τάξη και κατά 0,7% στη Β΄ και στη Γ΄. Οι μαθητές εργατικής προέλευσης με τη σειρά τους επιλέγουν την κατηγορία «πάντα» περισσότερο από τους μαθητές αστικής προέλευσης κατά 4,6% στην Α΄ τάξη και 1,8% στη Γ΄, εκεί που στη Β΄ τάξη υπερισχύουν κατά 0,5% οι μαθητές αστικής προέλευσης. Οι αντίστοιχες διαφορές μεταξύ εργατικής και αγροτικής προέλευσης είναι γύρω στο 1%, στις Α΄ και Γ΄ τάξεις υπέρ της εργατικής και στη Β΄ υπέρ της αγροτικής. Συνοψίζοντας βλέπουμε ότι η διαφοροποίηση ως προς την απάντηση «πάντα» μεταξύ των μαθητών αστικής από τη μια και εργατικής-αγροτικής προέλευσης από την άλλη γίνεται αισθητή (3,6%-4,6%) μόνο στην Α΄ τάξη, ενώ στις Β΄ και Γ΄ τάξεις κινείται γύρω στο 1%. Από την άλλη η συγκρατημένη επιλογή της απάντησης «πάντα» στην Α΄ τάξη από τους μαθητές αστικής προέλευσης σε σχέση με εκείνους της εργατικής και αγροτικής συνδέεται πιθανόν με το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές διαθέτουν, λόγω της εμπλοκής τους σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, από πιο νωρίς πληρέστερη επίγνωση του συστήματος της γλώσσας, την οποία μαθητές εργατικής και αγροτικής προέλευσης αποκτούν σταδιακά.

Σε αντίθεση με την προηγούμενη εικόνα, η **απάντηση «συχνά» επιλέγεται σε όλες τις τάξεις περισσότερο από τους μαθητές αστικής προέλευσης**, οι οποίοι την προτιμούν περισσότερο από τους μαθητές εργατικής προέλευσης κατά 6,8% στην Α΄ τάξη (39,3% έναντι 32,5%), κατά 1,5% στη Β΄ (42,7% έναντι 41,2%) και κατά 4,6% στη Γ΄ (48,9% έναντι 44,3%), και από τους μαθητές αγροτικής προέλευσης κατά 5,6% στην Α΄ (39,3% έναντι 33,7%), κατά 3,8% στη Β΄ (42,7% έναντι 38,9%) και κατά 3,6% στη Γ΄ (48,9% έναντι 45,3%). Και στην περίπτωση αυτή όμως οι διαφορές μεταξύ των μαθητών αστικής απ΄ τη μια και εργατικής ή αγροτικής προέλευσης απ΄ την άλλη εμφανίζουν τις υψηλότερες τιμές στην Α΄ τάξη.

Τέλος, η **απάντηση «κάνω αρκετά λάθη» επιλέγεται περισσότερο από τους μαθητές εργατικής και αγροτικής προέλευσης**. Ειδικότερα, οι μαθητές αγροτικής προέλευσης την επιλέγουν περισσότερο από τους μαθητές της αστικής κατά 2% στην Α΄ τάξη (7% έναντι 5%), κατά 3,1% στη Β΄ (9,2% έναντι 6,1%) και κατά 2,9% στη Γ΄ (8,6% έναντι 5,7%), ενώ οι διαφορές μεταξύ μαθητών αγροτικής και εργατικής προέλευσης είναι της τάξης του 0,1% στην Α΄ τάξη (7% από τους μαθητές της αγροτικής προέλευσης έναντι 7,1% από εκείνους της εργατικής), 1,1% στη Β΄ τάξη (9,2% και 8,1% αντίστοιχα) και 0,1% (8,6% και 8,5% αντίστοιχα). Με άλλα λόγια, οι διαφορές ανά προέλευση ως προς τη συγκεκριμένη απάντηση είναι περίπου σταθερές από την Α΄ στη Γ΄ τάξη.

### Ερώτηση 10: οι απαντήσεις ανά τάξη και προέλευση

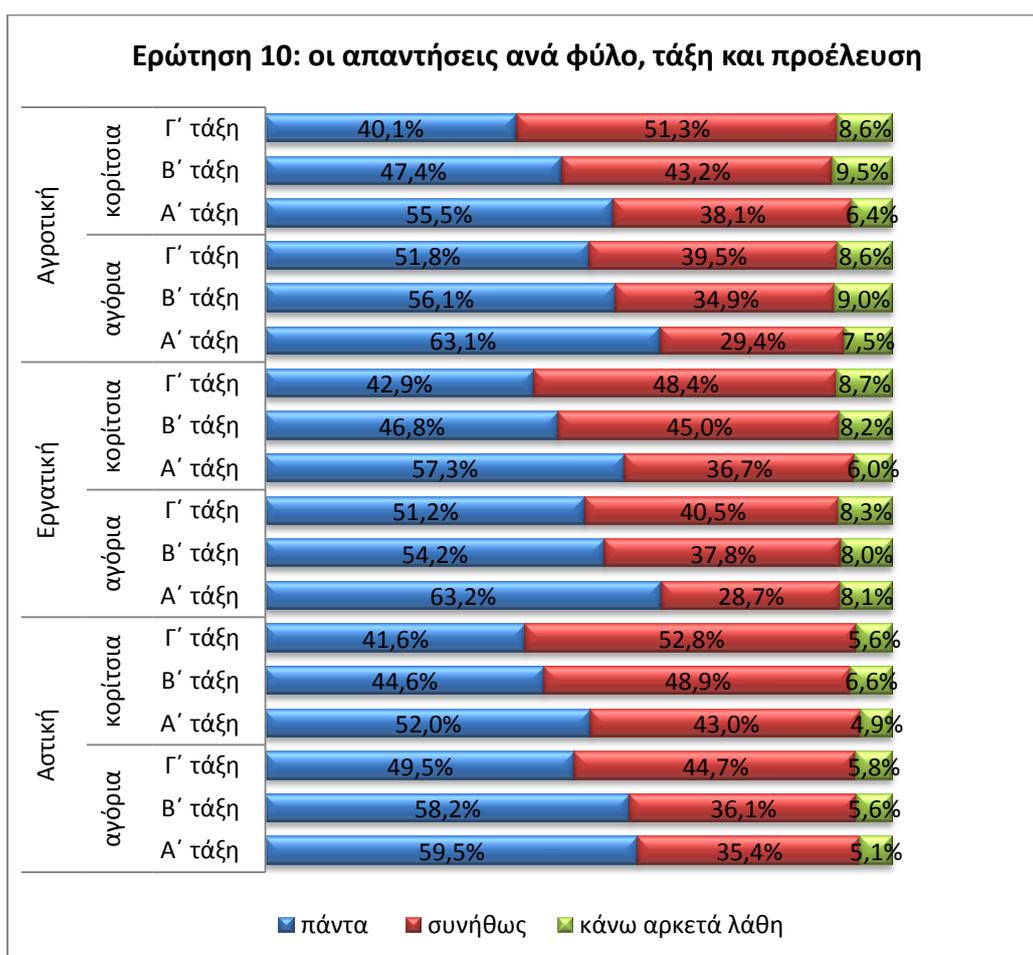


Ως προς τη διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση το φύλο παρατηρούμε τα ακόλουθα. Τα αγόρια και των τριών κατηγοριών προέλευσης σε όλες τις τάξεις προτιμούν την απάντηση «πάντα» περισσότερο από τα κορίτσια αντίστοιχης προέλευσης, με ποσοστά που στην αστική καταγωγή ανέρχονται στο 7,5% την Α' τάξη, στο 13,6% στη Β' και στο 7,9% στη Γ', στην εργατική ομάδα στο 5,9% στην Α', στο 7,4% στη Β' και στο 8,3% στη Γ' και στην αγροτική στα 7,6%, 8,7% και 11,7% αντίστοιχα. Μάλιστα η υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών ως προς την προτίμηση της συγκεκριμένης απάντησης αυξάνεται κατά 2,4% από την Α' στη Γ' τάξη στην εργατική προέλευση και κατά 4,1% στην αγροτική, εκεί που στην αστική αυξάνεται από την Α' στη Β' κατά 6,1% για να επανέλθει στη συνέχεια περίπου στα αρχικά επίπεδα.

Αντίστροφα, η απάντηση «συνήθως» προτιμάται σε όλες τις τάξεις και κοινωνικές ομάδες περισσότερο από τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια αντίστοιχης προέλευσης, με ποσοστά που στην αστική ομάδα ανέρχονται στο 7,6% την Α' τάξη, στο 12,8% στη Β' και στο 8,1% στη Γ', στην εργατική ομάδα στο 8% στην Α', στο 7,2% στη Β' και στο 7,9% στη Γ' και στην αγροτική στα 8,7%, 8,3% και 11,8% αντίστοιχα. Φαίνεται λοιπόν ότι η υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών ως προς την απάντηση «συνήθως» μεγαλώνει αισθητά από την Α' στη Γ' τάξη μόνο για τα παιδιά αγροτικής προέλευσης, για εκείνα της εργατικής διατηρείται περίπου στα ίδια επίπεδα (διαφορές γύρω στο 1%), ενώ για εκείνα της αστικής μεγαλώνει κυρίως από την Α' στη Β' τάξη.

Τέλος, ως προς την απάντηση «κάνω αρκετά λάθη» δεν εμφανίζονται σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο (γύρω στο 1%), εκτός από τα παιδιά εργατικής προέλευσης της Α' τάξης, όπου τα αγόρια προτιμούν τη συγκεκριμένη επιλογή κατά

2,1% περισσότερο από τα κορίτσια αντίστοιχης καταγωγής (8,1% έναντι 6%). Συνεξετάζοντας όμως τα ευρήματα με βάση και την τάξη φοίτησης διαπιστώνουμε ότι για όλες τις κοινωνικές ομάδες στην Α' τάξη τα αγόρια παραδέχονται ελάχιστα περισσότερο από τα κορίτσια αντίστοιχης προέλευσης ότι «κάνουν αρκετά λάθη», με διαφορές που στην αστική ομάδα είναι της τάξης του 0,2% (5,1% έναντι 4,9%), στην εργατική, όπως τονίσθηκε και προηγουμένως, 2,1% (8,1% έναντι 6%) και στην αγροτική 1,1% (7,5% έναντι 6,4%). Η τάση αυτή αντιστρέφεται στη Β' τάξη, όπου είναι τα κορίτσια όλων των κοινωνικών ομάδων που υποστηρίζουν ελαφρώς περισσότερο από τα αγόρια αντίστοιχης προέλευσης ότι «κάνουν αρκετά λάθη», με διαφορές που στην αστική ομάδα είναι της τάξης του 1% (6,6% έναντι 5,6%), στην εργατική 0,2% (8,2% έναντι 8%) και στην αγροτική 0,5% (9,5% έναντι 9%). Αντίθετα, στη Γ' τάξη οι ελάχιστες ούτως οι άλλως διαφορές δεν προσδιορίζονται από το φύλο: στην αστική ομάδα είναι τα αγόρια που κατά 0,2% περισσότερο από τα κορίτσια (5,8% έναντι 5,6%) παραδέχονται ότι «κάνουν αρκετά λάθη», στην εργατική ομάδα παρατηρείται το αντίστροφο (8,3% των αγοριών έναντι 8,7% των κοριτσιών), ενώ στην αγροτική ομάδα οι απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών ταυτίζονται (8,6).

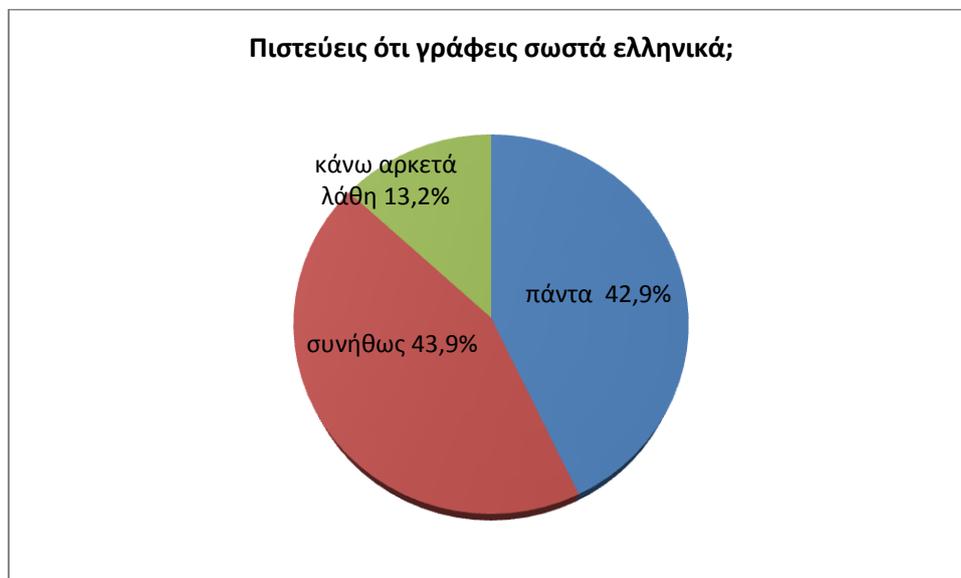


### 5.11. «Πιστεύεις ότι γράφεις σωστά ελληνικά;»

Η ερώτηση εστιάζει στην αυτοαντίληψη των μαθητών για την επάρκεια με την οποία ανταποκρίνονται στις συμβάσεις και τις απαιτήσεις του γραπτού λόγου. Με δεδομένο ότι η εστίαση της έμφασης κατά τη διδακτική πράξη, όπως τουλάχιστον επισημαίνεται από αρκετά ερευνητικά δεδομένα (Μπασλής, 1988, Παϊζη & Καβουκόπουλος 2001), βρίσκεται στην αποτίμηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας γραπτών κειμένων, είναι αναμενόμενη μια υποχώρηση των θετικών αποκρίσεων σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση, που εστίαζε στην αυτοεκτίμηση των μαθητών ως προς τις προφορικές γλωσσικές τους δεξιότητες.

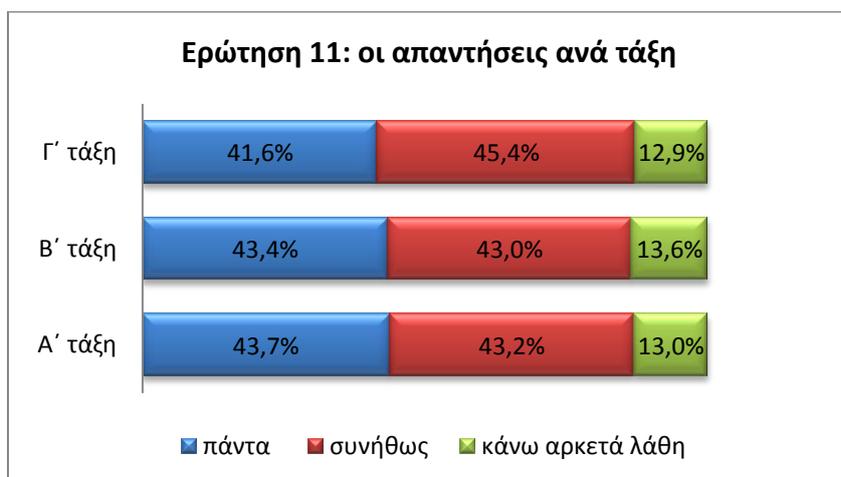
Αναλυτικότερα, σε περίπου ισοδύναμα ποσοστά (διαφορά 1%) οι μαθητές σε ποσοστό 42,9% εκτιμούν ότι γράφουν «πάντα» σωστά ελληνικά και σε ποσοστό 43,9% ότι γράφουν «συνήθως» (Σύνολο 86,8%), ενώ μόνο ένα 13,2% από αυτούς παραδέχεται ότι «κάνει αρκετά λάθη».

Συγκρίνοντας τον τρόπο απάντησης με εκείνον στην προηγούμενη ερώτηση διαπιστώνουμε ότι η κατηγορία «συνήθως» εμφανίζει αύξηση των ποσοστών της κατά 3% περίπου (43,9% έναντι 40,7%), ενώ η κατηγορία «πάντα» παρουσιάζει, εύλογα, υποχώρηση κατά 9% περίπου (42,9% έναντι 52%) και η κατηγορία «κάνω αρκετά λάθη» αύξηση κατά 6% περίπου (13,2% έναντι 7,3%).



Παρατηρούμε ακόμα ότι οι απαντήσεις των μαθητών δεν διαφοροποιούνται σημαντικά ανά τάξη, όπως εμφανίζεται και στο ακόλουθο γράφημα. Ειδικότερα, οι πολύ θετικές απαντήσεις («πάντα») εμφανίζουν μείωση κατά 2,1% από την Α΄ στη Γ΄ τάξη (Α΄ τάξη 43,7%, Γ΄ τάξη 41,6%), ποσοστό που κερδίζει η κατηγορία «συνήθως» (Α΄ τάξη 43,2%, Γ΄ τάξη 45,4%), ενώ η απάντηση «κάνω αρκετά λάθη» διατηρεί παρόμοια

ποσοστά και στις τρεις τάξεις, δηλαδή γύρω στο 13%.

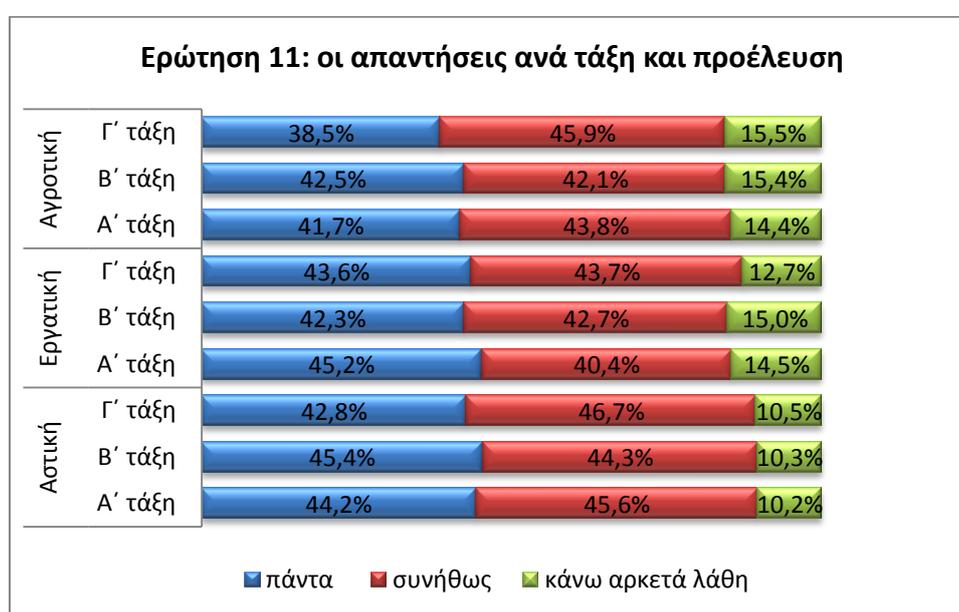


Αναφορικά με τη διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση την τάξη και την προέλευση των μαθητών διαπιστώνουμε τα ακόλουθα. Η απάντηση «**πάντα**» επιλέγεται λιγότερο από τους μαθητές αγροτικής προέλευσης, οι προτιμήσεις των οποίων υπολείπονται κατά 3,5% στην Α' τάξη, -0,2% στη Β' και 5,1% στη Γ' έναντι εκείνων της εργατικής προέλευσης και κατά 2,5%, 2,9% και 4,3% αντίστοιχα έναντι εκείνων της αστικής. Και στη μια και στην άλλη περίπτωση η διαφορά αυξάνει από την Α' στη Γ' τάξη κατά 1,8% για τη συσχέτιση μεταξύ αστικής και αγροτικής προέλευσης και κατά 1,6% για τη συσχέτιση της εργατικής και αγροτικής.

Η απάντηση «**συνήθως**» επιλέγεται συχνότερα και στις τρεις τάξεις από τους μαθητές αστικής προέλευσης, με διαφορές που μεταξύ αστικής και εργατικής προέλευσης ανέρχονται στο 5,2% στην Α' τάξη, 1,6% στη Β' και 3% στη Γ', ενώ μεταξύ αστικής και αγροτικής είναι 1,8%, 2,2% και 0,8% αντίστοιχα. Αντίστροφα, η απάντηση «**κάνω αρκετά λάθη**» επιλέγεται συχνότερα από τους μαθητές εργατικής και αγροτικής προέλευσης έναντι εκείνων της αστικής, με ποσοστά που μεταξύ αστικής και εργατικής είναι της τάξης του 4,3% στην Α', 4,7% στη Β' και 2,2% στη Γ', ενώ μεταξύ αστικής και αγροτικής είναι 4,2%, 5,1% και 5% αντίστοιχα.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι τα ποσοστά της απάντησης «κάνω αρκετά λάθη» διατηρούνται περίπου σταθερά και στις τρεις τάξεις για τους μαθητές αστικής προέλευσης (10,2% στην Α' τάξη, 10,3% στη Β' και 10,5% στη Γ', αύξηση κατά 0,3% από την Α' στη Γ' τάξη), για τους μαθητές εργατικής προέλευσης υποχωρούν κατά 1,8% από την Α' στη Γ' τάξη (14,5% στην Α' τάξη, 15% στη Β' και 12,7% στη Γ'), ενώ για τους μαθητές αγροτικής προέλευσης αυξάνουν κατά 1,1% (14,4% στην Α', 15,4% στη Β' και 15,5% στη Γ'). Η επιλογή της απάντησης «πάντα» μειώνεται και στις τρεις κατηγορίες προέλευσης από την Α' στη Γ' τάξη, με ποσοστά περίπου 1,5% για τους μαθητές αστικής και εργατικής προέλευσης (αστική ομάδα: 44,2% στην Α' τάξη, 45,4%

στη Β' και 42,8% στη Γ', μείωση κατά 1,4%, εργατική ομάδα: 45,2% στην Α' τάξη, 42,3% στη Β' και 43,6% στη Γ', μείωση κατά 1,6%), εκεί που ο περιορισμός των ποσοστών της στους μαθητές αγροτικής προέλευσης είναι διπλάσιος, της τάξης του 3,2% (41,7% στην Α' τάξη, 42,5% στη Β' και 38,5% στη Γ'). Τέλος για την απάντηση «συνήθως» εντοπίζονται παντού αυξήσεις των ποσοστών της, κατά 1,1% από την Α' στη Γ' τάξη στους μαθητές αστικής προέλευσης (45,6% στην Α' τάξη, 44,3% στη Β' και 46,7% στη Γ'), αλλά κατά 3,3% στους μαθητές εργατικής προέλευσης (40,4% στην Α' τάξη, 42,7% στη Β' και 43,7% στη Γ') και κατά 2,1% στους μαθητές αγροτικής προέλευσης (43,8% στην Α' τάξη, 42,1% στη Β' και 45,9% στη Γ'). Συνολικά, φαίνεται ότι η επίδραση της γλωσσικής διδασκαλίας στην αυτοαντίληψη των μαθητών ως προς την ποιότητα των γραπτών τους είναι σημαντικότερη στους μαθητές αγροτικής προέλευσης.

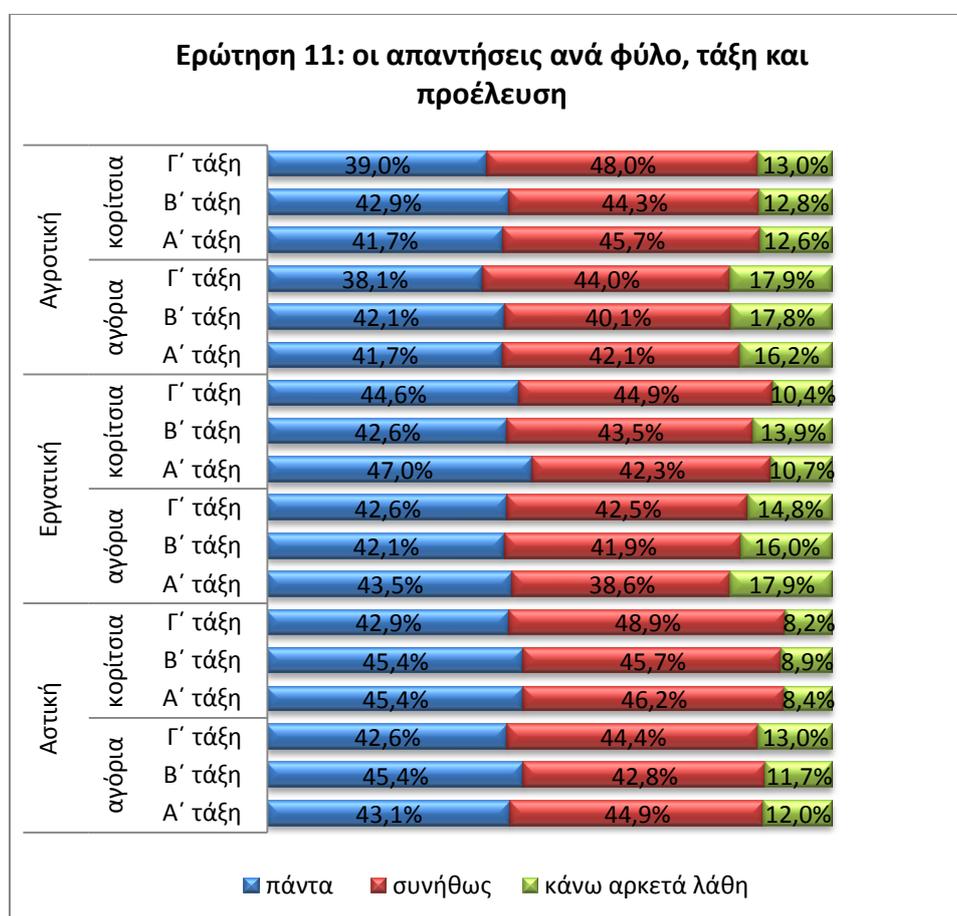


Ως προς τη διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση το φύλο παρατηρούμε τα ακόλουθα. Τα κορίτσια και των τριών κατηγοριών προέλευσης σε όλες τις τάξεις προτιμούν την απάντηση «πάντα» περισσότερο από τα αγόρια αντίστοιχης προέλευσης, με ποσοστά που στην αστική ομάδα ανέρχονται στο 2,3% την Α' τάξη, στο 0% στη Β' και στο 0,3% στη Γ', στην εργατική ομάδα στο 3,5% στην Α', στο 0,5% στη Β' και στο 2% στη Γ' και στην αγροτική στα 0%, 0,8% και 0,9% αντίστοιχα. Η διαφορά στην προτίμηση της συγκεκριμένης κατηγορίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αυξάνει ελαφρά (1% περίπου) από την Α' στη Γ' τάξη μόνο στην αγροτική προέλευση, ενώ στην αστική και εργατική μειώνεται από την Α' στη Β' (κατά 2,3% στην αστική και 3% στην εργατική) και αυξάνει στη συνέχεια.

Και η απάντηση «συνήθως» προτιμάται σε όλες τις τάξεις και κοινωνικές ομάδες περισσότερο από τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια αντίστοιχης προέλευσης, με ποσοστά που στην αστική ομάδα ανέρχονται στο 1,3% την Α' τάξη, στο 2,9% στη Β' και

στο 4,5% στη Γ', στην εργατική καταγωγή στο 3,7% στην Α', στο 1,6% στη Β' και στο 2,4% στη Γ' και στην αγροτική στα 3,6%, 4,2% και 4% αντίστοιχα.

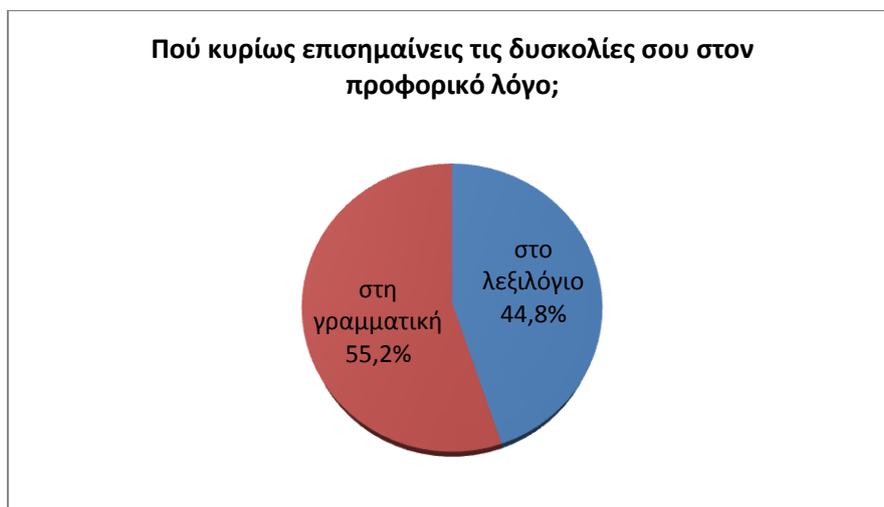
Τέλος, η απάντηση «**κάνω αρκετά λάθη**», σε αντίθεση με τις προηγούμενες επιλογές, **προτιμάται από τα αγόρια**, τα οποία πριμοδοτούν σε όλες τις τάξεις τη συγκεκριμένη κατηγορία περισσότερο από τα κορίτσια αντίστοιχης προέλευσης, με διαφορές που στην αστική καταγωγή φτάνουν στο 3,6% στην Α' τάξη, στο 2,8% στη Β' και στο 4,8% στη Γ', στην εργατική καταγωγή στο 7,2% στην Α', στο 2,1% στη Β' και στο 4,4% στη Γ' και στην αγροτική καταγωγή στα 3,6%, 5% και 4,9% αντίστοιχα. Με άλλα λόγια η παραδοχή των αγοριών ότι κάνουν «αρκετά λάθη» στον γραπτό λόγο μειώνεται από την Α' στη Γ' τάξη μόνο για τους μαθητές εργατικής προέλευσης, οι οποίοι έτσι αποδέχονται ότι ωφελούνται περισσότερο των υπολοίπων από τη γλωσσική διδασκαλία.



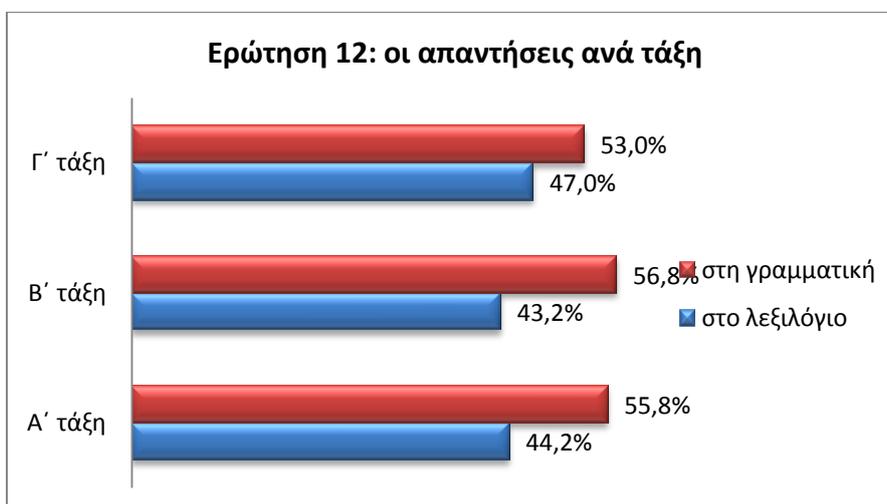
### 5.12. «Πού κυρίως επισημαίνεις τις δυσκολίες σου στον προφορικό λόγο;»

Η ερώτηση διερευνά την αντίληψη των μαθητών για τους τομείς στους οποίους συναντούν δυσκολίες κατά την προφορική επικοινωνία. Όπως προκύπτει από τις

απαντήσεις, οι μαθητές σε ποσοστό 55,2% εκτιμούν ότι οι δυσκολίες στον προφορικό λόγο συνδέονται με ελλείψεις στη γραμματική και σε ποσοστό 44,8% με αδυναμίες στο λεξιλόγιο.

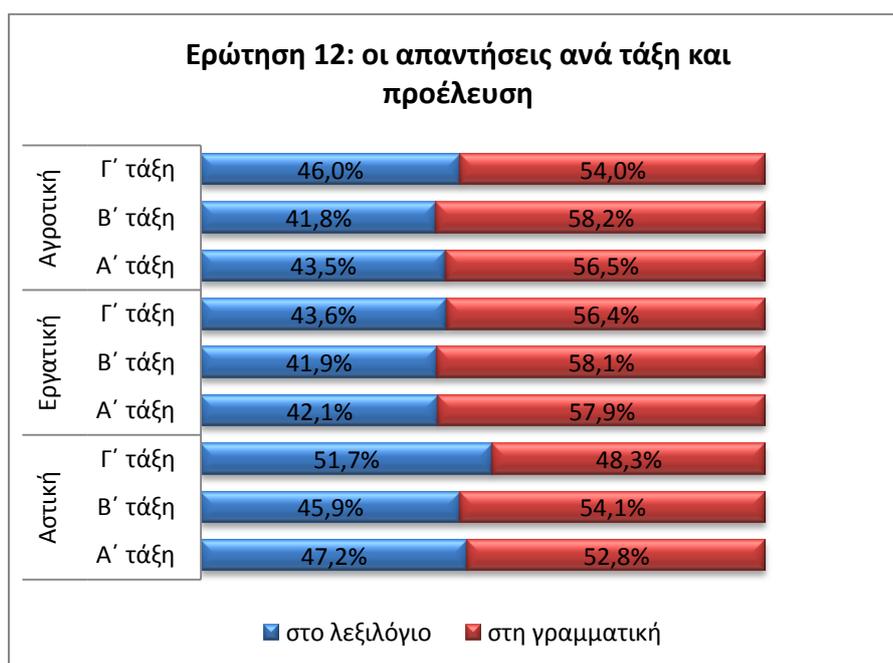


Παράλληλα, προϋούσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας οι μαθητές αποδίδουν τις δυσκολίες τους στον προφορικό λόγο περισσότερο στο λεξιλόγιο και λιγότερο στη γραμματική: η επιλογή του λεξιλογίου αυξάνει από την Α' (44,2%) στη Γ' τάξη (47%) κατά 2,8%, με μια υποχώρηση της τάξης του 1% στη Β' τάξη (43,2%), ενώ αντίστοιχα μειώνεται η επιλογή της γραμματικής (55,8% στην Α' τάξη έναντι 53% στη Γ').



Η σύνδεση των δυσκολιών του προφορικού λόγου με αδυναμίες στο λεξιλόγιο γίνεται περισσότερο από τους μαθητές αστικής προέλευσης, οι οποίοι σε όλες τις τάξεις επιλέγουν τη συγκεκριμένη κατηγορία με ποσοστά που υπερτερούν των αντίστοιχων από τους μαθητές εργατικής προέλευσης κατά 5,1% στην Α' τάξη, 4% στη Β' και 8,1%

στη Γ', ενώ σε σχέση με τους μαθητές αγροτικής προέλευσης οι αντίστοιχες διαφορές είναι 3,7%, 4,1% και 5,7%. Παράλληλα, η συσχέτιση ελλείψεων στο λεξιλόγιο με δυσκολίες στον προφορικό λόγο εντείνεται από την Α' στη Γ' τάξη, σε ποσοστά που είναι μεγαλύτερα για τους μαθητές αστικής προέλευσης και μάλιστα υπερδιπλάσια εκείνων από τους μαθητές εργατικής και αγροτικής προέλευσης: αύξηση κατά 4,5% στην αστική καταγωγή, 1,5% στην εργατική και 2,5% στην αγροτική. Αντίστροφη είναι, προφανώς, η εικόνα για την κατηγορία «γραμματική», η μείωση των ποσοστών της οποίας από την Α' στη Γ' τάξη είναι της τάξης του 4,5% στους μαθητές αστικής προέλευσης, 1,5% σε εκείνους της εργατικής και 2,5% σε εκείνους της αγροτικής.



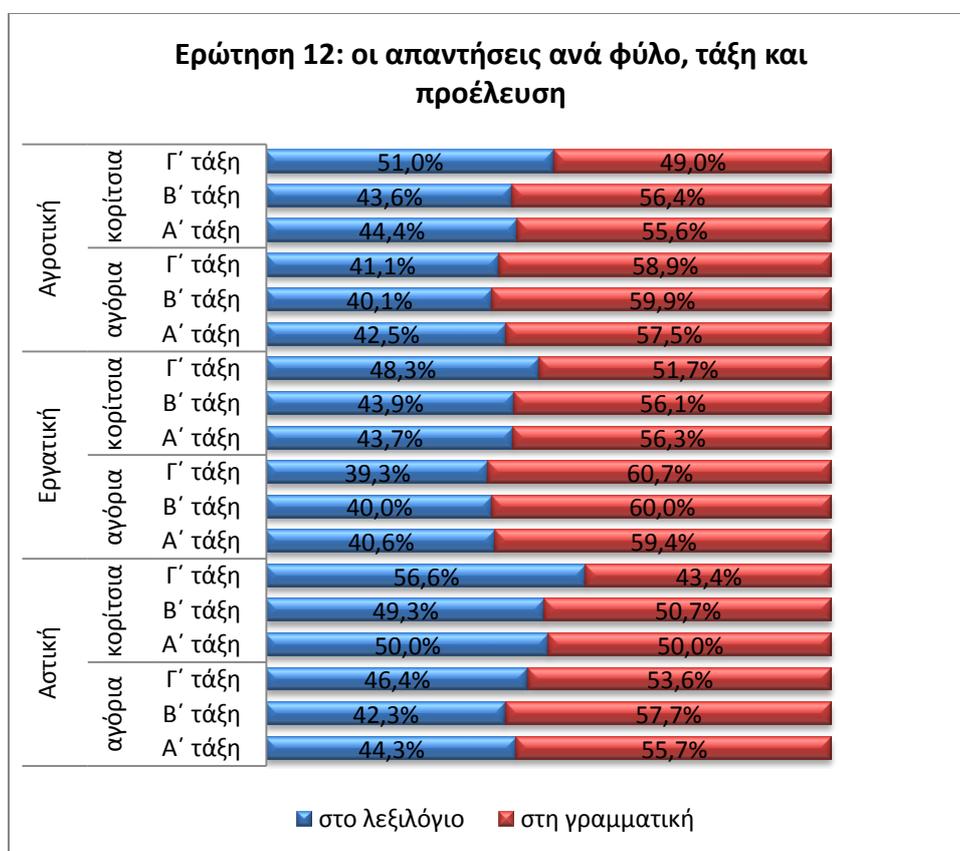
Με κριτήριο το φύλο, την προέλευση και την τάξη φοίτησης διαπιστώνουμε τα ακόλουθα. Η επιλογή του «λεξιλογίου» προιμοδοτείται σε όλες τις τάξεις και κατηγορίες προέλευσης από τις μαθήτριες, οι προτιμήσεις των οποίων υπερβαίνουν εκείνες των αγοριών αντίστοιχης προέλευσης κατά 5,7% στην Α' τάξη, 7% στη Β' και 10,2% στη Γ' στην αστική καταγωγή, κατά 3,1% στην Α' τάξη, 3,9% στη Β' και 9% στη Γ' στην εργατική και κατά 1,9% στην Α' τάξη, 3,5% στη Β' και 9,9% στη Γ' στην αγροτική. Έτσι η διαφορετική εκτίμηση αγοριών και κοριτσιών ως προς την παράμετρο του λεξιλογίου ισχυροποιείται από την Α' στη Γ' τάξη κατά 5% περίπου στην αστική προέλευση, 6% στην εργατική και 8% στην αγροτική.

Ενδιαφέρουσες όμως είναι και οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στα άτομα του ίδιου φύλου ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Τα αγόρια αστικής προέλευσης επιλέγουν την κατηγορία «λεξιλόγιο» περισσότερο από εκείνα της εργατικής κατά 3,7% στην Α' τάξη, 2,3% στη Β' και 7,1% στη Γ' και από εκείνα της

αγροτικής κατά 1,8%, 2,2% και 5,3% αντίστοιχα. Αντίθετα, τα αγόρια εργατικής και αγροτικής προέλευσης πριμοδοτούν την επιλογή «γραμματική» έναντι εκείνων της αστικής, με διαφορές που μεταξύ εργατικής και αστικής προέλευσης είναι της τάξης του 3,7% στην Α', 2,3% στη Β' και 7,1% στη Γ', ενώ μεταξύ αγροτικής και αστικής προέλευσης είναι 1,8%, 2,2% και 5,3% αντίστοιχα.

Παρόμοια εικόνα αποτυπώνεται και για τα κορίτσια: εκείνα της αστικής προέλευσης πριμοδοτούν σε όλες τάξεις το «λεξιλόγιο», με διαφορές που μεταξύ των κοριτσιών αστικής και εργατικής προέλευσης είναι της τάξης του 6,3% στην Α', 5,4% στη Β' και 8,3% στη Γ' και μεταξύ εκείνων αστικής και αγροτικής προέλευσης 5,6%, 5,7% και 5,6% αντίστοιχα. Αντίθετα, τα κορίτσια εργατικής προέλευσης υπερτερούν των κοριτσιών της αστικής ως προς τη σημασία της «γραμματικής» κατά 6,3% στην Α' τάξη, 5,4% στη Β' και 8,3% στη Γ' και τα κορίτσια της αγροτικής εκείνων της αστικής κατά 5,6%, 5,7% και 5,6% αντίστοιχα.

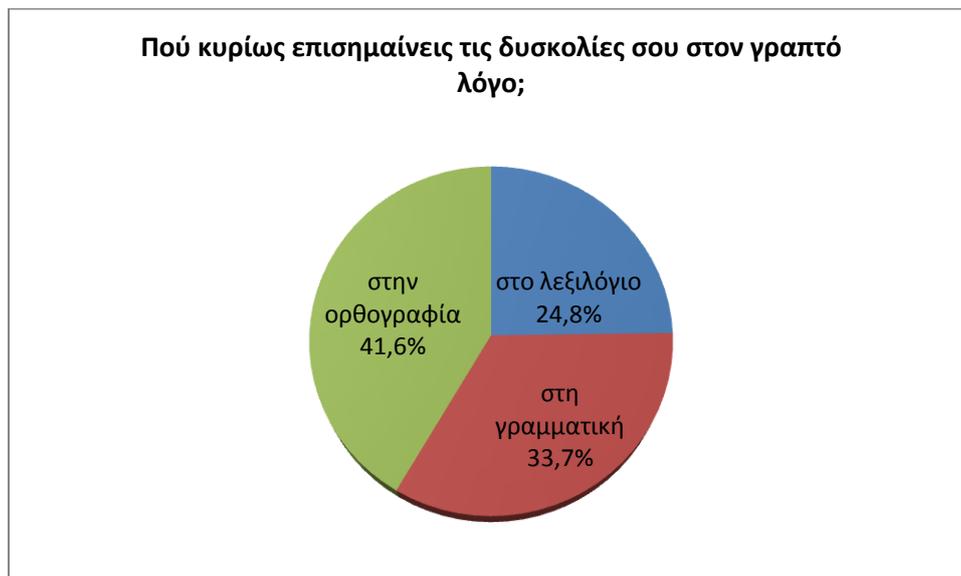
Φαίνεται πάντως ότι προϊούσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας οι μαθήτριες όλο και περισσότερο έναντι των αγοριών συνδέουν τις δυσκολίες στον προφορικό λόγο με ελλείψεις στο λεξιλόγιο (αύξηση των προτιμήσεων της συγκεκριμένης απάντησης από την Α' στη Γ' τάξη), εκεί που οι μαθητές τις αποδίδουν σε πλημμελή γνώση της γραμματικής.



### 5.13. «Πού κυρίως επισημαίνεις τις δυσκολίες σου στο γραπτό λόγο;»

Αναφορικά με τους τομείς στους οποίους εντοπίζουν οι μαθητές τις κυριότερες δυσκολίες στον γραπτό λόγο, είναι **ξεκάθαρη η προμοδότηση της ορθογραφίας με ποσοστό 41,6%, ακολουθεί η γραμματική με 33,7% και τελευταίο το λεξιλόγιο με 24,8%.**

Η συγκεκριμένη ιεράρχηση αποδίδει, κατά τη γνώμη μας, την έμφαση που φαινομενικά αποδίδεται στην ορθογραφία κατά τη διόρθωση των μαθητικών γραπτών: επειδή τα ορθογραφικά λάθη εντοπίζονται ή και διορθώνονται ευκολότερα, σχεδόν αυτόματα, σε σχέση με εκείνα στη σύνταξη, στη συνοχή, στη συνεκτικότητα και γενικά στη δομή και στο περιεχόμενο των κειμένων, δίνεται η εντύπωση στους μαθητές ότι είναι περισσότερο σημαντικά, ιδιαίτερα όταν οι επεμβάσεις των φιλολόγων δεν συνοδεύονται από σχόλια που να καταδεικνύουν τη βαρύτητα κάθε κριτήριου αξιολόγησης στη συνολική αποτίμηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας του κειμένου (βλ. σχετικά και Αδαλόγλου & Τσιάκκα, 1996: 529-539, Αθανασίου 2001: 109-128, Ντίνα, Ξανθόπουλο & Τσακιρίδου, 2006: 356-367).



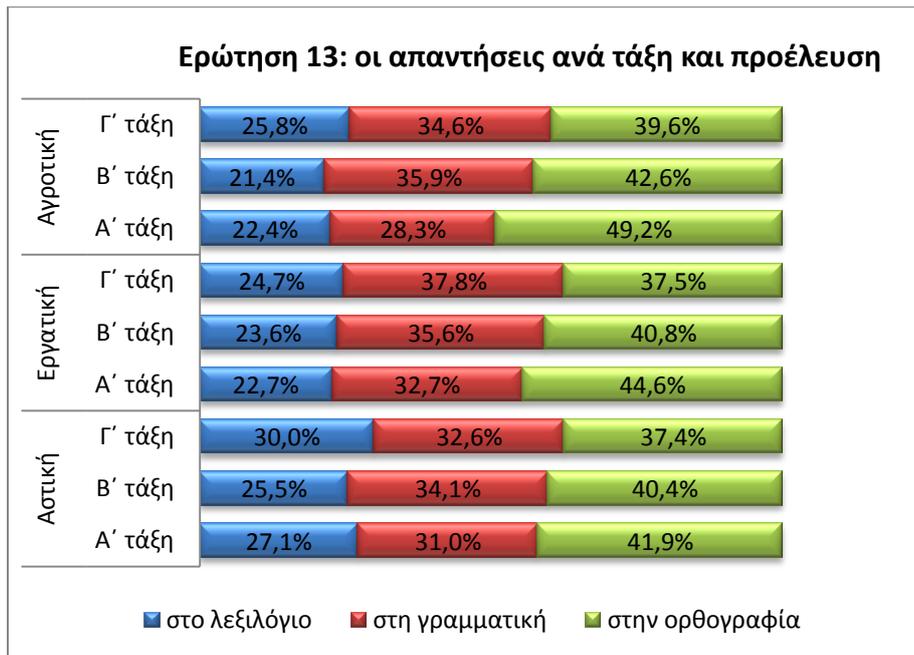
Ενδιαφέρουσα είναι όμως η διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση την τάξη φοίτησης. Έτσι οι μαθητές της Α΄ τάξης συνδέουν, σε ποσοστό 45,2%, τις δυσκολίες τους στον γραπτό λόγο κυρίως με προβλήματα στην ορθογραφία, τάση που περιορίζεται κατά 3,9% στη Β΄ τάξη (41,3%) και κατά 3,1% στη Γ΄ τάξη (38,2%), με συνολική μείωση κατά 7% από την Α΄ στη Γ΄ τάξη. Φαίνεται, επομένως, ότι **προϊούσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας οι μαθητές αποδίδουν λιγότερη σημασία στην ορθογραφία**, επειδή πιθανόν ωφελήθηκαν από τη διδασκαλία που προηγήθηκε και είναι σε θέση να γράφουν πιο ορθογραφήματα ή επειδή αρχίζουν να

συνειδητοποιούν ότι τα ορθογραφικά λάθη είναι μεν σημαντικά (το ποσοστό της ορθογραφίας και στη Γ΄ τάξη εξακολουθεί να είναι μεγαλύτερο από τα υπόλοιπα), αλλά η αποφυγή τους δεν εξασφαλίζει αφ΄ εαυτής τη σύνθεση ενός αποτελεσματικού κειμένου.

Αντίστροφη είναι η εικόνα για τη συσχέτιση των δυσκολιών με ελλείψεις στο λεξιλόγιο και τη γραμματική, τα ποσοστά των οποίων σημειώνουν αύξηση από την Α΄ στη Γ΄ τάξη κατά 2,7% και 4,3% αντίστοιχα. Ειδικότερα, η παράμετρος του λεξιλογίου περιορίζει ελαφρά τα ποσοστά της από την Α΄ στη Β΄ τάξη κατά 0,6% (24,1% στην Α΄ και 23,5% στη Β΄), αλλά τα αυξάνει από τη Β΄ στη Γ΄ κατά 3,3% (26,8% στην Γ΄), ενώ η παράμετρος της γραμματικής σημειώνει αύξηση κατά 4,5% από την Α΄ στη Β΄ (Α΄ τάξη 30,7% και Β΄ 35,2%) και ελάχιστη μείωση (0,2%) στη συνέχεια (35% στη Γ΄).



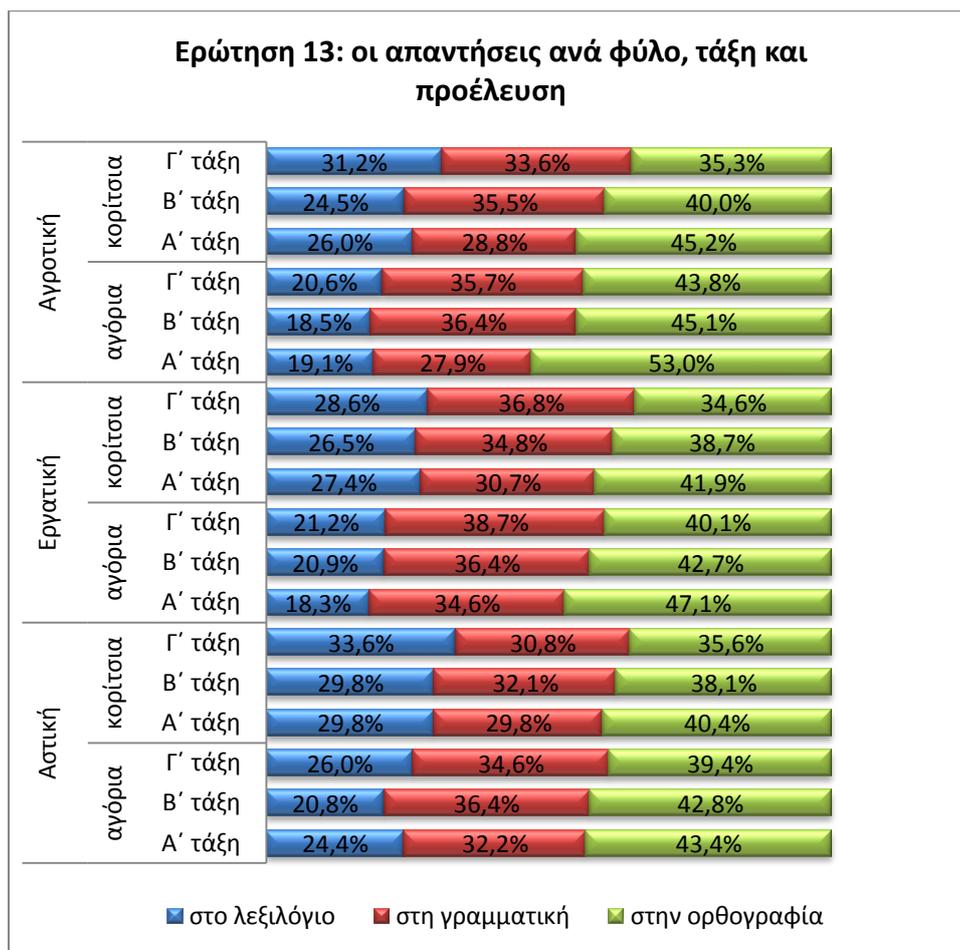
Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι η διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση την προέλευση των μαθητών· **οι μαθητές αστικής προέλευσης σε όλες τις τάξεις προτιμούν την επιλογή του λεξιλογίου**, με διαφορές που σε σχέση με τους μαθητές εργατικής προέλευσης ανέρχονται στο 4,4% στην Α΄ τάξη, 1,9% στη Β΄ και 5,3% στη Γ΄ και σε σχέση με τους μαθητές αγροτικής προέλευσης στο 4,7%, 4,1% και 4,2% αντίστοιχα. Αντίστροφα **οι μαθητές εργατικής και αγροτικής προέλευσης προτιμούν την επιλογή της ορθογραφίας**, με διαφορές που μεταξύ των μαθητών εργατικής και αστικής καταγωγής ανέρχονται στο 2,7% για την Α΄ τάξη, 0,4% για τη Β΄ και 0,1% για τη Γ΄, ενώ μεταξύ των μαθητών αγροτικής και αστικής καταγωγής είναι 7,3% 2,2% και 2,2% αντίστοιχα. Τέλος, **η γραμματική επιλέγεται λιγότερο από τους μαθητές αστικής προέλευσης**: οι προτιμήσεις τους υπολείπονται εκείνων της εργατικής προέλευσης κατά 1,7% στην Α΄ τάξη, 1,5% στη Β΄ και 5,2% στη Γ΄ και εκείνων της αγροτικής προέλευσης κατά 1,7% στην Α΄ τάξη, 1,8% στη Β΄ τάξη και 2% στη Γ΄.



Παράλληλα, σημαντική είναι η διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση το φύλο, εφόσον η **σύνδεση των δυσκολιών στον γραπτό λόγο με ελλείψεις στο λεξιλόγιο** **πριμοδοτείται σε όλες τις τάξεις και κατηγορίες προέλευσης από τα κορίτσια, ενώ η συσχέτιση με αδυναμίες στη γραμματική και στην ορθογραφία υπερτονίζεται από τα αγόρια**. Αναλυτικότερα, οι διαφορές στις επιλογές αγοριών και κοριτσιών αντίστοιχης προέλευσης ως προς την παράμετρο του λεξιλογίου είναι στην αστική καταγωγή 5,4% στην Α' τάξη, 9% στη Β' και 7,6% στη Γ' υπέρ των κοριτσιών, στην εργατική 9,1%, 5,6% και 7,4% αντίστοιχα και στην αγροτική 6,9%, 6% και 10,6% αντίστοιχα.

Από την άλλη οι διαφορές αγοριών και κοριτσιών ως προς την παράμετρο της γραμματικής είναι στην αστική καταγωγή 2,4% στην Α' τάξη, 4,3% στη Β' και 3,8% στη Γ' υπέρ των αγοριών και στην εργατική 3,9%, 1,6% και 1,9% αντίστοιχα. Αντίθετα για τα παιδιά αγροτικής προέλευσης η γραμματική επιλέγεται στην Α' τάξη περισσότερο από τα κορίτσια (διαφορά 0,9%), ενώ στη Β' τάξη και στη Γ' τάξη περισσότερο από τα αγόρια (διαφορές 0,9% και 2,1% αντίστοιχα).

Τέλος, τα αγόρια πριμοδοτούν έναντι των κοριτσιών και την παράμετρο της ορθογραφίας, με διαφορές που στην αστική καταγωγή είναι 3% στην Α' τάξη, 4,7% στη Β' και 3,8% στη Γ', στην εργατική 5,2%, 4% και 5,5% αντίστοιχα και στην αγροτική 7,8%, 5,1% και 7,5% αντίστοιχα.



#### 5.14. «Χρησιμοποιείς το βιβλίο της Νεοελληνικής Σύνταξης;»

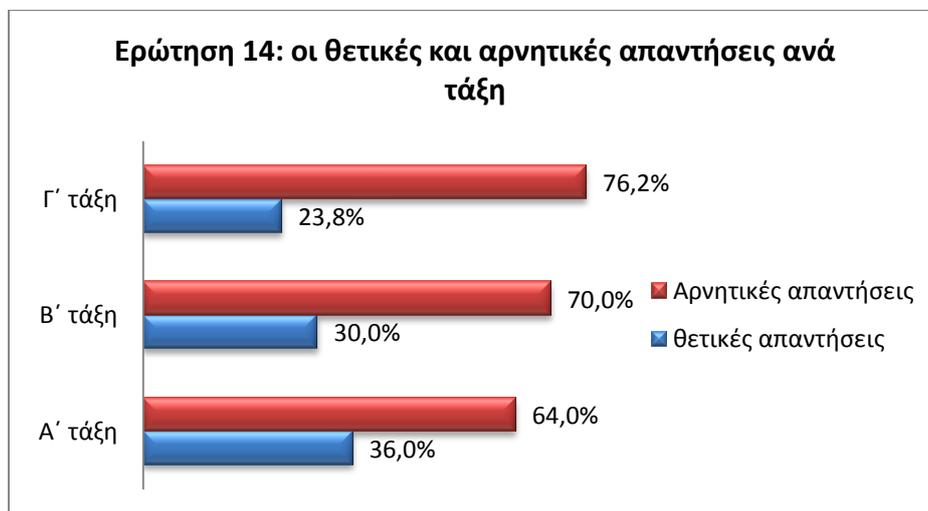
Η χρήση βιβλίων αναφοράς (λεξικού ή γραμματικής) κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος διευκολύνει την εξατομίκευση της διδασκαλίας, με την έννοια της αναζήτησης όσων πληροφοριών έχει ανάγκη ο κάθε μαθητής, αλλά και την αυτονόμηση της μάθησης, με την ανάπτυξη αντίστοιχων μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στη σχολική πράξη όμως, κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να συμβαίνει σε ικανοποιητικό βαθμό σε ό,τι αφορά τουλάχιστον τη χρήση του βιβλίου της *Νεοελληνικής Σύνταξης*, εφόσον οι απαντήσεις των μαθητών είναι κατά βάση αρνητικές: 31,3% «καθόλου» και 38,8% «λίγες φορές». Με άλλα λόγια, **εφτά στους δέκα μαθητές (70,1%) δηλώνουν περιστασιακή ή μηδενική χρήση του σχολικού συντακτικού** και μόνο τρεις στους δέκα (29,9%) κάνουν λόγο για «πολύ συχνή» (6,6%) ή «αρκετά συχνή» (23,3%) αξιοποίησή του.

Θα ήταν ενδιαφέρον εξάλλου να διερευνηθεί σε ποιον βαθμό η ανωτέρω εικόνα συνδέεται με τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία ή με αδυναμίες του ίδιου του σχολικού εγχειριδίου (ευκολία αναζήτησης και κατανόησης των πληροφοριών), ή αν η περιορισμένη χρήση του οφείλεται στην επάρκεια των πληροφοριών που περιείχονταν

στις αντίστοιχες ενότητες των βιβλίων της *Νεοελληνικής Γλώσσας*.

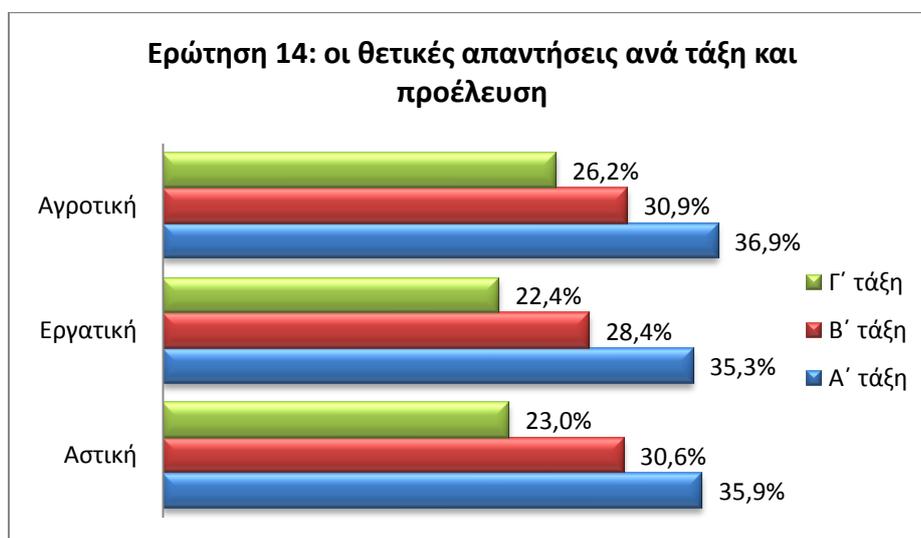


Αναφορικά με τον βαθμό αξιοποίησης του συντακτικού ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές, διαπιστώνουμε ότι η περιορισμένη χρήση του μειώνεται ακόμα περισσότερο από την Α' στη Γ' τάξη, όπως αποτυπώνεται και στο επόμενο γράφημα. Ειδικότερα οι θετικές απαντήσεις των μαθητών περιορίζονται από την Α' στη Β' τάξη κατά 6% (36% στην Α' έναντι 30% στη Β') και κατά 6,2% από τη Β' στη Γ' (30% στη Β' και 23,8% στην Γ'), σημειώνοντας συνολική υποχώρηση 12,2%.

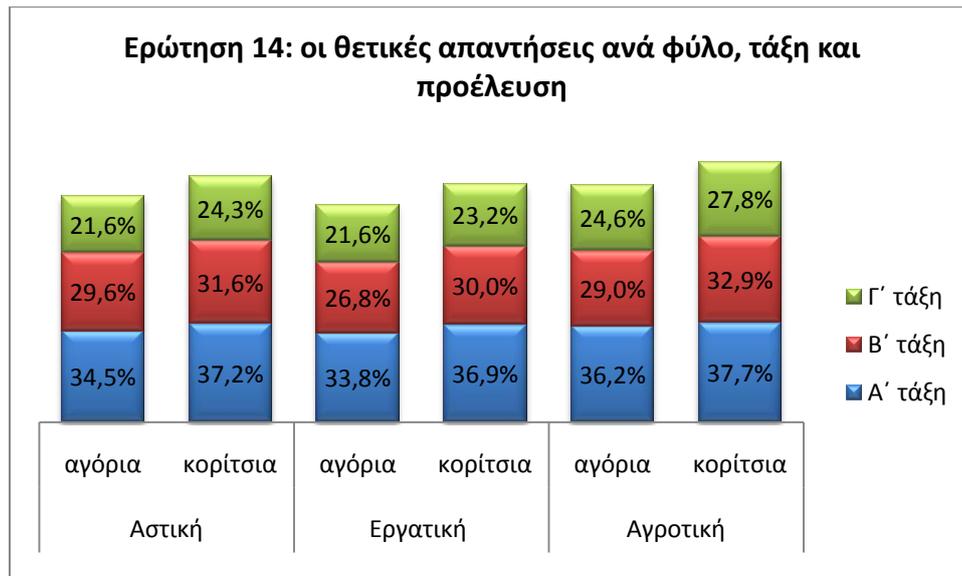


Η εικόνα αυτή διαφοροποιείται σε μικρό βαθμό ανάλογα με την προέλευση των μαθητών, εφόσον στην Α' τάξη υπερिशύουν οι θετικές αποκρίσεις των μαθητών αγροτικής προέλευσης κατά 1% έναντι εκείνων της αστικής και κατά 1,6% έναντι εκείνων της εργατικής, στη Β' τάξη οι αντίστοιχες διαφορές είναι της τάξης του 0,3% και 2,5% και στη Γ' τάξη της τάξης του 3,2% και 3,8%. Με άλλα λόγια, **οι μαθητές**

αγροτικής προέλευσης δηλώνουν σε όλες τις τάξεις ελαφρά μεγαλύτερη αξιοποίηση του εγχειριδίου της *Νεοελληνικής Σύνταξης*, με διαφορές που ενισχύονται από την Α΄ στη Γ΄ τάξη.

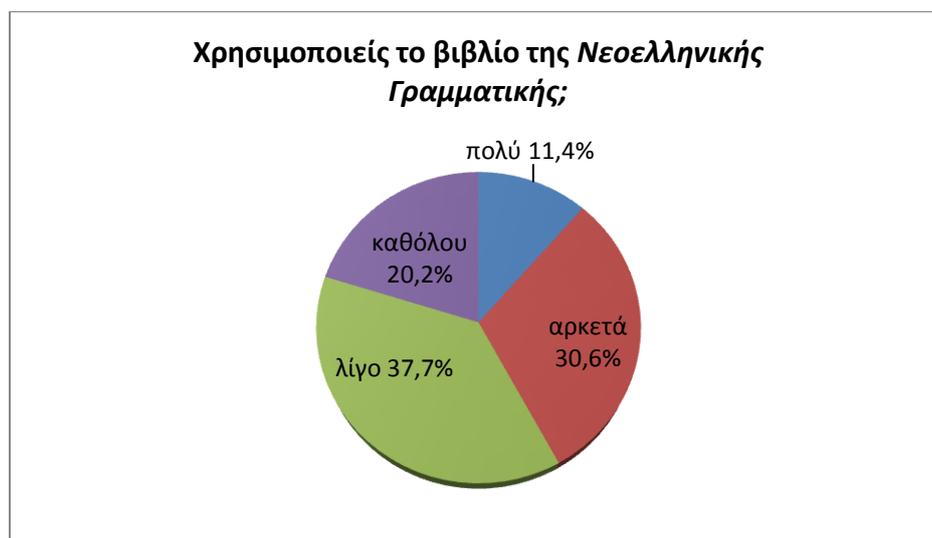


Εξετάζοντας τέλος, τις απαντήσεις των μαθητών με βάση το φύλο, την τάξη φοίτησης και την προέλευση διαπιστώνουμε ότι **οι μαθήτριες και των τριών κατηγοριών προέλευσης δηλώνουν ότι αξιοποιούν το σχολικό συντακτικό περισσότερο από τους μαθητές αντίστοιχης καταγωγής**, σε ποσοστά που για στην αστική προέλευση ανέρχονται στο 2,7% στην Α΄ τάξη, 2% στη Β΄ και 2,7% στη Γ΄, στην εργατική στα 3,1%, 3,2% και 1,6% αντίστοιχα και στην αγροτική στα 1,5%, 3,9% και 3,2% αντίστοιχα. Παρατηρούμε ακόμα ότι οι μαθήτριες αγροτικής προέλευσης δηλώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά χρήσης του σχολικού συντακτικού, με διαφορές που σε σχέση με τις μαθήτριες αστικής προέλευσης ανέρχονται στο 0,5% στην Α΄ τάξη, στο 1,3% στη Β΄ και στο 3,5% στη Γ΄ και σε σχέση με τις μαθήτριες εργατικής προέλευσης στα 0,8%, 2,9% και 4,6% αντίστοιχα. Αντίστροφα, η μικρότερη χρήση του βιβλίου δηλώνεται από τους μαθητές εργατικής προέλευσης, οι θετικές απαντήσεις των οποίων υπολείπονται εκείνων των μαθητών αστικής προέλευσης κατά 0,7% στην Α΄ τάξη, 2,8% στη Β΄ και 0% στη Γ΄ και εκείνων των μαθητών αγροτικής προέλευσης κατά 2,4%, 2,2% και 3% αντίστοιχα. Τέλος, μεγαλύτερη συρρίκνωση της χρήσης του συντακτικού από την Α΄ στη Γ΄ τάξη εντοπίζεται στις μαθήτριες εργατικής προέλευσης (μείωση κατά 13,7%) και η μικρότερη σε εκείνες της αγροτικής προέλευσης (μείωση κατά 9,9%), με τις υπόλοιπες κατηγορίες να κυμαίνονται από 11,6% (για τους μαθητές αγροτικής προέλευσης) έως 12,9% (για τους μαθητές και τις μαθήτριες αστικής προέλευσης).

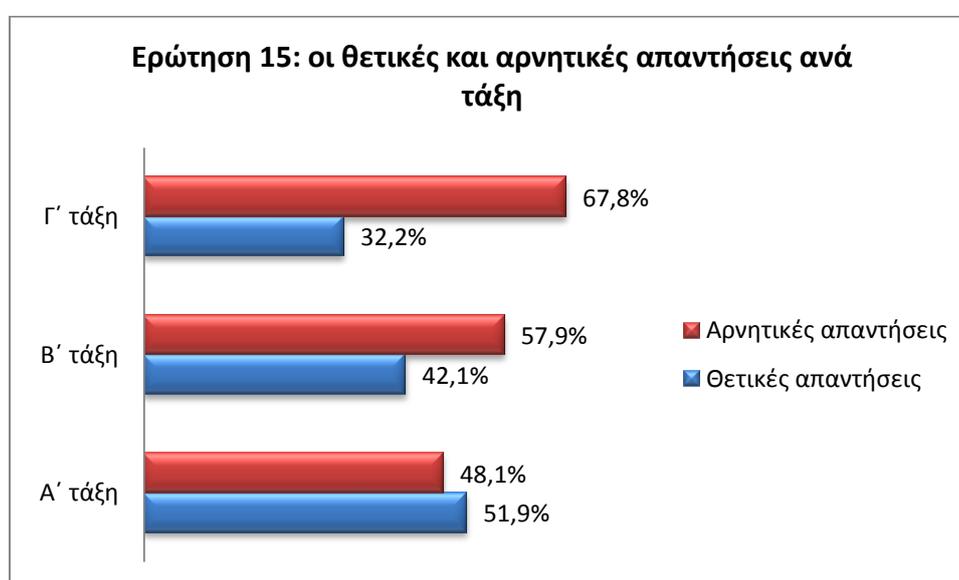


#### 5.15. «Χρησιμοποιείς το βιβλίο της Νεοελληνικής Γραμματικής;»

Με την ερώτηση αυτή επιδιώκεται να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο ανατρέχει ο μαθητής στη *Νεοελληνική Γραμματική* με αφορμή τη γλωσσική διδασκαλία. Σε ό,τι αφορά το σύνολο των μαθητών, διαπιστώνεται ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο χρησιμοποιούν «πολύ» ή «αρκετά» μόνο το 42%, ενώ οι αρνητικές απαντήσεις ανέρχονται σχεδόν στο 58%. Τα ποσοστά δεν εκπλήσσουν, δεδομένου ότι τα βιβλία του μαθητή για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ενσωματώνουν, σε κάποιον βαθμό, και θέματα γραμματικής θεωρίας αλλά και ότι οι χρονικοί περιορισμοί δεν επιτρέπουν σε φιλόλογους και μαθητές να ανατρέχουν συχνά στο βιβλίο αυτό. Πρέπει, άλλωστε, να επισημανθεί ότι τα αντίστοιχα ποσοστά θετικών απαντήσεων για το βιβλίο της *Νεοελληνικής Σύνταξης* (14η ερώτηση) είναι αρκετά χαμηλότερα (29,9%).

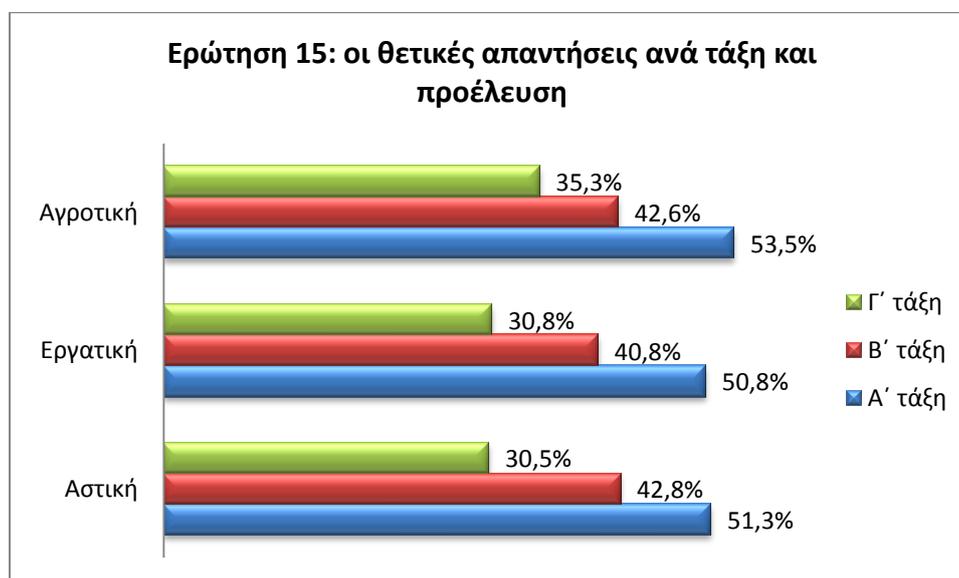


Τα ποσοστά του σχήματος που ακολουθεί δείχνουν έντονη διαφοροποίηση στις απαντήσεις από τη μια σχολική τάξη στην άλλη. Συγκεκριμένα, ενώ στην Α΄ τάξη οι θετικές απαντήσεις είναι κατά τι περισσότερες από το μισό του συνόλου (51,9%), στη Β΄ τάξη το ποσοστό τους πέφτει στο 42,1% και στη Γ΄ τάξη φτάνει μόλις στο 32,2%, με άλλα λόγια οι μαθητές που χρησιμοποιούν συχνά τη *Νεοελληνική Γραμματική* είναι λιγότεροι από το ένα τρίτο του συνόλου. Τα χαμηλά αυτά ποσοστά μπορούν να συσχετιστούν με τις αυξανόμενες απαιτήσεις του κυρίως γλωσσικού μαθήματος (ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, ασκήσεις και δραστηριότητες διαφόρων τύπων), με τον περιορισμό των ωρών διδασκαλίας από τρεις σε δύο στη Β΄ και Γ΄ τάξη και, ενδεχομένως, με το γεγονός ότι οι μαθητές χειρίζονται καλύτερα τον λόγο όσο μεγαλώνουν και συνεπώς χρειάζεται να ανατρέξουν λιγότερο συχνά στη Γραμματική. Καθοδική πορεία των θετικών απαντήσεων διαπιστώθηκε και ως προς το *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής* στη 14η ερώτηση.



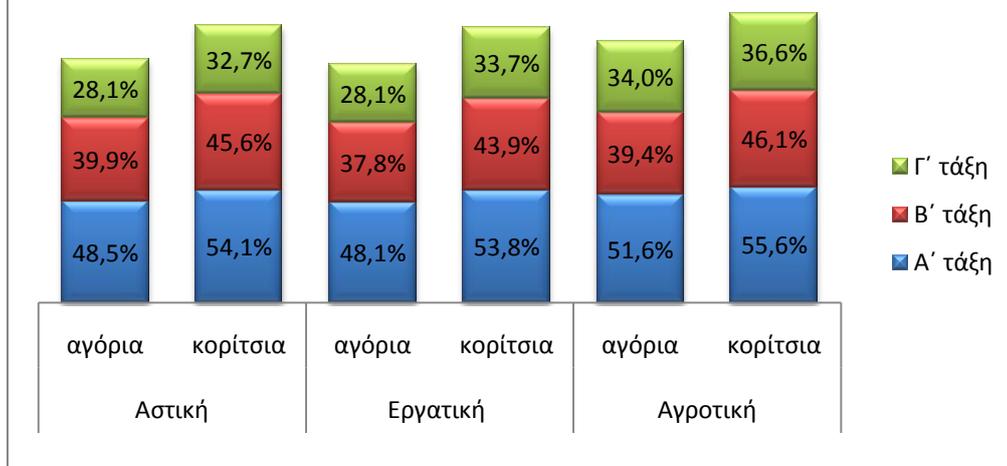
Αν ληφθεί υπόψη και η κοινωνική προέλευση σε συνδυασμό με τη σχολική τάξη, διαπιστώνεται ότι η **μείωση των θετικών απαντήσεων ακολουθεί παραπλήσια πορεία σε όλες τις κοινωνικές ομάδες**: 20,8% στους μαθητές αστικής καταγωγής (51,3% θετικές απαντήσεις στην Α΄ έναντι 30,5% στη Γ΄), 20% σε εκείνους της εργατικής (50,8% θετικές απαντήσεις στην Α΄ έναντι 30,8% στη Γ΄) και 18,2% σε αυτούς της αγροτικής (53,5% θετικές απαντήσεις στην Α΄ έναντι 35,3% στη Γ΄). Από την άλλη πλευρά, τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων συναντώνται αφενός στα παιδιά αγροτικής προέλευσης για την Α΄ και τη Γ΄ τάξη (53,5% και 35,3% αντίστοιχα) και αφετέρου στα παιδιά αστικής προέλευσης για τη Β΄ τάξη (42,8%), αλλά στην ίδια τάξη το ποσοστό των παιδιών αγροτικής προέλευσης είναι σχεδόν το ίδιο (42,6%). Από τα παραπάνω δεδομένα συνάγεται ότι η διαφοροποίηση των ποσοστών από τη μια σχολική τάξη στην άλλη δεν επηρεάζεται σημαντικά από την κοινωνική προέλευση των

μαθητών, αλλά και ότι οι μαθητές αγροτικής προέλευσης εμφανίζουν συνολικά υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων σε σχέση με τις δυο άλλες κοινωνικές ομάδες.



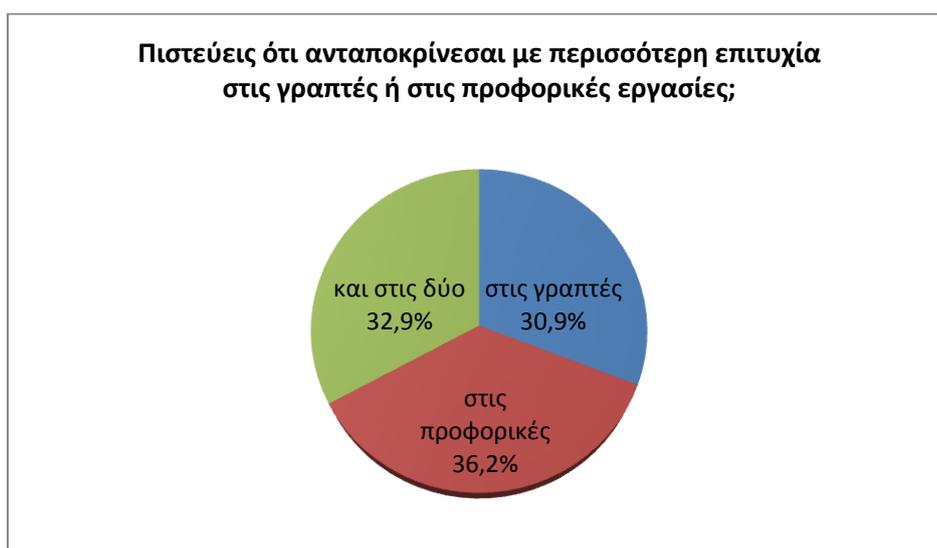
Ως προς την κατανομή των θετικών απαντήσεων ανά φύλο, τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά από εκείνα των αγοριών σε όλες τις τάξεις και όλες τις κοινωνικές ομάδες, αλλά οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν αντιστοιχούν συνολικά σε υψηλά ποσοστά. Για τα κορίτσια αστικής προέλευσης η διαφορά από τα αγόρια είναι 5,6% στην Α' τάξη, 5,7% στη Β' και 4,6% στη Γ', για εκείνα της εργατικής είναι 5,7% στην Α' τάξη, 6,1% στη Β' και 5,6% στη Γ' και, τέλος, για εκείνα της αγροτικής 4% στην Α' τάξη, 6,7% στη Β' και 2,6% στη Γ'. Έτσι, η διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάλογα με το φύλο, ενώ είναι παντού υπέρ των κοριτσιών, δεν παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις περνώντας από τη μια τάξη ή κοινωνική προέλευση στην άλλη. Σημειώνεται ότι η μικρότερη διαφορά υπέρ των κοριτσιών συναντάται στις απαντήσεις της Γ' τάξης αγροτικής προέλευσης και είναι μόλις 2,6%.

**Ερώτηση 15: οι θετικές απαντήσεις ανά φύλο, τάξη και προέλευση**

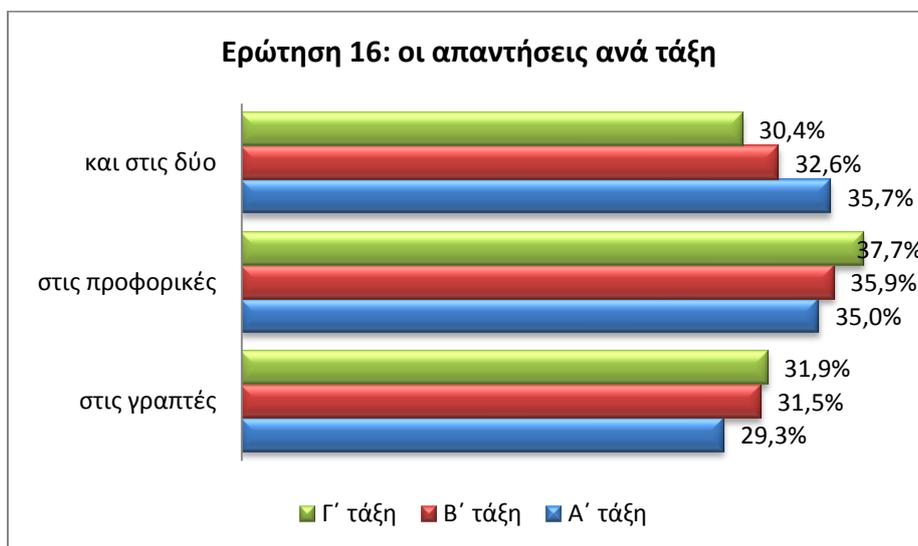


**5.16. «Πιστεύεις ότι ανταποκρίνεσαι με περισσότερη επιτυχία στις γραπτές ή στις προφορικές εργασίες;»**

Με την ερώτηση αυτή επιδιώκεται να διευκρινιστεί το είδος εργασιών στις οποίες πιστεύει ο μαθητής ότι έχει υψηλότερες επιδόσεις. Σημειώνεται ότι στην ερώτηση δεν γίνεται διάκριση ανάμεσα στις γραπτές εργασίες που γίνονται στην τάξη από εκείνες που δίνονται για το σπίτι. Τα ποσοστά των τριών απαντήσεων δεν εμφανίζουν σημαντική διαφοροποίηση, ενώ είναι αναμενόμενη η απόκλιση κατά 5,3% υπέρ των προφορικών εργασιών (36,2%) έναντι των γραπτών (30,9%). Σημειώνεται επίσης ότι το ένα τρίτο περίπου των μαθητών (32,9%) εκτιμά ότι ανταποκρίνεται με την ίδια επάρκεια τόσο στις προφορικές όσο και στις γραπτές εργασίες που αναλαμβάνει.

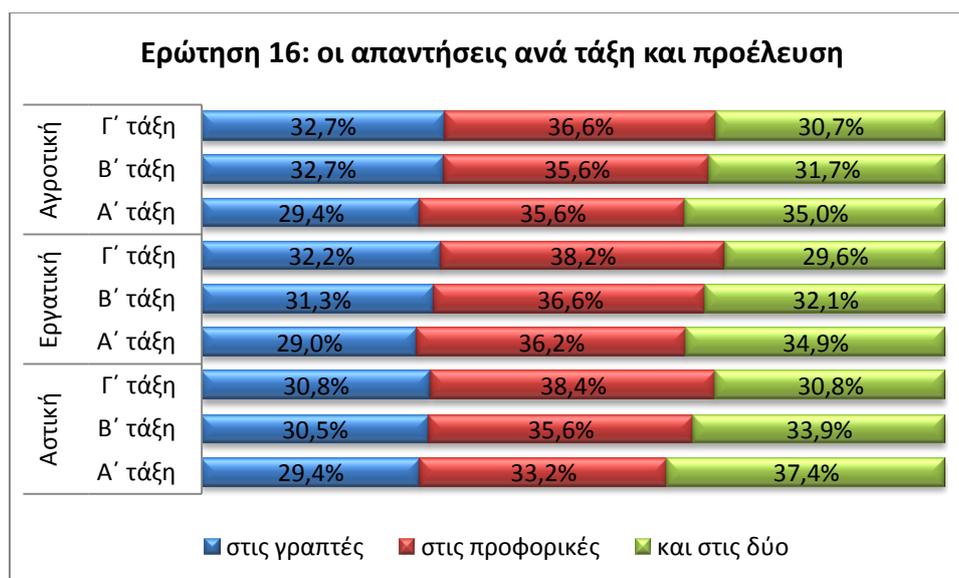


Σε ό,τι αφορά τις απαντήσεις ανά σχολική τάξη, διαπιστώνεται μικρή σταδιακή αύξηση των ποσοστών τόσο για τις προφορικές όσο και για τις γραπτές εργασίες και αντίστοιχη μείωση των ποσοστών που αφορούν την απάντηση «και στις δύο». Για τις προφορικές εργασίες η αύξηση είναι της τάξης του 2,7% από την Α΄ στη Γ΄ τάξη (35% και 37,7% αντίστοιχα) και για τις γραπτές της τάξης του 2,6% (29,3% και 31,9% αντίστοιχα). Από την άλλη πλευρά, η μείωση των ποσοστών στην επιλογή «και στις δύο» από την Α΄ στη Γ΄ τάξη είναι της τάξης του 5,3% (35,7% και 30,4% αντίστοιχα). Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η αυτοαξιολόγηση ορισμένων τουλάχιστον μαθητών για τις επιδόσεις τους στο ένα ή στο άλλο είδος εργασιών εμφανίζει σταδιακή διαφοροποίηση: από τη μια τάξη στην άλλη αυξάνονται λίγο τα ποσοστά που αφορούν τόσο τις προφορικές όσο και τις γραπτές εργασίες (0,4% αύξηση για τις γραπτές και 1,8% για τις προφορικές εργασίες).



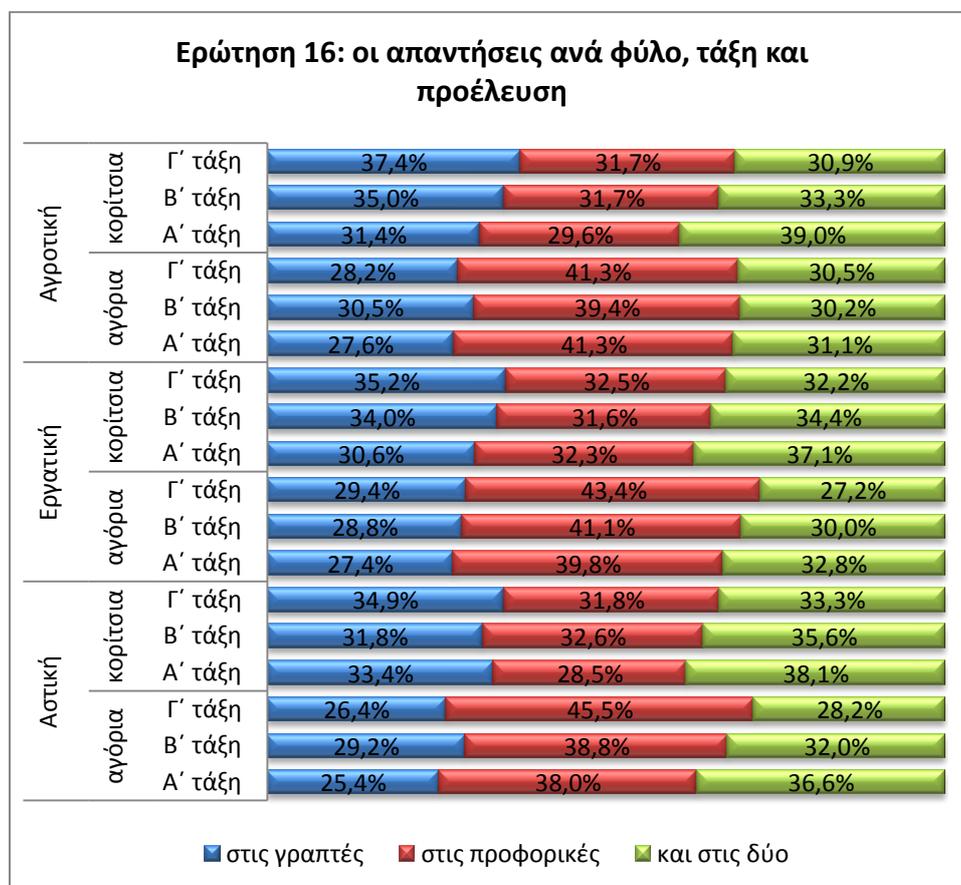
Σε ό,τι αφορά τις διαφοροποιήσεις ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά που αφορούν τις γραπτές και τις προφορικές εργασίες ανεβαίνουν σε όλες τις κοινωνικές ομάδες περνώντας από τη μια σχολική τάξη στην άλλη, ενώ μειώνονται αντίστοιχα τα ποσοστά της απάντησης «και στις δύο». Συγκεκριμένα, για τις γραπτές εργασίες τα ποσοστά είναι παραπλήσια στην Α΄ τάξη για όλες τις κοινωνικές ομάδες (γύρω στο 29%), ενώ στη Γ΄ τάξη ανεβαίνουν μόλις κατά 1,4% στα παιδιά αστικής προέλευσης (29,4% στην Α΄ τάξη έναντι 30,8% στη Γ΄), αλλά κατά 3,2% στα παιδιά εργατικής προέλευσης (29% έναντι 32,2%) και 3,3% στα παιδιά αγροτικής προέλευσης (29,4% έναντι 32,7%), κάτι που σημαίνει ότι ορισμένοι από τους μαθητές των δύο αυτών κοινωνικών ομάδων θεωρούν ότι βελτιώνουν τις επιδόσεις τους στις γραπτές εργασίες. Από την άλλη πλευρά, στις προφορικές εργασίες τη μεγαλύτερη αύξηση ποσοστών, κατά 5,2% από την Α΄ (33,2%) στη Γ΄

(38,4%) τάξη, εμφανίζουν οι μαθητές αστικής προέλευσης. Στα παιδιά εργατικής προέλευσης η αντίστοιχη αύξηση από την Α' (36,2%) στη Γ' (38,2%) τάξη είναι μόλις 2%, ενώ η αύξηση στα παιδιά αγροτικής προέλευσης είναι 1% (35,6% έναντι 36,6%). Σε ό,τι αφορά την απάντηση «και στις δύο», η σταδιακή μείωση των ποσοστών στα παιδιά αστικής προέλευσης σχετίζεται κυρίως με την αύξηση των απαντήσεων που αφορούν τις προφορικές εργασίες, ενώ αντίστροφα στις άλλες δύο κοινωνικές ομάδες η μείωση των αντίστοιχων ποσοστών οφείλεται κυρίως την αύξηση των απαντήσεων που αφορούν τις γραπτές εργασίες.



Η εικόνα των απαντήσεων εμφανίζεται πιο σύνθετη, αν ληφθεί υπόψη και η παράμετρος του φύλου. Καταρχάς, είναι φανερό πως **τα κορίτσια θεωρούν ότι ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία απ' ό,τι τα αγόρια στις γραπτές εργασίες**, εφόσον τα ποσοστά τους είναι υψηλότερα από εκείνα των αγοριών σε όλες τις σχολικές τάξεις και ανεξάρτητα από κοινωνική προέλευση. Οι αποκλίσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι εδώ εμφανείς κυρίως στα παιδιά αστικής προέλευσης και φτάνουν το 8,5% στη Γ' τάξη (26,4% για τα αγόρια έναντι 34,9% για τα κορίτσια), ενώ είναι αρκετά μικρότερες στις άλλες κοινωνικές ομάδες, με εξαίρεση τα παιδιά αγροτικής προέλευσης στη Γ' τάξη, όπου η σχετική απόκλιση φτάνει το 9,2%, πάντα στις γραπτές εργασίες (28,2% για τα αγόρια έναντι 37,4% για τα κορίτσια). Αντίθετα, **στις προφορικές εργασίες είναι υψηλότερα τα ποσοστά των αγοριών**, αλλά οι αποκλίσεις είναι εδώ αισθητά μεγαλύτερες από τις αποκλίσεις υπέρ των κοριτσιών που αναφέρθηκαν για τις γραπτές εργασίες, ενώ ταυτόχρονα κατανέμονται πιο ομοιόμορφα στις κοινωνικές ομάδες. Στα παιδιά αστικής προέλευσης η μεγαλύτερη διαφορά είναι 14,7% στη Γ' τάξη (45,5% για τα αγόρια έναντι 31,8% για τα κορίτσια), στα παιδιά εργατικής προέλευσης είναι 11,1%, επίσης στη Γ' τάξη (43,4% για τα αγόρια και 32,5% για τα κορίτσια), ενώ στα παιδιά αγροτικής προέλευσης είναι 11,7%

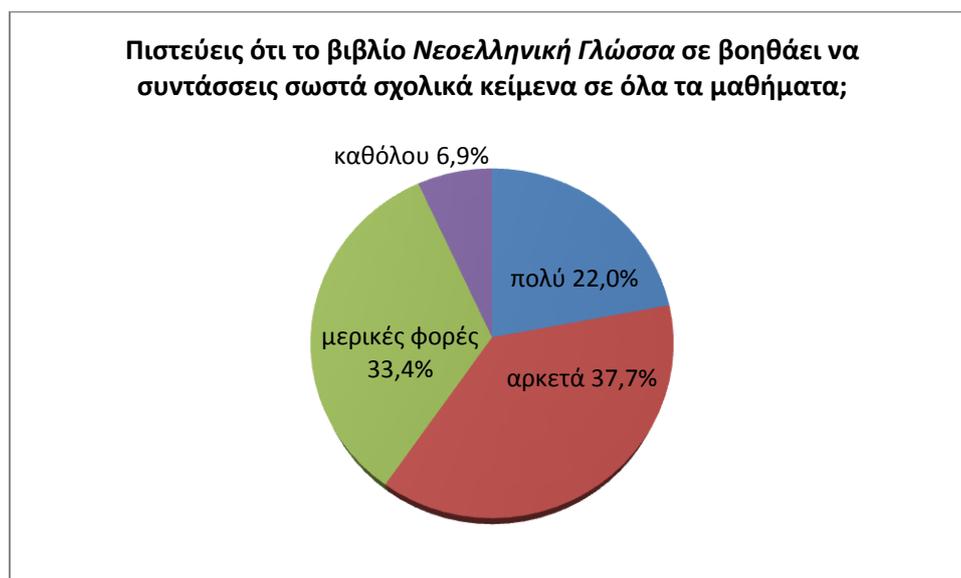
και συναντάται στην Α΄ τάξη (41,3% για τα αγόρια και 29,6% για τα κορίτσια). Τέλος, διαπιστώνεται ότι η αυξημένη διαφοροποίηση υπέρ των αγοριών στις προφορικές εργασίες δεν οφείλεται μόνο στην προτίμηση των κοριτσιών για τις γραπτές εργασίες αλλά επίσης στο ότι τα κορίτσια που επέλεξαν την απάντηση «και στις δύο» ήταν αισθητά περισσότερα από τα αγόρια σε όλες τις σχολικές τάξεις και κοινωνικές ομάδες. Η μεγαλύτερη απόκλιση που συναντάται σε σχέση με τη συγκεκριμένη απάντηση είναι 7,9% στην Α΄ τάξη των παιδιών αγροτικής προέλευσης (31,1% για τα αγόρια έναντι 39% για τα κορίτσια), ενώ εξάλλου αποκλίσεις της τάξης του 5% υπέρ των κοριτσιών συναντώνται στη Γ΄ τάξη των παιδιών αστικής και εργατικής προέλευσης.



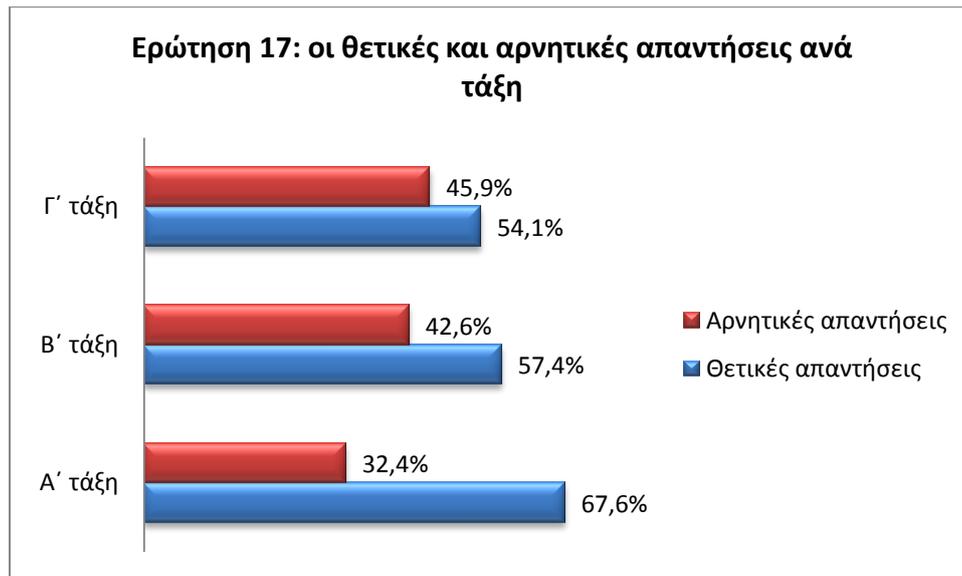
***5.17. «Πιστεύεις ότι το βιβλίο Νεοελληνική Γλώσσα σε βοηθάει να συντάσσεις σωστά σχολικά κείμενα σε όλα τα μαθήματα;»***

Με την ερώτηση αυτή διερευνάται από τη σκοπιά των μαθητών η συμβολή του γλωσσικού μαθήματος στη διαμόρφωση του είδους λόγου που χρησιμοποιούν γενικότερα οι μαθητές για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των γραπτών εργασιών της τάξης τους. Τα συνολικά ποσοστά δείχνουν πως η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί χρήσιμες τις δεξιότητες γραπτού λόγου που αποκτά μέσα από τα γλωσσικά εγχειρίδια. **Οι θετικές απαντήσεις ανέρχονται συνολικά σε 59,7% και οι αρνητικές σε**

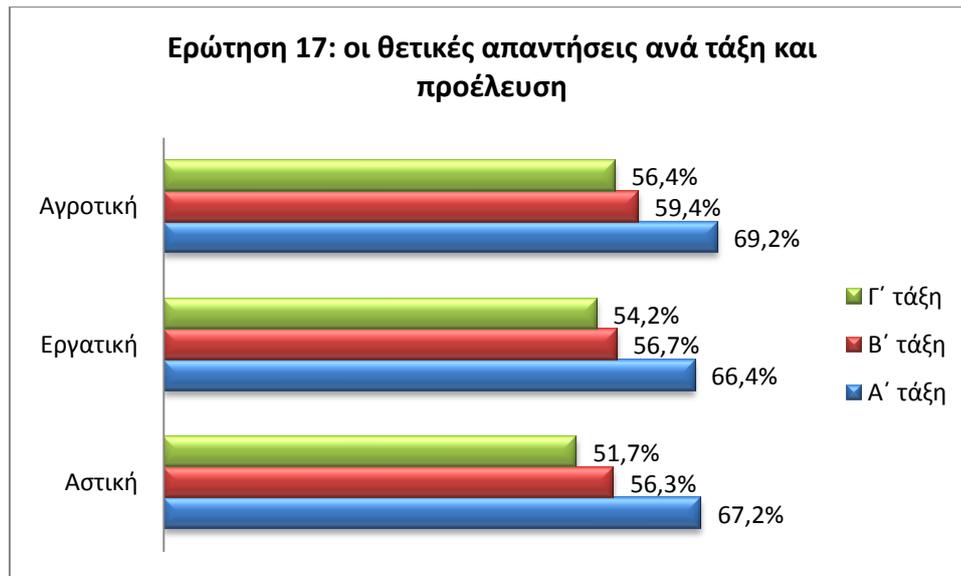
**40,3%.** Σημειώνεται ότι η απάντηση «καθόλου» συγκεντρώνει μόλις 6,9%.



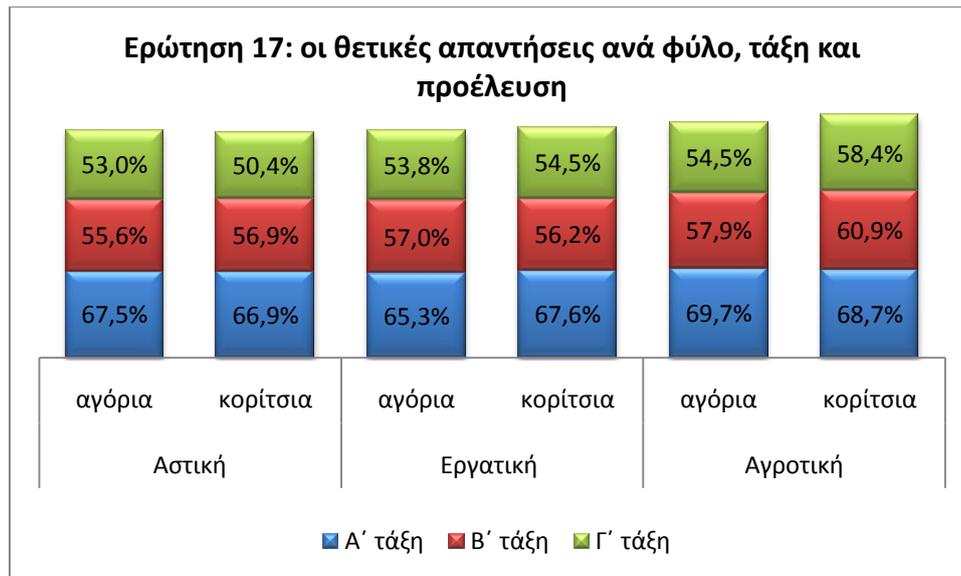
Από τα δεδομένα του επόμενου γραφήματος συνάγεται ότι το υψηλό ποσοστό θετικών απαντήσεων στο σύνολο των ερωτηθέντων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις θετικές απαντήσεις των μαθητών της Α΄ τάξης, που ανέρχεται σε 67,6% έναντι 57,4% για τη Β΄ τάξη και 54,1% για τη Γ΄ τάξη. **Η συνολική πτώση των θετικών απαντήσεων από την Α΄ στην Γ΄ τάξη είναι 13,5%.** Ωστόσο, οι θετικές απαντήσεις επικρατούν και στις τρεις σχολικές τάξεις. Από την άλλη πλευρά, διαπιστώνεται ότι μεγάλο μέρος από τους μαθητές της Β΄ και της Γ΄ τάξης δεν θεωρούν ότι τα γλωσσικά εγχειρίδια τους προσφέρουν σημαντική βοήθεια στη σύνταξη σωστών σχολικών κειμένων στα άλλα μαθήματα. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να συσχετιστούν με το ότι οι ειδικές απαιτήσεις των διάφορων μαθημάτων, οι οποίες αυξάνονται από τη μια σχολική τάξη στην άλλη, υπερβαίνουν λιγότερο ή περισσότερο τις βασικές δεξιότητες γραπτού λόγου που διδάσκονται με το γλωσσικό μάθημα. Ωστόσο, τα αυξανόμενα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων από τη μια τάξη στην άλλη υποδηλώνουν μέχρις ενός σημείου ένα έλλειμμα διαθεματικότητας στα εγχειρίδια Γλώσσας, στοιχείο στο οποίο δίνεται έμφαση στα νέα βιβλία, καθώς έχει και ερευνητικά αποδειχθεί ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από διαθεματικές συμμετοχικές δραστηριότητες.



Η φθίνουσα πορεία των θετικών απαντήσεων από τη μια σχολική τάξη στην άλλη συμβαδίζει με τα ποσοστά που αφορούν την κοινωνική προέλευση. Οι θετικές απαντήσεις, αν και αντιπροσωπεύουν παντού πάνω από το μισό του συνόλου, μειώνονται σταθερά από τη μια τάξη στην άλλη σε όλες τις κοινωνικές ομάδες: 15,5% συνολικά στους μαθητές αστικής προέλευσης (67,2% θετικές απαντήσεις στην Α' έναντι 51,7% στη Γ'), 12,2% σε εκείνους της εργατικής (66,4% στην Α' έναντι 54,2% στη Γ') και 12,8% σε εκείνους της αγροτικής (69,2% στην Α' έναντι 56,4% στη Γ'). Οι μαθητές αγροτικής κυρίως αλλά και εργατικής προέλευσης αξιολογούν κάπως θετικότερα τη συμβολή των σχολικών βιβλίων Γλώσσας στη σύνταξη εργασιών σε όλα τα μαθήματα: τα ποσοστά θετικών απαντήσεων είναι εδώ λίγο υψηλότερα σε όλες τις γυμνασιακές τάξεις από εκείνα των μαθητών αστικής προέλευσης. Η μεγαλύτερη απόκλιση που παρατηρείται σχετικά ανέρχεται σε 4,7% και συναντάται στη Γ' τάξη μεταξύ μαθητών αστικής και αγροτικής προέλευσης (51,7% και 56,4% αντίστοιχα).



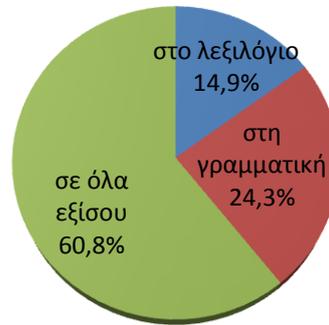
Η σχετικά ομοιόμορφη φθίνουσα πορεία των ποσοστών θετικών απαντήσεων από τη μια σχολική τάξη στην άλλη σε όλες τις κοινωνικές ομάδες τροποποιείται εν μέρει εφόσον ληφθεί υπόψη η παράμετρος του φύλου. Ενώ αγόρια και κορίτσια εμφανίζουν φθίνοντα ποσοστά σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, ωστόσο δεν εξάγεται κάποια κυρίαρχη και σαφής τάση ως προς το αν υπερτερούν οι θετικές απαντήσεις του ενός ή του άλλου φύλου στους άξονες της σχολικής τάξης και της κοινωνικής προέλευσης. Τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά από εκείνα των αγοριών στη Β' τάξη αστικής προέλευσης (56,9% έναντι 55,6% στα αγόρια), στην Α' και Γ' τάξη εργατικής προέλευσης (67,6% έναντι 65,3% και 54,5% έναντι 53,8% αντίστοιχα), καθώς και στη Β' και Γ' τάξη αγροτικής προέλευσης (60,9% έναντι 57,9% και 58,4% έναντι 54,5% αντίστοιχα), ενώ η εικόνα αντιστρέφεται στις υπόλοιπες περιπτώσεις. Συνολικά πάντως, οι αποκλίσεις υπέρ των κοριτσιών, όπου εμφανίζονται, είναι λίγο μεγαλύτερες από εκείνες υπέρ των αγοριών. Τα μεγαλύτερα ποσοστά απόκλισης υπέρ των κοριτσιών εμφανίζονται στη Β' και Γ' τάξη αγροτικής προέλευσης (3% και 3,9% αντίστοιχα), ενώ η απόκλιση υπέρ των αγοριών φτάνει μέχρι το 2,6% στη Γ' τάξη αστικής προέλευσης. Σε κάθε περίπτωση, οι αποκλίσεις υπέρ του ενός ή του άλλου φύλου είναι πάντα σχετικά μικρές. Το συμπέρασμα που απορρέει από τα παραπάνω είναι ότι, αν και διαπιστώνεται μικρή υπεροχή των θετικών απαντήσεων των κοριτσιών, ιδίως στους μαθητές αγροτικής προέλευσης, τα αποτελέσματα από τη συγκεκριμένη ερώτηση **δεν φαίνονται να καθορίζονται σε αξιόλογο βαθμό από την παράμετρο του φύλου.**



***5.18.«Το βιβλίο Νεοελληνική Γλώσσα θα ήθελες να σε βοηθάει περισσότερο: στο λεξιλόγιο, στη γραμματική, σε όλα εξίσου;»***

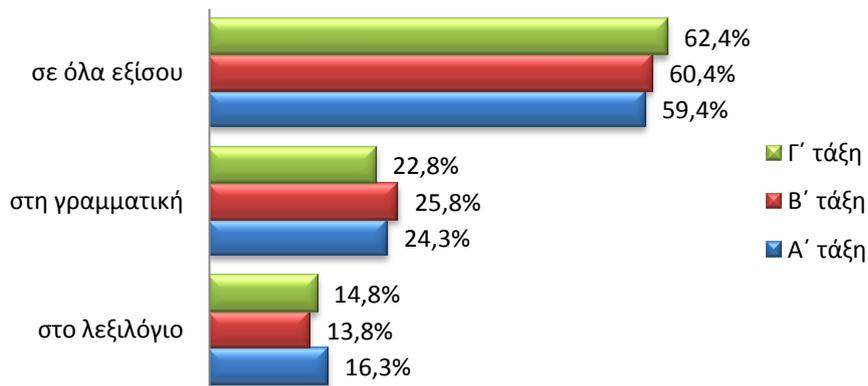
Με την ερώτηση αυτή ανιχνεύεται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές θεωρούν ότι η γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται ενίσχυση στον λεξιλογικό ή στον γραμματικό τομέα ή και στους δύο. Σημειώνεται ότι η ερώτηση είναι έτσι διατυπωμένη ώστε να μην αποκλείσει άλλους τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας που ενδέχεται να ενδιαφέρουν τους μαθητές και να μην προκαλέσει άρνηση απάντησης. Σημειώνεται ακόμα ότι ο όρος «Γραμματική» χρησιμοποιείται εδώ με τη γενική έννοια της Μορφολογίας και της Σύνταξης, όπως δηλαδή χρησιμοποιείται συνήθως στην τάξη σε σχέση με τη «θεωρία» που ενυπάρχει στα σχολικά βιβλία. Από τους δύο τομείς διδασκαλίας στους οποίους στοχεύει η ερώτηση προηγείται στο σύνολο η γραμματική με 24,3%, ενώ το λεξιλόγιο έχει το αρκετά χαμηλό ποσοστό 14,9%. Ωστόσο, το ποσοστό 60,8% της απάντησης «σε όλα εξίσου» δείχνει ότι η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών δεν θεωρεί ότι εμφανίζει κάποια υστέρηση ειδικά στο λεξιλόγιο ή τη γραμματική.

**Το βιβλίο Νεοελληνική Γλώσσα θα ήθελες να σε βοηθάει περισσότερο:**



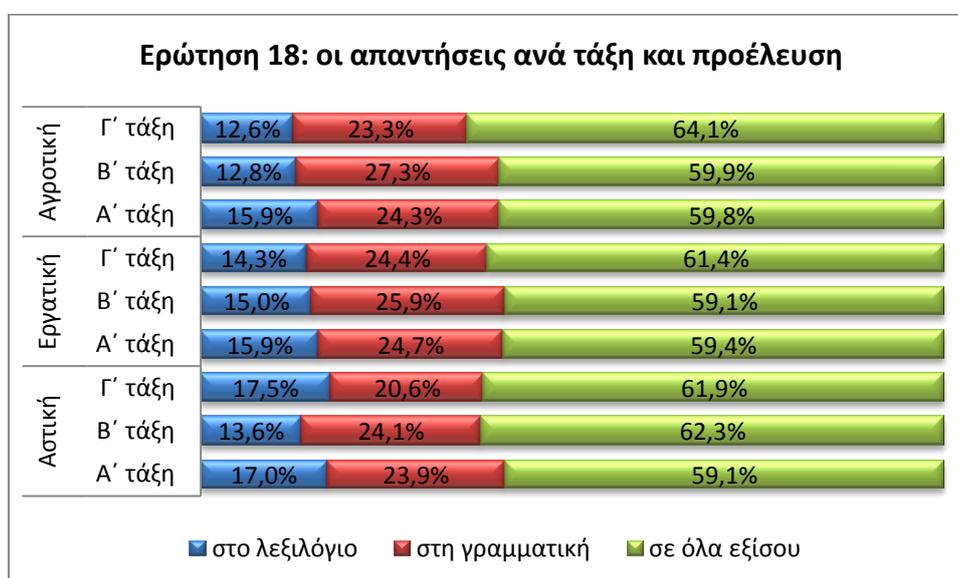
Οι απαντήσεις ανά τάξη δείχνουν ότι η επιλογή «σε όλα εξίσου» εμφανίζει μικρή σταδιακή αύξηση που φτάνει το 3% από την Α' στη Γ' τάξη (59,4% στην Α' τάξη, 60,4% στη Β' και 62,4% στην Γ'). Αντίστοιχα, από την Α' στη Γ' τάξη υπάρχει μικρή υποχώρηση στα ποσοστά για το λεξιλόγιο, κατά 1,5% (16,3% στην Α' τάξη και 14,8% στην Γ'), όπως και στη γραμματική, επίσης κατά 1,5% (24,3% στην Α' τάξη και 22,8% στην Γ'). Από την άλλη πλευρά, διαπιστώνεται ότι το χαμηλότερο ποσοστό για το λεξιλόγιο συναντάται στη Β' τάξη (13,8%), ενώ το υψηλότερο ποσοστό για τη γραμματική συναντάται, αντιδιαμετρικά, επίσης στη Β' τάξη (25,8%). Συνολικά, το ένα τέταρτο περίπου των μαθητών σε κάθε τάξη δηλώνει ότι θα χρειαζόταν περισσότερη βοήθεια στη γραμματική από τα γλωσσικά εγχειρίδια.

**Ερώτηση 18: οι απαντήσεις ανά τάξη**



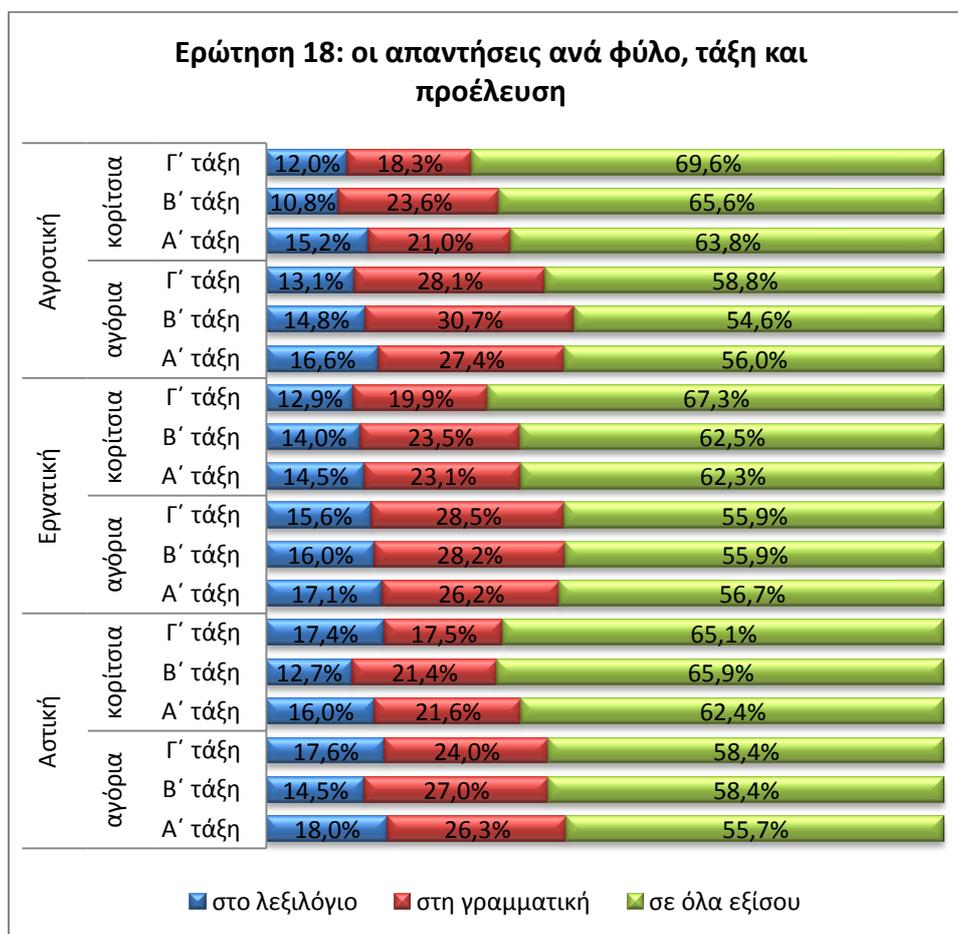
Οι απαντήσεις με βάση την κοινωνική προέλευση δείχνουν αρκετές διαφοροποιήσεις, αν και συνήθως οι αποκλίσεις είναι μικρές, μεταξύ των μαθητών. Σε ό,τι αφορά την απάντηση «σε όλα εξίσου», οι μαθητές αγροτικής προέλευσης αυξάνουν σταδιακά τα ποσοστά τους κατά 4,3% από την Α' στη Γ' τάξη (59,8% στην Α' τάξη έναντι 64,1% στη

Γ'). Από την άλλη πλευρά, στους μαθητές αστικής προέλευσης το υψηλότερο ποσοστό, 62,3%, εμφανίζεται στη Β' τάξη, ενώ στους μαθητές εργατικής προέλευσης το χαμηλότερο ποσοστό, 59,1%, εμφανίζεται επίσης στη Β' τάξη. Σε ό,τι αφορά την επιλογή του λεξιλογίου, τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζουν τα παιδιά αστικής προέλευσης, με 17,5% στη Γ' τάξη, ενώ τα χαμηλότερα τα παιδιά αγροτικής προέλευσης, με 12,6% επίσης στη Γ' τάξη. Αντίθετα, η επιλογή της γραμματικής εμφανίζει λίγο υψηλότερα ποσοστά στα παιδιά εργατικής και αγροτικής προέλευσης, με υψηλότερα το 25,9% στη Β' τάξη εργατικής προέλευσης και το 27,3% στη Β' τάξη αγροτικής προέλευσης. Ως προς την ίδια επιλογή, τα παιδιά αστικής προέλευσης εμφανίζουν σε όλες τις τάξεις χαμηλότερα ποσοστά από τα αντίστοιχα όλων των κοινωνικών ομάδων, με χαμηλότερο το 20,6% της Γ' τάξης, κάτι το οποίο σχετίζεται με τα αυξημένα ποσοστά για το λεξιλόγιο που εμφανίζει, όπως προαναφέρθηκε, αυτή η κοινωνική ομάδα.



Ακόμα μεγαλύτερος αριθμός διαφοροποιήσεων εντοπίζεται αν ληφθεί υπόψη η παράμετρος του φύλου, σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις εμφανίζονται πολύ αισθητές αποκλίσεις. Οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο παρατηρούνται στην απάντηση «σε όλα εξίσου», όπου τα κορίτσια έχουν τα μεγαλύτερα ποσοστά σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Στην αστική ομάδα η μεγαλύτερη απόκλιση σε αυτή την απάντηση είναι 7,5% υπέρ των κοριτσιών στη Β' τάξη (58,4% των αγοριών έναντι 65,9% των κοριτσιών), ενώ υπάρχει παρόμοια αυξημένη απόκλιση και στις δύο άλλες γυμνασιακές τάξεις. Στην εργατική ομάδα η μεγαλύτερη απόκλιση στην ίδια απάντηση είναι 11,4% στη Γ' τάξη (55,9% των αγοριών έναντι 67,3% των κοριτσιών), ενώ στην αγροτική ομάδα είναι 11% στη Β' τάξη (54,6% των αγοριών έναντι 65,6% των κοριτσιών), αλλά τα ποσοστά απόκλισης υπέρ των κοριτσιών στις κοινωνικές αυτές ομάδες είναι αυξημένα και στις δυο άλλες σχολικές

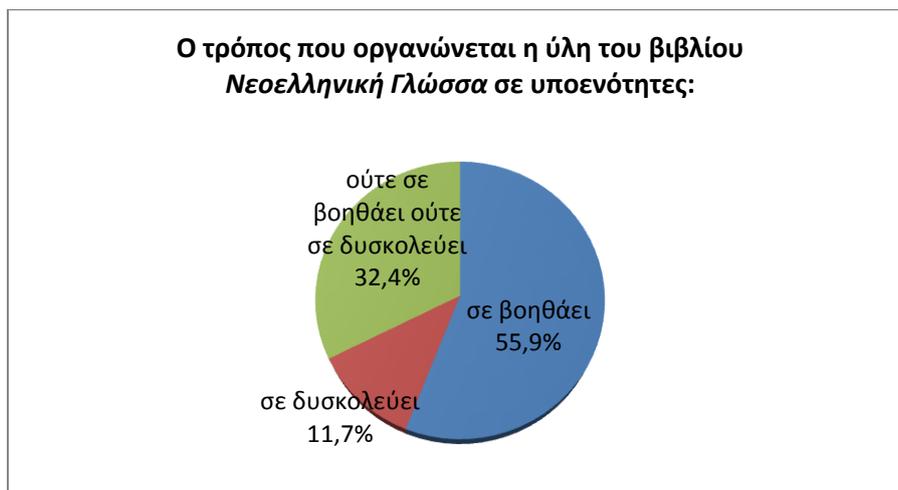
τάξεις. Αισθητές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο παρατηρούνται και στις δυο άλλες απαντήσεις. Στην **επιλογή για τη γραμματική κυρίως αλλά και σε εκείνη για το λεξιλόγιο τα ποσοστά των κοριτσιών είναι κατά κανόνα αισθητά χαμηλότερα από εκείνα των αγοριών**, κάτι που σχετίζεται με τα αυξημένα ποσοστά των κοριτσιών στην απάντηση «σε όλα εξίσου». Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις υπέρ των αγοριών εμφανίζονται στην αγροτική ομάδα: σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο, η μεγαλύτερη απόκλιση συναντάται στη Β΄ τάξη αγροτικής προέλευσης σε ποσοστό 4% (14,8% των αγοριών έναντι 10,8% των κοριτσιών), ενώ σε ό,τι αφορά τη γραμματική, συναντάται στη Γ΄ τάξη αγροτικής προέλευσης και είναι 9,8% (28,1% των αγοριών έναντι 18,3% των κοριτσιών).



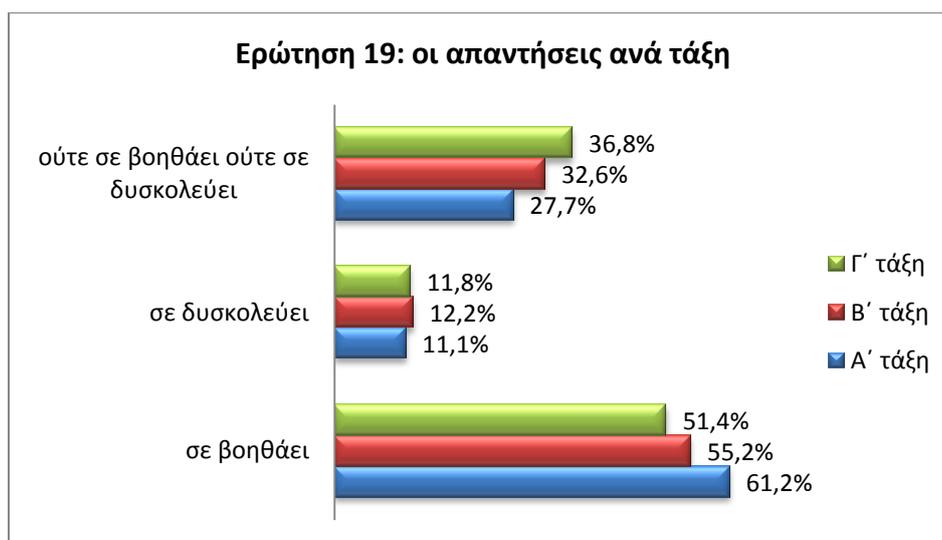
**5.19. «Ο τρόπος που οργανώνεται η ύλη του βιβλίου Νεοελληνική Γλώσσα σε υποενότητες: σε βοηθάει, σε δυσκολεύει, ούτε σε βοηθάει ούτε σε δυσκολεύει;»**

Η ερώτηση αυτή αφορά τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, που αντικαταστάθηκαν από τα πρόσφατα σχολικά βιβλία, αλλά εξακολουθεί να παρουσιάζει ενδιαφέρον στο μέτρο που τα νέα σχολικά βιβλία διαθέτουν εν μέρει παρόμοια οργάνωση της ύλης. Διαπιστώνεται ότι περισσότερα από τα **μισά παιδιά (55,9%) θεώρησαν ότι τα βοηθά**

ο τρόπος οργάνωσης του βιβλίου τους, αλλά και ότι σχεδόν ένας στους τρεις μαθητές (32,4) έκρινε ότι ούτε τον βοηθά ούτε τον δυσκολεύει.

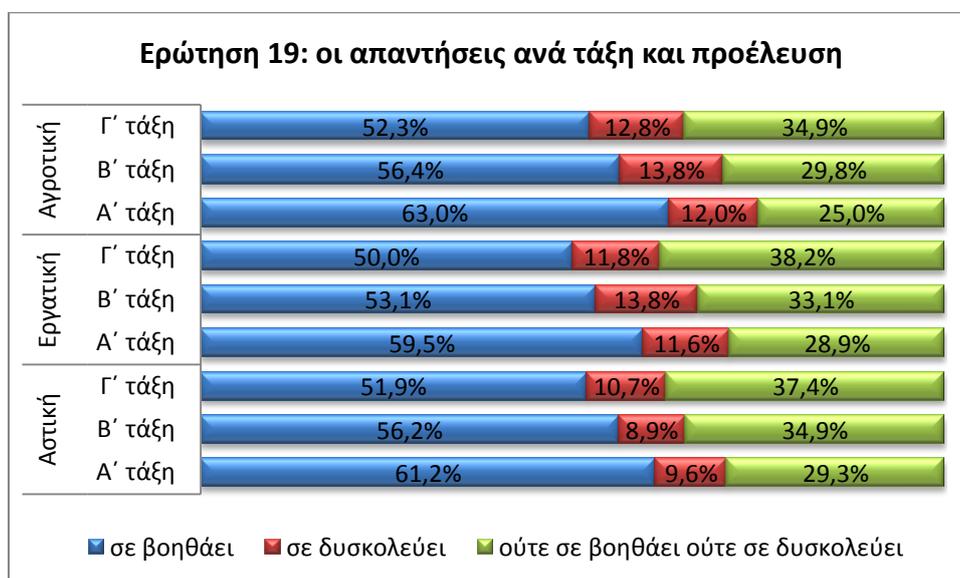


Από τις απαντήσεις ανά τάξη γίνεται φανερό ότι μειώνεται **σταδιακά το ποσοστό της θετικής ανταπόκρισης** και από 61,2% στην Α΄ τάξη φτάνει στη Γ΄ τάξη το 51,4%, με μια διαφορά 10,2%. Η αρνητική απάντηση αυξάνεται ελάχιστα από 11,1% στην Α΄ τάξη σε 12,2% στη Β΄ τάξη και 11,8% στη Γ΄ τάξη δηλαδή η διαφορά Α΄ και Γ΄ τάξης είναι 0,7%. Από την άλλη πλευρά, η απάντηση «ούτε σε βοηθάει ούτε σε δυσκολεύει» εμφανίζει σταδιακή αύξηση της οποίας τα ποσοστά είναι παραπλήσια με τα ποσοστά μείωσης της θετικής απάντησης και η διαφορά από την Α΄ στη Γ΄ τάξη είναι 9,1% (27,7% στην Α΄ τάξη και 36,8% στην Γ΄ τάξη). Συνεπώς, υπάρχει συνολικά μετακίνηση των προτιμήσεων από την Α΄ στη Β΄ και στη Γ΄ τάξη κυρίως προς την απάντηση αυτή, μετακίνηση που γίνεται σε βάρος της απάντησης «σε βοηθάει».



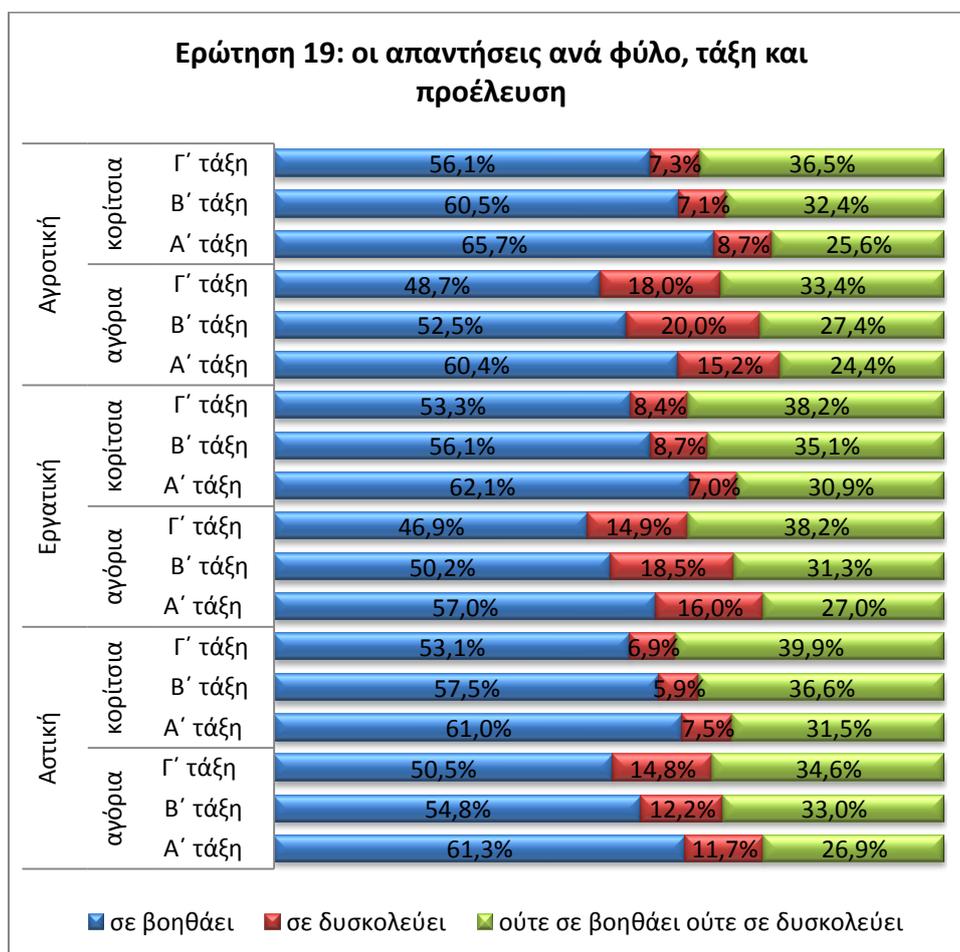
Από τις απαντήσεις ανά τάξη και προέλευση διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά για την

απάντηση «σε βοηθάει» πέφτουν από τη μια σχολική τάξη στην άλλη και ιδίως από την Α΄ στη Β΄ σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Τα υψηλότερα ποσοστά για την απάντηση «σε βοηθάει» ανήκουν στους μαθητές αγροτικής προέλευσης όλων των τάξεων, ενώ τα χαμηλότερα σε εκείνους εργατικής προέλευσης όλων των τάξεων. Ωστόσο, τα ποσοστά δεν αποκλίνουν εδώ σε σημαντικό βαθμό από τη μια κοινωνική ομάδα στην άλλη. Η μεγαλύτερη απόκλιση συναντάται στην Α΄ τάξη και είναι 1,8% έναντι της αστικής ομάδας (63% για την Α΄ τάξη αγροτικής προέλευσης έναντι 61,2% της αντίστοιχης τάξης αστικής προέλευσης) και 3,5% έναντι της εργατικής ομάδας (63% έναντι 59,5% αντίστοιχα). Η αγροτική ομάδα έχει τα υψηλότερα ποσοστά και στην απάντηση «σε δυσκολεύει», αλλά και πάλι χωρίς σημαντικές αποκλίσεις από τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Τα χαμηλότερα ποσοστά έχει εδώ η αστική ομάδα. Η μεγαλύτερη απόκλιση που συναντάται σε σχέση με την απάντηση αυτή είναι 3,9% στη Β΄ τάξη (13,8% τόσο στην αγροτική όσο και την εργατική ομάδα έναντι 8,9% στην αστική ομάδα). Τέλος, η απάντηση «ούτε σε βοηθάει ούτε σε δυσκολεύει» είχε τη μεγαλύτερη ανταπόκριση στους μαθητές αστικής προέλευσης, ενώ εμφανίζει σταδιακή αλλά αισθητή αύξηση από τη μια τάξη στην άλλη σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Η μεγαλύτερη απόκλιση που εντοπίζεται είναι εδώ είναι της τάξης του 5,1% και συναντάται στη Β΄ τάξη αστικής και αγροτικής προέλευσης (34,9% έναντι 29,8% αντίστοιχα).



Από τις απαντήσεις ανά φύλο διαπιστώνονται πολλές διαφοροποιήσεις και στις τρεις απαντήσεις. Στην απάντηση «σε βοηθάει» τα κορίτσια εμφανίζουν σχεδόν πάντα μεγαλύτερα ποσοστά από τα αγόρια σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Τις μικρότερες αποκλίσεις συνολικά εμφανίζει η αστική ομάδα, και τις μεγαλύτερες η αγροτική ομάδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό διαφοροποίησης υπέρ των κοριτσιών είναι εδώ 8% στη Β΄ τάξη αγροτικής προέλευσης (52,5% για τα αγόρια έναντι 60,5% των κοριτσιών).

**Τα κορίτσια έχουν υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια και στην απάντηση «ούτε σε βοηθάει ούτε σε δυσκολεύει», αλλά οι αποκλίσεις είναι συνολικά μικρότερες απ' ό,τι στην προηγούμενη απάντηση και κατανέμονται σχετικά ομαλά στις κοινωνικές ομάδες. Η μεγαλύτερη απόκλιση είναι εδώ 5,3% στη Γ' τάξη αστικής προέλευσης (34,6% για τα αγόρια έναντι 39,9% των κοριτσιών). Στην απάντηση «σε δυσκολεύει», αντίθετα, τα κορίτσια έχουν παντού αισθητά χαμηλότερα ποσοστά από τα αγόρια, ενώ οι μεγαλύτερες αποκλίσεις εντοπίζονται στην αγροτική ομάδα, με μεγαλύτερη διαφοροποίηση το 12,9% υπέρ των αγοριών στη Β' τάξη (20% για τα αγόρια έναντι 7,1% των κοριτσιών) και οι μικρότερες στην αστική, με μικρότερη διαφοροποίηση το 4,2% υπέρ των αγοριών στην Α' τάξη (11,7% για τα αγόρια έναντι 7,5% των κοριτσιών). Από τις κατανομές των ποσοστών ανά φύλο για την ερώτηση αυτή συνάγεται ότι **τα κορίτσια έχουν συνολικά θετικότερη γνώμη από τα αγόρια για την οργάνωση της ύλης των εγχειριδίων τους**. Αξίζει να τεθεί το ίδιο ερώτημα και για τα νέα βιβλία ώστε να εξαχθούν συγκριτικά αποτελέσματα.**

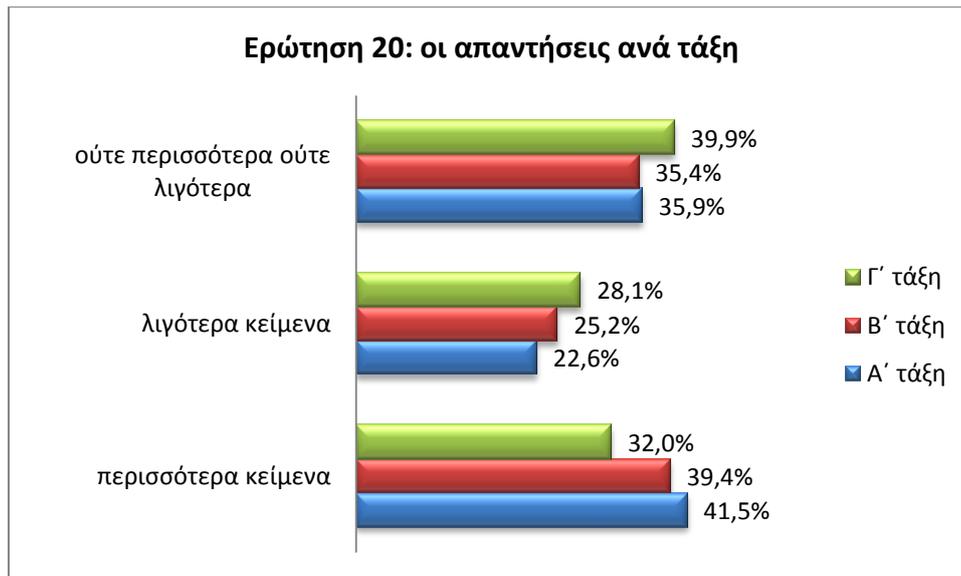


**5.20. «Το βιβλίο Νεοελληνική Γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου θέλεις να περιέχει: περισσότερα κείμενα, λιγότερα κείμενα, ούτε περισσότερα ούτε λιγότερα;»**

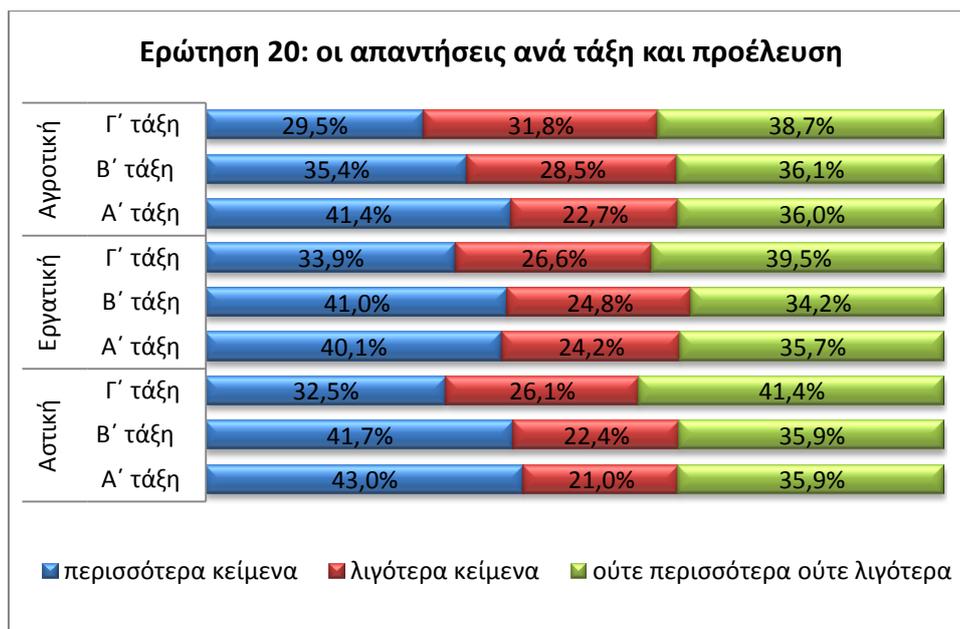
Η ερώτηση αυτή αναφέρεται στα προηγούμενα βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά παρουσιάζει ενδιαφέρον και για τα σημερινά. Διαπιστώνεται ότι συνολικά πάνω από το ένα τρίτο των μαθητών (37,6%) θα επιθυμούσε να υπάρχουν περισσότερα κείμενα στα βιβλία τους, αλλά και ότι το ένα τέταρτο των μαθητών (25,3%) θα ήθελε λιγότερα κείμενα, ενώ το ποσοστό εκείνων που απαντούν «ούτε λιγότερα ούτε περισσότερα» (37,1%) είναι σχεδόν ισοδύναμο με εκείνο των μαθητών που θα ήθελαν περισσότερα κείμενα.



Οι απαντήσεις ανά τάξη δείχνουν ότι η επιλογή που αφορά «περισσότερα κείμενα» ακολουθεί φθίνουσα πρόοδο, με μεγαλύτερη υποχώρηση 7,4% μεταξύ της Β΄ και της Γ΄ τάξης (39,4% στη Β΄ έναντι 32% στη Γ΄). Η συνολική διαφοροποίηση από την Α΄ στη Γ΄ τάξη είναι 9,5% (41,5% στη Β΄ έναντι 32% στην Γ΄). Αντίστροφα, τα ποσοστά των μαθητών που θα ήθελαν «λιγότερα κείμενα» αυξάνονται σταθερά και η απόκλιση από την Α΄ στη Γ΄ τάξη είναι 5,5% (22,6% στη Β΄ έναντι 28,1% στη Γ΄). Σε ό,τι αφορά την απάντηση «ούτε λιγότερα ούτε περισσότερα», η μόνη αξιολογική διαφοροποίηση εντοπίζεται μεταξύ Α΄ και της Γ΄ τάξης και είναι η αύξηση κατά 4% υπέρ της Γ΄ (35,9% στη Α΄ έναντι 39,9% στην Γ΄). Συνολικά, διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά της επιλογής για περισσότερα κείμενα συγκλίνουν με εκείνα της επιλογής για λιγότερα κείμενα στη Γ΄ τάξη, στην οποία όμως εξακολουθεί να υπερτερεί κατά 3,9% (32% έναντι 28,1%) η προτίμηση για περισσότερα κείμενα.

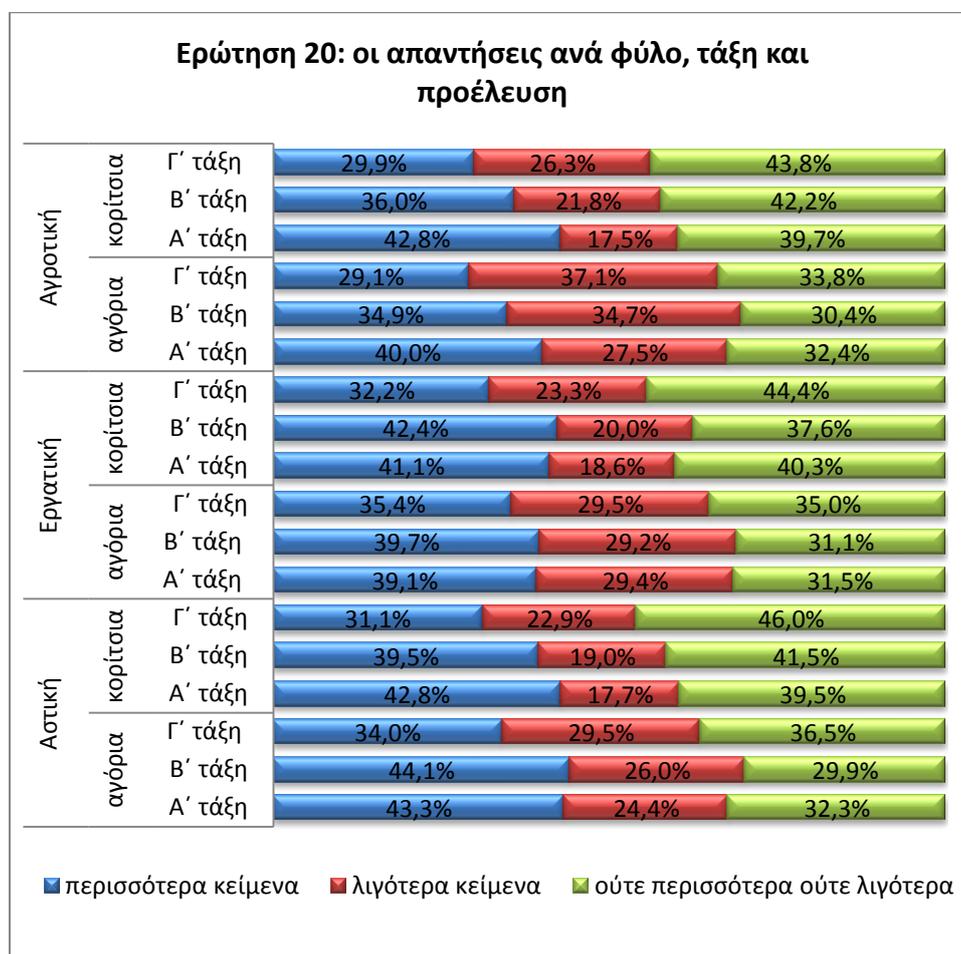


Οι τάσεις που διαπιστώθηκαν στις απαντήσεις ανά τάξη αναπαράγονται σε μεγάλο βαθμό και στις κατανομές των ποσοστών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση. Και στις τρεις κοινωνικές ομάδες η προτίμηση για περισσότερα κείμενα μειώνεται από τη μια τάξη στην άλλη, αλλά η μείωση αυτή γίνεται κυρίως αισθητή στα ποσοστά της Γ' τάξης: η απόκλιση σε σχέση με την Α' τάξη είναι 10,5%, 6,2% και 11,9% στη Γ' τάξη αστικής, εργατικής και αγροτικής προέλευσης αντίστοιχα. Εξάλλου, η αγροτική ομάδα εμφανίζεται εδώ να έχει χαμηλότερα ποσοστά από τις άλλες δύο στη Β' και Γ' τάξη. Αντίθετα, η επιλογή που αφορά λιγότερα κείμενα αυξάνεται με σχετικά πιο ομοιόμορφο τρόπο σε όλες τις κοινωνικές ομάδες περνώντας από τη μια σχολική τάξη στην άλλη. Είναι όμως φανερό ότι την επιλογή αυτή προτιμούν περισσότερο, σε όλες τις τάξεις, μαθητές αγροτικής κυρίως αλλά και εργατικής προέλευσης παρά αστικής προέλευσης. Η μεγαλύτερη απόκλιση που εμφανίζεται είναι 6,1% μεταξύ μαθητών αστικής και αγροτικής προέλευσης στη Β' τάξη (22,4% και 28,5% αντίστοιχα), ενώ και στη Γ' τάξη η απόκλιση παραμένει υψηλή (5,7%) μεταξύ μαθητών των ίδιων κοινωνικών ομάδων (26,1% και 31,8% αντίστοιχα). Σε ό,τι αφορά την προτίμηση «ούτε λιγότερα ούτε περισσότερα», σε όλες τις κοινωνικές ομάδες διαπιστώνεται αξιόλογη αύξηση των ποσοστών ανά τάξη μόνο στη Γ'. Την επιλογή αυτή έκαναν στη Γ' τάξη περισσότεροι μαθητές αστικής προέλευσης παρά εργατικής ή αγροτικής: η απόκλιση από τους μαθητές εργατικής προέλευσης είναι 1,9% (41,4% και 39,5% αντίστοιχα), ενώ από τους μαθητές αγροτικής προέλευσης είναι 2,7% (41,4% και 38,7% αντίστοιχα).



Οι τάσεις που παρατηρήθηκαν στις κατανομές των ποσοστών ανά τάξη και κοινωνική προέλευση επαληθεύονται μόνο εν μέρει αν ληφθεί υπόψη ο παράγοντας του φύλου, που φαίνεται να παράγει εδώ πολλές επιμέρους διαφοροποιήσεις. Σε ό,τι αφορά την προτίμηση για «περισσότερα κείμενα», η διαφοροποίηση μεταξύ φύλων φτάνει το 4,6% υπέρ των αγοριών στη Β' τάξη αστικής προέλευσης (44,1% για τα αγόρια έναντι 39,5% για τα κορίτσια), το 2,7% υπέρ των κοριτσιών στη Β' τάξη εργατικής προέλευσης (39,7% για τα αγόρια έναντι 42,4% για τα κορίτσια) και το 2,8%, πάλι υπέρ των κοριτσιών, στην Α' τάξη αγροτικής προέλευσης (40% για τα αγόρια έναντι 42,8% για τα κορίτσια). Ενώ στην αστική ομάδα τα αγόρια υπερτερούν των κοριτσιών σε όλες τις τάξεις, η τάση αυτή ανατρέπεται στις δύο άλλες κοινωνικές ομάδες: στην αγροτική ομάδα τα κορίτσια έχουν υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια σε όλες τις τάξεις, ενώ στην εργατική έχουν υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια στην Α' και Β' αλλά χαμηλότερα στη Γ'. **Η διαφοροποίηση μεταξύ φύλων γίνεται ιδιαίτερα αισθητή στις ποσοστιαίες κατανομές της προτίμησης για «λιγότερα κείμενα», όπου υπερέχουν παντού με μεγάλες αποκλίσεις τα αγόρια.** Στους μαθητές αστικής προέλευσης η διαφοροποίηση των φύλων κυμαίνεται γύρω στο 7% σε όλες τις τάξεις, σε εκείνους εργατικής προέλευσης κυμαίνεται από 6,2% στη Γ' τάξη (29,5% για τα αγόρια έναντι 23,3% για τα κορίτσια) έως 10,8% στην Α' (29,4% έναντι 18,6%), ενώ σε εκείνους αγροτικής προέλευσης οι αποκλίσεις είναι πιο έντονες σε σχέση με τις άλλες κοινωνικές ομάδες και βρίσκονται γύρω στο 10% στην Α' (27,5% έναντι 17,5%) και τη Γ' τάξη (37,1% έναντι 26,3%) και το 12,9% στη Β' τάξη (34,7% έναντι 21,8%). Τέλος, την απάντηση «**ούτε λιγότερα ούτε περισσότερα**» εμφανίζονται να επιλέγουν **περισσότερα κορίτσια**, με αισθητές επίσης αποκλίσεις από τα αγόρια σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σχολικές τάξεις. Στους μαθητές αστικής προέλευσης η μεγαλύτερη διαφοροποίηση υπέρ των κοριτσιών είναι 11,6% στη Β' τάξη (41,5%

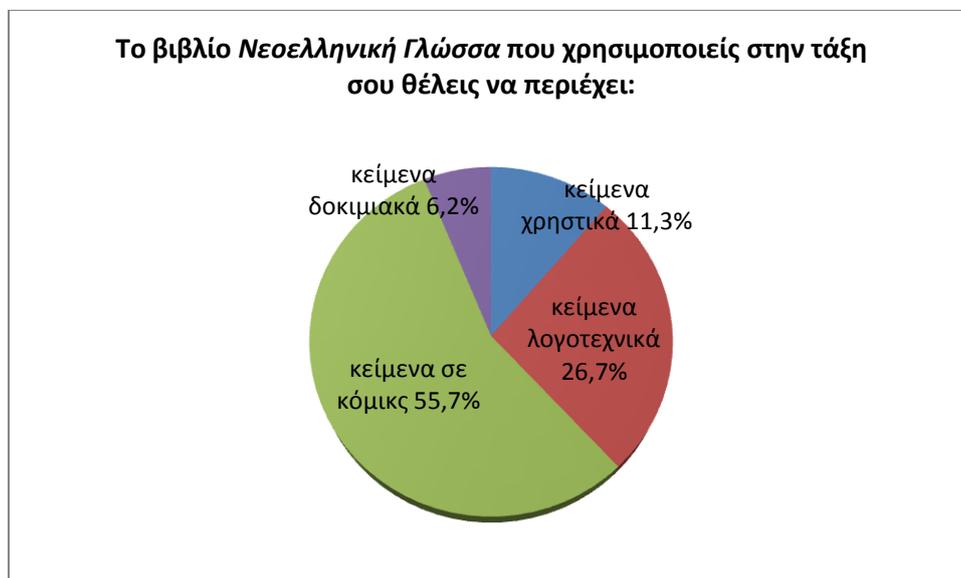
έναντι 29,9%), σε εκείνους εργατικής προέλευσης είναι 9,4% στη Γ' τάξη (44,4% έναντι 35%), ενώ σε εκείνους αγροτικής προέλευσης είναι 11,8% στη Β' τάξη (42,2% έναντι 30,4%).



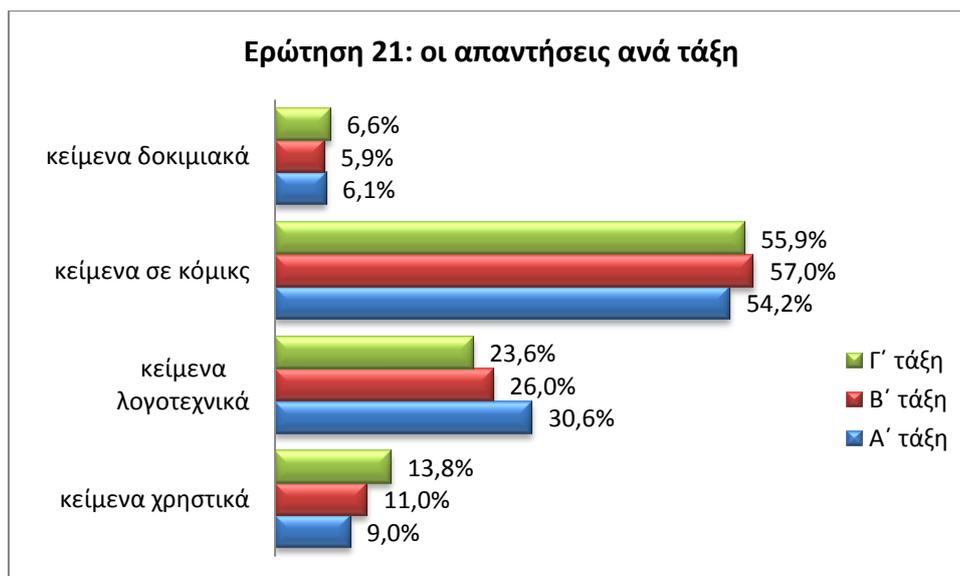
**5.21. «Το βιβλίο Νεοελληνική Γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου θέλεις να περιέχει: κείμενα χρηστικά, κείμενα λογοτεχνικά, κείμενα σε κόμικς, κείμενα δοκιμιακά;»**

Η ερώτηση αυτή αποσκοπεί στην ανίχνευση των προτιμήσεων των μαθητών σχετικά με είδη κειμένων που τους είναι λίγο πολύ οικεία από το μάθημα της Γλώσσας αλλά και από τον ευρύτερο περίγυρό τους. Συνολικά, **περισσότερα από τα μισά παιδιά (55,8%) επιλέγουν τα κείμενα σε κόμικς**, όπως είναι αναμενόμενο με βάση τη νεαρή τους ηλικία, **ενώ πάνω από το ένα τέταρτο (26,8%) δίνει την προτίμησή του στα λογοτεχνικά κείμενα** (Μαλαφάντης 2005, Γαλιζή 2007). Εξάλλου, **το ποσοστό των χρηστικών κειμένων (11,3%)**, στα οποία περιλαμβάνονται κάθε είδους κείμενα με πληροφοριακό φορτίο (οδηγοί και πληροφοριακά έντυπα, διαφημίσεις, μερικά είδη δημοσιογραφικών κειμένων κ.ά.), βρίσκεται στην τρίτη θέση, ενώ το **χαμηλό ποσοστό των δοκιμιακών κειμένων (6,2%)** σχετίζεται προφανώς όχι μόνο με την ηλικία των

μαθητών αλλά και με τις διαφορετικές προτεραιότητες του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο, αν συγκριθούν με εκείνες του Λυκείου. Ένα άλλο συμπέρασμα που συνάγεται από τα αυξημένα ποσοστά για τα κόμικς είναι ότι τα νέα σχολικά βιβλία της Γλώσσας συνάδουν εν μέρει ως προς τη συγκεκριμένη παράμετρο με τις προτιμήσεις των μαθητών, καθώς σε πολλές ενότητες έχουν επιλεγεί ανάλογα κείμενα.

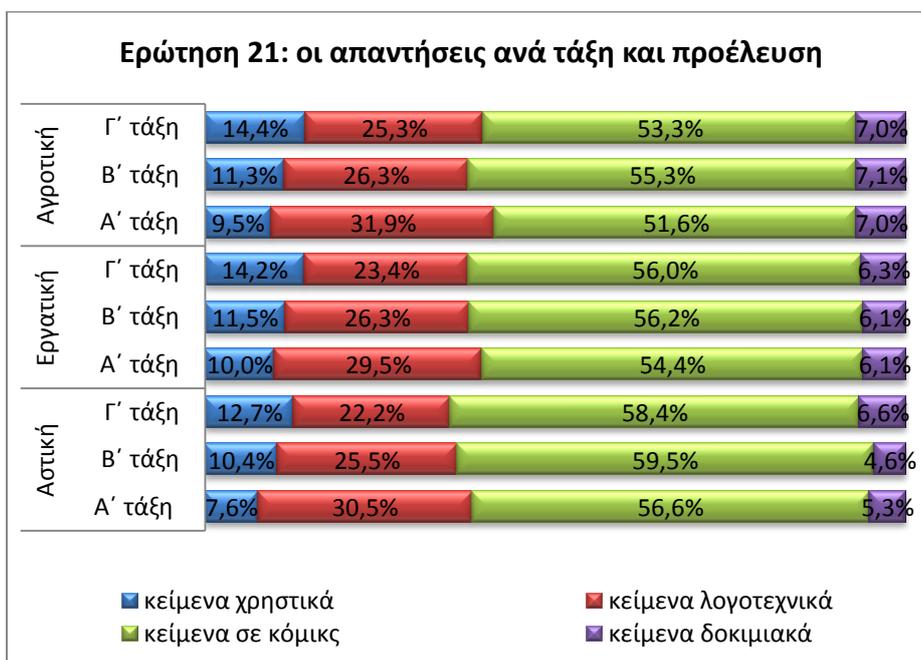


Σε ό,τι αφορά τις απαντήσεις ανά τάξη, η προτίμηση για τα κόμικς εμφανίζει μικρή αύξηση 1,7% από την Α' (54,2%) στη Γ' (55,9%) τάξη, αλλά το υψηλότερο ποσοστό εμφανίζεται στη Β' τάξη (57%), ενώ οι διαφοροποιήσεις από τη μια τάξη στην άλλη είναι μικρές. Από την άλλη πλευρά, η προτίμηση για τα λογοτεχνικά κείμενα ακολουθεί ομαλή φθίνουσα πορεία, με τελική διαφοροποίηση 7% από την Α' στη Γ' τάξη (30,6% έναντι 23,6% αντίστοιχα). Αντίθετα, η προτίμηση για τα χρηστικά κείμενα εμφανίζει ομαλή αύξηση, με διαφοροποίηση 4,8% από την Α' στη Γ' τάξη (9% έναντι 13,8% αντίστοιχα). Τέλος, η προτίμηση για τα δοκιμακά κείμενα εμφανίζει οριακές διαφορές, κάτω από τη μία ποσοστιαία μονάδα από τάξη σε τάξη, με υψηλότερο το 6,6% στη Γ' τάξη. Συνολικά, **οι αποκλίσεις ανά τάξη δεν είναι μεγάλες, όταν δεν είναι αμελητέες, ενώ τη μεγαλύτερη συγκριτικά διαφοροποίηση από τη μια τάξη στην άλλη εμφανίζουν τα λογοτεχνικά κείμενα.**



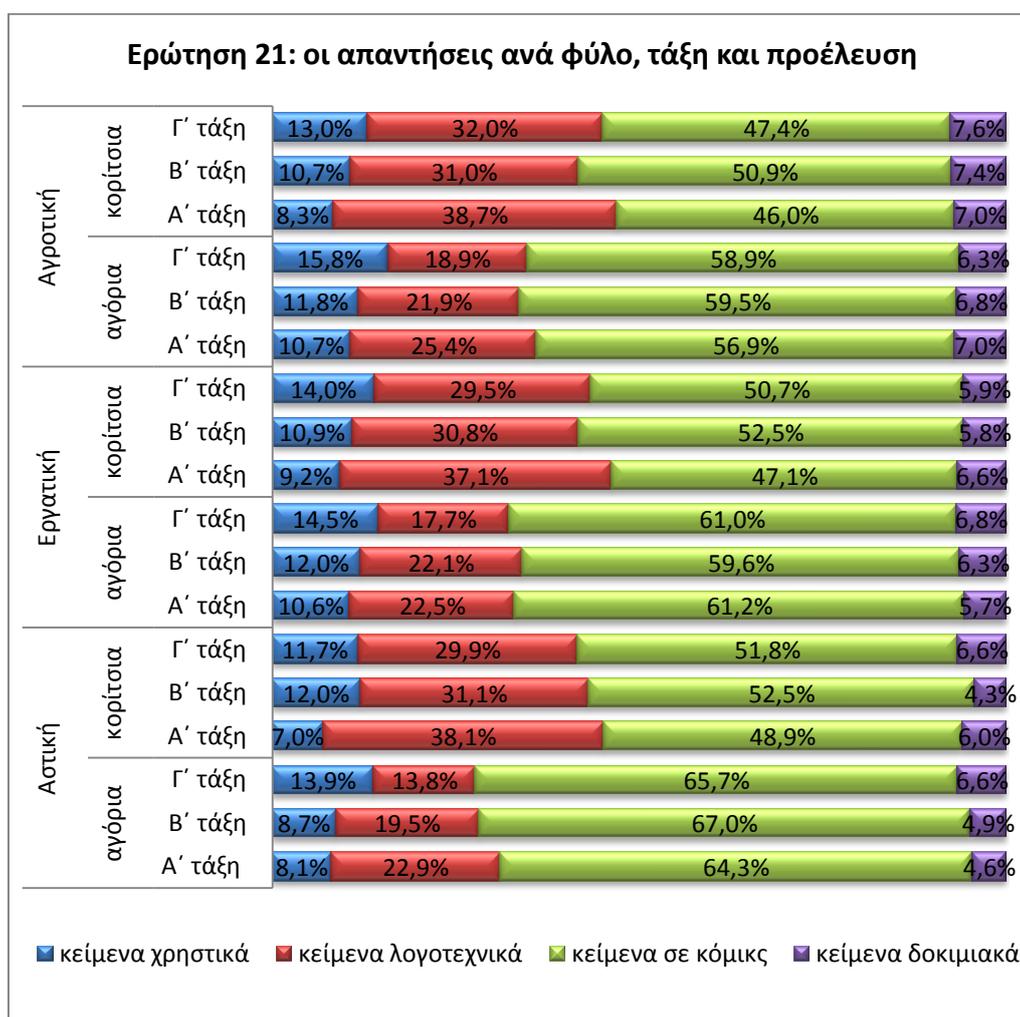
Οι κατανομές των απαντήσεων ανά τάξη που περιγράφηκαν πιο πάνω δεν διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τα ποσοστά ανά κοινωνική προέλευση. Σε ό,τι αφορά τα κείμενα σε κόμικς, τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζονται συνολικά στους μαθητές αστικής προέλευσης και τα χαμηλότερα σε εκείνους αγροτικής προέλευσης, συνήθως όμως οι αποκλίσεις είναι μικρές. Η σχετικά μεγαλύτερη απόκλιση που συναντάται είναι 5,1% στην Γ' τάξη μεταξύ παιδιών αστικής και αγροτικής προέλευσης (58,4% έναντι 53,3% αντίστοιχα). Εξάλλου, η ομαλή φθίνουσα πρόοδος των ποσοστών των λογοτεχνικών κειμένων ανά τάξη επαληθεύεται και από τη σκοπιά των κοινωνικών ομάδων, ενώ οι κατανομές δείχνουν εδώ ότι τα υψηλότερα ποσοστά ανήκουν στην αγροτική ομάδα, σε όλες τις σχολικές τάξεις, αλλά με μικρές αποκλίσεις, που συνήθως δεν ξεπερνούν το 2% περίπου, από τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Η μεγαλύτερη απόκλιση που συναντάται είναι 3,1% στη Γ' τάξη μεταξύ παιδιών αστικής και αγροτικής προέλευσης (22,2% έναντι 25,3% αντίστοιχα). Σε ό,τι αφορά τα χρηστικά κείμενα, επαληθεύεται επίσης η προοδευτική ανά τάξη αύξηση των ποσοστών σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, ενώ τα συγκριτικά υψηλότερα ποσοστά ανά κοινωνική προέλευση εμφανίζονται στην Α' και τη Β' τάξη εργατικής προέλευσης (10% και 11,5% αντίστοιχα) και στη Γ' τάξη αγροτικής προέλευσης (14,4%). Τη μικρότερη εκπροσώπηση στην κατηγορία αυτή κειμένων έχουν συνολικά οι μαθητές αστικής προέλευσης. Οι αποκλίσεις μεταξύ κοινωνικών ομάδων είναι κι εδώ μικρές, με συγκριτικά υψηλότερο το ποσοστό 2,4%, που συναντάται στην Α' τάξη μεταξύ παιδιών αστικής και εργατικής προέλευσης (7,6% έναντι 10% αντίστοιχα). Τέλος, σε ό,τι αφορά τα δοκιμιακά κείμενα, εμφανίζεται αύξηση των ποσοστών της τάξης του 1,3% από την Α' στη Γ' τάξη (5,3% έναντι 6,6%) μόνο στην αστική προέλευση, όπου όμως εντοπίζεται και η μικρότερη προτίμηση για τη συγκεκριμένη κατηγορία κειμένων στην Α' και Β' τάξη. Οι αποκλίσεις μεταξύ κοινωνικών ομάδων είναι μικρές, με υψηλότερο το 2,5%, που απαντάται στη Β' τάξη μεταξύ των παιδιών αστικής και αγροτικής προέλευσης

(4,6% και 7,1% αντίστοιχα).



Οι απαντήσεις ανά φύλο, όπως φαίνονται στο σχήμα που ακολουθεί, είναι διαφωτιστικές ως προς το ρόλο που παίζει το φύλο στη διαμόρφωση των συνολικών προτιμήσεων για τα είδη κειμένων. Σε ό,τι αφορά τα **κείμενα σε κόμικς, υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις υπέρ των αγοριών σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σχολικές τάξεις**. Οι υψηλότερες αποκλίσεις συναντώνται στις τρεις τάξεις αστικής προέλευσης και κυμαίνονται στο 14%-15% υπέρ των αγοριών. Στις άλλες δύο ομάδες οι αποκλίσεις είναι σε μερικές περιπτώσεις μικρότερες. Στην εργατική ομάδα η μεγαλύτερη διαφοροποίηση υπέρ των αγοριών είναι 14,1% στην Α' τάξη (61,2% έναντι 47,1%), ενώ στην αγροτική ομάδα είναι 11,5% στη Γ' τάξη (58,9% έναντι 47,4%). Σε ό,τι αφορά τα **λογοτεχνικά κείμενα, υπάρχουν ακόμα εντονότερες διαφοροποιήσεις μεταξύ φύλων σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σχολικές τάξεις, αλλά αυτή τη φορά υπέρ των κοριτσιών**. Οι υψηλότερες αποκλίσεις συναντώνται κι εδώ στις τρεις τάξεις αστικής προέλευσης, με μεγαλύτερο ποσοστό το 15,2% υπέρ των κοριτσιών στην Α' τάξη (38,1% έναντι 22,9%). Στην ίδια σχολική τάξη συναντώνται οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις υπέρ των κοριτσιών τόσο στην εργατική ομάδα, με 14,6% (37,1% έναντι 22,5%), όσο και στην αγροτική ομάδα, με 13,3% (38,7% έναντι 25,4%). Σε σχέση με τα **χρηστικά κείμενα, διαπιστώνεται μικρή υπεροχή των αγοριών** σχεδόν σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σχολικές τάξεις. Στην Α' τάξη η υψηλότερη απόκλιση συναντάται στην αγροτική ομάδα και είναι 2,4% υπέρ των αγοριών (10,7% έναντι 8,3%), στη Β' τάξη συναντάται στην αστική ομάδα και είναι 3,3% (12% έναντι 8,7%) *υπέρ των κοριτσιών* (η μόνη περίπτωση όπου υπερέχουν τα κορίτσια στην προτίμηση για τα χρηστικά κείμενα), ενώ στη Γ' τάξη η υψηλότερη

απόκλιση συναντάται στην αγροτική ομάδα και είναι 2,8% υπέρ των αγοριών (15,8% έναντι 13%). Σχετικά με τα δοκιμακά κείμενα, η εικόνα είναι πιο σύνθετη: εμφανίζεται μικρή υπεροχή των κοριτσιών κατά 1,4% στην Α΄ τάξη της αστικής ομάδας (6% έναντι 4,6%), κατά 0,9% στην Α΄ τάξη της εργατικής ομάδας (6,6% έναντι 5,7%) και στη Β΄ και Γ΄ τάξη της αγροτικής ομάδας κατά 0,6% (7,4% έναντι 6,8%) και 1,3% (7,6% έναντι 6,3%) αντίστοιχα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις τα δύο φύλα έχουν ίδια ποσοστά ή υπάρχει μικρή απόκλιση υπέρ των αγοριών. Η παράμετρος του φύλου δεν φαίνεται εδώ να ασκεί ιδιαίτερη επιρροή στην προτίμηση για τα δοκιμακά κείμενα. Σημειώνεται όμως ότι στην εργατική ομάδα εμφανίζουν μικρή υπεροχή τα αγόρια, ενώ στην αγροτική ομάδα τα κορίτσια.



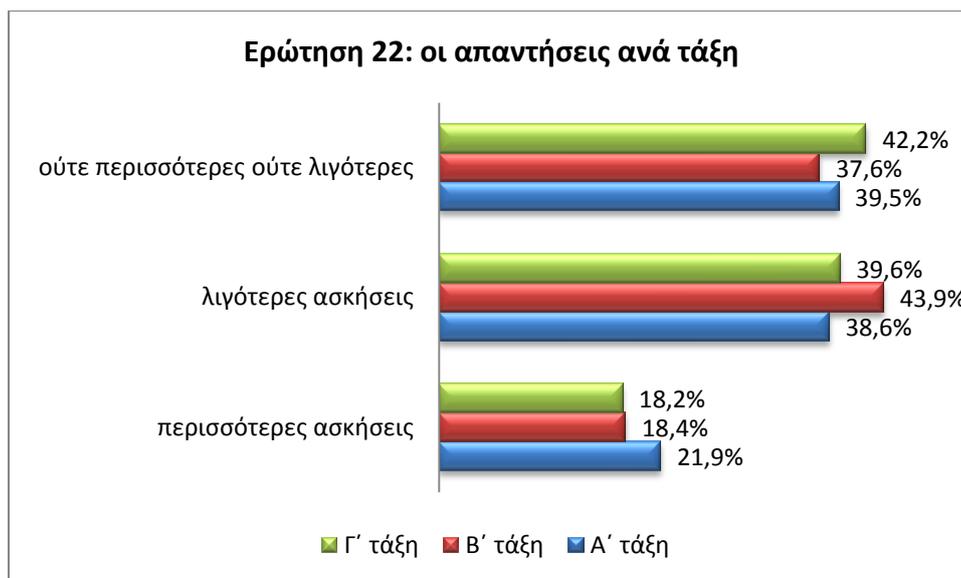
**5.22. «Το βιβλίο Νεοελληνική Γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου θέλεις να περιέχει: περισσότερες ασκήσεις, λιγότερες ασκήσεις, ούτε περισσότερες ούτε λιγότερες;»**

Η ερώτηση αυτή αναφέρεται στα προηγούμενα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά ενδιαφέρει στο μέτρο που δείχνει το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών ως προς

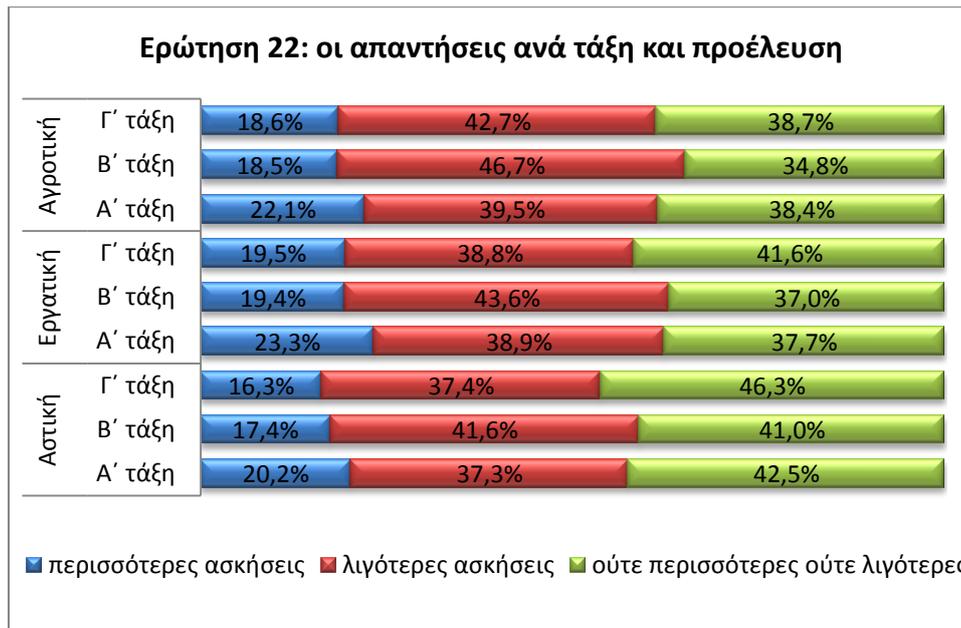
την ποσοτική διάσταση των γλωσσικών ασκήσεων, ενώ μπορεί να εκληφθεί και ως έμμεσος δείκτης για τον βαθμό ικανοποίησης από τα προσδοκώμενα είδη ασκήσεων. Σημειώνεται ότι, σε κάθε περίπτωση, η ποσότητα ασκήσεων δεν διαφέρει σημαντικά από τα προηγούμενα στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια. Διαπιστώνεται ότι η **επιλογή που αφορά λιγότερες ασκήσεις (40,7%) είναι περίπου ισοδύναμη με την επιλογή «ούτε περισσότερες ούτε λιγότερες» (39,8%), ενώ η προτίμηση για περισσότερες ασκήσεις αφορά λιγότερο από το ένα πέμπτο των μαθητών (19,5%)**. Το τελευταίο αυτό ποσοστό είναι λίγο πολύ αναμενόμενο, εφόσον πολλοί μαθητές δεν θα ήθελαν να «φορτωθούν» με τις επιπλέον εργασίες που θα συνεπάγονταν ίσως οι περισσότερες ασκήσεις.



Σε ό,τι αφορά τις απαντήσεις ανά σχολική τάξη, διαπιστώνεται φθίνουσα πρόοδος στην προτίμηση για περισσότερες ασκήσεις, με σχετικά μικρή όμως συνολική απόκλιση, 3,7%, από την Α΄ στη Γ΄ τάξη (21,9% έναντι 18,2%). Στην προτίμηση για λιγότερες ασκήσεις υπάρχει επίσης μικρή αύξηση 1% από την Α΄ στη Γ΄ τάξη, αλλά το υψηλότερο ποσοστό συναντάται στη Β΄: 43,9%, που είναι αυξημένο κατά 5,3% σε σχέση με την Α΄ και κατά 4,3% σε σχέση με τη Γ΄. Επίσης, στην απάντηση «ούτε περισσότερες ούτε λιγότερες» υπάρχει αύξηση κατά 2,7% από την Α΄ στη Γ΄ τάξη (39,5% έναντι 42,2%), αλλά χωρίς ομοιόμορφη πρόοδο από τη μια τάξη στην άλλη, εφόσον το ποσοστό της Β΄ τάξης (37,6%) εμφανίζει μείωση 1,9% σε σχέση με την Α΄ αλλά και 4,6% σε σχέση με τη Γ΄. Είναι προφανές ότι από την Α΄ στη Β΄ τάξη υπήρξε μετακίνηση από τις άλλες επιλογές προς την επιλογή «λιγότερες ασκήσεις», αλλά ότι στη Γ΄ τάξη η μετακίνηση προτιμήσεων κατευθύνθηκε κυρίως στην επιλογή «ούτε περισσότερες ούτε λιγότερες».

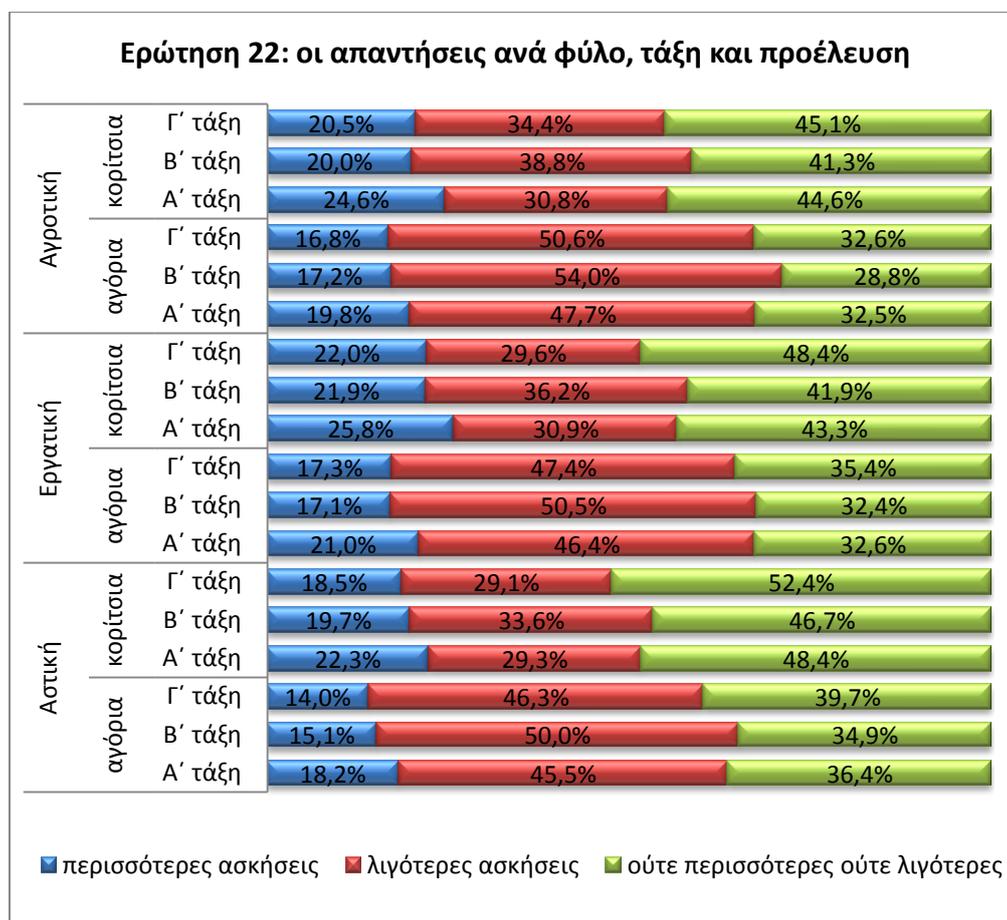


Αν ληφθεί υπόψη και η κοινωνική προέλευση των μαθητών, διαπιστώνεται ότι η προτίμηση για περισσότερες ασκήσεις εμφανίζει ομαλή φθίνουσα πρόοδο, με συνολική μείωση κατά 3,9%, μόνο στους μαθητές αστικής προέλευσης. Στις δυο άλλες κοινωνικές ομάδες τα ποσοστά μεταξύ Β' και Γ' τάξης είναι σχεδόν τα ίδια, αν και η πτώση των ποσοστών από την Α' στη Γ' τάξη είναι περίπου η ίδια με εκείνη στην αστική ομάδα και ανέρχεται σε 3,8% στους μαθητές εργατικής προέλευσης και 3,5% σε εκείνους αγροτικής προέλευσης. Σημειώνεται ότι τα υψηλότερα ποσοστά για την προτίμηση αυτή εμφανίζει σε όλες τις τάξεις η εργατική ομάδα και τα χαμηλότερα, επίσης σε όλες τις τάξεις, η αστική ομάδα. Ως προς την προτίμηση για λιγότερες ασκήσεις, διαπιστώνεται ότι τα υψηλότερα ποσοστά στη Β' τάξη που επισημάνθηκαν πιο πάνω εμφανίζονται σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και συνεπώς δεν σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική παράμετρο. Εξάλλου, τα υψηλότερα ποσοστά συνολικά εμφανίζει εδώ σε όλες τις τάξεις η αγροτική ομάδα, με τελευταία, πάλι σε όλες τις τάξεις, την αστική ομάδα. Η μεγαλύτερη απόκλιση που συναντάται για την προτίμηση αυτή είναι 5,3% στη Γ' τάξη μεταξύ αστικής και αγροτικής ομάδας (37,4% έναντι 42,7% αντίστοιχα), ενώ παρόμοια απόκλιση, 5,1%, συναντάται και στη Β' τάξη μεταξύ των ίδιων κοινωνικών ομάδων (41,6% έναντι 46,7% αντίστοιχα). Σε σχέση με την απάντηση «ούτε περισσότερες ούτε λιγότερες», τα υψηλότερα ποσοστά έχει σε όλες τις σχολικές τάξεις η αστική ομάδα, που εμφανίζει, όπως προαναφέρθηκε, τα χαμηλότερα ποσοστά όλων των κοινωνικών ομάδων στις δυο άλλες απαντήσεις. Η εργατική ομάδα έχει λίγο υψηλότερα ποσοστά από την αγροτική στη Β' και στη Γ' τάξη αλλά λίγο χαμηλότερα στην Α'. Η μεγαλύτερη απόκλιση που συναντάται εδώ είναι 7,6% στη Γ' τάξη μεταξύ αστικής και αγροτικής ομάδας (46,3% έναντι 38,7% αντίστοιχα), ενώ γενικότερα υπάρχουν αισθητές αποκλίσεις μεταξύ των μαθητών αστικής προέλευσης και των άλλων κοινωνικών ομάδων, που κυμαίνονται σχεδόν παντού στο 4%-6%.



Σε σχέση με την παράμετρο του φύλου, σημειώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις και στα τρία είδη απάντησης. Στην **προτίμηση για περισσότερες ασκήσεις τα κορίτσια υπερέχουν εμφανώς σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σε κάθε σχολική τάξη**. Στην Α' τάξη οι αποκλίσεις ξεπερνούν το 4%, με μεγαλύτερη απόκλιση το 4,8% υπέρ των κοριτσιών τόσο στην εργατική (25,8% έναντι 21%) όσο και την αγροτική ομάδα (24,6% έναντι 19,8%). Στη Β' τάξη το μεγαλύτερο ποσοστό διαφοροποίησης είναι 4,8% στα παιδιά εργατικής προέλευσης (17,1% των αγοριών έναντι 21,9% για τα κορίτσια) και 4,6% στα παιδιά αστικής προέλευσης (15,1% των αγοριών έναντι 19,7% για τα κορίτσια). Στη Γ' τάξη η μεγαλύτερη απόκλιση είναι 4,7% και πάλι στα παιδιά εργατικής προέλευσης (17,3% των αγοριών έναντι 22% για τα κορίτσια), ενώ η αστική ομάδα εμφανίζει σχεδόν το ίδιο ποσοστό (4,5%). Αντίστροφα, αναφορικά με την **προτίμηση για λιγότερες ασκήσεις υπερέχουν παντού τα αγόρια** και μάλιστα με αποκλίσεις οι οποίες είναι πολλαπλάσιες από εκείνες της προηγούμενης περίπτωσης υπέρ των κοριτσιών. Πρόκειται για διαφοροποιήσεις που κυμαίνονται γύρω από το 14%-18%. Στους μαθητές αστικής προέλευσης η μεγαλύτερη διαφοροποίηση συναντάται στη Γ' τάξη, σε ποσοστό 17,2% (46,3% για τα αγόρια έναντι 29,1% για τα κορίτσια). Στους μαθητές εργατικής προέλευσης η μεγαλύτερη διαφοροποίηση ανέρχεται σε 17,8%, επίσης στη Γ' τάξη (47,4% για τα αγόρια έναντι 29,6% των κοριτσιών), ενώ στους μαθητές αγροτικής προέλευσης σε 16,9% στην Α' τάξη (47,7% για τα αγόρια έναντι 30,8% των κοριτσιών). Σε ό,τι αφορά την απάντηση «ούτε περισσότερες ούτε λιγότερες», υπάρχουν επίσης παντού αισθητές αποκλίσεις ως προς το φύλο, αλλά είναι εδώ μικρότερες, γύρω στο 10%-13% περίπου. Οι αποκλίσεις μεταξύ φύλων είναι σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σχολικές τάξεις υπέρ των κοριτσιών. Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση στην Α' τάξη συναντάται στην αστική ομάδα σε ποσοστό 12% υπέρ των κοριτσιών (48,4% έναντι 36,4%), ενώ σχεδόν η ίδια

απόκλιση συναντάται και στην αγροτική ομάδα (44,6% έναντι 32,5%). Εξάλλου, στη Β' τάξη την υψηλότερη απόκλιση εμφανίζει η αγροτική ομάδα με 12,5% υπέρ των κοριτσιών (41,3% έναντι 28,8%), ενώ η αστική ομάδα είναι δεύτερη με 11,8% (46,7% έναντι 34,9%). Τέλος, στη Γ' τάξη η υψηλότερη απόκλιση εμφανίζεται στην εργατική ομάδα με 13% (48,4% έναντι 35,4%), αλλά η ίδια σχεδόν διαφοροποίηση υπέρ των κοριτσιών εμφανίζεται και στις δύο άλλες κοινωνικές ομάδες.



**5.23.«Η εικονογράφηση στο βιβλίο Νεοελληνική Γλώσσα της τάξης σου θέλεις να είναι: λιγότερη, περισσότερη, δε με πειράζει όση είναι;»**

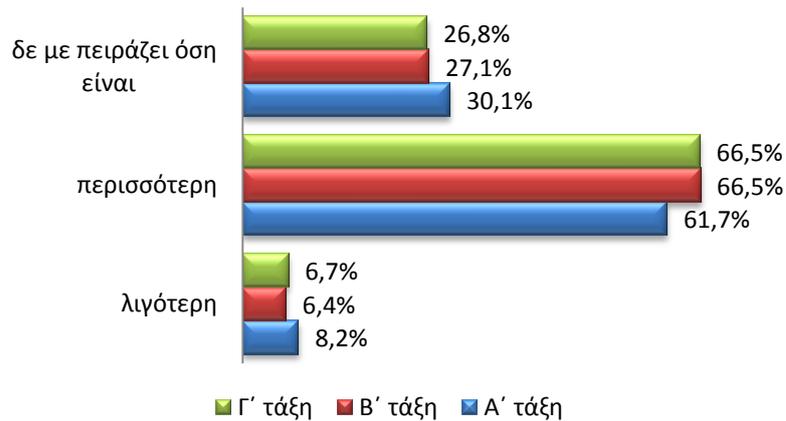
Οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους σχετικά με την ποσότητα εικονογράφησης των σχολικών βιβλίων πριν από το 2005-06, όταν εισήχθησαν τα νέα. Την αναμενόμενη απάντηση για **περισσότερη εικονογράφηση έδωσαν τα δύο τρίτα σχεδόν των μαθητών (64,9%)**, ενώ είναι πολύ χαμηλό συγκριτικά το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων (7,1%). Από τα αποτελέσματα αυτά συνάγεται ότι η αυξημένη εικονογράφηση στα νέα γλωσσικά εγχειρίδια συμπίπτει με τις προτιμήσεις της πλειονότητας των μαθητών.

**Η εικονογράφηση στο βιβλίο *Νεοελληνική Γλώσσα* της τάξης σου θέλεις να είναι:**



Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις ανά τάξη, το ποσοστό της θετικής απάντησης αυξάνεται από την Α΄ στη Β΄ τάξη κατά 4,8% (από 61,7% σε 66,5%), ενώ δεν υπάρχει περαιτέρω αύξηση στη Γ΄ τάξη. Το ποσοστό της αρνητικής απάντησης μειώνεται αντίστοιχα κατά 1,8% από την Α΄ στη Β΄ τάξη (από 8,2% σε 6,4%), ενώ αυξάνει οριακά κατά 0,3% στη Γ΄ σε σχέση με τη Β΄. Και η απάντηση «δε με πειράζει όση είναι» εμφανίζει πτώση ποσοστών αλλά με ομαλή φθίνουσα πρόοδο από τάξη σε τάξη: η απόκλιση από την Α΄ στη Γ΄ τάξη φτάνει το 3,3%, με ποσοστά 30,1% και 26,8% αντίστοιχα, αλλά με οριακή πτώση 0,3% από τη Β΄ στη Γ΄. Από τα αποτελέσματα αυτά γίνεται φανερό ότι οι προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με την εικονογράφηση των εγχειριδίων τους φαίνονται να έχουν λίγο πολύ παγιωθεί ήδη από τη Β΄ τάξη.

**Ερώτηση 23: οι απαντήσεις ανά τάξη**



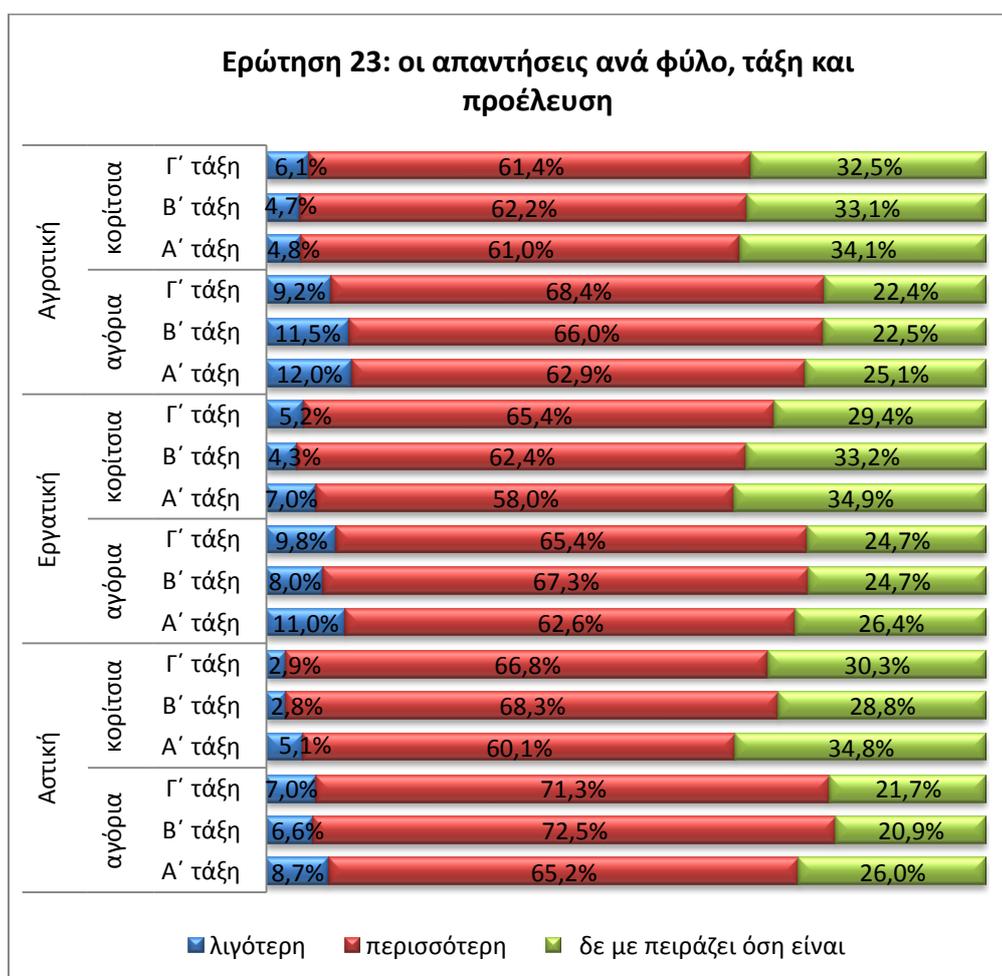
Από τις απαντήσεις ανά τάξη και προέλευση διαπιστώνεται ότι τα **υψηλότερα ποσοστά για τη θετική απάντηση συναντώνται στην αστική ομάδα** σε όλες τις

σχολικές τάξεις και ότι επιπλέον η αύξηση των ποσοστών από τη μια τάξη στην άλλη στους μαθητές αστικής προέλευσης είναι μεγαλύτερη από τη συναφή αύξηση στους μαθητές των άλλων κοινωνικών ομάδων. Η αύξηση από την Α΄ στη Β΄ τάξη είναι 7,8% για την αστική ομάδα (από 62,6% σε 70,4%), αλλά η αντίστοιχη αύξηση για την εργατική ομάδα πέφτει στο 4,6% (από 60,4% σε 65%) και για την αγροτική στο 2,2% (από 62% σε 64,2%). Αντίθετα, οι διαφοροποιήσεις είναι μικρές από τη Β΄ στη Γ΄ τάξη σε όλες τις ομάδες: μικρή πτώση του ποσοστού κατά 1,4% στην αστική ομάδα (από 70,4% σε 69%) και οριακή αύξηση στις άλλες δύο (από 65% σε 65,4% στην εργατική ομάδα και από 64,2% σε 65% στην αγροτική ομάδα). Σε ό,τι αφορά την αρνητική απάντηση, υπάρχει στις περισσότερες περιπτώσεις φθίνουσα πορεία των ποσοστών από τη μια σχολική τάξη στην άλλη, ενώ η αστική ομάδα έχει τα χαμηλότερα ποσοστά σε όλες τις τάξεις. Τα υψηλότερα ποσοστά συναντώνται και στις τρεις κοινωνικές ομάδες στην Α΄ τάξη. Το υψηλότερο συγκριτικά ποσοστό έχει η εργατική ομάδα στην Α΄ τάξη (9,1%) και το χαμηλότερο η αστική στη Γ΄ τάξη (4,9%). Τα ποσοστά από την Α΄ στη Γ΄ τάξη μειώνονται κατά 3% για την αστική ομάδα, 1,5% για την εργατική και 0,8% για την αγροτική. Τέλος, σε ό,τι αφορά την απάντηση «δε με πειράζει όση είναι», τα ποσοστά από την Α΄ στη Γ΄ τάξη μειώνονται κατά 4,3% στην αστική ομάδα, κατά 3,5% στην εργατική ομάδα και κατά 2,2% στην αγροτική. Ωστόσο, μεγάλο μέρος των αποκλίσεων αυτών υπάρχει ήδη από τη Β΄ τάξη σε όλες τις κοινωνικές ομάδες.



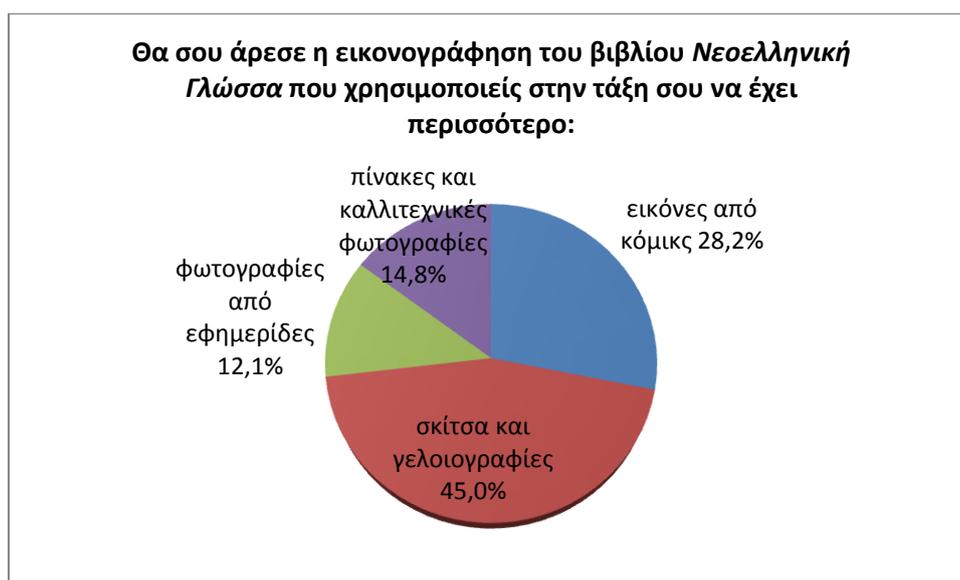
Λαμβάνοντας υπόψη την παράμετρο του φύλου, στην προτίμηση για **περισσότερη εικονογράφηση τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά από τα κορίτσια** σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σχολικές τάξεις, με εξαίρεση τη Γ΄ τάξη της εργατικής ομάδας, όπου τα δύο φύλα έχουν το ίδιο ποσοστό (65,4%). Οι αποκλίσεις κυμαίνονται παντού γύρω στο 2%-5%, εκτός από τη Γ΄ τάξη της αγροτικής ομάδας, όπου υπάρχει διαφοροποίηση 7% (68,4% για τα αγόρια έναντι 61,4% των κοριτσιών). Τα αγόρια

αστικής προέλευσης εμφανίζουν στην ίδια προτίμηση τα υψηλότερα ποσοστά σε όλες τις σχολικές τάξεις, με αποκλίσεις από τα αγόρια των άλλων ομάδων οι οποίες κυμαίνονται γύρω στο 3%-6% και με υψηλότερη απόκλιση το 6,5% στη Β' τάξη μεταξύ αγοριών αστικής και αγροτικής προέλευσης (72,5% έναντι 66% αντίστοιχα). Σε ό,τι αφορά την **αρνητική απάντηση, εμφανίζονται διαφοροποιήσεις υπέρ των αγοριών** σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σχολικές τάξεις. Οι υψηλότερες αποκλίσεις εμφανίζονται στην αγροτική ομάδα με μεγαλύτερο ποσοστό το 7,2% στην Α' τάξη (12% στα αγόρια έναντι 4,8% των κοριτσιών). Τέλος, ως προς την απάντηση **«δε με πειράζει όση είναι»**, διαπιστώνονται **σχεδόν παντού μεγάλες διαφοροποιήσεις υπέρ των κοριτσιών**, κάτι που συνδέεται με τα χαμηλότερα ποσοστά που εμφανίζουν στις δύο άλλες απαντήσεις σε σχέση με τα αγόρια. Οι υψηλότερες αποκλίσεις εμφανίζονται και πάλι στην αγροτική ομάδα και φτάνουν το 10,6% στη Β' τάξη (22,5% στα αγόρια έναντι 33,1% των κοριτσιών), με παρεμφερείς αποκλίσεις και στις άλλες τάξεις. Η μικρότερη απόκλιση είναι 4,7% στη Γ' τάξη της εργατικής ομάδας (24,7% στα αγόρια έναντι 29,4% των κοριτσιών).



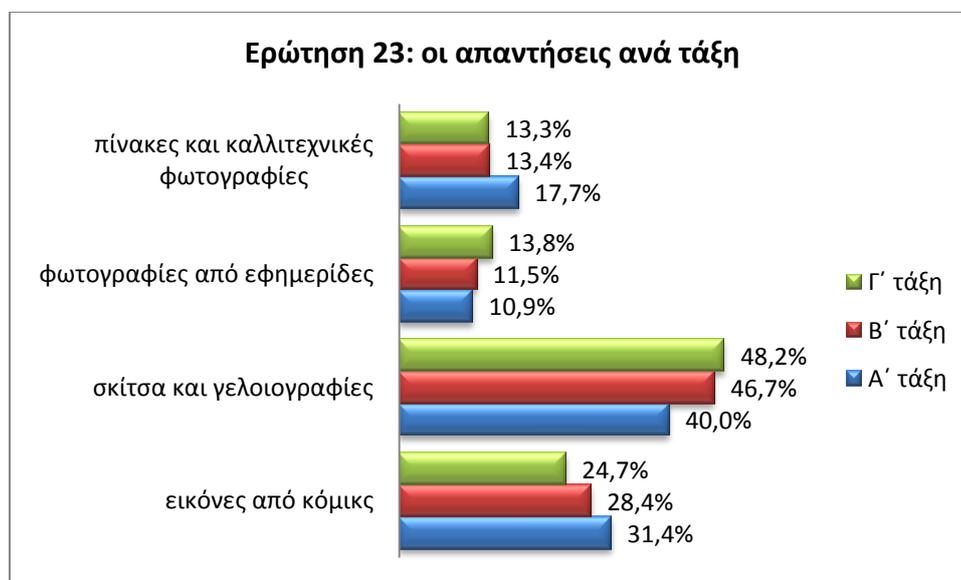
**5.24.«Θα σου άρεσε η εικονογράφηση του βιβλίου Νεοελληνική Γλώσσα που χρησιμοποιείς στην τάξη σου να έχει περισσότερο: εικόνες από κόμικς, σκίτσα και γελοιογραφίες, φωτογραφίες από εφημερίδες, πίνακες και καλλιτεχνικές φωτογραφίες;»**

Η ερώτηση αυτή, αν και αναφέρεται στα παλιότερα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, μπορεί να προσφέρει χρήσιμες ενδείξεις πάνω στις προτιμήσεις των μαθητών για το είδος εικονογράφησης των βιβλίων τους. Διαπιστώνεται ότι σχεδόν τα **δύο τρίτα των μαθητών συνολικά (73,2%) επέλεξαν την εικονογράφηση με σκίτσα διάφορων ειδών (κόμικς, γελοιογραφίες κ.ά.), ενώ τις φωτογραφίες από εφημερίδες επέλεξε μόνο το 12,1% και τις καλλιτεχνικές εικόνες το 14,8%**. Πρόκειται για αναμενόμενα αποτελέσματα με βάση την ηλικία των μαθητών. Εξάλλου, πολλοί μαθητές ίσως επέλεξαν τις άλλες απαντήσεις γνωρίζοντας ότι η διαχείριση δημοσιογραφικών φωτογραφιών ή καλλιτεχνικών εικόνων συνεπάγεται πρόσθετη εργασία με τη μορφή του συσχετισμού τους με τα κείμενα, της αναζήτησης ερμηνειών κ.λπ. Ένα άλλο συμπέρασμα που συνάγεται από τα συνολικά ποσοστά του πίνακα είναι ότι η αυξημένη αναλογία σκίτσων στα νέα εγχειρίδια Γλώσσας συνάδει με τις προτιμήσεις μεγάλης μερίδας μαθητών.



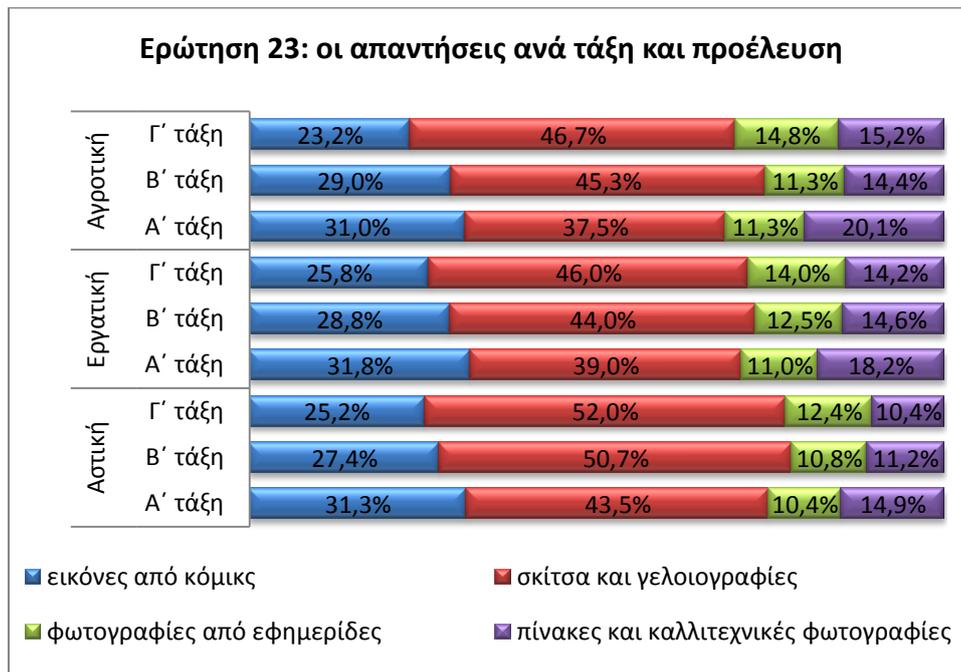
Η προτίμηση για τα σκίτσα διάφορων ειδών που αναφέρθηκε πιο πάνω διαφοροποιείται σε δύο αντίθετες τάσεις, αν ληφθούν υπόψη οι απαντήσεις ανά σχολική τάξη. Από τη μια πλευρά, η προτίμηση για σκίτσα και γελοιογραφίες ενισχύεται από τη μια τάξη στην άλλη και εμφανίζει αισθητή διαφοροποίηση 8,2% από την Α΄ στη Γ΄ τάξη (40% και 48,2% αντίστοιχα). Από την άλλη, η επιλογή για εικόνες από κόμικς έχει πτωτική πορεία, αλλά με παραπλήσιο ποσοστό διαφοροποίησης 6,7% από την Α΄ στη Γ΄ τάξη (31,4% και 24,7% αντίστοιχα). Από τις δύο άλλες επιλογές, η απάντηση «φωτογραφίες από εφημερίδες» εμφανίζει μια μικρή

αύξηση 2,9% από την Α΄ στη Γ΄ τάξη (10,9% και 13,8% αντίστοιχα), ενώ η απάντηση «πίνακες και καλλιτεχνικές φωτογραφίες» έχει πτώση 4,4% από την Α΄ στη Γ΄ τάξη (17,7% και 13,3% αντίστοιχα). Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι εντονότερες διαφοροποιήσεις αφορούν τις δύο επιλογές για τα σκίτσα διάφορων ειδών, ενώ η πιο χαρακτηριστική τάση συναντάται στην αύξηση των ποσοστών για την απάντηση «σκίτσα και γελοιογραφίες».



Από τις απαντήσεις ανά τάξη και προέλευση διαπιστώνεται ότι η επιλογή «εικόνες από κόμικς» εμφανίζει φθίνουσα πρόοδο σε όλες τις τάξεις και κοινωνικές ομάδες. Η μείωση των ποσοστών από την Α΄ στη Γ΄ τάξη είναι σχεδόν η ίδια για την αστική και την εργατική ομάδα, κατά 6,1% και 6% αντίστοιχα, ενώ είναι 7,8% για την αγροτική ομάδα (31,0% στην Α΄ τάξη έναντι 23,2% στη Γ΄). Την αντίστροφη εικόνα εμφανίζει η επιλογή «σκίτσα και γελοιογραφίες», με αύξηση των ποσοστών από την Α΄ στη Γ΄ που φτάνουν εδώ το 8,5% στην αστική ομάδα, το 9,2% στην αγροτική ομάδα και το 7% στην εργατική ομάδα. Οι μαθητές αστικής προέλευσης έχουν για την επιλογή αυτή τα υψηλότερα ποσοστά σε όλες τις τάξεις. Σε ό,τι αφορά τις φωτογραφίες από εφημερίδες, υπάρχει κι εδώ σταδιακή αύξηση των ποσοστών από τη μια τάξη στην άλλη σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, αλλά πρόκειται για αύξηση μικρής κλίμακας: 2% για την αστική ομάδα, 3% για την εργατική και 3,5% για την αγροτική. Σημειώνεται ότι οι μαθητές αστικής προέλευσης έχουν εδώ σε όλες τις τάξεις τα χαμηλότερα ποσοστά από όλες τις κοινωνικές ομάδες. Τέλος, η απάντηση «πίνακες και καλλιτεχνικές φωτογραφίες» χαρακτηρίζεται από φθίνουσα πρόοδο από τη μια τάξη στην άλλη σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Τα χαμηλότερα ποσοστά εμφανίζουν κι εδώ σε όλες τις τάξεις οι μαθητές αστικής προέλευσης, ενώ τα υψηλότερα οι μαθητές αγροτικής προέλευσης στην Α΄ και τη Γ΄ τάξη και οι μαθητές εργατικής προέλευσης στη Β΄ τάξη. Η μείωση από την Α΄ στη Γ΄ φτάνει το 4,5% στην αστική ομάδα, το 4% στην εργατική

ομάδα και το 5,1% στην αγροτική ομάδα.



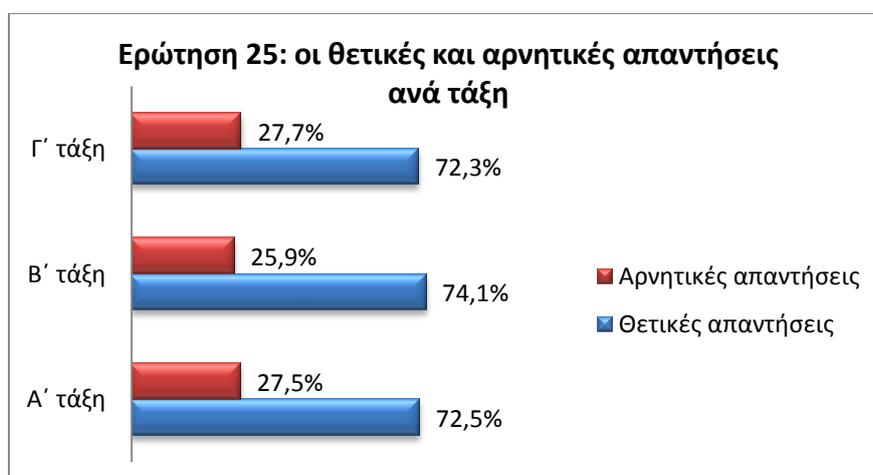
Οι απαντήσεις ανά φύλο παρουσιάζουν αρκετές ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις, αν συνδυαστούν με την τάξη και την κοινωνική προέλευση. Η απάντηση **«εικόνες από κόμικς»**, που έχει, όπως προαναφέρθηκε, φθίνουσα πορεία από την Α' στη Γ' τάξη, εμφανίζει παντού αισθητά **μεγαλύτερα ποσοστά στα αγόρια**, με απόκλιση που φτάνει το 14,8% στην Α' τάξη αγροτικής προέλευσης (38,2% για τα αγόρια και 23,4% για τα κορίτσια), ενώ δεν πέφτει στις υπόλοιπες περιπτώσεις κάτω από το 10,5%, ποσοστό διαφοροποίησης που εμφανίζεται στην Α' (36,6% έναντι 26,1%) και τη Γ' τάξη (30,6% έναντι 20,1%) αστικής προέλευσης. Αντίθετα, η απάντηση **«σκίτσα και γελοιογραφίες»**, που έχει αυξητική πορεία από την Α' στη Γ' τάξη, εμφανίζει σχεδόν παντού **μεγαλύτερα ποσοστά προτίμησης στα κορίτσια**. Η απόκλιση υπέρ των κοριτσιών φτάνει το 5,9% στη Β' τάξη αγροτικής προέλευσης (42,4% για τα αγόρια και 48,3% για τα κορίτσια), ενώ συναντάται και μια απόκλιση κατά 0,2% υπέρ των αγοριών στη Γ' τάξη αστικής προέλευσης (52,1% για τα αγόρια και 51,9% για τα κορίτσια). Γενικά, η διαφοροποίηση μεταξύ φύλων είναι εδώ μικρότερη σε σχέση με την επιλογή «εικόνες από κόμικς». Σε ό,τι αφορά την απάντηση **«φωτογραφίες από εφημερίδες»**, σε σχέση με την οποία διαπιστώθηκε προηγουμένως μικρή αλλά σταδιακή αύξηση των ποσοστών από τη μια τάξη στην άλλη σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, η μικρή αυτή αύξηση εμφανίζεται και κατά το φύλο. Εξάλλου, **τα κορίτσια αστικής προέλευσης εμφανίζουν κατά τι μεγαλύτερα ποσοστά από τα αγόρια σε όλες τις τάξεις**, ενώ υπάρχει μικτή εικόνα στις άλλες κοινωνικές ομάδες, όπου προηγείται το ένα ή το άλλο φύλο ανάλογα με τη σχολική τάξη. Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση υπέρ των κοριτσιών είναι 2,3% στη Γ' τάξη αστικής προέλευσης



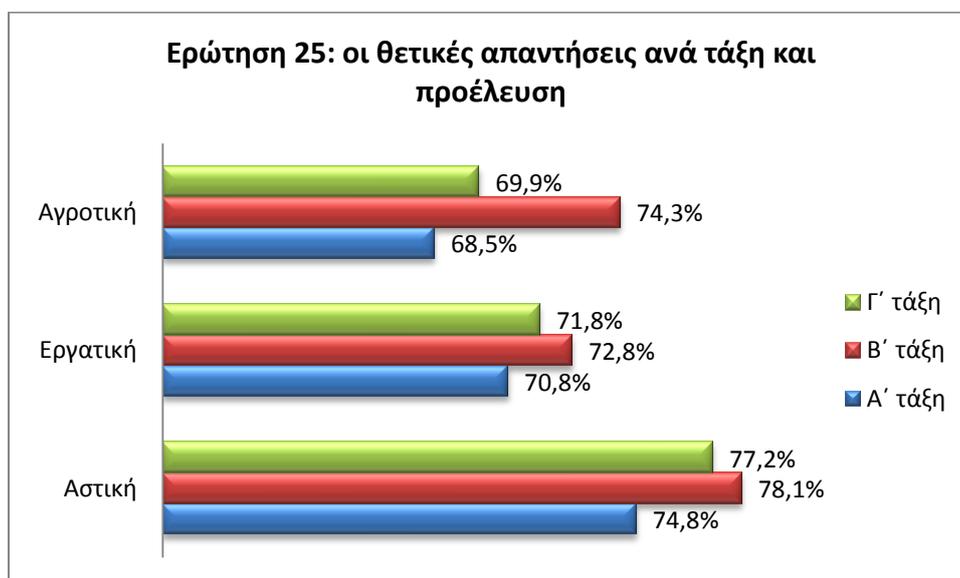
μετρά με βεβαιότητα το πραγματικό επίπεδο των γνώσεών τους στους υπολογιστές, αποδεικνύει όμως την αυξημένη ενασχόλησή τους με αυτούς. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το πολύ μικρό ποσοστό της απάντησης «καθόλου» (3%), που υποδεικνύει ότι όλα σχεδόν τα παιδιά σε πανελλήνια κλίμακα έχουν σήμερα κάποια εξοικείωση με τους υπολογιστές.



Στις απαντήσεις ανά σχολική τάξη διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά θετικών απαντήσεων δεν διαφοροποιούνται αισθητά από τη μια τάξη στην άλλη και μάλιστα μειώνονται από 74,1% στη Β΄ τάξη σε 72,3% στη Γ΄ τάξη. Τα ποσοστά αυτά θα μπορούσαν ενδεχομένως να συσχετιστούν με αυξημένες απαιτήσεις στο μάθημα της Πληροφορικής, ιδίως στη Γ΄ τάξη. Σε κάθε περίπτωση όμως, πρόκειται για πολύ μικρές αποκλίσεις σε σύγκριση με τα ποσοστά θετικών απαντήσεων και μπορεί να θεωρηθεί ότι οι γνώμες των μαθητών για την επάρκειά τους στους υπολογιστές δεν αλλάζουν ουσιαστικά περνώντας από τη μια τάξη στην άλλη.

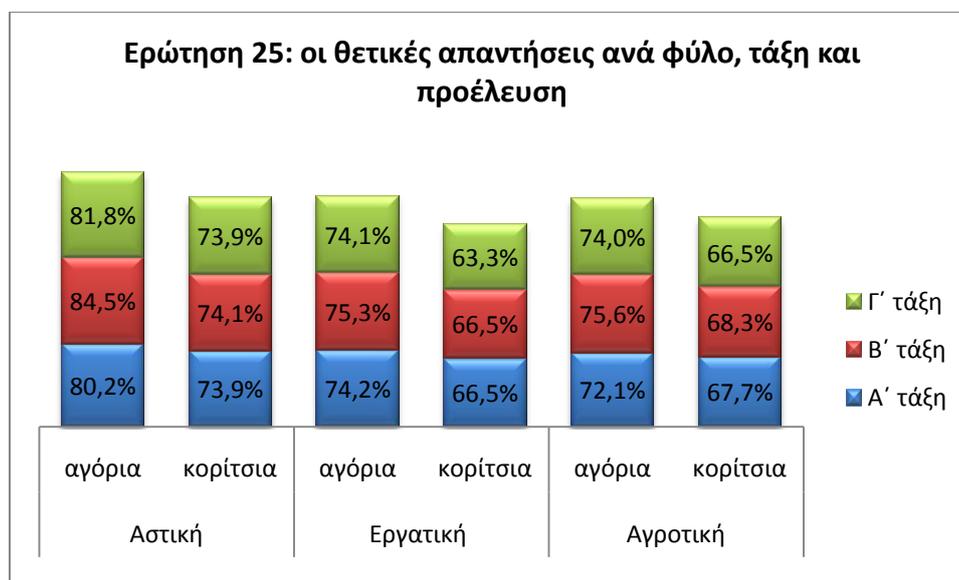


Συνδυάζοντας τις απαντήσεις ανά τάξη με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, διαπιστώνεται ότι σε όλες οι κοινωνικές ομάδες το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων συναντάται στη Β΄ τάξη, αν και το ποσοστό της Γ΄ τάξης είναι υψηλότερο από εκείνο της Α΄. Οι αποκλίσεις συνολικά είναι μικρές, με εξαίρεση την αγροτική ομάδα, ενώ είναι φανερό ότι ορισμένοι μαθητές θεωρούν ότι απέκτησαν ειδικά στη Β΄ τάξη περισσότερες γνώσεις για τους υπολογιστές απ' ό,τι οι αντίστοιχοι μαθητές στις άλλες τάξεις. Η μεγαλύτερη απόκλιση είναι 5,8% και συναντάται στην αγροτική ομάδα μεταξύ Α΄ και Β΄ τάξης (68,5% και 74,3% αντίστοιχα) και η μικρότερη 0,9% και συναντάται στην αστική ομάδα μεταξύ Β΄ και Γ΄ τάξης (78,1% και 77,2% αντίστοιχα). Εξάλλου, τα **μεγαλύτερα ποσοστά θετικών απαντήσεων σε όλες τις τάξεις εμφανίζουν οι μαθητές αστικής προέλευσης**, με υψηλότερη απόκλιση εκείνη με τους μαθητές αγροτικής προέλευσης στη Γ΄ τάξη, σε ποσοστό 7,3% (77,2% για την αστική ομάδα έναντι 69,9% για την αγροτική). Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ως ένα βαθμό ότι υπάρχει εδώ συνάφεια των θετικών απαντήσεων με την κοινωνική προέλευση.



Σε σχέση με τις απαντήσεις ανά φύλο, τα αγόρια έχουν αισθητά μεγαλύτερα ποσοστά από τα κορίτσια σε όλες τις σχολικές τάξεις και κοινωνικές ομάδες, κάτι που δεν αποτελεί έκπληξη, αφού η ερώτηση αναφέρεται στις Νέες Τεχνολογίες. Στην αστική ομάδα η μεγαλύτερη απόκλιση υπέρ των αγοριών είναι 10,4% και συναντάται στη Β΄ τάξη (84,5% για τα αγόρια και 74,1% για τα κορίτσια), αλλά είναι μικρότερη στις άλλες τάξεις. Στην εργατική ομάδα η μεγαλύτερη απόκλιση είναι 10,8% στη Γ΄ τάξη (74,1% για τα αγόρια και 63,3% για τα κορίτσια), ενώ υπάρχουν παρεμφερείς αποκλίσεις και στις άλλες τάξεις. Τέλος, στην αγροτική ομάδα η μεγαλύτερη απόκλιση είναι 8,5% στη Γ΄ τάξη (74% για τα αγόρια και 66,5% για τα κορίτσια), ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και μόνο σε αυτή η απόκλιση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αυξάνεται σταθερά από τη μια τάξη στην άλλη. Από την

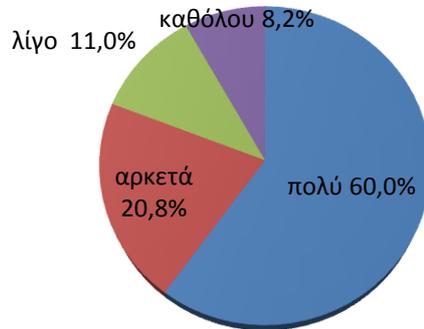
άλλη πλευρά, αν θεωρηθούν ξεχωριστά τα ποσοστά αγοριών και κοριτσιών για κάθε κοινωνική προέλευση, διαπιστώνεται παντού ότι οι αποκλίσεις από τάξη σε τάξη είναι μικρές: το μεγαλύτερο συγκριτικά ποσοστό διαφοροποίησης για τα αγόρια συναντάται μεταξύ Α' και Β' τάξης αστικής προέλευσης και ανέρχεται σε 4,3% (80,2% έναντι 84,5%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια ανέρχεται μόλις σε ποσοστό 3,2% και συναντάται μεταξύ Β' και Γ' τάξης εργατικής προέλευσης (66,5% έναντι 63,3%).



**5.26.«Θα σε ενδιέφερε να συνδυαστεί το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του Διαδικτύου και των CD-ROM;»**

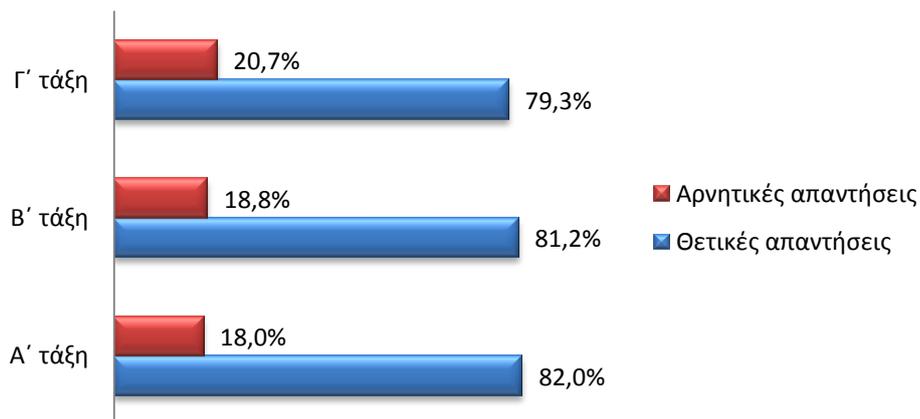
Οι θετικές απαντήσεις στο ερώτημα αυτό συγκεντρώνουν πολύ υψηλό ποσοστό (80,2%), κάτι που ήταν λίγο πολύ αναμενόμενο. Σημειώνεται ότι οι θετικές απαντήσεις είναι εδώ περισσότερες από εκείνες στο προηγούμενο, που αφορούσε τον βαθμό γνώσεων των μαθητών στους υπολογιστές (80,8% έναντι 73%), κάτι που συνεπάγεται ότι ορισμένοι μαθητές απάντησαν εδώ θετικά ακόμα κι αν δεν θεωρούσαν ότι είχαν επαρκείς γνώσεις στον τομέα αυτό. Από την άλλη πλευρά, η απάντηση «καθόλου» εμφανίζεται αυξημένη σε σχέση με το προηγούμενο ερώτημα (8,2% έναντι 3%), δηλαδή ορισμένοι μαθητές επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση παρόλο που είχαν κάποια τουλάχιστον εξοικείωση με τους υπολογιστές.

**Θα σε ενδιέφερε να συνδυαστεί το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του Διαδικτύου και των CD-ROM;**



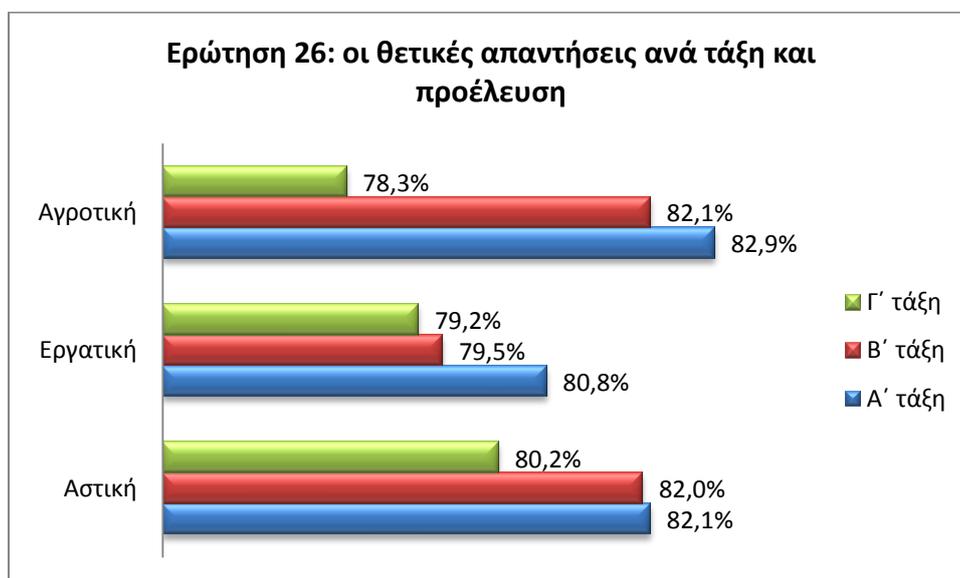
Οι θετικές απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζουν μικρή σταδιακή κάμψη από τη μια τάξη στην άλλη, με συνολική απόκλιση 2,7% (82% στην Α' τάξη έναντι 79,3% στη Γ'). Η κάμψη αυτή ενδέχεται να συνδέεται με αντίστοιχη αύξηση των σχολικών και εξωσχολικών υποχρεώσεών τους περνώντας από μικρότερες σε μεγαλύτερες τάξεις. Ωστόσο, μπορεί εύλογα να υποστηριχτεί, με βάση τα πολύ υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων και το μικρό μέγεθος της απόκλισης αυτής, ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για τον συνδυασμό της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Νέων Τεχνολογιών μένει περίπου το ίδιο σε όλες τις τάξεις.

**Ερώτηση 26: οι θετικές και αρνητικές απαντήσεις ανά τάξη**



Οι θετικές απαντήσεις δεν διαφοροποιούνται σημαντικά με βάση την κοινωνική προέλευση, ενώ θα περίμενε ίσως κανείς μεγαλύτερα ποσοστά από τους μαθητές αστικής προέλευσης, λαμβάνοντας υπόψη και τις αντίστοιχες απαντήσεις στην

προηγούμενη ερώτηση. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι το υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων είναι 82,9%, που συναντάται στην Α΄ τάξη αγροτικής προέλευσης. Τα ποσοστά διαφοροποίησης είναι συνολικά πολύ μικρά και κυμαίνονται από 0,1% στη Β΄ τάξη μεταξύ μαθητών αστικής και εργατικής προέλευσης (82% έναντι 82,1% αντίστοιχα) μέχρι 2,5% επίσης στη Β΄ τάξη μεταξύ μαθητών αστικής και εργατικής προέλευσης (82% έναντι 79,5% αντίστοιχα). Σε ό,τι αφορά τη διαφοροποίηση των ποσοστών στο εσωτερικό κάθε κοινωνικής ομάδας χωριστά, τα ποσοστά της αστικής πέφτουν από την Α΄ στη Γ΄ τάξη κατά 1,9%, εκείνα της εργατικής κατά 1,6% κι εκείνα της αγροτικής κατά 4,6%. Πρόκειται για μικρές συνολικά διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων που σημειώνονται σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σχολικές τάξεις. Ένα γενικότερο συμπέρασμα που μπορεί να συναχθεί από τα παραπάνω είναι ότι **ο παράγοντας της κοινωνικής προέλευσης δεν φαίνεται να ασκεί στη συγκεκριμένη περίπτωση ιδιαίτερη επίδραση στις προτιμήσεις των μαθητών.**



Τα ποσοστά θετικών απαντήσεων ανά φύλο δείχνουν σαφές προβάδισμα των αγοριών και στις τρεις τάξεις μόνο στην αστική ομάδα, ενώ το προβάδισμα των αγοριών στην εργατική ομάδα είναι μικρότερο. Αντίθετα, στην αγροτική ομάδα έχουν μικρό προβάδισμα τα κορίτσια στην Α΄ και τη Γ΄ τάξη. Στην ίδια κοινωνική ομάδα οι αποκλίσεις μεταξύ φύλων είναι μικρές, με μεγαλύτερο ποσοστό το 2,2% στην Α΄ τάξη (81,9% για τα αγόρια και 84,1% για τα κορίτσια). Στην αστική ομάδα οι αποκλίσεις γίνονται πιο αισθητές και φτάνουν το 7% στην Α΄ τάξη (85,7% για τα αγόρια και 78,7% για τα κορίτσια). Αντίθετα, το 3,5% στη Γ΄ τάξη της εργατικής ομάδας (81% για τα αγόρια και 77,5% για τα κορίτσια) δεν μπορεί να θεωρηθεί αξιόλογη απόκλιση. Σε ό,τι αφορά την εξέλιξη αγοριών και κοριτσιών χωριστά ανά κοινωνική ομάδα, δεν παρατηρούνται ούτε εδώ σημαντικές αποκλίσεις, αν και εμφανίζονται μικρές πτωτικές

τάσεις από τη μια σχολική τάξη στην άλλη. Η μεγαλύτερη συγκριτικά διαφοροποίηση στα αγόρια συναντάται μεταξύ Β΄ και Γ΄ τάξης αγροτικής προέλευσης και ανέρχεται σε 5,5% (82,8% και 77,3% αντίστοιχα), ενώ η αντίστοιχη διαφοροποίηση στα κορίτσια είναι 4,8% μεταξύ Α΄ και Γ΄ τάξης αγροτικής και πάλι προέλευσης (84,1% και 79,3% αντίστοιχα). Τα δεδομένα αυτά δείχνουν συγκριτικά μεγαλύτερη πτώση των θετικών απαντήσεων και των δυο φύλων στην αγροτική ομάδα.

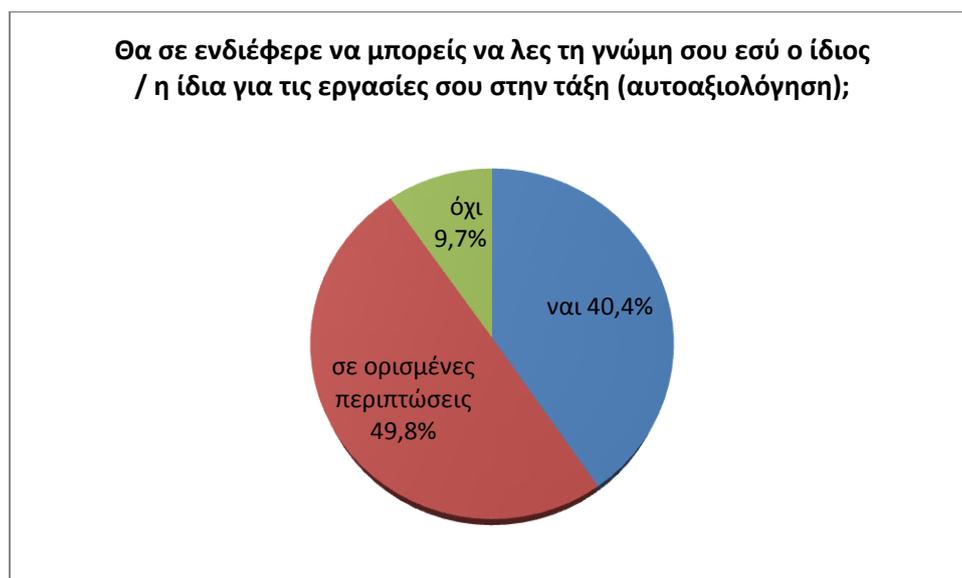
Συνολικά, τα αποτελέσματα που παρατέθηκαν συμβαδίζουν μερικά με τα αντίστοιχα της προηγούμενης ερώτησης για τον βαθμό των γνώσεων των μαθητών και μαθητριών στους υπολογιστές και υποδηλώνουν ότι πολλά κορίτσια, ιδιαίτερα εργατικής και αγροτικής προέλευσης, που είχαν απαντήσει αρνητικά στην προηγούμενη ερώτηση, απάντησαν εδώ θετικά. Το ίδιο ισχύει, σε μικρότερο όμως βαθμό, και για τα αγόρια. Γενικότερα, από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων για τις δύο ερωτήσεις διακρίνεται μια **δυναμική τάση υπέρ της χρησιμοποίησης των Νέων Τεχνολογιών και του Διαδικτύου στη σχολική πράξη**, που υπερβαίνει μάλιστα σε μεγάλο βαθμό τις διαφοροποιήσεις κατά την κοινωνική προέλευση και το φύλο.



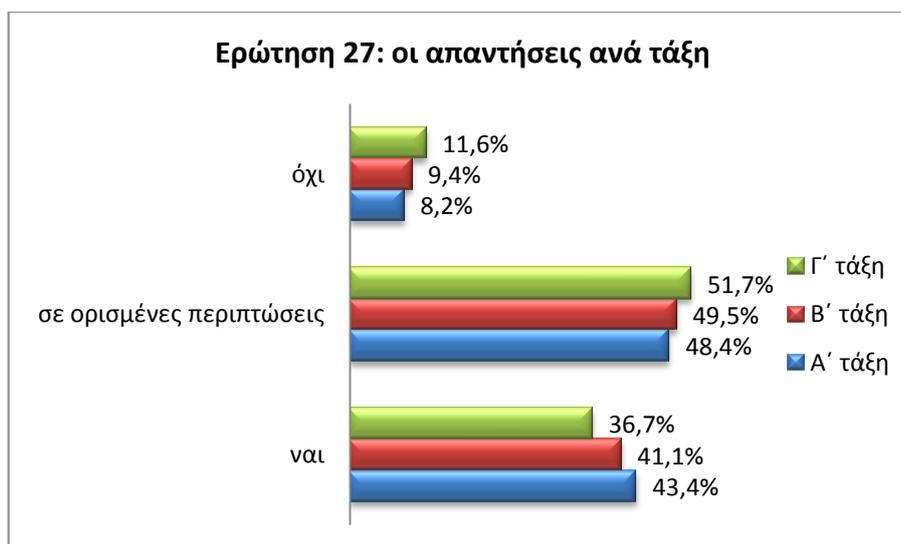
***5.27. «Θα σε ενδιέφερε να μπορείς να λες τη γνώμη σου εσύ ο ίδιος / η ίδια για τις εργασίες σου στην τάξη (αυτοαξιολόγηση);»***

Από το γράφημα με τα συνολικά αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι το **90,2% των μαθητών απάντησαν θετικά στην ερώτηση για την αυτοαξιολόγηση**. Ωστόσο, οι μισοί μαθητές (49,8%) επέλεξαν την απάντηση «σε ορισμένες περιπτώσεις», κάτι που σημαίνει ότι η θετική τους γνώμη δεν ισοδυναμεί με μια «άνευ όρων» ή χωρίς προϋποθέσεις συμφωνία. Οποσδήποτε όμως, το μικρό συγκριτικά ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων (9,7%) σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα ποσοστά υποδεικνύουν ότι οι μαθητές στη μεγάλη τους πλειονότητα προδιατίθενται θετικά απέναντι στον

εναλλακτικό αυτό τρόπο αξιολόγησης.

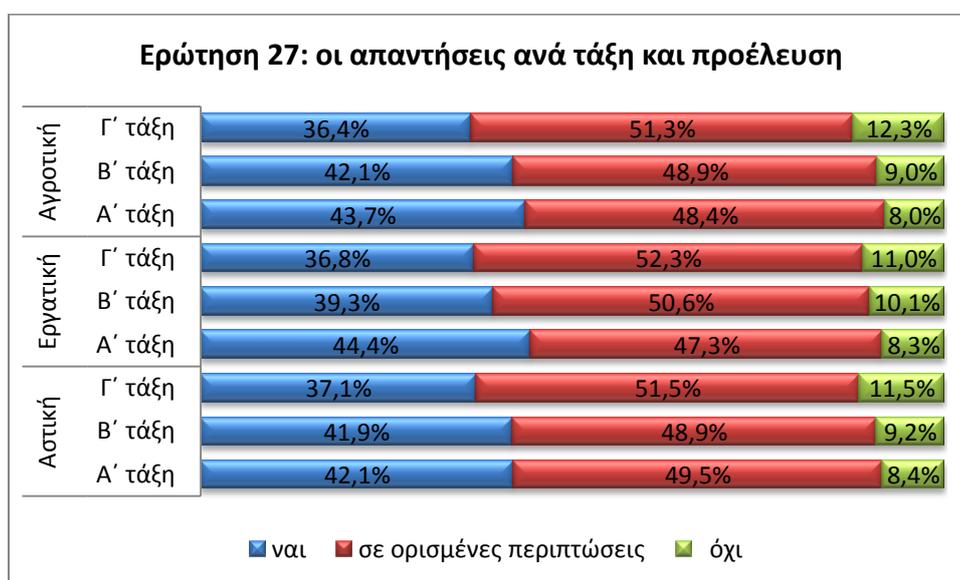


Οι απαντήσεις ανά τάξη δείχνουν σταδιακή υποχώρηση του «ναι», από την οποία επωφελούνται ισομερώς οι δύο άλλες προτιμήσεις, που ανεβάζουν αντίστοιχα τα ποσοστά τους από τη μια τάξη στην άλλη. Η πτώση του «ναι» από την Α' στη Γ' τάξη είναι συνολικά 6,7% (από 43,4% στην Α', σε 41,1% στη Β' και σε 36,7% στη Γ' τάξη), ενώ η αντίστοιχη άνοδος της κατηγορίας «σε ορισμένες περιπτώσεις» είναι συνολικά 3,3% (από 48,4%, σε 49,5% και σε 51,7% στις τάξεις Β' και Γ') και του «όχι» 3,4% (από 8,2% στην Α' σε 9,4% και σε 11,6%, στις δύο άλλες τάξεις).



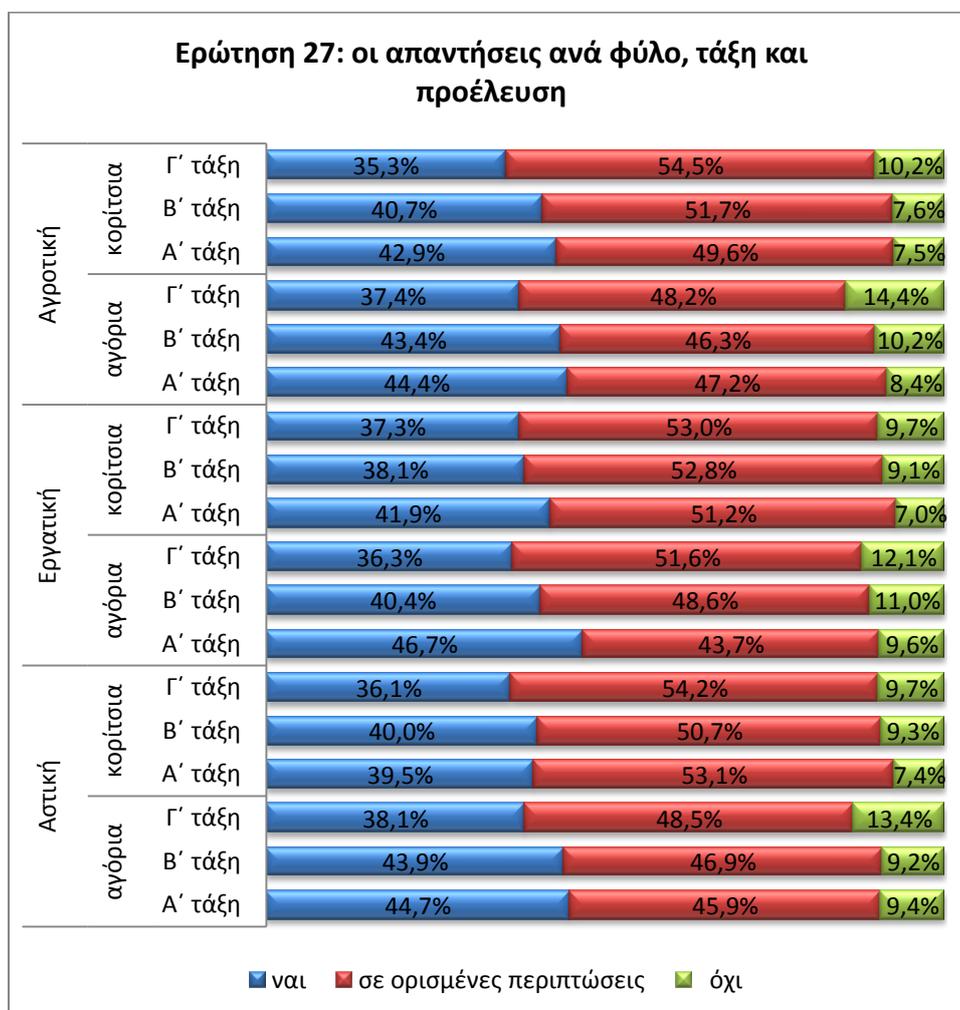
Από το γράφημα που περιλαμβάνει τις απαντήσεις ανά προέλευση διαπιστώνεται ότι η πτώση των ποσοστών της απάντησης «ναι» παρουσιάζει φθίνουσα πρόοδο από τη μια σχολική τάξη στην άλλη σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Ωστόσο, η πτώση αυτή των

ποσοστών προσιδιάζει περισσότερο στην εργατική και την αγροτική ομάδα και λιγότερο στην αστική. Πράγματι, στην εργατική ομάδα η πτώση των ποσοστών από την Α' στη Γ' τάξη είναι 7,6% (από 44,4% σε 36,8%) και στην αγροτική 7,3% (από 43,7% σε 36,4%), ενώ στην αστική ομάδα 5% (από 42,1% σε 37,1%). Αντίστοιχα, η άνοδος των ποσοστών για την απάντηση «σε ορισμένες περιπτώσεις» είναι ασθενέστερη στην αστική ομάδα με απόκλιση 2% από την Α' στη Γ' τάξη (από 49,5% σε 51,5%) και σχετικά ισχυρότερη στην εργατική ομάδα με αντίστοιχη απόκλιση 5% (από 47,3% σε 52,3%), ενώ στην αγροτική ομάδα είναι 2,9% (από 48,4% σε 51,3%). Τέλος, η απάντηση «όχι» εμφανίζει επίσης φθίνουσα πρόοδο από την Α' στη Γ' με παρόμοια απόκλιση γύρω στο 3% ή 4% για όλες τις κοινωνικές ομάδες. Η σχετικά μεγαλύτερη απόκλιση εμφανίζεται στην αγροτική ομάδα με διαφοροποίηση 4,3% από την Α' στη Γ' τάξη (8% έναντι 12,3% αντίστοιχα). Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι απαντήσεις που επηρεάζονται περισσότερο από την κοινωνική προέλευση των μαθητών είναι οι δύο πρώτες που αναφέρθηκαν.



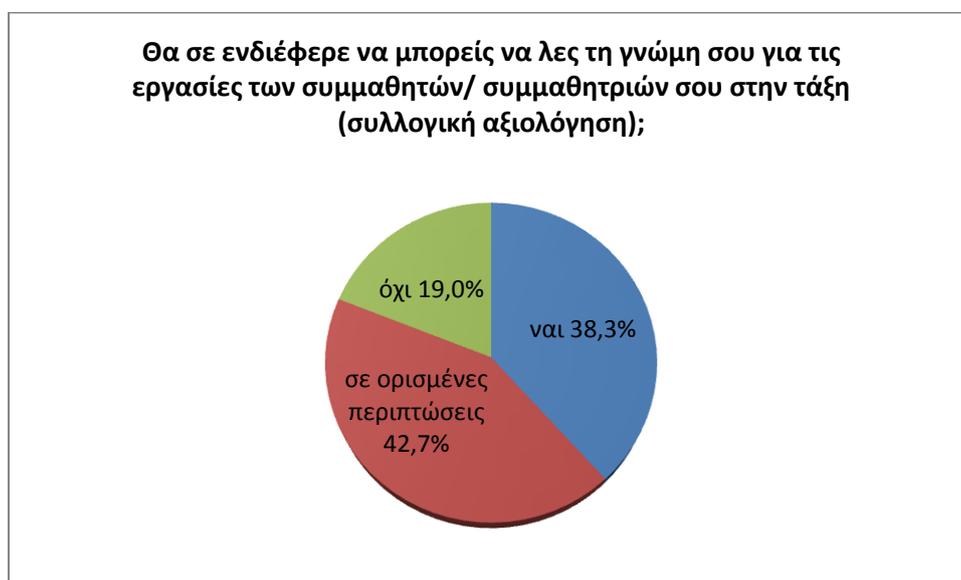
Σε σχέση με την παράμετρο του φύλου, διαπιστώνονται πολλές διαφοροποιήσεις. Στην απάντηση «ναι», τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά από τα κορίτσια στο σύνολο σχεδόν των περιπτώσεων, με μεγαλύτερη απόκλιση το 5,2% στην Α' τάξη αστικής προέλευσης (44,7% για τα αγόρια και 39,5% για τα κορίτσια). Ωστόσο, η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ φύλων ελαττώνεται στην αστική και την εργατική ομάδα περνώντας από τη μικρότερη τάξη στις μεγαλύτερες, ενώ στην αγροτική ομάδα είναι συνολικά χαμηλότερη σε σχέση με τις άλλες κοινωνικές ομάδες και κυμαίνεται γύρω στο 2%-3% σε κάθε σχολική τάξη. Ως προς την απάντηση «σε ορισμένες περιπτώσεις», διαπιστώνονται αισθητές διαφοροποιήσεις υπέρ των κοριτσιών στην αστική και την εργατική ομάδα αλλά κατά τι μικρότερες στην αγροτική. Η μεγαλύτερη απόκλιση στην αστική ομάδα είναι εδώ 7,2% στην Α' τάξη (45,9% για τα αγόρια και

53,1% για τα κορίτσια) και στην εργατική ομάδα είναι 7,5% και πάλι στην Α' τάξη (43,7% για τα αγόρια και 51,2% για τα κορίτσια), ενώ στην αγροτική ομάδα 6,3% στη Γ' τάξη (48,2% για τα αγόρια και 54,5% για τα κορίτσια). Η απάντηση «όχι» εμφανίζει επίσης αποκλίσεις μεταξύ των φύλων: **τα αγόρια έχουν μεγαλύτερα ποσοστά** σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, χωρίς όμως οι αποκλίσεις να ξεπερνούν το 4,2% που συναντάται στη Γ' τάξη της αγροτικής ομάδας (14,4% για τα αγόρια και 10,2% για τα κορίτσια). Συμπερασματικά, τα κορίτσια απαντούν θετικά σε λίγο μεγαλύτερα ποσοστά από τα αγόρια, όπως φαίνεται αν αθροιστούν τα ποσοστά για τις απαντήσεις «ναι» και «σε ορισμένες περιπτώσεις» ξεχωριστά για τα κορίτσια και τα αγόρια. Η μεγαλύτερη αθροιστική απόκλιση υπέρ των κοριτσιών είναι 4,2% στη Γ' τάξη αγροτικής προέλευσης (85,6% για τα αγόρια και 89,8% για τα κορίτσια). Συνεπώς, **κορίτσια εμφανίζονται πιο πρόθυμα να συμμετάσχουν στην αυτοαξιολόγηση**, αν και η διαπίστωση αυτή μετριάζεται από τα υψηλά ποσοστά που εμφανίζουν στην απάντηση «σε ορισμένες περιπτώσεις».

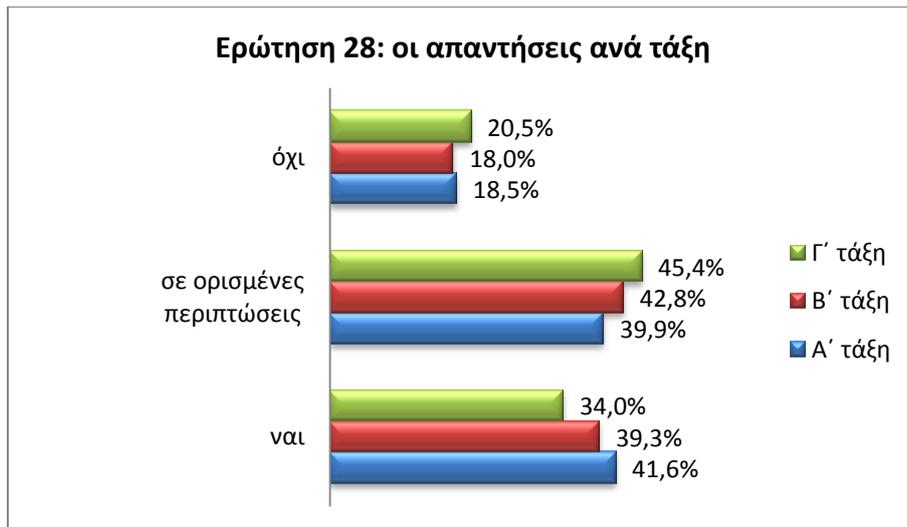


**5.28.«Θα σε ενδιέφερε να μπορείς να λες τη γνώμη σου για τις εργασίες των συμμαθητών / συμμαθητριών σου στην τάξη (συλλογική αξιολόγηση);»**

Οι **θετικές απαντήσεις** αντιπροσωπεύουν αθροιστικά ένα πολύ υψηλό ποσοστό που ισούται με το **81%** των μαθητών. Ωστόσο, το ποσοστό των μαθητών που απαντούν «όχι» στη συλλογική αξιολόγηση υπερδιπλασιάζεται σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό για την προηγούμενη ερώτηση, που αφορούσε την αυτοαξιολόγηση (19% προς 9,7% αντίστοιχα). Οι άλλες δύο απαντήσεις εμφανίζουν πτώση σε σχέση με τα ποσοστά των αντίστοιχων απαντήσεων της προηγούμενης ερώτησης (38,3% προς 40,4% για την απάντηση «ναι» και 42,7% προς 49,8% για την απάντηση «σε ορισμένες περιπτώσεις»).



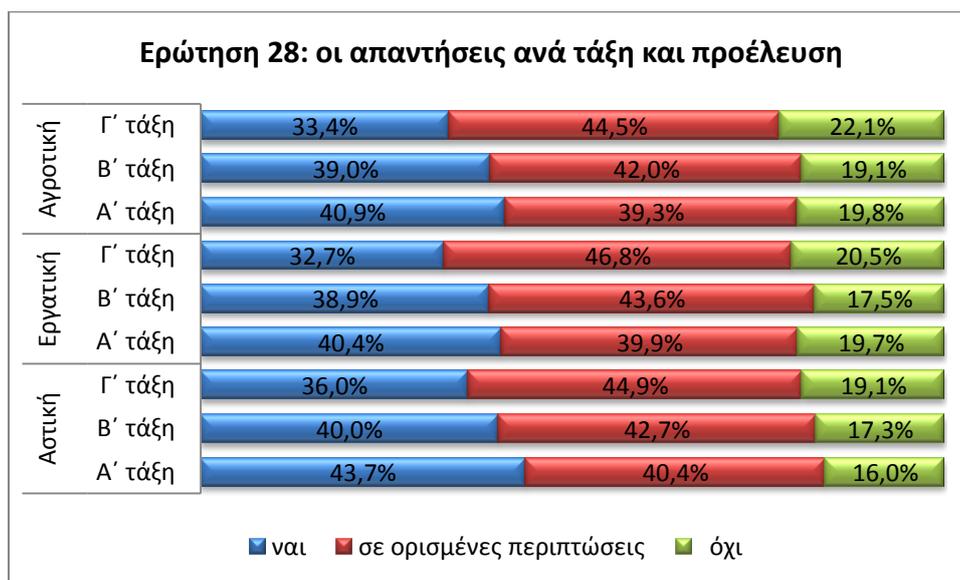
Η απάντηση «ναι» εμφανίζει από τάξη σε τάξη φθίνουσα πορεία με αισθητή απόκλιση, που φτάνει στο 7,6% από την Α' στη Γ' τάξη (από 41,6% σε 31,3% στη Β' και σε 34% Γ'). Την αντίστροφη πορεία εμφανίζει η απάντηση «σε ορισμένες περιπτώσεις», με διαφοροποίηση 5,5% από την Α' στη Γ' (από 39,9% σε 42,8% στη Β' και σε 45,4% στη Γ'). Εξάλλου, η απάντηση «όχι» έχει παρεμφερή ποσοστά στην Α' και Β' τάξη (18,5% και 18% αντίστοιχα), αλλά στη Γ' τάξη αυξάνει το ποσοστό της κατά 2,5% σε σχέση με τη Β' (18% και 20,5% αντίστοιχα). Συνεπώς, από την πτώση των ποσοστών του «ναι» φαίνεται ότι επωφελούνται οι δύο άλλες απαντήσεις.



Η κοινωνική προέλευση των μαθητών διαφοροποιεί τα ποσοστά στις περισσότερες περιπτώσεις, χωρίς όμως να υπάρχουν πάντα μεγάλες αποκλίσεις από τη μια κοινωνική ομάδα στην άλλη. Ως προς την **απάντηση «ναι», που εμφανίζει φθίνουσα πορεία** από τη μια σχολική τάξη στην άλλη σε όλες τις ομάδες, η αστική ομάδα εμφανίζει τα υψηλότερα ποσοστά σε όλες τις τάξεις, με μέγιστη διαφοροποίηση το 3,3% σε σχέση με την εργατική ομάδα στην Α' τάξη (43,7% έναντι 40,4%) αλλά και στη Γ' τάξη (36% έναντι 32,7%). Στο εσωτερικό των κοινωνικών ομάδων, η ισχυρότερη πτωτική τάση εντοπίζεται στους μαθητές εργατικής προέλευσης με διαφορά 8,2% από την Α' στη Γ' τάξη (40,4% και 32,7% αντίστοιχα), αλλά ανάλογη είναι η τάση και στους μαθητές αγροτικής προέλευσης.

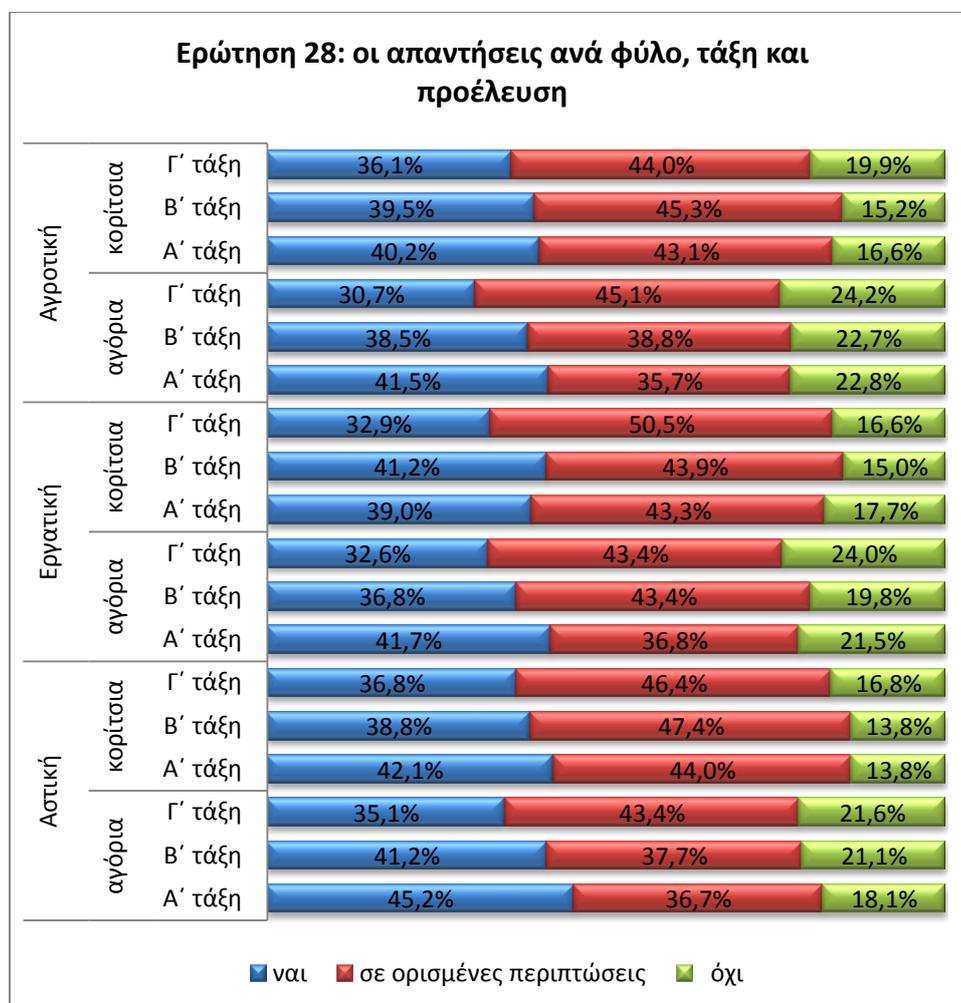
Τα ποσοστά της απάντησης «**σε ορισμένες περιπτώσεις**» **εμφανίζουν αντίστοιχη εικόνα αλλά με αντίστροφη φορά, εφόσον σε όλες τις κοινωνικές ομάδες υπάρχει αύξηση των ποσοστών από τη μια τάξη στην άλλη.** Τα σχετικά υψηλότερα ποσοστά εμφανίζει η αστική ομάδα στην Α' τάξη αλλά η εργατική ομάδα στη Β' και τη Γ', με μεγαλύτερη διαφοροποίηση το 2,3% στη Γ' τάξη μεταξύ εργατικής και αγροτικής ομάδας (46,8% και 44,5% αντίστοιχα). Εξάλλου, η άνοδος των ποσοστών από τάξη σε τάξη εμφανίζει παρόμοια πορεία στο εσωτερικό κάθε κοινωνικής ομάδας, με μεγαλύτερη διαφοροποίηση το 6,9% από την Α' στη Γ' τάξη εργατικής προέλευσης (39,9% και 46,8% αντίστοιχα). Τέλος, από τα ποσοστά των **αρνητικών απαντήσεων διαπιστώνεται σε όλες τις κοινωνικές ομάδες αυξητική πορεία από την Α' στη Γ' τάξη**, αλλά στην εργατική και την αγροτική ομάδα ειδικά εμφανίζεται πτώση των ποσοστών από την Α' στη Β'. Η αστική ομάδα εμφανίζει χαμηλότερα ποσοστά από τις υπόλοιπες σε όλες τις τάξεις, ενώ η αγροτική ομάδα τα υψηλότερα επίσης σε όλες τις τάξεις. Η μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ κοινωνικών ομάδων είναι 3,8% στην Α' τάξη μεταξύ αστικής και αγροτικής ομάδας (16% έναντι 19,8%). Στο εσωτερικό κάθε κοινωνικής ομάδας, η μεγαλύτερη αύξηση από την Α' στη Γ' είναι εδώ 3,1% στην

αστική ομάδα (16% και 19,1% αντίστοιχα).



Πολλές διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται επίσης λαμβάνοντας υπόψη την παράμετρο του φύλου, χωρίς όμως να μεταβάλλεται στα δύο φύλα η αυξητική ή φθίνουσα πορεία των ποσοστών, ανάλογα με τις απαντήσεις, όπως φάνηκε στην προηγούμενη ανάλυση. Ως προς την απάντηση «ναι», υπερέχουν τα αγόρια στην Α' και Β' τάξη, αλλά τα κορίτσια στη Γ' τάξη, με μεγαλύτερη διαφοροποίηση υπέρ των αγοριών το 3,1% στην Α' τάξη της αστικής ομάδας (45,2% έναντι 42,1%) και μεγαλύτερη διαφοροποίηση υπέρ των κοριτσιών το 5,4% στη Γ' τάξη της αγροτικής ομάδας (30,7% έναντι 36,1%). Στο εσωτερικό κάθε κοινωνικής ομάδας, οι ισχυρότερες πτωτικές τάξεις από την Α' στη Γ' εντοπίζονται στα αγόρια, με την ισχυρότερη πτώση σε ποσοστό 10,8% στην αγροτική ομάδα (41,5% στην Α' και 30,7% στη Γ'). Στα κορίτσια η αντίστοιχη μεγαλύτερη απόκλιση είναι 6,1% στην εργατική ομάδα (39% στην Α' και 32,9% στη Γ'). Σε ό,τι αφορά την απάντηση «σε ορισμένες περιπτώσεις», υπάρχει και στα δύο φύλα αυξητική πορεία των ποσοστών από τη μια σχολική τάξη στην άλλη. Η μεγαλύτερη αύξηση στα κορίτσια, κατά 7,2%, συναντάται στην εργατική ομάδα (43,3% στην Α' και 50,5% στη Γ'), ενώ στα αγόρια, κατά 9,4%, συναντάται στην αγροτική ομάδα (35,7% στην Α' και 45,1% στη Γ'). Από την άλλη πλευρά, η μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ φύλων για την ίδια κοινωνική προέλευση εμφανίζεται στη Β' τάξη αστικής προέλευσης με διαφοροποίηση 9,7% υπέρ των κοριτσιών (37,7% για τα αγόρια έναντι 47,4% για τα κορίτσια), ενώ γενικότερα καταγράφονται εδώ σχεδόν παντού αποκλίσεις υπέρ των κοριτσιών. Σε ό,τι αφορά, τέλος, την αρνητική απάντηση, τα ποσοστά από την Α' στη Γ' αυξάνονται και στα δύο φύλα (με εξαίρεση τα κορίτσια εργατικής προέλευσης), αλλά εμφανίζεται σε όλες τις ομάδες και σχολικές τάξεις σαφής υπεροχή των αγοριών, με αποκλίσεις που φτάνουν για την ίδια κοινωνική προέλευση το 7,5% στη Β' τάξη αγροτικής προέλευσης (22,7% για τα αγόρια έναντι

15,2% για τα κορίτσια). Από τη σκοπιά κάθε φύλου χωριστά, η μεγαλύτερη αύξηση στα αγόρια από την Α΄ στη Γ΄, που είναι 3,5%, εντοπίζεται τόσο στην αστική όσο και στην εργατική ομάδα (18,1% έναντι 21,6% και 21,5% έναντι 24%), ενώ η αντίστοιχη μεγαλύτερη αύξηση στα κορίτσια, που είναι 3,3%, εντοπίζεται στην αγροτική ομάδα (16,6% έναντι 19,9%).



## 6. Βασικές διαπιστώσεις – συμπεράσματα

Από τη συνολική θεώρηση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές και των τριών τάξεων του Γυμνασίου στις ερωτήσεις της έρευνας διαπιστώνουμε τα εξής:

- ✓ Πάνω από δύο στους τρεις μαθητές γυμνασίου (66%) επισημαίνουν ότι αντλούν «αρκετά συχνά» (40,3%) ή και «πολύ συχνά» (25,7%) πληροφορίες για θέματα που τους ενδιαφέρουν από τα δημοσιογραφικά έντυπα ή τα ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα, τονίζοντας ότι η τηλεόραση και, γενικά, **όλα τα Μ.Μ.Ε. συμβάλλουν θετικά στη πληροφόρηση και στη μάθησή τους**. Φαίνεται, ακόμα, ότι η επίδραση των Μ.Μ.Ε. στους μαθητές του Γυμνασίου εμφανίζεται αυξητική

από τη μια γυμνασιακή τάξη στην άλλη (οι θετικές αποκρίσεις εμφανίζουν συνολική αύξηση της τάξης του 8,3% από την Α' (61,8%) στη Γ' (70,1%) τάξη), ανεξάρτητα από την κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσονται οι μαθητές, με τα αγόρια και των τριών κοινωνικών ομάδων να βρίσκουν πιο ενδιαφέρουσα τη θεματολογία των Μ.Μ.Ε., σε σχέση με τα κορίτσια. Παράλληλα, μεγαλύτερη απήχηση διαπιστώνεται ότι απολαμβάνουν τα Μ.Μ.Ε. στα παιδιά της αστικής προέλευσης, οι συνθήκες διαβίωσης των οποίων ευνοούν, προφανώς, την πρόσβαση σε ευρύτερη ποικιλία μέσων.

- ✓ Επτά στους δέκα, περίπου, μαθητές (72,9%) δηλώνουν ότι **πηγαίνουν στο θέατρο ή στον κινηματογράφο «αρκετά»** (29,8%) ή και **«λιγότερο» συχνά** (41,3%), με την παρακολούθηση θεατρικών ή κινηματογραφικών έργων να αυξάνεται από την Α' στη Γ' τάξη (θετικές αποκρίσεις 47,7% στην Α' τάξη και 49,4% στη Γ'). Η μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών αστικής προέλευσης με το θέατρο και τον κινηματογράφο είναι αναμενόμενη (οι θετικές αποκρίσεις τους υπερβαίνουν κατά 25% περίπου σε κάθε τάξη τις αντίστοιχες των μαθητών αγροτικής προέλευσης) και αντικατοπτρίζει τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών στις συγκεκριμένες περιοχές. Φαίνεται, ακόμα, ότι οι μαθήτριες υπερτερούν στις θετικές απαντήσεις έναντι των μαθητών αντίστοιχης κοινωνικής προέλευσης.
- ✓ Σχεδόν τρεις στους τέσσερις μαθητές (73%) δηλώνουν ότι **χειρίζονται «πολύ καλά» ή και «αρκετά καλά» ηλεκτρονικούς υπολογιστές**, με τα αγόρια να δίνουν αισθητά μεγαλύτερα ποσοστά από τα κορίτσια σε όλες τις σχολικές τάξεις και κοινωνικές ομάδες. Παράλληλα, **οκτώ στους δέκα μαθητές** (80,2%) διατρανώνουν την επιθυμία τους **να αξιοποιούνται «πολύ» ή και «αρκετά» οι Νέες Τεχνολογίες στο γλωσσικό μάθημα**, με σαφές προβάδισμα των αγοριών και στις τρεις τάξεις μόνο στην αστική ομάδα. Τα συγκεκριμένα ευρήματα υποδεικνύουν την ανάγκη μεγαλύτερης και ουσιαστικότερης ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία.
- ✓ Τα δύο τρίτα, περίπου, των μαθητών του Γυμνασίου (67%) δηλώνουν ότι **διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία «αρκετά»** (25,7%) ή **«λιγότερο» συχνά** (41,3%), παρόλο που η φιλιαναγνωσία τους μειώνεται αισθητά από τάξη σε τάξη, πιθανόν λόγω των σταδιακά αυξανόμενων σχολικών και εξωσχολικών υποχρεώσεων (φροντιστήρια, ξένες γλώσσες, άλλες δραστηριότητες). Παράλληλα, συνάγεται ερευνητικά ότι τα **κορίτσια** διαβάζουν πολύ περισσότερο από τα αγόρια.
- ✓ Η **θεματολογία των βιβλίων της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο κρίνεται ενδιαφέρουσα** από τα δύο τρίτα περίπου των μαθητών (66%), με τα κορίτσια όλων των κοινωνικών ομάδων να απαντούν θετικότερα από τα αγόρια αντίστοιχης ομάδας. Παρατηρείται, πάντως, η τάση σταδιακής μείωσης των θετικών εκτιμήσεων από την Α' στη Γ' τάξη και στις τρεις κατηγορίες προέλευσης των μαθητών. Από την άλλη, οι μαθητές στην πλειονότητά τους, ποσοστό 77%, θεωρούν το λεξιλόγιο και γενικά τον τρόπο γραφής των βιβλίων «πολύ» (19,3%) ή

«αρκετά» (57,7%) εύκολο, παρόλο που η θετική εντύπωση μειώνεται συνολικά κατά 2,8% προϋπόθεσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Αναφορικά με την ποσότητα των ασκήσεων, η επιλογή **«λιγότερες ασκήσεις»** (40,7%) **είναι περίπου ισοδύναμη με την επιλογή «ούτε περισσότερες ούτε λιγότερες»** (39,8%), ενώ η προτίμηση για περισσότερες ασκήσεις αφορά λιγότερο από το ένα πέμπτο των μαθητών (19,5%), ποσοστό αναμενόμενο, που, πάντως, υποστηρίζεται περισσότερο από τα κορίτσια σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σε κάθε σχολική τάξη. Τέλος, ως προς την αισθητική παρουσία των εγχειριδίων, η πλειοψηφία των μαθητών (64,9%) υποστηρίζει την **ενίσχυση της εικονογράφησης τους**, προτίμηση που φαίνεται να ικανοποιείται με τα νέα γλωσσικά εγχειρίδια.

- ✓ Τα δύο τρίτα των μαθητών (73,2%) προτιμούν **την εικονογράφηση των βιβλίων** της Νεοελληνικής Γλώσσας **με σκίτσα διάφορων ειδών** (κόμικς, γελοιογραφίες κ.ά.), προτίμηση που ικανοποιείται από την αυξημένη παράθεση σκίτσων στα νέα εγχειρίδια, ενώ τις φωτογραφίες από εφημερίδες επιλέγει μόνο το 12,1% και τις καλλιτεχνικές εικόνες το 14,8%. Τα ευρήματα αυτά είναι αναμενόμενα με βάση την ηλικία των μαθητών, εφόσον η διαχείριση δημοσιογραφικών φωτογραφιών ή καλλιτεχνικών εικόνων συνεπάγεται πρόσθετη εργασία, για τον συσχετισμό τους με τα κείμενα. Ως προς τη διαφοροποίηση των προτιμήσεων με βάση το φύλο, παρατηρούμε ότι οι «εικόνες από κόμικς» εμφανίζουν αισθητά μεγαλύτερα ποσοστά στα αγόρια, ενώ τα «σκίτσα και οι γελοιογραφίες», οι «φωτογραφίες από εφημερίδες», οι «πίνακες και οι καλλιτεχνικές φωτογραφίες» στα κορίτσια.
- ✓ Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (55,8%) επιθυμούν να περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας **περισσότερα κείμενα σε κόμικς**, ενώ πάνω από το ένα τέταρτο (26,8%) δείχνει προτίμηση στα λογοτεχνικά κείμενα. Από την άλλη, περιορισμένες εμφανίζονται οι προτιμήσεις των μαθητών ως προς την αξιοποίηση χρηστικών (11,3%) και δοκιμιακών κειμένων (6,2%), στοιχεία αναμενόμενα με βάση την ηλικία των μαθητών. Και ενώ οι αποκλίσεις ανά τάξη δεν είναι μεγάλες, οι προτιμήσεις ανά φύλο είναι ενδιαφέρουσες: τα κείμενα σε κόμικς προτιμούν τα αγόρια σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και σχολικές τάξεις, τα λογοτεχνικά κείμενα περισσότερο τα κορίτσια και τα χρηστικά κείμενα ελάχιστα περισσότερο τα αγόρια. Η αυξημένη προτίμηση των μαθητών για τα κόμικς υποδεικνύει ότι τα νέα σχολικά βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ικανοποιούν περισσότερο τις προτιμήσεις τους, καθώς σε πολλές ενότητες έχουν επιλεγεί ανάλογα κείμενα.
- ✓ Επτά στους δέκα μαθητές (71,2%) **αντιλαμβάνονται ότι ένα λεξικό θα βοηθούσε «πολύ» (37,4%) ή «αρκετά» (33,8%) στη σύνταξη των γραπτών εργασιών** τους, με τα κορίτσια να υποστηρίζουν τη χρησιμότητα των λεξικών περισσότερο από τα αγόρια. Σε αντιδιαστολή όμως με την κυριαρχούσα άποψη για τη χρησιμότητα των λεξικών, **η συστηματική χρήση τους στις σχολικές εργασίες εμφανίζεται**

**περιορισμένη:** οι μαθητές χρησιμοποιούν «πάντα» ή και «αρκετά συχνά» λεξικά σε ποσοστό 27,8% (διαφορά θετικών αποκρίσεων από τη μία ερώτηση στην άλλη της τάξης του 43,3%), με υποχώρηση των θετικών απαντήσεων από την Α΄ στη Γ΄ τάξη κυρίως στους μαθητές αστικής προέλευσης. Η συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων από τα δύο συναφή ερωτήματα και η σημαντική υποχώρηση των θετικών απαντήσεων και στις δύο περιπτώσεις προϊούσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας, αναδεικνύουν ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν συμβάλλει τελικά ούτε στην ενίσχυση της αντίληψης για την αξία ενός λεξικού ούτε στη συστηματικότερη αξιοποίησή του στις σχολικές εργασίες. Είναι σκόπιμο, ωστόσο, να τονισθεί εδώ η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του ζητήματος, τη στιγμή που από το σχολικό έτος 2005-06 έχουν εισαχθεί στα σχολεία ένα *Ορθογραφικό Λεξικό* για το Δημοτικό και ένα *Ετυμολογικό Λεξικό* για το Γυμνάσιο, τα οποία, μάλιστα, έχουν τύχει πολύ θετικής υποδοχής από μαθητές και εκπαιδευτικούς.

- ✓ Αναφορικά με το είδος της δραστηριότητας στην οποία επιθυμούν να εμπλέκονται οι μαθητές, φαίνεται ότι περίπου τέσσερις στους δέκα μαθητές (38,6%) **βρίσκουν εξίσου ενδιαφέρουσες τόσο τις προφορικές όσο και τις γραπτές δραστηριότητες**, τρεις στους δέκα (30,2%) δείχνουν προτίμηση στις προφορικές εργασίες, δύο στους δέκα (21,5%) στις γραπτές και μόνο ένας στους δέκα (9,6%) θεωρεί εξίσου αδιάφορες τόσο τις προφορικές όσο και τις γραπτές εργασίες. Ενδιαφέρουσα, επίσης είναι η διαφαινόμενη εντονότερη προτίμηση των μαθητών αστικής και εργατικής προέλευσης στις προφορικές εργασίες, σε σχέση με την αντίστοιχη των μαθητών αγροτικής προέλευσης, όπως και ο διπλασιασμός των ποσοστών της αρνητικής απάντησης («κανένα από τα δύο είδη») από την Α΄ στη Γ΄ τάξη (6,2% στην Α΄ τάξη και 12,2% στη Γ΄), που σε συνδυασμό με τον δραστικό περιορισμό της προτίμησης «και για τα δύο είδη εργασιών» (46,5% στην Α΄ τάξη έναντι 32% στη Γ΄) υποδηλώνουν κάποια υποχώρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις γλωσσικές εργασίες εν γένει αλλά και την επιθυμία τους για **περισσότερο ενδιαφέρουσες και δημιουργικές δραστηριότητες, άσχετα αν είναι προφορικές ή γραπτές**.
- ✓ Περισσότεροι από δύο στους τρεις μαθητές (68,8%) κρίνουν τη **γραμματική θεωρία** (Μορφολογία, Σύνταξη, Σημασιολογία) **«αρκετά εύκολη»** ή **«πολύ εύκολη»** και λιγότεροι από ένας στους τρεις (31,1%) «μάλλον δύσκολη» ή «πολύ δύσκολη». Η σταδιακή υποχώρηση, πάντως, των θετικών αποκρίσεων από την Α΄ στη Γ΄ τάξη, τάση που εμφανίζεται εντονότερη στους μαθητές της αγροτικής ομάδας, αντικατοπτρίζει τις αυξημένες απαιτήσεις του μαθήματος από τη μια γυμνασιακή τάξη στην άλλη.
- ✓ **Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών του Γυμνασίου πιστεύει ότι μιλά σωστά ελληνικά**, σε ποσοστό 52% «πάντα» και σε ποσοστό 40,7% «συνήθως», με την απάντηση «πάντα» να συγκεντρώνει σε όλες τις τάξεις τα πιο χαμηλά

ποσοστά σε μαθητές αστικής προέλευσης και την απάντηση «συνήθως» να προτιμάται σε όλες τις τάξεις και κοινωνικές ομάδες περισσότερο από τα κορίτσια. Το υψηλό αυτοσυναίσθημα των μαθητών ερμηνεύεται από το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε κυρίως από μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική (βλ. οικεία ενότητα στην εισαγωγή του κεφαλαίου) και, πιθανόν, από το γεγονός ότι η εστίαση της έμφασης, παρά τις επίσημες προδιαγραφές του μαθήματος, βρίσκεται συνήθως στην αποτίμηση του γραπτού λόγου των μαθητών. Η υποχώρηση, πάντως, κατά 12,3%, των πολύ θετικών αντιλήψεων («πάντα») από την Α' (58,5%) στη Γ' τάξη (46,2%), αναδεικνύει ότι οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και ωριμότητας αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι το ίδιο επαρκείς σε όλες τις περιστάσεις προφορικής επικοινωνίας. Αναφορικά, τέλος, με τον τομέα στον οποίο δυσκολεύονται περισσότερο οι μαθητές στον προφορικό λόγο, σε ποσοστό 55,2% εκτιμούν ότι **οι δυσκολίες στον προφορικό λόγο συνδέονται με ελλείψεις στη γραμματική** και σε ποσοστό 44,8% με αδυναμίες στο λεξιλόγιο, με την επιλογή του «λεξιλογίου» να πριμοδοτείται σε όλες τις τάξεις και κατηγορίες προέλευσης από τις μαθήτριες και την επιλογή της «γραμματικής από τους μαθητές.

- ✓ Στη **συντριπτική πλειονότητά τους** (ποσοστό 86,8%) οι μαθητές του Γυμνασίου **υποστηρίζουν ότι γράφουν «πάντα» (42,9%) ή και «συνήθως» (43,9%) σωστά ελληνικά**, ενώ μόνο ένα 13,2% από αυτούς παραδέχεται ότι «κάνει αρκετά λάθη», με την απάντηση «πάντα» ή «συνήθως» να προτιμάται σε όλες τις τάξεις περισσότερο από τα κορίτσια και την απάντηση «κάνω αρκετά λάθη» από τα αγόρια εργατικής και αγροτικής προέλευσης. Σε σχέση με τους τομείς στους οποίους αποδίδουν οι μαθητές τις κυριότερες δυσκολίες στον γραπτό λόγο, είναι ξεκάθαρη η πριμοδότηση της ορθογραφίας (ποσοστό 41,6%), ακολουθεί η γραμματική (ποσοστό 33,7%) και τελευταίο το λεξιλόγιο (ποσοστό 24,8%), που επιλέγεται σε όλες τις τάξεις και κατηγορίες προέλευσης περισσότερο από τα κορίτσια, ενώ η συσχέτιση με αδυναμίες στη γραμματική και στην ορθογραφία υπερτονίζεται από τα αγόρια. Η γλωσσική διδασκαλία, όμως, διαφοροποιεί, σε έναν βαθμό, τις αντιλήψεις των μαθητών: η σημασία που αποδίδεται στην ορθογραφία, αν και εξακολουθεί να είναι σημαίνουσα, μειώνεται κατά 7% από την Α' (45,2%) στη Γ' τάξη (38,2%), ενώ αντίστροφα αυξάνεται η σημασία της γραμματικής κατά 4,3% (30,7% στην Α' τάξη έναντι 35% στη Γ') και του λεξιλογίου κατά 2,7% (24,1% στην Α' έναντι 26,8% στη Γ'). Ως προς τη διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές αστικής προέλευσης υπερτονίζουν τη σημασία του λεξιλογίου, εκεί που οι μαθητές εργατικής και αγροτικής προέλευσης επισημαίνουν τη σημασία της ορθογραφίας. Με άλλα λόγια, **η αντίληψη για τους τομείς στους οποίους δυσκολεύονται οι μαθητές στις γραπτές τους εργασίες είναι συνάρτηση του φύλου και της κοινωνικής προέλευσης.**

- ✓ Έξι στους δέκα μαθητές (60,8%) εκτιμούν ότι η **γλωσσική διδασκαλία δεν εμφανίζει κάποια υστέρηση στο λεξιλόγιο ή τη γραμματική**, περίπου τέσσερις στους δέκα (24,3%) θα επιθυμούσαν μεγαλύτερη έμφαση στη γραμματική, ενώ μεγαλύτερη έμφαση στο λεξιλόγιο υποστηρίζεται μόνο από το 14,9% των μαθητών, με τις επιλογές για τη γραμματική, κυρίως, αλλά και για το λεξιλόγιο να προτιμώνται αισθητά περισσότερο από τα αγόρια.
- ✓ Ως προς το είδος εργασιών στις οποίες πιστεύουν οι μαθητές ότι έχουν υψηλότερες επιδόσεις, το ένα τρίτο περίπου των μαθητών (32,9%) εκτιμά ότι ανταποκρίνεται με την **ίδια επάρκεια τόσο στις προφορικές όσο και στις γραπτές εργασίες**, ενώ είναι αναμενόμενη η απόκλιση κατά 5,3% που καταγράφεται **υπέρ των προφορικών εργασιών** (36,2%) έναντι των γραπτών (30,9%). Σημειώνεται επίσης ότι τα κορίτσια θεωρούν ότι ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία από τα αγόρια στις γραπτές εργασίες.
- ✓ Σχετικά με την αξιοποίηση των βιβλίων αναφοράς, επτά στους δέκα μαθητές (70,1%) δηλώνουν περιστασιακή («λίγες φορές» 38,8%) ή μηδενική χρήση (31,3% «καθόλου») του εγχειριδίου της **Νεοελληνικής Σύνταξης**, με τις μαθήτριες και των τριών κατηγοριών προέλευσης να δηλώνουν ότι το αξιοποιούν περισσότερο από τους μαθητές αντίστοιχης καταγωγής. Από την άλλη, περιορισμένη φαίνεται ότι είναι και η αξιοποίηση του βιβλίου της **Νεοελληνικής Γραμματικής**, για το οποίο περιστασιακή χρήση δηλώνει το 37,7% των μαθητών και μηδενική το 20,2%. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν εκπλήσσουν, αφενός επειδή τα γλωσσικά εγχειρίδια ενσωματώνουν, σε έναν βαθμό, θέματα γραμματικής θεωρίας και αφετέρου επειδή οι αυξανόμενες απαιτήσεις του κυρίως γλωσσικού μαθήματος (ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, ασκήσεις και δραστηριότητες διαφόρων τύπων), σε συνδυασμό με τον περιορισμό των ωρών διδασκαλίας από τρεις σε δύο στη Β' και Γ' τάξη, δεν επιτρέπουν σε φιλολόγους και μαθητές να ανατρέχουν συχνά στα βιβλία αυτά.
- ✓ Στην ερώτηση κατά πόσο τους βοηθούν τα σχολικά βιβλία της **Νεοελληνικής Γλώσσας** να συντάσσουν σωστά κείμενα σε όλα τα μαθήματα, περίπου έξι στους δέκα μαθητές (59,7%) **θεωρούν «πολύ» ή και «αρκετά» χρήσιμες τις δεξιότητες γραπτού λόγου που αποκτούν μέσα από τα γλωσσικά εγχειρίδια**. Η συνολική πτώση των θετικών απαντήσεων κατά 13,5% από την Α' στη Γ' τάξη συνδέονται, πιθανόν, με το ότι οι ειδικές απαιτήσεις των διάφορων μαθημάτων, οι οποίες αυξάνονται από τη μια σχολική τάξη στην άλλη, υπερβαίνουν λιγότερο ή περισσότερο τις βασικές δεξιότητες γραπτού λόγου που διδάσκονται με το γλωσσικό μάθημα.
- ✓ Αναφορικά με την ενσωμάτωση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία, εννέα στους δέκα μαθητές (90,2%) **υποστηρίζουν σθεναρά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης**, με τους μισούς μαθητές (49,8%) να προτείνουν τη χρήση της «σε ορισμένες περιπτώσεις», κάτι

που σημαίνει ότι η θετική τους γνώμη δεν ισοδυναμεί με μια «άνευ όρων» ή χωρίς προϋποθέσεις συμφωνία. Από την άλλη, οκτώ στους δέκα μαθητές (81%) επιθυμούν και **την αξιολόγηση από τους συμμαθητές τους**. Αξίζει να προστεθεί ότι οι μαθητές αστικής προέλευσης είναι πιο θετικοί σε αυτές τις δύο εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και ότι τα αγόρια της Α΄ και Β΄ τάξης είναι πιο θετικά από τα κορίτσια. Υπενθυμίζεται, ακόμα, ότι στα νέα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο εμπεριέχονται αρκετές ασκήσεις και δραστηριότητες που στηρίζονται στις δυο αυτές μορφές αξιολόγησης και ότι στα Βιβλία του Καθηγητή αναλύονται οι δυνατότητές τους και ενθαρρύνεται η εφαρμογή τους, με το σκεπτικό ότι συμβάλλουν στην κατανόηση των κριτηρίων αξιολόγησης από μέρους των μαθητών και, άρα, στην ενίσχυση των σχετικών μεταγνώσεων.

## ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

### Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

#### ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ (ΤΑΞΕΙΣ Ε΄ & ΣΤ΄)

#### ΚΑΙ ΣΕ ΟΛΟ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

#### ΕΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 2003-6

---

##### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗ

##### ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ

**Phd Χριστίνα Αργυροπούλου** Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

##### ΜΕΛΗ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

**Phd Χριστίνα Αργυροπούλου** Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

**Αναστασία Πατούνα** Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, φιλόλογος  
αποσπασμένη στο Π.Ι.

##### ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ, ΕΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ

##### ΜΟΡΦΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

**Αναστασία Πατούνα** Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, φιλόλογος  
αποσπασμένη στο Π.Ι.

---

**ΑΘΗΝΑ 2010**

# Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ (ΤΑΞΕΙΣ Ε΄ & ΣΤ΄) ΚΑΙ ΣΕ ΟΛΟ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

---

## 1. Εισαγωγή

Τα ευρήματα των τριών πανελλαδικών ερευνών που σχετίζονται με τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών της γυμνασιακής βαθμίδας και των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού προσφέρεται για ποικίλες θεωρήσεις και ερμηνείες, ανάλογα με την εστίαση του ενδιαφέροντος του εκάστοτε μελετητή ή την περίπτωση για την οποία προορίζεται η χρήση τους. Σε κάθε περίπτωση παρέχει πολύτιμο υλικό σε όσους καθορίζουν τις επίσημες προδιαγραφές του γλωσσικού μαθήματος, στους φιλολόγους και στους δασκάλους που διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην πρώτη και δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, στους οικείους Σχολικούς Συμβούλους, στους μαθητές και στις οικογένειές τους αλλά και σε εκείνους που ενδιαφέρονται για την ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας.

Η συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων επιδέχεται πολλαπλές προσεγγίσεις ανάλογα με τους άξονες της σύγκρισης. Στην παρούσα φάση τα δεδομένα των τριών ερευνών θα συνεξεταστούν με άξονα, πρωτίστως, την κατηγορία γλωσσικών φαινομένων στην οποία αναφέρονται και, δευτερευόντως, άλλες μεταβλητές της έρευνας, όπως η ηλικία ή η κοινωνική προέλευση. Η έμφαση αυτή δικαιολογείται από το γεγονός ότι η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων με βάση το φύλο, την τάξη φοίτησης ή την κοινωνική προέλευση προσφέρεται κυρίως για τα ευρήματα που αφορούν τους μαθητές και τα οποία έχουν αναλυθεί στο προηγούμενο μέρος της παρούσας μελέτης.

Με δεδομένο ότι η έρευνα στο Δημοτικό σκόπευε να αναδείξει με ποια γλωσσική «σκευή» οι μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού έρχονται στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου, ώστε να διερευνηθεί στη συνέχεια ποια βελτίωση παρουσιάζεται μέσα από τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, η σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων από τις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού – ερωτηματολόγια δασκάλων– γίνεται πρωτίστως με τις εκτιμήσεις των φιλολόγων, ιδιαίτερα για την Α΄ τάξη του Γυμνασίου, όπου υπάρχουν ίδια ή παραπλήσια ερωτήματα, ενώ τα ευρήματα που αποτυπώνουν τις απαντήσεις των μαθητών Α΄, Β΄

και Γ΄ Γυμνασίου αξιοποιούνται, όπου συμπύκνωση ή υπάρχουν συγκλίνουσες παράμετροι. Η σύγκλιση ή η απόκλιση των εκτιμήσεων, όπως αυτή αποτυπώνεται ανά ερώτηση, θεωρούμε ότι είναι σημαντική για την ερμηνεία των δεδομένων και, συνακόλουθα, την ανάδειξη των θεμάτων ιδιαίτερου διδακτικού ενδιαφέροντος, την ανάλογη εστίαση της διδακτικής πράξης και τη βελτίωση της διδασκαλίας ως προς τα φαινόμενα όπου εντοπίζεται έλλειψη ή υστέρηση των μαθητών, σε σχέση με τις προδιαγραφές του μαθήματος, τις δυνατότητες της ηλικίας τους και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν.

Η σύγκριση των ευρημάτων που παρατίθεται στη συνέχεια ακολουθεί την πορεία από τη γραμματική της λέξης σε εκείνη της πρότασης και του κειμένου. Με άλλα λόγια, πρώτα συνεξετάζονται τα δεδομένα της έρευνας που σχετίζονται με θέματα ορθογραφίας, όπου περιλαμβάνεται και η στίξη, ακολουθούν τα ευρήματα που αναφέρονται στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο και στη συνέχεια εκείνα που συνδέονται με την κειμενολογία. Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης των ευρημάτων ανά κατηγορία γλωσσικών φαινομένων παρατίθενται όσα ευρήματα συνδέονται με όψεις της διδακτικής ή της αξιολόγησης του μαθήματος και προσφέρονται για συγκριτική θεώρηση.

## 2. Η συνεξέταση των ευρημάτων στον τομέα της Μορφολογίας

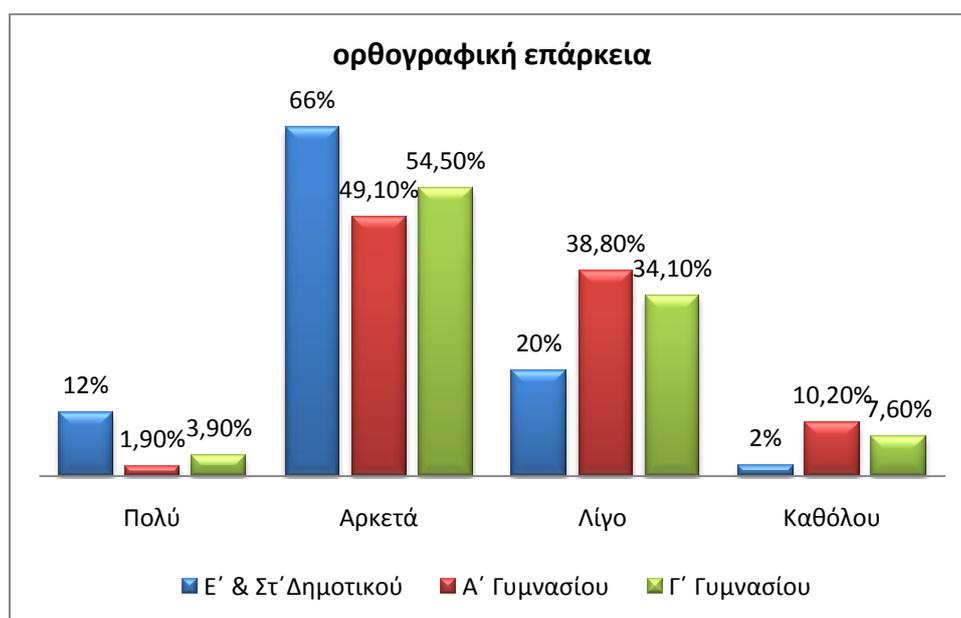
Στην παρούσα ενότητα εντάσσονται τα δεδομένα της έρευνας που συνδέονται με την ορθογραφημένη γραφή και την κατάλληλη χρήση των σημείων της στίξης, θέματα που σχετίζονται μόνο με τον γραπτό λόγο των μαθητών. Υπό το πρίσμα αυτό είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι η πρόταξη των συγκεκριμένων στοιχείων δεν αποδίδει ανάλογη ιεράρχηση, με δεδομένο ότι στη σύγχρονη διδακτική τα σχετικά αντικείμενα δεν θεωρούνται άμεσες προτεραιότητες σε σύγκριση με άλλα, επειδή η συμβολή τους στη σύνθεση κατάλληλων και αποτελεσματικών κειμένων δεν είναι τόσο καθοριστικής σημασίας.

### 2.1. Ορθογραφική επάρκεια

---

Αναφορικά με την ορθογραφική επάρκεια των μαθητών στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και σε όλο το Γυμνάσιο, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαφοροποιούνται από εκείνες των φιλόλογων: οι θετικές γνώμες των πρώτων ανέρχονται στο 78% ενώ των δεύτερων στο 51% για την Α΄ τάξη και στο 58,4% για τη Γ΄ τάξη. Και ενώ η πρόοδος από τη μία γυμνασιακή τάξη στην άλλη είναι εμφανής, της τάξης του 7,4%, η ενθαρρυντική εικόνα προόδου μετριάζεται, αν σημείο αφετηρίας θεωρηθούν οι δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Είναι σκόπιμο όμως να τονισθεί εδώ ότι η διαφορετική εκτίμηση των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας έναντι εκείνων της Δευτεροβάθμιας ερμηνεύεται από τις διαφορετικές απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Παράλληλα, η σημαντική υποχώρηση των θετικών εκτιμήσεων κατά τη μετάβαση από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, πιθανόν, συνδέεται με το γεγονός ότι οι φιλόλογοι της Α΄ τάξης του Γυμνασίου απαντούν στο ερώτημα υπό το πρίσμα των μεγαλύτερων απαιτήσεων στις υπόλοιπες τάξεις του Γυμνασίου ή και στο Λύκειο, ενώ οι δάσκαλοι από την οπτική της ολοκλήρωσης μιας βαθμίδας εκπαίδευσης, οπότε οι επιδόσεις των μαθητών εκλαμβάνονται ως κορωνίδα των απαιτήσεων στον συγκεκριμένο τομέα.



Είναι πρόσφορο, ακόμα, να υπενθυμισθεί ότι στη σημερινή γλωσσική διδακτική, όπου δίνεται έμφαση στην παραγωγή λόγου προσαρμοσμένου στις περιστάσεις επικοινωνίας (πραγματολογική προσέγγιση), το ορθογραφημένο γραπτό έχει σχετικά μικρότερη αξία απ΄ ό,τι στο παρελθόν. Τα ορθογραφικά λάθη αντιμετωπίζονται, επομένως, με μεγαλύτερη επιείκεια στο πλαίσιο της αξιολόγησης των γραπτών, ενώ δεν είναι τυχαίο ότι στα νέα βιβλία της *Νεοελληνικής Γλώσσας* στο Γυμνάσιο δεν υπάρχουν ενότητες ή υποενότητες για άμεση διδασκαλία της ορθογραφίας. Βέβαια, είναι γεγονός ότι πολλοί παλιότεροι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να δίνουν έμφαση στην εκμάθηση της ορθογραφίας, διαπίστωση που αναπαράγεται, εν μέρει, και από τους μαθητές οι οποίοι, όταν ερωτώνται για τον τομέα στον οποίο εντοπίζουν τις κυριότερες δυσκολίες στον γραπτό λόγο, πριμοδοτούν ξεκάθαρα την ορθογραφία, με ποσοστό 41,6%, έναντι 33,7% της γραμματικής και 24,8% του λεξιλογίου.

Η συγκεκριμένη ιεράρχηση των μαθητών συνδέεται, όμως, και με την έμφαση που φαινομενικά αποδίδεται στην ορθογραφία κατά τη διόρθωση των μαθητικών γραπτών· επειδή τα ορθογραφικά λάθη εντοπίζονται ή και διορθώνονται ευκολότερα,

σχεδόν αυτόματα, σε σχέση με εκείνα στη σύνταξη, στη συνοχή, στη συνεκτικότητα και γενικά στη δομή και στο περιεχόμενο των κειμένων, δίνεται η εντύπωση στους μαθητές ότι είναι περισσότερο σημαντικά, ιδιαίτερα όταν οι επεμβάσεις των φιλολόγων δεν συνοδεύονται από σχόλια που να καταδεικνύουν τη βαρύτητα κάθε κριτήριου αξιολόγησης στη συνολική αποτίμηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας του μαθητικού κειμένου. Άλλωστε, διαπιστώθηκε ότι προϊούσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας οι μαθητές αποδίδουν λιγότερη σημασία στην ορθογραφία, είτε επειδή ωφελήθηκαν από τη διδασκαλία που προηγήθηκε και είναι σε θέση να γράφουν πιο ορθογραφήμενα είτε επειδή αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι τα ορθογραφικά λάθη είναι μεν σημαντικά (το ποσοστό της ορθογραφίας και στη Γ' τάξη εξακολουθεί να είναι μεγαλύτερο από τα υπόλοιπα), αλλά η αποφυγή τους δεν εξασφαλίζει αφ' εαυτής τη σύνθεση ενός αποτελεσματικού κειμένου.

Αναφορικά με τους τομείς στους οποίους εντοπίζονται τα βασικότερα προβλήματα ορθογραφίας, η γνώμη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ταυτίζεται στην εκτίμηση ότι οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στην ορθογράφηση των ρημάτων σε σχέση με εκείνη των ουσιαστικών. Κατά την κρίση, μάλιστα, των φιλολόγων τα **ρήματα** εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό προβλημάτων από τα τρία άλλα μέρη του λόγου όχι μόνο στην 1<sup>η</sup> θέση (36,6% και 34,6% για τις τάξεις Α' και Γ') αλλά και στην 4<sup>η</sup> (36,3% και 38,5%), και μάλιστα με παρεμφερή ποσοστά. Έτσι, φαίνεται ότι αποτελούν την πρώτη ορθογραφική προτεραιότητα, ενώ **ακολουθούν τα ουσιαστικά, τα επίθετα και η στίξη**. (Σε ό,τι αφορά τα σημεία στίξης τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζονται στην 4<sup>η</sup> θέση (32,9% και 33,5%), ενώ τα χαμηλότερα στην 1<sup>η</sup> (14,6% και 16,1%), στοιχεία που δείχνουν σαφώς ότι ο τομέας αυτός είναι ο τελευταίος στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών.)

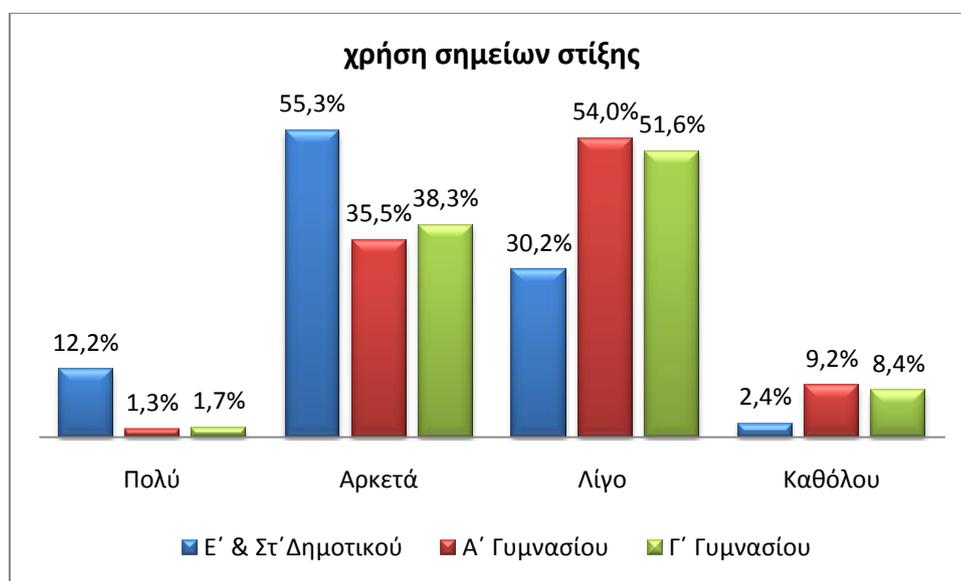
Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται κατ' αρχάς από το γεγονός ότι τα ρήματα αποτελούν πολυάριθμη ομάδα γλωσσικών μονάδων που χαρακτηρίζονται από πολύ μεγάλη ποικιλία κλιτικών τύπων, ιδιαίτερα στις καταλήξεις τους. Τα ουσιαστικά είναι επίσης πολυάριθμα, αλλά διαθέτουν μικρότερη ποικιλία καταλήξεων. Το τελευταίο ισχύει και για τα επίθετα, που είναι όμως αισθητά λιγότερα –αλλά και χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά– από τα ρήματα και τα ουσιαστικά. Από την άλλη πλευρά, τα ουσιαστικά και τα επίθετα απαιτούν λιγότερες προσπάθειες για την ορθογράφηση των καταλήξεών τους απ' ό,τι τα ρήματα.

Υπό το πρίσμα αυτό τα ευρήματα της έρευνας αντανακλούν το γεγονός ότι **τα ρήματα αποτελούν τον δυσκολότερο τομέα της ορθογραφίας λόγω των πολυάριθμων θεμάτων τους αλλά και της μεγάλης ποικιλίας στις καταλήξεις τους**. Θα πρέπει, όμως, να ληφθεί υπόψη ότι οι κατανομές των απαντήσεων ενδέχεται να αποτελούν

συγκερασμό των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών για τους σημαντικότερους τομείς της ορθογραφίας και των παρατηρήσεών τους πάνω στις πραγματικές μαθητικές επιδόσεις. Παράλληλα, το γεγονός ότι δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες μεταβολές στα ποσοστά περνώντας από την Α΄ στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου, υποδηλώνει ότι **τα ορθογραφικά ζητούμενα παραμένουν ως έχουν λίγο πολύ σε όλο το Γυμνάσιο**, δηλαδή **δεν υπάρχει πραγματική πρόοδος**, κάτι που εξηγείται εύκολα από τον α-συστηματικό, ευκαιριακό, τρόπο διδασκαλίας των συναφών δεδομένων.

## 2.2. Ορθή χρήση σημείων στίξης

Ως προς την ορθή χρήση των σημείων της στίξης διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους της Δευτεροβάθμιας για τις επιδόσεις των μαθητών τους: σε ποσοστό 67,5% εκτιμούν ότι οι μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού χρησιμοποιούν «πολύ» ή «αρκετά» ικανοποιητικά βασικά σημεία στίξης στα γραπτά τους. Με δεδομένο, άλλωστε, ότι η χρήση βασικών σημείων στίξης (τελεία, κόμμα, ερωτηματικό, θαυμαστικό) εισάγεται ως διδακτικός στόχος από την πρώτη τάξη του Δημοτικού, με επιδίωξη ο μαθητής «να γράφει και να ανακοινώνει στους συμμαθητές ή στον δάσκαλο μικρά λεκτικά σύνολα (...), χρησιμοποιώντας τελείες και ερωτηματικό», «να τονίζει ορθά προφορικά και γραπτά τις λέξεις και να χρησιμοποιεί βασικά σημεία στίξης», η **θετική αποτίμηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας μπορεί να εκληφθεί ως επιτυχία της σχετικής διδασκαλίας στο Δημοτικό**.



Την εικόνα αυτή, όμως, ανατρέπουν τα ευρήματα για το Γυμνάσιο· εδώ οι θετικές γνώμες των φιλολόγων ανέρχονται μόλις στο 36,8% για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου και στο 40% για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, καταγράφοντας πρόοδο από τη μία τάξη στην άλλη της τάξης του 3,2%. Η αρνητική εικόνα γίνεται εντονότερη

αν ληφθεί υπόψη ότι, με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. του μαθήματος, από την Α΄ τάξη του Γυμνασίου επιδιώκεται η συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών «της λειτουργικότητας των σημείων στίξης γενικά και ειδικότερα της τελείας και του κόμματος στην παρατακτική και υποτακτική σύνδεση των προτάσεων» και ότι ο συγκεκριμένος διδακτικός στόχος επανέρχεται στη Γ΄ τάξη, για να συμπεριλάβει «το σύνολο των σημείων στίξης και τον λειτουργικό τους ρόλο στα κείμενα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2003: 3784, 3791). Υπό το πρίσμα των ευρημάτων της έρευνας **η διδασκαλία των συναφών φαινομένων θα πρέπει να ενισχυθεί στο Γυμνάσιο, εφόσον τα σημεία στίξης θεωρούνται χρήσιμα για τη σύνταξη σωστών κειμένων και μάλιστα για τη λογική τους οργάνωση.** Άλλωστε, οι διδακτικές δυσχέρειες ερμηνεύονται από το γεγονός ότι τα δεδομένα του προφορικού λόγου δεν μπορούν πάντα να συσχετιστούν άμεσα με τα σημεία στίξης, ορισμένα από τα οποία μακρινή μόνο σχέση έχουν με οτιδήποτε έξω από το σύμπαν του γραπτού λόγου (π.χ. η «άνω κάτω στιγμή») και ότι η χρήση σημείων στίξης, όπως είναι το κόμμα, χαρακτηρίζεται από σημαντικές ιδιαιτερότητες. Όμως, είναι καλό να ληφθεί υπόψη ότι στην ερώτηση αυτή γίνεται λόγος γενικά για τα σημεία στίξης και όχι ειδικά για κάθε ένα από αυτά, ώστε να διαφανεί σε ποιο πάσχουν και ποιο χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και πιο συχνά οι μαθητές.

### 3. Η συνεξέταση των ευρημάτων στον τομέα της Σύνταξης

Στον τομέα της σύνταξης εντάσσονται τα στοιχεία της έρευνας που εξετάζουν τον βαθμό επάρκειας των μαθητών ως προς τη χρησιμοποίηση των επιρρηματικών και αναφορικών δευτερευουσών προτάσεων, ως προς τον χειρισμό διαφόρων φαινομένων συντακτικής πολυπλοκότητας, όπως και της παθητικής σύνταξης και των απρόσωπων ρημάτων και εκφράσεων.

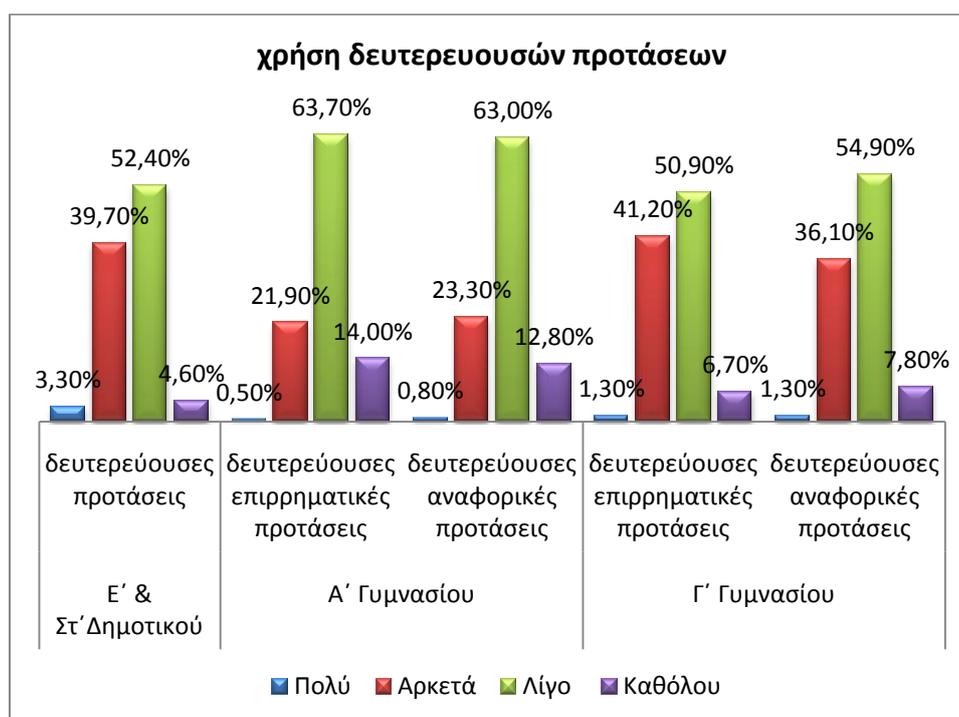
#### 3.1.Χρήση δευτερευουσών προτάσεων

Αναφορικά με τη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων, επιρρηματικών και αναφορικών, τα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν ότι **υπερτερούν οι αρνητικές γνώμες** τόσο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας<sup>56</sup> όσο και εκείνων της Δευτεροβάθμιας, με αξιοσημείωτες όμως διαφορές ως προς την ένταση του προβλήματος. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκτιμούν ότι μόνο το 43% των τελειόφοιτων του Δημοτικού χειρίζονται «πολύ» ή και «αρκετά» επαρκώς τις

---

<sup>56</sup> Υπενθυμίζεται ότι στο ερωτηματολόγιο προς τους δασκάλους της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού υπήρχε μόνο μία ερώτηση, με την οποία διερευνάτο η επάρκεια των μαθητών στη χρήση και των δύο ειδών δευτερευουσών προτάσεων.

δευτερεύουσες προτάσεις. Η αντίστοιχη εκτίμηση των φιλολόγων ως προς τις δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις φτάνει μόλις στο 22,4% για την Α΄ Γυμνασίου αλλά στο 42,5% για τη Γ΄ Γυμνασίου, καταγράφοντας σχολική πρόοδο της τάξης του 20%, ενώ ως προς τις δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις ανέρχεται στα 24,1% και 37,4% αντίστοιχα, με σχολική πρόοδο της τάξης του 13% περίπου. Είναι σκόπιμο, όμως, να τονισθεί εδώ ότι η διδασκαλία των δευτερευουσών προτάσεων συστηματοποιείται μόνο στη Γ΄ Γυμνασίου, γεγονός που δικαιολογεί στην εικόνα που εμφανίζει η Α΄ Γυμνασίου αλλά και την πρόοδο που καταγράφεται από τη μία τάξη στην άλλη. Από την άλλη η έντονη υπεροχή, της τάξης του 20,6%, των θετικών εκτιμήσεων των δασκάλων έναντι εκείνων των φιλολόγων (για την Α΄ Γυμνασίου), θα μπορούσε να συσχετισθεί και με τον γενικό τρόπο διατύπωσης της ερώτησης προς αυτούς· καθώς κάποιες δευτερεύουσες προτάσεις, όπως λ.χ. οι τελικές, δεν δυσκολεύουν τόσο τους μικρούς μαθητές, οι δάσκαλοι απάντησαν με βάση τη γενική στάση των μαθητών τους στις δευτερεύουσες προτάσεις.

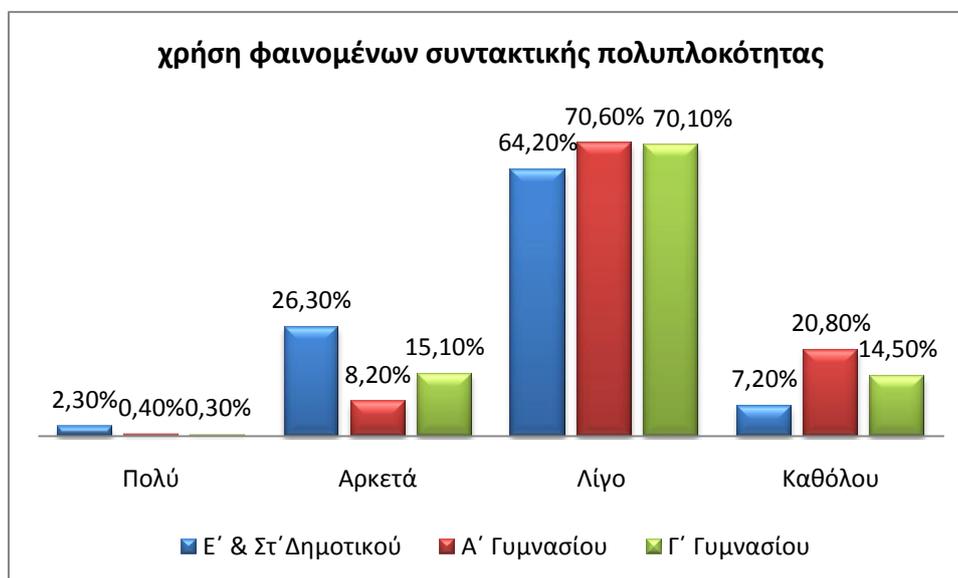


Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνουν, πάντως, την πρόβλεψη για τις δυσκολίες που παρουσιάζει η διδασκαλία του υποταγμένου λόγου, η οποία **επιδέχεται μεγάλη περαιτέρω βελτίωση, με στοχευμένες παρεμβάσεις στα είδη που εμφανίζουν ιδιαίτερο διδακτικό ενδιαφέρον**, με βάση τη συχνότητά τους, τη συντακτική και σημασιολογική τους εξειδίκευση, καθώς και τη συμβολή τους στη λογική συνάφεια και στην ακριβή διατύπωση των μηνυμάτων. Αυτό σημαίνει πως κι οι διδακτικές προτεραιότητες θα πρέπει να ιεραρχούνται με βάση διαπιστωμένα μαθησιακά κενά σε συγκεκριμένα είδη δευτερευουσών προτάσεων. Έτσι, προτάσεις όπως οι τελικές ή οι λεγόμενες «ονοματικές» (βουλητικές, ειδικές κι ενδοιαστικές), που είναι

συχνόχρηστες και κοινές σε όλα τα είδη λόγου, δεν χρειάζονται ιδιαίτερη διδακτική παρέμβαση. Αντίθετα, προτάσεις όπως οι υποθετικές, ορισμένες χρονικές και, ιδιαίτερα, οι αναφορικές (προσδιοριστικές, ελεύθερες και επιρρηματικές), που συνδέονται με φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας του γραπτού δοκιμιακού λόγου (λ.χ. ακολουθίες αναφορικών μέσα σε αναφορικές), δεν μπορούν να γίνουν κτήμα των μαθητών παρά μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Από την άλλη, η διαπίστωση ότι λίγοι μόνο μαθητές κατορθώνουν, εν τέλει, να αφομοιώνουν τις λόγιες αυτές συντάξεις ίσως ερμηνεύεται και από το ευρύτερο μορφωτικό και οικογενειακό περιβάλλον, άρα, και την κοινωνική τους προέλευση.

### 3.2.Χρήση φαινομένων συντακτικής πολυπλοκότητας

Αναφορικά με τη δυνατότητα των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια διάφορα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας (χρήση γενικών, συνεχής υποταγμένος λόγος, σύνταξη επιθέτων και ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς και δευτερεύουσες), δηλαδή συντάξεις που χαρακτηρίζονται «λόγιες» και συναντώνται κυρίως σε απαιτητικά και σύνθετα είδη λόγου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων αποτυπώνουν μια **πολύ αρνητική εικόνα**: οι θετικές εκτιμήσεις των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας ανέρχονται στο 28,6%, ενώ των φιλολόγων μόλις στο 10,4% για τους μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου και στο 15,4% για εκείνους της Γ΄ τάξη, καταγράφοντας πρόοδο της τάξης του 5%.



Και ενώ τα ευρήματα για το Δημοτικό δεν εκπλήσσουν, καθώς οι συντάξεις αυτές είναι δύσκολες για τους μικρούς μαθητές, το είδος προόδου που καταγράφεται στις γυμνασιακές τάξεις αναδεικνύει μια δυναμική, **στην οποία το σχολείο δεν φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο**. Είναι ενδεικτικό ως προς αυτό ότι τα υψηλά ποσοστά του «λίγο» δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά από τη μία τάξη στην άλλη (70,6% στην Α΄

τάξη έναντι 70,1% στη Γ' τάξη), τη στιγμή μάλιστα που οι μαθητές της Γ' τάξης έχουν διδαχθεί στο πλαίσιο διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας αντίστοιχα φαινόμενα. Συνολικά, άλλωστε, τα στοιχεία της έρευνας υποδεικνύουν **ότι μόνο μια μικρή μειοψηφία μαθητών γνωρίζει τον χειρισμό αυτών των πολύπλοκων συντακτικών φαινομένων** ακόμα και στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου και ότι η πρόοδος που εμφανίζεται συνδέεται με ευρύτερες κοινωνιογλωσσικές τάσεις, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική προέλευση των μαθητών και δεν αγγίζουν τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Μια άλλη πιθανή αιτιολόγηση των υψηλών αρνητικών ποσοστών είναι ότι τα συναφή συντακτικά φαινόμενα εμπεδώνονται κυρίως στο Λύκειο, όπου ενδέχεται να υπάρχει σχολικά προσδιορισμένη διαφοροποίηση. Ωστόσο, η συγκεκριμένη ερώτηση (όπως κι οι υπόλοιπες ερωτήσεις) αφορούσε ρητά το επίπεδο επάρκειας των μαθητών για την τάξη τους και, άρα, η εικόνα που σκιαγραφούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να αφήνει περιθώρια για διαφορετικές ερμηνείες, όπως και για την αναγκαιότητα **άμεσων διδακτικών παρεμβάσεων**.

### 3.3.Χρήση παθητικής – απρόσωπης σύνταξης

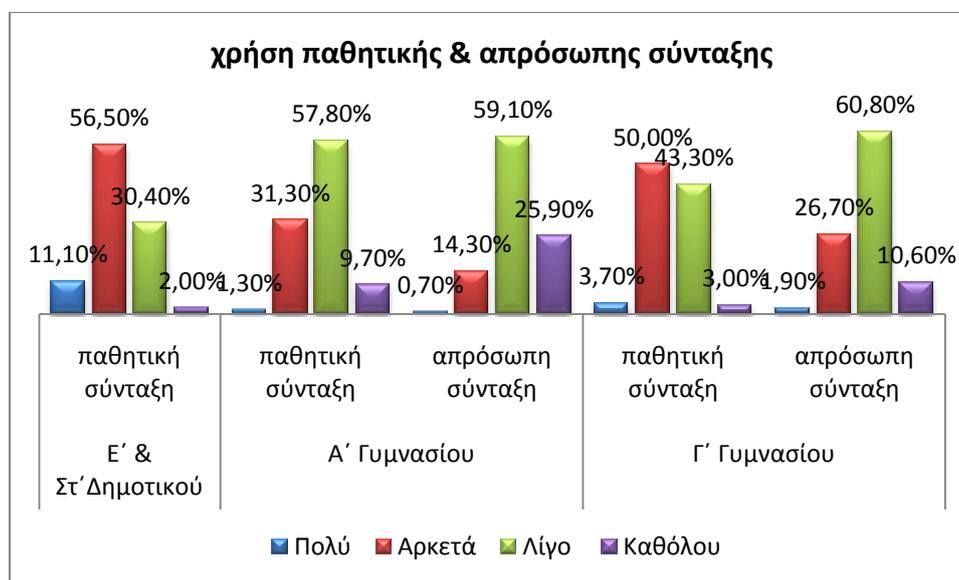
Ως προς τη δυνατότητα των μαθητών να χειρίζονται την **παθητική σύνταξη** των ρημάτων τα δεδομένα της έρευνας αποτυπώνουν μια **σημαντική εικόνα προόδου στο Γυμνάσιο**. Ειδικότερα, πάνω από δύο στους τρεις εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας (67,6%) εκτιμούν ότι οι τελειόφοιτοι του Δημοτικού χρησιμοποιούν με «πολλή» ή «αρκετή» ευχέρεια την παθητική σύνταξη. Αντίθετα, οι θετικές απαντήσεις των φιλολόγων για την Α' τάξη του Γυμνασίου δεν ξεπερνούν το 32,6%, ενώ για τη Γ' τάξη ανέρχονται στο 53,7%, καταγράφοντας, όμως, αισθητή πρόοδο, της τάξης του 21,10%. Στην ίδια τάξη, μάλιστα, οι απαντήσεις της κατηγορίας «αρκετά» αντιστοιχούν στο 50% του συνόλου των απαντήσεων. **Τα υψηλά ποσοστά προόδου στις γυμνασιακές τάξεις υποδεικνύουν ότι η γλωσσική διδασκαλία έπαιξε εδώ σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των επιδόσεων**.

Από την άλλη, η εικόνα που σκιαγραφούν οι φιλόλογοι<sup>57</sup> για τη δυνατότητα των μαθητών να χειρίζονται **απρόσωπα ρήματα και εκφράσεις** στις γραπτές τους εργασίες **δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική**. οι θετικές απαντήσεις ανέρχονται μόλις στο 15% για την Α' τάξη και στο 28,6% για τη Γ' τάξη, καταγράφοντας σχολική πρόοδο της τάξης του 13,6%. Είναι φανερό, επομένως, ότι οι μαθητές που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν **τα συναφή δεδομένα αποτελούν τη μειοψηφία, ακόμα και στη Γ'**

---

<sup>57</sup> Υπενθυμίζεται ότι το συγκεκριμένο ερώτημα δεν απευθύνθηκε στους δασκάλους της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού.

**Γυμνασίου**, όπου οι θετικές απαντήσεις αντιπροσωπεύουν λίγο πάνω από το 1/4 του συνόλου. Το γεγονός, μάλιστα, ότι δεν υπάρχει θετική διαφοροποίηση των απαντήσεων «λίγο» από τη μία τάξη στην άλλη θα πρέπει μάλλον να ερμηνευτεί ως **ένδειξη ανεπάρκειας της γλωσσικής διδασκαλίας** σε αυτόν τον τομέα.



Συνεξετάζοντας τις εκτιμήσεις των φιλολόγων για την επάρκεια των μαθητών στη χρήση της παθητικής σύνταξης από τη μια και των απρόσωπων ρημάτων και εκφράσεων από την άλλη, διαπιστώνουμε ότι οι θετικές γνώμες περιορίζονται δραστικά, όταν αναφέρονται στον χειρισμό της απρόσωπης σύνταξης. Η υποχώρηση αυτή ερμηνεύεται από το γεγονός ότι τα συναφή δεδομένα, ιδιαίτερα οι απρόσωπες εκφράσεις που αποτελούν ένα από τα κατεξοχήν χαρακτηριστικά του προσεγμένου δοκιμιακού λόγου, χαρακτηρίζονται από συντακτικές και μορφικές ιδιαιτερότητες. Ως εκ τούτου, αποτελούν διδακτικό πρόβλημα, το οποίο επιτείνεται από το γεγονός ότι τα συναφή δεδομένα **δεν παρουσιάζονται επαρκώς στα σχολικά βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο (Νεοελληνική Γλώσσα) αλλά κυρίως στο πλαίσιο των Αρχαίων Ελληνικών.**

Από την άλλη, τα υψηλά ποσοστά των θετικών εκτιμήσεων από μέρους των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας ως προς την επάρκεια των μαθητών τους στη χρήση της παθητικής σύνταξης, συγκρινόμενα με τα αντίστοιχα των φιλολόγων για την Α' Γυμνασίου (απόκλιση της τάξης του 35,4%) προβληματίζουν για το πώς συνάγεται αυτή η άποψη και, άρα, φαίνεται ότι επιβάλλουν την τεκμηρίωση τους από άλλες ερευνητικές προσπάθειες, εστιασμένες σε αυθεντικά μαθητικά κείμενα. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι πρόκειται για ρηματικούς τύπους μορφικά πολυπλοκότερους της ενεργητικής, με δυνητική παρουσία εμπρόθετου προσδιορισμού ως ποιητικού αιτίου, έναντι του απλού αντικειμένου της ενεργητικής σύνταξης, που χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά σε συγκεκριμένα είδη λόγου και

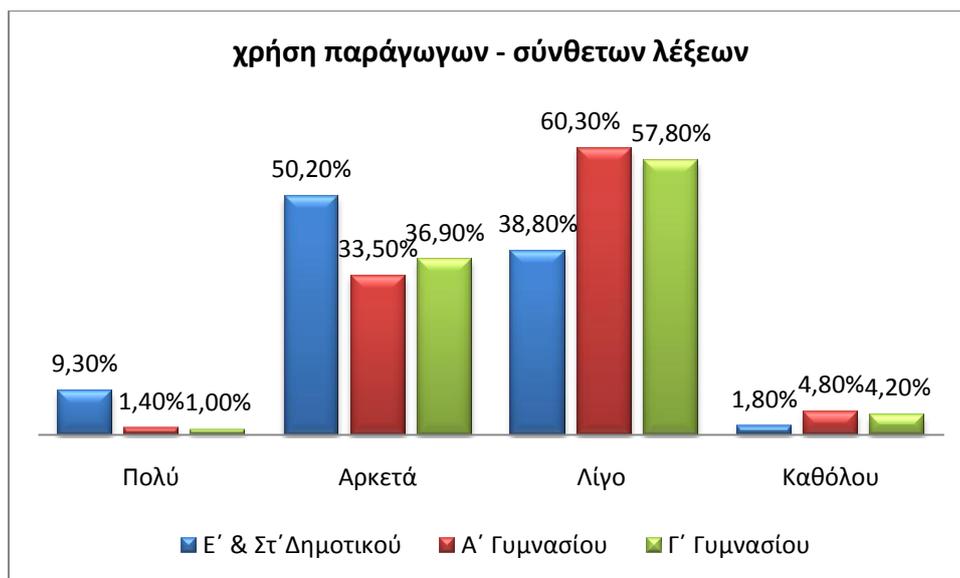
ιδιαίτερα στον δοκιμακό αλλά και στη σύνταξη αγγελιών. Υπενθυμίζεται ακόμα ότι η ενεργητική και η παθητική σύνταξη δεν αποτελούν δύο όψεις ή τρόπους δήλωσης του ίδιου νοήματος, αφού η παθητική σύνταξη εστιάζει το μήνυμα στον σημασιακό «πάσχοντα» και στην ίδια την ενέργεια του ρήματος, ενώ η ενεργητική προβάλλει τον σημασιακό δράστη της ενέργειας που εκφράζει το ρήμα, με όποιες συνέπειες έχει αυτό στο μεταδιδόμενο μήνυμα.

#### 4. Η συνεξέταση των ευρημάτων στον τομέα του Λεξιλογίου

Στην παρούσα ενότητα συνεξετάζονται τα ευρήματα της έρευνας που σχετίζονται με τη λεξιλογική επάρκεια των μαθητών, όπως αυτή αποτιμάται συνολικά και ανά μέρος του λόγου, καθώς και με την ευχέρεια των μαθητών να χειρίζονται τα λόγια στοιχεία της Νεοελληνικής Γλώσσας αλλά και τις παράγωγες και σύνθετες λέξεις.

##### 4.1.Χρήση παράγωγων και σύνθετων λέξεων

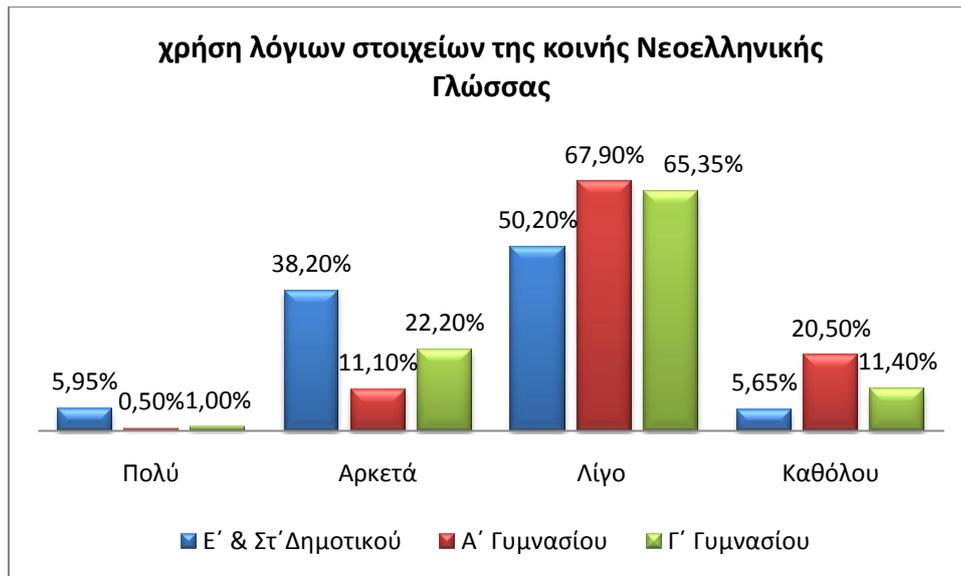
Εστιάζοντας κατ' αρχάς στην εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές μεταχειρίζονται στις σχολικές τους εργασίες παράγωγες και σύνθετες λέξεις διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό των θετικών απαντήσεων για τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού προσεγγίζει το 60%, ενώ για τους μαθητές του Γυμνασίου βρίσκεται λίγο πιο πάνω από το 1/3 και στις δυο τάξεις (34,9% στην Α' και 37,9% στη Γ' Γυμνασίου). Παρατηρούμε, μάλιστα, ότι **η πρόοδος**, κατά την εκτίμηση των φιλολόγων, **είναι μικρή**, της τάξης του 3%, η οποία και αποτελεί ένδειξη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας ως προς τον συγκεκριμένο τομέα. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι οι σύνθετες και παράγωγες λέξεις, και μάλιστα οι πρώτες, δεν παύουν να αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό σε λόγιες ή και σπανιότερες μονάδες, τις οποίες δεν φαίνεται να έχουν κατανοήσει οι μαθητές των δύο βαθμίδων, όπως αναλύεται και στην ενότητα για τα λόγια στοιχεία της Νεοελληνικής. Επομένως, τα διδακτικά αποτελέσματα επηρεάζονται από τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές είναι σε θέση να σχηματίζουν παράγωγες ή σύνθετες λέξεις, εμπλέκοντας, εκτός από τα κοινόχρηστα στοιχεία, ρίζες και προθέσεις λόγιας προέλευσης.



Τα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν την αναγκαιότητα περαιτέρω **ενίσχυσης της γλωσσικής διδασκαλίας σε θέματα που σχετίζονται με τις διαδικασίες παραγωγής και σύνθεσης**. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι η σύνθεση και η παραγωγή αποτελούν βασικές πηγές λεξιλογικού εμπλουτισμού και ότι η Νεοελληνική είναι πιο πλούσια από τη λόγια γλώσσα σε φαινόμενα σύνθεσης και παραγωγής, κατά τη γνώμη των περισσότερων γλωσσολόγων (Browning, Κριαράς, Πετρούνιας κ.ά.), στοιχείο που πρέπει να αναδειχθεί διδακτικά για να ανατρέψει την όποια αρνητική κατάσταση. Από την άλλη, η μεγάλη διάσταση απόψεων μεταξύ των δασκάλων και των φιλολόγων ως προς τον συγκεκριμένο τομέα, επιβάλλει την περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος, κυρίως σε μαθητικά κείμενα.

#### 4.2.Χρήση λόγων τύπων της Νεοελληνικής

Αναφορικά με την ικανότητα των μαθητών να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν διάφορα λόγια στοιχεία της Νεοελληνικής Γλώσσας παρατηρούμε ότι στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης **κυριαρχούν οι αρνητικές γνώμες**, διαφέρουν όμως ως προς την ένταση του φαινομένου: οι θετικές απαντήσεις για το Δημοτικό ανέρχονται στο 44%, για την Α' Γυμνασίου μόλις στο 11,6% και για τη Γ' γυμνασίου στο 23,2%, σε όλες τις περιπτώσεις κυρίως χάρη στην επιλογή «αρκετά». Αξίζει να επισημανθεί, μάλιστα, ότι η επιλογή «πολύ» βρίσκεται πολύ χαμηλά και στις δύο γυμνασιακές τάξεις.



Συγκρίνοντας τις θετικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας (11,6%) με τις αντίστοιχες των φιλολόγων για την Α' Γυμνασίου (44%) εντοπίζουμε διαφορά απόψεων της τάξης του 32,4%. Η διάσταση αυτή, σε έναν βαθμό, ερμηνεύεται από τις ίδιες τις προδιαγραφές του μαθήματος και, άρα, από τις διαφοροποιημένες απαιτήσεις που έχουν οι δάσκαλοι σε σύγκριση με τους φιλόλογους. Υπενθυμίζεται ότι, με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. του μαθήματος, στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού επιδιώκεται ο μαθητής να «*συνειδητοποιεί την ύπαρξη λόγιων και λαϊκών λέξεων και τη σχέση τους με διαφορετικά επίπεδα λόγου*» και να «*χρησιμοποιεί ορθά τα αρχαϊόκλιτα*», άρα δεν προβλέπεται η συστηματική διδασκαλία όλων των φαινομένων που εξετάζονται εδώ. Επομένως, η σχετική ανεπάρκεια των μαθητών της Α' Γυμνασίου είναι σε ένα βαθμό αναμενόμενη, ενώ η πρόοδος που καταγράφεται, της τάξης του 11,6% από τη μία τάξη στην άλλη, αποτελεί μέτρο της σχολικής παρέμβασης στον συγκεκριμένο τομέα. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, λιγότεροι από το 1/5 των μαθητών της Γ' Γυμνασίου εκτιμάται ότι γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τα λόγια στοιχεία της Νεοελληνικής, γεγονός που έχει συνέπειες στην καταλληλότητα και στην αποτελεσματικότητα όσων μαθητικών κειμένων προορίζονται για περιστάσεις επικοινωνίας όπου απαιτείται ανάλογο επίπεδο λόγου και ύφους (επεξεργασμένος γραπτός λόγος).

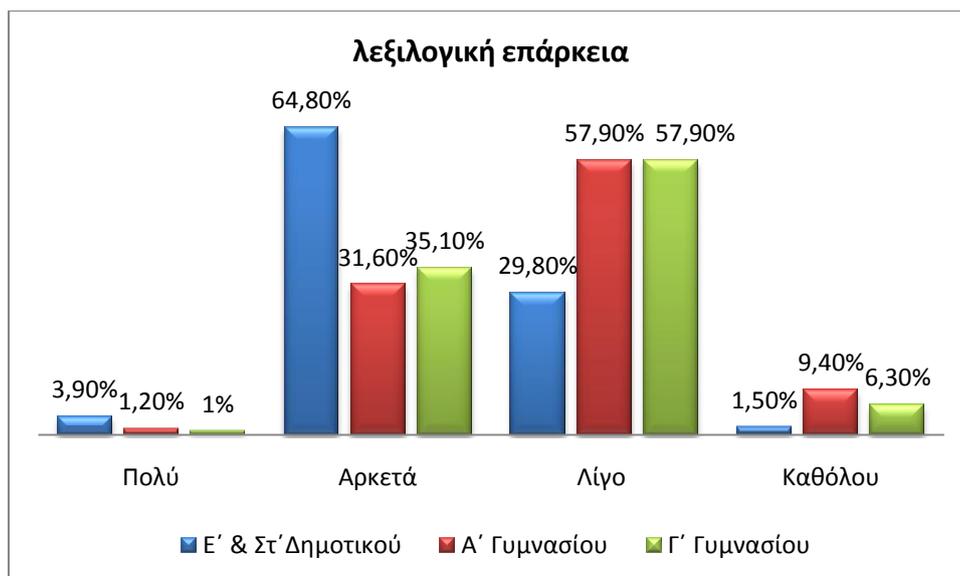
Τα ευρήματα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι **η διδασκαλία των λόγιων τύπων είναι γενικά ατελέσφορη στο Γυμνάσιο**, παρόλο που οι συγκεκριμένοι μαθητές διδάσκονται και το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο, με αυξημένες (από το 2005) τις ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας του, μάλιστα σε βάρος των ωρών διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας. Υπό το πρίσμα αυτό είναι επιβεβλημένη η **ενίσχυση της εκμάθησης των λόγιων στοιχείων της Νεοελληνικής** Γλώσσας τόσο στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας όσο και σε εκείνο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, με την αξιοποίηση κειμένων που είναι γραμμένα σε λόγια γλώσσα ή που αξιοποιούν

λόγια στοιχεία της Νεοελληνικής.

Αξίζει να αναφερθεί, όμως, εδώ ότι η χρήση λέξεων λόγιας προέλευσης και γενικά σπανιότερων μονάδων αποτελεί ισχυρό κοινωνιολεκτικό δείκτη, χρησιμοποιείται δηλαδή από τα μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, μεταξύ άλλων για την επιβεβαίωση της κοινωνικής τους ταυτότητας. Ακόμα, οι αρχαιότροπες κλίσεις ουσιαστικών και επιθέτων εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα διδακτικού χειρισμού, επειδή αποτελούν ένα «μάλλον περιθωριακό στοιχείο της κοινής, ακριβώς γιατί είναι εξωσυστηματικές σε σχέση με το υπόλοιπο κλιτικό της σύστημα [...] συνδέονται με το λόγιο ύφος και ιδιαίτερα με ορισμένα είδη γραπτού λόγου, κάτι που τους προσδίδει δευτερογενώς υψηλό κοινωνιογλωσσικό κύρος» (Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001: 15-16, Καβουκόπουλος, 1996: 7-17). Η εκτίμηση αυτή αφορά και τη χρήση της αντωνυμίας *οποίος*, που αποτελεί δείκτη κοινωνιολεκτικής διαφοροποίησης, εφόσον συναρτάται με τον καλλιεργημένο γραπτό λόγο και προϋποθέτει ικανότητα προσαρμογής σε ένα επισημότερο επίπεδο λόγου (Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001: 71-72). Το ίδιο ισχύει και για τα επιρρήματα σε *-ως*, που εντοπίζονται στον καλλιεργημένο λόγο, ενώ τα περισσότερα από αυτά (με εξαίρεση εκείνα που εμφανίζουν αποκλειστική κατάληξη σε *-ως*, λ.χ. διεθνώς) μπορούν να αντικατασταθούν με επιρρήματα σε *-α* ή με προθετικά σύνολα.

#### 4.3.Λεξιλογική επάρκεια

Ως προς την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για τη λεξιλογική επάρκεια των μαθητών τους, όπως αυτή αποτυπώνεται εν γένει στις σχολικές εργασίες τους, **οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δίστανται**· περίπου δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας (ποσοστό 68,7%) εκτιμούν ότι το λεξιλόγιο που διαθέτουν οι τελειόφοιτοι του Δημοτικού βρίσκεται σε «πολύ» ή και «αρκετά» ικανοποιητικό επίπεδο, εκεί που οι θετικές γνώμες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας για την Α΄ Γυμνασίου πλησιάζουν στο 1/3 (ποσοστό 32,8%) και για τη Γ΄ Γυμνασίου μόλις το υπερβαίνουν (ποσοστό 36,1%), αναδεικνύοντας ότι η **πρόοδος στις γυμνασιακές τάξεις δεν είναι σημαντική**.



Συνυπολογίζοντας τα στοιχεία της έρευνας που αφορούν τους τομείς του λεξιλογίου όπου εμφανίζονται τα περισσότερα προβλήματα και όπου, ως εκ τούτου, θα μπορούσαν να επικεντρωθούν οι διδακτικές παρεμβάσεις, διαπιστώνουμε ότι κατά τη γνώμη των φιλολόγων (δεν υπάρχουν αντίστοιχα ευρήματα για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας) **ο τομέας με το πιο περιορισμένο λεξιλόγιο είναι τα ρήματα, που ανήκουν χωρίς αμφιβολία στην πολυπληθέστερη λεξιλογική τάξη της ελληνικής, και –σε μικρότερο βαθμό– τα επιρρήματα.** Σε ό,τι αφορά τα ρήματα, το πρόβλημα τονίζεται περαιτέρω από το γεγονός ότι αποτελούν στατιστικά το συχνότερο μέρος του λόγου στην ελληνική γλώσσα γενικά (Καβουκόπουλος 1996: 97-127) και συνεπώς και στον μαθητικό λόγο. Από την άλλη, καθώς τα ρήματα βρίσκονται στη βάση της παραγωγής όλων των ειδών λόγου, η στατιστική εικόνα μπορεί να ερμηνευτεί ως ένδειξη ενός γενικότερου προβλήματος στην παραγωγή του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών. Ως προς τα επιρρήματα, τα δεδομένα της έρευνας εκτιμώνται διαφορετικά, εφόσον πρόκειται για μέρος του λόγου με μικρή συγκριτικά συχνότητα, χρήσιμο στις περιγραφές και εν μέρει στις αφηγήσεις, συνεπώς το στατιστικό αποτέλεσμα δείχνει, έμμεσα, ένα πιθανό πρόβλημα κατά την παραγωγή των συγκεκριμένων ειδών του λόγου.

Αξίζει να επισημανθεί εδώ ότι τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να ερμηνευτούν μονοδιάστατα. Καταρχάς, τα συναφή ευρήματα αντανakλούν αποκλειστικά απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαμορφώθηκαν με βάση τη διδακτική τους εμπειρία αλλά και, πιθανόν, τις αβασάνιστες απόψεις μέρους της κοινής γνώμης περί «λεξιπενίας» των νέων, για την οποία κατηγορείται ότι ευθύνεται το δημόσιο σχολείο· άρα δεν αναιρούν τα αποτελέσματα από συναφείς έρευνες πεδίου σε κόρπους μαθητικών εργασιών (βλ. Μπασλής 1989, Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001), τα ευρήματα των οποίων δεν συμπίπτουν αναγκαστικά με τις απόψεις που εξέφρασε η πλειονότητα των

εκπαιδευτικών στις σχετικές ερωτήσεις της παρούσας έρευνας.

Την εκτίμηση, άλλωστε, των φιλολόγων δεν φαίνεται να ενισχύουν τα δεδομένα της έρευνας που απηχούν τις απόψεις των μαθητών σε θέματα λεξιλογίου. Ειδικότερα, οι μαθητές στην πλειονότητά τους, ποσοστό 77%, έκριναν το λεξιλόγιο και γενικά τον τρόπο γραφής των προηγούμενων βιβλίων «πολύ» (19,3%) ή «αρκετά» (57,7%) εύκολο, με ελαφρά υπεροχή των θετικών εκτιμήσεων από μέρους των μαθητών αστικής προέλευσης. Παράλληλα, οι μαθητές και των τριών γυμνασιακών τάξεων σε ποσοστό 55,2% εκτιμούν ότι οι δυσκολίες τους στον προφορικό λόγο συνδέονται με ελλείψεις στη γραμματική και σε ποσοστό 44,8% με αδυναμίες στο λεξιλόγιο, ενώ η επιλογή του «λεξιλογίου» πριμοδοτείται από τις μαθήτριες σε όλες τις τάξεις και κοινωνικές κατηγορίες προέλευσης. Όταν το ερώτημα εξειδικεύεται στον γραπτό λόγο, οι μαθητές υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες τους σχετίζονται περισσότερο με ελλείψεις στην ορθογραφία (ποσοστό 41,6%), λιγότερο στη γραμματική (ποσοστό 33,7%) και λίγο στο λεξιλόγιο (ποσοστό 24,8%). Τέλος, οι μαθητές υποστηρίζουν ότι τα βιβλία για τη Νεοελληνική Γλώσσα θα επιθυμούσαν να τους βοηθούν περισσότερο στη γραμματική (24,3%) παρά στο λεξιλόγιο (14,9%), αν και το ποσοστό 60,8% της απάντησης «σε όλα εξίσου» δείχνει ότι η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών δεν εστιάζει ειδικά στο λεξιλόγιο ή στη γραμματική.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα (βλ. οικείες ερωτήσεις προς τους μαθητές στο Γ' μέρος της παρούσας μελέτης) οδηγούν στη διαπίστωση **ότι οι μαθητές δεν νιώθουν να έχουν πρόβλημα στον συγκεκριμένο τομέα και, άρα, δεν συμμερίζονται το πρόβλημα που διαπιστώνουν οι φιλόλογοι.** Η συγκεκριμένη διάσταση εκτιμήσεων από μέρους των δύο βασικών πόλων της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας αναδεικνύει, κατά τη γνώμη μας, την αναποτελεσματικότητα του μαθήματος ως προς τη συνειδητοποίηση των δεικτών ποιότητας και των κριτηρίων αξιολόγησης του μαθητικού λόγου και, άρα, ως προς την ανάπτυξη σχετικών μεταγνώσεων από μέρους των μαθητών.

Από την άλλη, το εύρος του μαθητικού λεξιλογίου αποτελεί σύνθετο πρόβλημα: ο βαθμός κατάκτησης νέου λεξιλογίου συναρτάται με ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων όπως η ηλικία και άρα η σχολική τάξη και οι απαιτήσεις της, το φύλο, όπου φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση υπέρ των κοριτσιών, ο κοινωνικός περίγυρος του σχολείου και ο τρόπος που τοποθετείται ο περίγυρος αυτός απέναντι στη μάθηση και ειδικότερα τη γλώσσα, αλλά και η κοινωνική προέλευση των ίδιων των μαθητών, που μπορεί να παρέχει ή όχι κίνητρα για την κατάκτηση ενός απαιτητικού, λόγιου κυρίως, λεξιλογίου. Υπό το πρίσμα αυτό τα οποιαδήποτε φαινόμενα «λεξιπενίας» εντοπίζονται και στην παρούσα έρευνα αφορούν μάλλον συγκεκριμένα στρώματα του μαθητικού πληθυσμού και μάλιστα τα λιγότερο ευνοημένα, πρόκειται δηλαδή για **φαινόμενα που είναι, κοινωνικά, καθορισμένα** (Αδαλόγλου 2007: 33-38). Ως εκ τούτου, η λεξιλογική ανεπάρκεια μαθητών ορισμένης κοινωνικής προέλευσης φαίνεται να

συνδέεται περισσότερο με εξωσχολικές παραμέτρους και λιγότερο με την ίδια στη σχολική παρέμβαση.

Σε κάθε περίπτωση τα δεδομένα της έρευνας υποδεικνύουν αφενός τις διδακτικές δυσχέρειες τις οποίες εμφανίζουν τα στοιχεία της Νεοελληνικής Γλώσσας που προσδιορίζονται κοινωνιογλωσσικά και εμφανίζονται κυρίως σε απαιτητικά είδη λόγου, και αφετέρου την παρουσία **ενός έντονου διδακτικού προβλήματος σε έναν τόσο καίριο γλωσσικό τομέα όπως είναι η διδασκαλία του λεξιλογίου**. Το πρόβλημα αυτό υπογραμμίζεται περισσότερο, αν συνεκτιμηθούν ο ικανός αριθμός σελίδων που διέθεταν τα προηγούμενα γλωσσικά εγχειρίδια (έως το 2005-06) για τη διδασκαλία του λεξιλογίου, κοινού και λόγιου, και ο αρκετός χρόνος που αφιερώνονταν στην τάξη για την επεξεργασία τους. Η μικρή πρόοδος που διαπιστώθηκε θα μπορούσε να αποδοθεί, σε έναν βαθμό, τόσο στη γραμμική οργάνωση του λεξιλογίου στα παλαιότερα σχολικά βιβλία (υπάρχει άλλη φιλοσοφία στα νέα βιβλία) όσο και στη διδακτική πρακτική που υιοθετήθηκε για την κατάκτησή του. Στο πλαίσιο αυτό είναι καίριας σημασίας αν το λεξιλόγιο συνάγεται από τα μελετώμενα κείμενα, αν εμπλουτίζεται μέσα από τη χρήση του, αν διδάσκεται ενταγμένο σε μικροκείμενα και σε οικογένειες λέξεων, ή αν απλώς γίνονται κάποιες μνημονικές ασκήσεις, οι οποίες, εύλογα, ξεχνιούνται σε λίγο χρόνο. Τέλος, τα συγκεκριμένα ευρήματα υπογραμμίζουν την έλλειψη αποτελεσματικότητας τόσο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο (από το 1992) όσο και της αύξησης των ωρών διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής (από το 2005) ως μέτρων αντιμετώπισης της «λεξιπενίας» των μαθητών.

Με βάση τα ανωτέρω θα ήταν σκόπιμο **να δοθεί έμφαση στον λεξιλογικό τομέα της γλώσσας τόσο κατά τη γλωσσική διδασκαλία, όσο και κατά τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, που συγκροτούν επιμέρους «επιστημονικές γλώσσες» με το δικό τους λεξιλόγιο**. Παράλληλα, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών, φαίνεται να ευνοείται όχι τόσο από την αναγνώριση και κατανόηση λεξιλογικών μονάδων που παρατίθενται σε έναν κατάλογο λέξεων, όσο από τη μελέτη του λεξιλογίου διαφόρων ειδών κειμένων, τη δικαιολόγηση συγκεκριμένων λεξιλογικών επιλογών ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας για την οποία προορίζεται το κείμενο και, κυρίως, από την ενεργητική χρήση συγκεκριμένων λεξιλογικών μονάδων σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, ιδιαίτερα σε όσες απαιτείται ανεβασμένο επίπεδο λόγου. Τις τελευταίες καλείται να τις εκμεταλλευτεί ή να τις επινοήσει ο εκπαιδευτικός, εφαρμόζοντας πρόσφορες διδακτικές μεθοδεύσεις και αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες για προφορική και γραπτή επικοινωνία με πραγματικούς αποδέκτες, ώστε να εμπλουτίζει τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, ιδιαίτερα των λιγότερο ευνοημένων. Ακόμα, η λεξιλογική επάρκεια των μαθητών φαίνεται ότι ενισχύεται και με τη μελέτη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Αργυροπούλου, 2007, Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007, Κοξαράκη, 2000, Αποστολίδου,

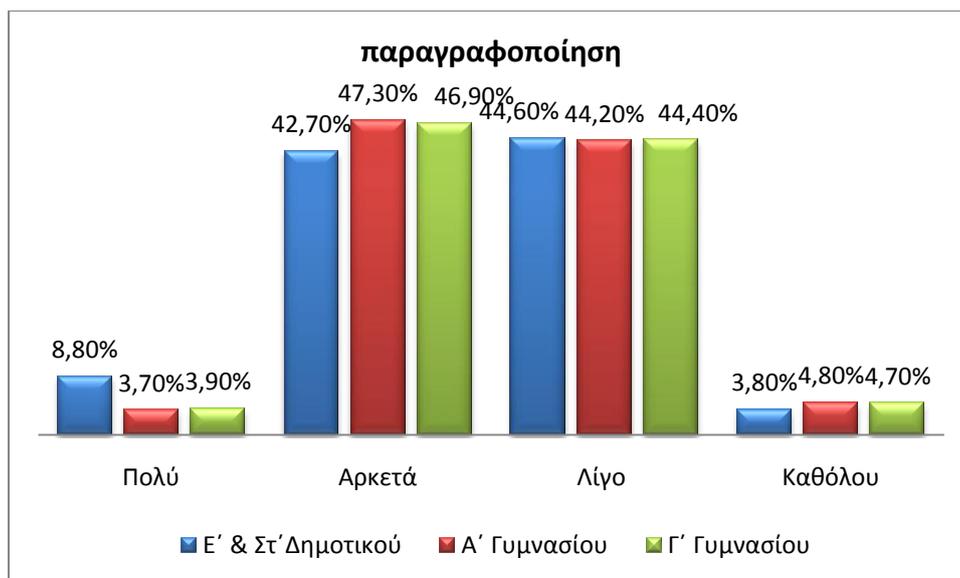
Καπλάνη & Χοντολίδου, 2000, Αραβανή 2006: 67-76, Παπαϊωάννου, 1995 Χαραλαμπίδης, 1988), η οποία συμβάλλει αποφασιστικά στη συνειδητοποίηση σημασιολογικών αποχρώσεων, μέσα από τη δυναμική της λογοτεχνικής γλώσσας με τα διαλεκτικά, ιδιόλεκτα και λόγια στοιχεία της.

## 5. Η συνεξέταση των ευρημάτων στον τομέα της Κειμενικότητας

Στον συγκεκριμένο τομέα εντάσσονται τα δεδομένα της έρευνας που αναφέρονται στον βαθμό επάρκειας των μαθητών στην παραγραφοποίηση, στη σύνοψη – τιτλοφόρηση παραγράφων και κειμένων, στην προσαρμογή του επιπέδου λόγου και του ύφους στην εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας και τέλος στη σύνθεση ποικίλων ειδών κειμένων, προφορικών και γραπτών. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι πορίσματα της Κειμενολογίας χρησιμοποιούνται ευρύτερα στη σημερινή γλωσσική διδακτική, όπως το μαρτυρούν τα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και ακόμα περισσότερο του Λυκείου, και τέμνονται με νεότερες διδακτικές προσεγγίσεις όπως η επικοινωνιακή και η διαθεματική. Σημειώνεται, επίσης, ότι οι κειμενικές δεξιότητες στις οποίες ασκεί τους μαθητές η γλωσσική διδασκαλία αφορούν —ή πρέπει να αφορούν— ισότιμα τα προφορικά και τα γραπτά είδη λόγου, όπως διακηρύσσεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ. του μαθήματος αλλά και στα νέα σχολικά βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία που εκπονήθηκαν με βάση τη φιλοσοφία του.

### 5.1. Παραγραφοποίηση

Όσον αφορά την επάρκεια των μαθητών στην παραγραφοποίηση, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ταυτίζονται, με τις **θετικές και αρνητικές απαντήσεις να είναι περίπου μοιρασμένες**. Ειδικότερα, οι θετικές γνώμες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας ανέρχονται στο 51,5%, ενώ εκείνες των φιλόλογων στο 51% για την Α΄ Γυμνασίου και στο 50,8% για τη Γ΄ Γυμνασίου. Όσον αφορά την πρόοδο, διαπιστώνεται ότι τα ποσοστά όλων των απαντήσεων, θετικών και αρνητικών, διαφοροποιούνται οριακά από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από την Α΄ στη Γ΄ Γυμνασίου. Το αποτέλεσμα αυτό αποτελεί ένδειξη ότι **δεν υπάρχει πρακτικά σχολική πρόοδος**, ιδιαίτερα αν συνεκτιμηθεί το γεγονός ότι στο Γυμνάσιο η απάντηση «πολύ» ανεβαίνει κατά 0,2% από την Α΄ στη Γ΄ τάξη, ενώ η απάντηση «αρκετά» μειώνεται κατά 0,4%.

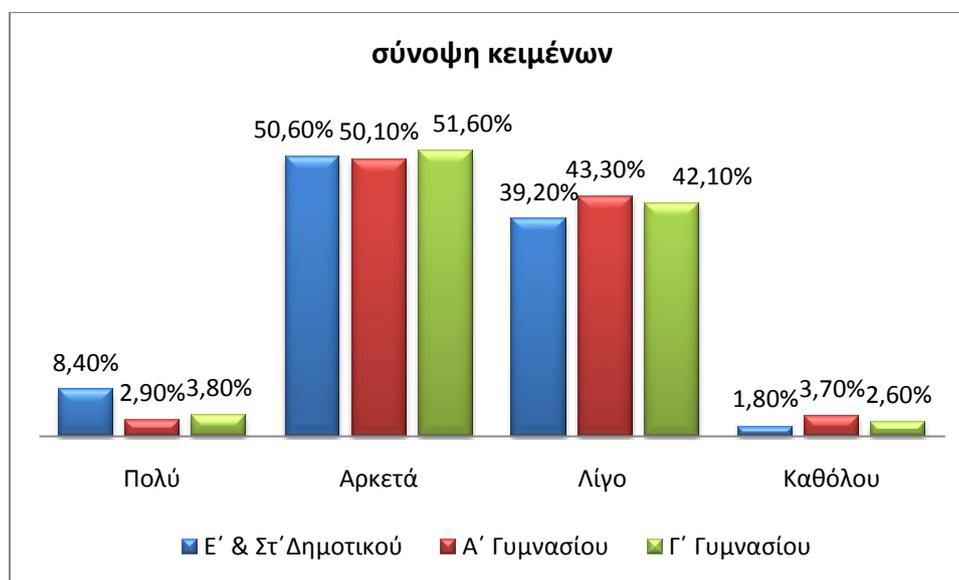


Με δεδομένο ότι η παραγραφοποίηση, ως διαδικασία διαίρεσης ενός κειμένου σε διακριτά τμήματα που παραπέμπουν σε αντίστοιχες νοηματικές υποενότητες, αντιστοιχεί σε μια σχετικά απλή κειμενική δεξιότητα για μαθητές Γυμνασίου (που τη διδάσκονται από την Α' έως και τη Γ' τάξη), η έλλειψη προόδου που διαπιστώνεται με βάση τα ευρήματα της έρευνας, πιθανόν ερμηνεύεται από τις αυξημένες σχολικές απαιτήσεις στη Γ' Γυμνασίου σε σχέση με την παραγωγή κειμένου. Σε αυτές είναι σκόπιμο ίσως να συνυπολογιστεί και το υψηλό ποσοστό θετικών εκτιμήσεων που παρατηρείται ήδη από το Δημοτικό και επιβεβαιώνεται στην τάξη αφετηρίας· αν η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η παραγραφοποίηση δεν αποτελεί διδακτική προτεραιότητα, εφόσον οι περισσότεροι μαθητές τη χειρίζονται επαρκώς, είναι εύλογο να δίνει προτεραιότητα σε κρισιμότερα διδακτικά ζητούμενα. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι η παραγραφοποίηση προϋποθέτει την κατάλληλη εξάσκηση των μαθητών στο προσυγγραφικό στάδιο, φάση κατά την οποία αναζητούνται πληροφορίες, ομαδοποιούνται σε συναφείς κατηγορίες και σχεδιάζεται ο τρόπος οργάνωσης των πληροφοριών και το διάγραμμα του κειμένου, η εικόνα της στασιμότητας θα πρέπει, επίσης, να συνδεθεί αφενός με την υποτονική θεώρηση της σύνθεσης κειμένων ως διαδικασίας που διέρχεται από τρία στάδια (προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό) και αφετέρου με άλλους παράγοντες (λ.χ. κοινωνική προέλευση των μαθητών), τους οποίους αδυνατεί να υπερβεί η σχολική παρέμβαση.

### 5.2. Σύνοψη κειμένων

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας τόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας όσο και εκείνοι της Δευτεροβάθμιας εκτιμούν ότι **πάνω από τους μισούς μαθητές είναι σε θέση να συμπύσσουν με επάρκεια παραγράφους ή εκτενέστερα κείμενα** και να τους δίνουν τίτλους· οι θετικές εκτιμήσεις των δασκάλων ανέρχονται στο 59%, ενώ των φιλολόγων φτάνουν στο 53% για την Α' Γυμνασίου και

στο 55,4% για τη Γ΄ Γυμνασίου. Με δεδομένο ωστόσο το σχετικά υψηλό ποσοστό θετικών εκτιμήσεων για τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού όπως και για την Α΄ Γυμνασίου είναι προφανές ότι **σημειώνεται μικρή μόνο πρόοδος**, της τάξης του 2,4%, από την Α΄ στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου.



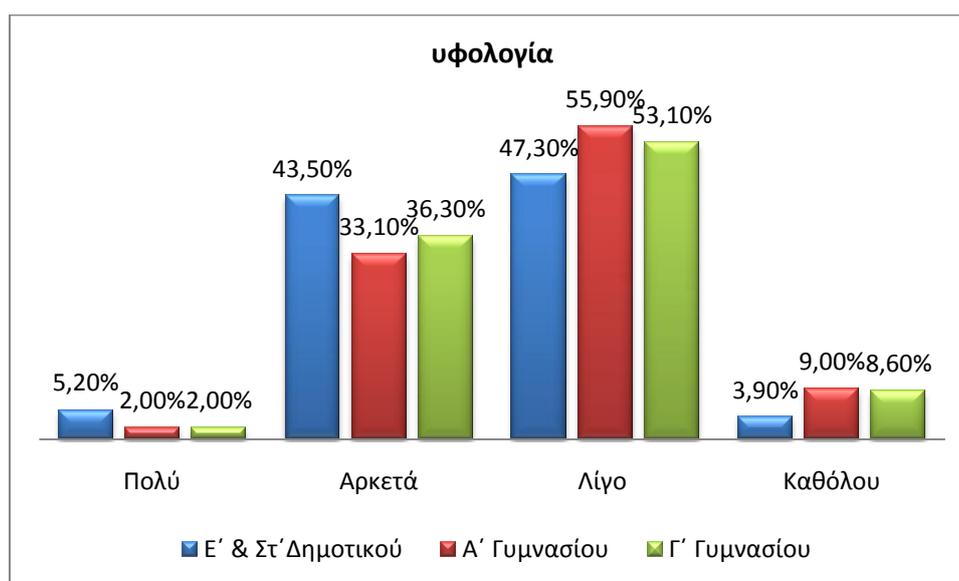
Συνεκτιμώντας το γεγονός ότι η δεξιότητα της σύνοψης κειμένων αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες επιλεγμένο διδακτικό στόχο στην Πρωτοβάθμια και κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ότι η συστηματική διδασκαλία της, με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. του μαθήματος, αρχίζει από την Α΄ Γυμνασίου (αντί της Β΄ Λυκείου) και διατρέχει όλες τις γυμνασιακές τάξεις, η μικρή σχολική πρόοδος που καταγράφεται αποκτά άλλη διάσταση. Ως εκ τούτου, η περιορισμένη εμβέλεια της διδακτικής παρέμβασης πιθανόν συνδέεται με τις απαιτήσεις της σύμπτυξης όλο και δυσκολότερων κειμένων από τη μία σχολική τάξη στην άλλη, σε συνάρτηση με τη δυσκολία τόσο της διάκρισης του ουσιώδους από το επουσιώδες όσο και της ιεράρχησης επιπέδων σπουδαιότητας ανάλογα με τον ζητούμενο βαθμό σύνοψης και την περίπτωση για την οποία προορίζεται το συνοπτικό κείμενο.

Ως προς τις θετικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για την επάρκεια των τελειόφοιτων του Δημοτικού να συμπύσσουν κείμενα και να τους δίνουν τίτλους, αυτές θα ήταν σκόπιμο να εκτιμηθούν με βάση και ερευνητικά δεδομένα και πορίσματα σχετικών μελετών, σύμφωνα με τα οποία η ικανότητα διάκρισης του ουσιώδους από το επουσιώδες είναι απαιτητικό εγχείρημα και δεξιότητα που αναπτύσσεται με την ηλικία και την κατάλληλη εκπαιδευτική εμπειρία. Έτσι, οι μαθητές της Γ΄ Δημοτικού δεν φαίνεται να μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα σε επίπεδα σπουδαιότητας, ενώ εκείνοι της Ε΄ Δημοτικού είναι σε θέση να απομονώσουν τις πιο σημαντικές πληροφορίες ενός κειμένου αλλά όχι και να το συνοψίσουν συνολικά. Συνήθως απαλείφουν ορισμένα στοιχεία του κειμένου και αντιγράφουν

άλλα αυτολεξεί (στρατηγική copy – delete), αντιμετωπίζουν το αρχικό κείμενο γραμμικά, αδυνατούν να συλλάβουν το νοηματικό κέντρο του, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μη αφηγηματικά κείμενα, και γενικά συντάσσουν περιλήψεις με ελάχιστο βαθμό επάρκειας (Παπαϊωάννου & Πατούνα 2003: 101-106). Στο πλαίσιο αυτό οι θετικές εκτιμήσεις για τους τελειόφοιτους του Δημοτικού έχουν το νόημά τους, εφόσον συνδέονται με τις δυνατότητες των μαθητών αυτής της ηλικίας.

### 5.3.Υφολογία

Η δυνατότητα των μαθητών να διακρίνουν τα επίπεδα του επίσημου και του οικείου λόγου και να τα χρησιμοποιούν ανάλογα στις σχολικές τους εργασίες, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, **εμφανίζεται περιορισμένη**. οι θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας φτάνουν στο 48,7%, ενώ των φιλολόγων μόλις στο 35,1% για την Α΄ Γυμνασίου και στο 38,3% για τη Γ΄ Γυμνασίου, αποτυπώνοντας **πρόοδο της τάξης του 3,2%** από τη μία γυμνασιακή τάξη στην άλλη, οφειλόμενη κυρίως στην πτώση των ποσοστών του «λίγο» στη Γ΄ Γυμνασίου.



Η στατιστική αυτή εικόνα δεν αποτελεί έκπληξη, αν ληφθεί υπόψη ότι η λεγόμενη «αλλαγή κώδικα» (code switching), με κατεύθυνση ειδικότερα από τον οικείο στον επίσημο λόγο, και ευρύτερα, **η δυνατότητα υφολογικών επιλογών και εναλλαγής υφολογικών επιπέδων χαρακτηρίζει κυρίως τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα** και, άρα, οι μαθητές που δεν έχουν αντίστοιχες προσλαμβάνουσες παραστάσεις από το οικείο τους περιβάλλον προσαρμόζονται δυσκολότερα στις συναφείς σχολικές απαιτήσεις (βλ. και σχετική έρευνα του BERNSTEIN). Υπό το πρίσμα αυτό η πρόοδος που καταγράφεται, αν και όχι σημαντική, υποδεικνύει ότι το σχολείο είναι σε θέση να συμβάλει περαιτέρω στην ανάπτυξη της δεξιότητας διάκρισης των επιπέδων ύφους (επίσημο-ανεπίσημο) και χειρισμού του επίσημου λόγου, τη στιγμή

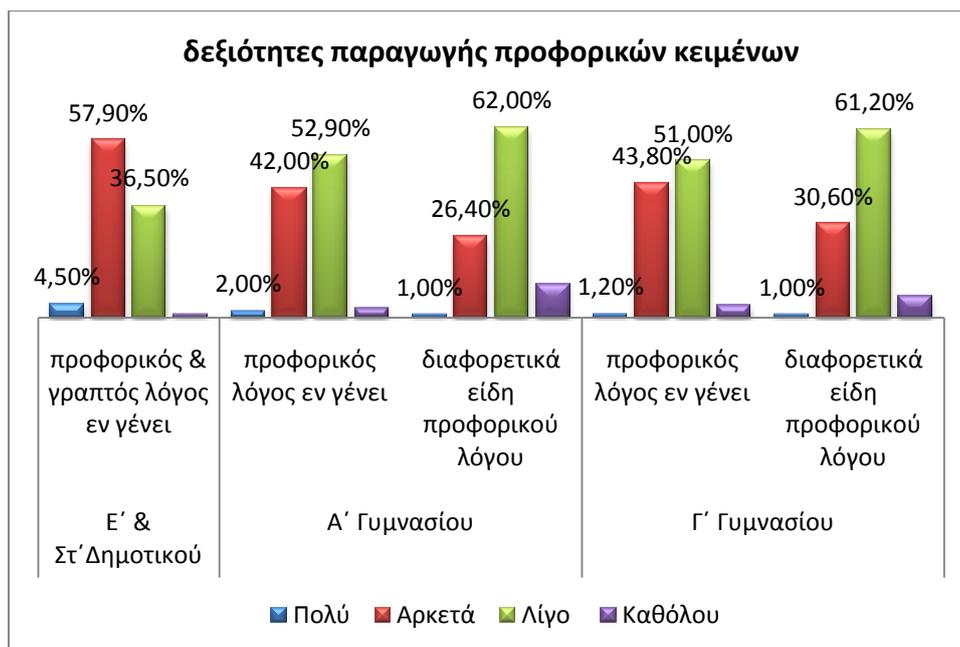
που (σύμφωνα και με τα Προγράμματα Σπουδών) αυτή αποτελεί κεντρικό στόχο για το γλωσσικό μάθημα και αναγκαία προϋπόθεση για την παραγωγή λόγου προσαρμοσμένου στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας.

#### 5.4. Δεξιότητες παραγωγής προφορικών κειμένων

Ως προς την επάρκεια των μαθητών στην παραγωγή προφορικών κειμένων, κατάλληλων και αποτελεσματικών ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας για την οποία προορίζονται, για άλλη μια φορά οι απόψεις των δασκάλων και των φιλολόγων δίστανται· οι θετικές γνώμες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας<sup>58</sup> για τη δυνατότητα των τελειόφοιτων του Δημοτικού να ανταποκρίνονται με επάρκεια στις εργασίες που τους ανατίθενται ανέρχονται στο 62,4%, ενώ των φιλολόγων, που αναφέρονται ειδικά στις δεξιότητες παραγωγής προφορικών κειμένων, φτάνουν στο 44% για την Α΄ Γυμνασίου και στο 45% για τη Γ΄ Γυμνασίου, αποτυπώνοντας ελάχιστη πρόοδο, της τάξης του 1% από τη μία γυμνασιακή τάξη στην άλλη. Η εικόνα αυτή, μάλιστα, αμαυρώνεται περαιτέρω, όταν το ερώτημα εξειδικεύεται στην ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη προφορικού λόγου και να αναπαράγουν ορισμένα από αυτά, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης τους. Στην περίπτωση αυτή οι θετικές γνώμες των φιλολόγων ανέρχονται μόλις στο 27,4% για την Α΄ τάξη και στο 31,6% για τη Γ΄ τάξη, καταγράφοντας όμως, σχετικά, σημαντική πρόοδο, της τάξης του 4,2%, που οφείλεται κυρίως στην πτώση των ποσοστών του «καθόλου» στη Γ΄ Γυμνασίου. Συνεξετάζοντας τα δεδομένα που προκύπτουν από τις δύο ερωτήσεις προς τους φιλολόγους, διαπιστώνουμε ότι η επάρκεια των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου στις προφορικές εργασίες εν γένει περιορίζεται κατά 16,6%, όταν εξειδικεύεται στην αναγνώριση και αναπαραγωγή συγκεκριμένων ειδών, με αντίστοιχη συρρίκνωση για τη Γ΄ Γυμνασίου της τάξης του 13,4%. Με άλλα λόγια, η **επάρκεια των μαθητών του Γυμνασίου στις προφορικές εργασίες που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας φαίνεται να συνδέεται με το είδος του ζητούμενου προφορικού κειμένου**· όταν αναφέρεται στη συνήθη συμμετοχή στο μάθημα, χαρακτηρίζει λιγότερους από τους μισούς μαθητές, ενώ όταν σχετίζεται με την παραγωγή διαφορετικών ειδών προφορικού λόγου (λ.χ. συνομιλία, συνέντευξη, αφήγηση γεγονότων, αγώνας επιχειρηματολογίας, υποστήριξη μιας άποψης με προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, παρουσίαση μιας εργασίας κ.λπ.) χαρακτηρίζει, στην καλύτερη περίπτωση, το ένα τρίτο περίπου των μαθητών.

---

<sup>58</sup> Υπενθυμίζεται ότι στο ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν είχαν τεθεί διαφορετικές ερωτήσεις, ώστε να διερευνηθεί η επάρκεια των τελειόφοιτων του Δημοτικού στον προφορικό και στον γραπτό λόγο ξεχωριστά, διάκριση που ακολουθήθηκε στο ερωτηματολόγιο προς τους φιλολόγους. Για τον λόγο αυτό οι απαντήσεις των δασκάλων στη συγκεκριμένη ερώτηση θα συνεκτιμηθούν και στην επόμενη ενότητα, που αναφέρεται τον γραπτό λόγο.



Η μικρή πρόοδος, της τάξης του 1%, που καταγράφεται αναφορικά με την επάρκεια των μαθητών στις προφορικές εργασίες εν γένει δεν είναι αναμενόμενη, εφόσον φαίνεται να σχετίζεται μάλλον με την ηλικιακή ωρίμανση των μαθητών παρά με τη σχολική πρόοδο αυτή καθαυτή. Ωστόσο, η απουσία πραγματικής προόδου στο σημείο αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί και με βάση την υπόθεση ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ενδεχομένως υψηλά αξιολογικά κριτήρια για τη Γ' τάξη του Γυμνασίου, διότι συνειδητοποιούν εντονότερα τη σπουδαιότητα του προφορικού λόγου και το έλλειμμα προφορικών δεξιοτήτων στη συγκεκριμένη τάξη, με την οποία ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση

Τα δεδομένα αυτά αποκτούν άλλη διάσταση, αν ληφθεί υπόψη ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί ούτως ή άλλως τον κύριο δίαυλο επικοινωνίας στη σχολική τάξη (Αρχάκης 2000: 24-44) όσο και στην καθημερινή ζωή. Μάλιστα τα τελευταία χρόνια συνιστά στοχευμένη επιλογή τόσο του Δ.Ε.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. του μαθήματος, όπου παρατίθενται και κριτήρια αξιολόγησης της προφορικής έκφρασης του μαθητή όπως και της ικανότητάς του να προσλαμβάνει τον προφορικό λόγο των άλλων (ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. 2003: 3793), όσο και των νέων διδακτικών εγχειριδίων, όπου με τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες στο Βιβλίο Μαθητή αλλά και τις διδακτικές οδηγίες στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού τονίζεται ιδιαίτερα η προτεραιότητα του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου.

Άλλωστε, τις προφορικές δραστηριότητες φαίνεται ότι προκρίνουν έναντι των γραπτών και οι μαθητές της γυμνασιακής βαθμίδας, οι οποίοι σε ποσοστό 30,2%

έδειξαν προτίμηση στις προφορικές εργασίες έναντι 21,5% στις γραπτές<sup>59</sup>. Η προτίμηση, μάλιστα, αυτή καταγράφηκε αυξανόμενη κατά 6,5% από την Α' στη Γ' τάξη (27% στην Α' τάξη έναντι 33,5% στην Γ'), με περίπου ισοδύναμη αύξηση, της τάξης του 8%, στους μαθητές αστικής (Α' τάξη 28%, Γ' τάξη 36%) και εργατικής προέλευσης (Α' τάξη 26,4%, Γ' τάξη 34,7%) και 3,3% (Α' τάξη 26,6%, Γ' τάξη 29,9%) στους μαθητές αγροτικής προέλευσης.

Ωστόσο, είναι γνωστό ότι ο γραπτός λόγος βρίσκεται συχνότερα από τον προφορικό στο επίκεντρο της γλωσσικής αξιολόγησης, ενώ η διδασκαλία του προφορικού λόγου εξαντλείται συνήθως στο αν οι μαθητές «λένε το μάθημα». Σε αυτή τη βάση, η εξοικείωση των μαθητών με τις προφορικές δεξιότητες αποτελεί συχνά έναν «ευσεβή πόθο» για τη διδακτική πρακτική, αν μάλιστα συνυπολογισθεί η απουσία σχετικών θεμάτων από το περιεχόμενο της βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η έκταση της διδακτέας ύλης, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος και το πολυπληθές των σχολικών τάξεων.

Παράλληλα, θα ήταν σκόπιμο να τονισθεί ότι οι δεξιότητες παραγωγής κειμένων αποτελούν έναν σύνθετο διδακτικό στόχο, στον οποίο συμποσούνται οι κυριότερες προτεραιότητες της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως είναι η γραμματικοσυντακτική και η λεξιλογική πλευρά των χρήσεων αλλά και η κειμενολογική επάρκειά τους σε σχέση με τις απαιτήσεις της εκάστοτε περίπτωσης επικοινωνίας. Υπό το πρίσμα αυτό γίνεται, ίσως, κατανοητό το σχετικά χαμηλό ποσοστό των θετικών αποκρίσεων από μέρους των φιλόλογων, οι οποίοι, αντιλαμβανόμενοι τη συνθετότητα του στόχου, εκτιμούν ότι **η γλωσσική διδασκαλία απέχει σημαντικά από το να είναι αποτελεσματική ως την εξοικείωση των μαθητών με ποικίλα προφορικά κειμενικά είδη, τα οποία, όμως, θα διδαχθούν εκτενώς και στο Λύκειο.**

Την υπόθεση αυτή ενισχύουν τα ευρήματα της έρευνας που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη των μαθητών ως προς την επάρκειά τους στον προφορικό λόγο· η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών του Γυμνασίου (92,7%) πιστεύει ότι μιλά σωστά ελληνικά, σε ποσοστό 52% «πάντα» και σε ποσοστό 40,7% «συνήθως», ενώ μόνο το 7,3% παραδέχεται ότι «κάνει αρκετά λάθη». Η τελευταία απάντηση προτιμήθηκε περισσότερο από τους μαθητές εργατικής και αγροτικής προέλευσης, με διαφορές γύρω στο 2%-3% έναντι των μαθητών αστικής προέλευσης, περίπου σταθερές από την Α' στη Γ' τάξη. Σε ερώτημα, μάλιστα, για το είδος των εργασιών στο οποίο εκτιμούν οι μαθητές ότι έχουν υψηλότερες επιδόσεις, είναι ξεκάθαρη η απόκλιση

---

<sup>59</sup> Υπενθυμίζεται ότι το 38,6% μαθητών έβρισκε εξίσου ενδιαφέρουσες τόσο τις προφορικές όσο και τις γραπτές δραστηριότητες, ενώ ένα 9,6% τις θεωρούσε εξίσου αδιάφορες και τις δύο (βλ. τα ευρήματα της οικείας ερώτησης στο Γ' μέρος).

κατά 5,3% υπέρ των προφορικών εργασιών (36,2%) έναντι των γραπτών (30,9%). Σημειώνεται, επίσης, ότι το ένα τρίτο περίπου των μαθητών (32,9%) εκτιμά ότι ανταποκρίνεται με την ίδια επάρκεια τόσο στις προφορικές όσο και στις γραπτές εργασίες, με τα κορίτσια να θεωρούν ότι ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία απ' ό,τι τα αγόρια στις γραπτές εργασίες και τα αγόρια να αποτιμούν ως υψηλότερες τις επιδόσεις τους στις προφορικές εργασίες.

Συγκρίνοντας τις θετικές γνώμες των φιλολόγων και των μαθητών στις δύο γυμνασιακές τάξεις, Α' και Γ' Γυμνασίου, διαπιστώνουμε αφενός τη μεγάλη διάσταση απόψεων των δύο πόλων της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας και αφετέρου την **περιορισμένη επίδραση της γλωσσικής διδασκαλίας στην αυτοεκτίμηση των μαθητών**, εφόσον η υποχώρηση των θετικών εκτιμήσεων από τη μία τάξη στην άλλη κινείται γύρω στο 1%-1,5% για όλες τις κοινωνικές κατηγορίες προέλευσης, όπως αποτυπώνεται και στο ακόλουθο σχήμα.



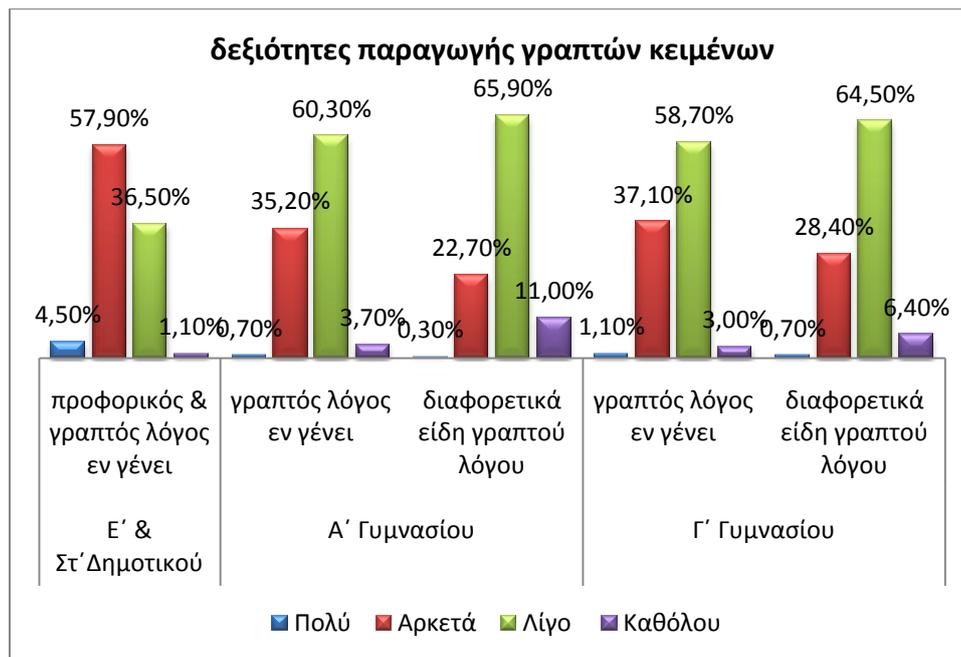
Τα υψηλά ποσοστά των θετικών αποκρίσεων από μέρους των μαθητών ανατακλούν, κατά τη γνώμη μας, την περιορισμένη εξάσκησή τους σε ποικίλα προφορικά είδη κειμένων αλλά και την πλημμελή αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του προφορικού λόγου κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Παϊζη & Καβουκόπουλος 2001: 272-274). Η υποχώρηση, πάντως, κατά 12,3%, των πολύ θετικών αντιλήψεων («πάντα») από την Α' (58,5%) στη Γ' τάξη (46,2%) σε συνδυασμό με την αύξηση των ποσοστών της κατηγορίας «συνήθως» κατά 11,1% από την Α' (35,1%) στη Γ' (46,2%) τάξη, αναδεικνύει ότι οι μαθητές μεγαλύτερης

ηλικίας και ωριμότητας αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι μπορεί να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας στο πλαίσιο της οικογένειας ή της παρέας, δεν είναι όμως τόσο επαρκείς αποτελεσματικά σε περιστάσεις που απαιτούν εξειδικευμένο λεξιλόγιο, ανάλογο ύψος και σύνταξη.

Ανιχνεύοντας, τέλος, την επίδραση της γλωσσικής διδασκαλίας στην αντίληψη των μαθητών με βάση τους τομείς στους οποίους εντοπίζουν τις κυριότερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο, διαπιστώνουμε ότι, ενώ είναι **ξεκάθαρη η πριμοδότηση της γραμματικής έναντι του λεξιλογίου, η σημασία που αποδίδεται σε αυτή μειώνεται** από την Α΄ στη Γ΄ τάξη κατά 2,8% (55,8% έναντι 53%), ενώ αντίστοιχα ενισχύεται η σύνδεση των δυσκολιών με ελλείψεις στο λεξιλόγιο (44,2% στην Α΄ τάξη έναντι 47% στη Γ΄).

#### 5.5. Δεξιότητες παραγωγής γραπτών κειμένων

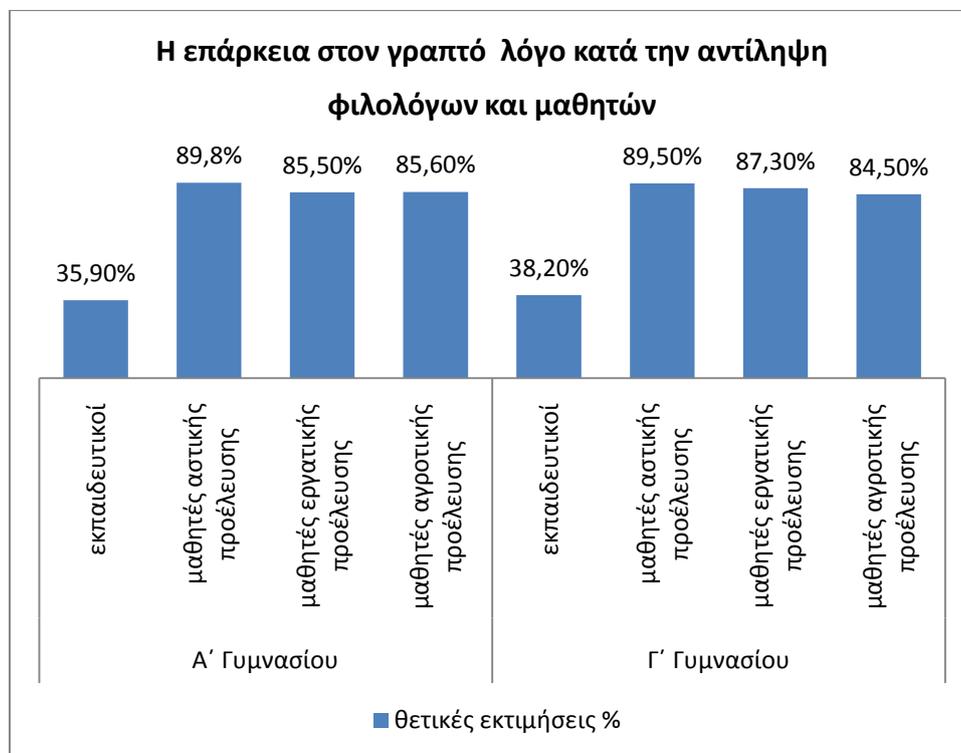
Η επάρκεια των μαθητών του Γυμνασίου στη σύνθεση γραπτών κειμένων, με βάση τα δεδομένα της έρευνας, δεν φαίνεται ικανοποιητική, αν μάλιστα ειδωθεί υπό το πρίσμα των θετικών εκτιμήσεων από μέρους των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, οι οποίοι, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σε ποσοστό 62,4% υποστηρίζουν ότι οι τελειόφοιτοι του Δημοτικού χρησιμοποιούν με «πολύ» ή και «αρκετά» πρόσφορο και αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της σχολικής εργασίας που τους ανατίθεται. Αντίθετα, οι θετικές εκτιμήσεις των φιλολόγων για τη δυνατότητα των μαθητών να ανταποκρίνονται με επάρκεια στις γραπτές εργασίες που τους ανατίθενται φτάνουν στο 35,9% για την Α΄ Γυμνασίου και στο 38,2% για τη Γ΄ Γυμνασίου, αποτυπώνοντας πρόοδο, της τάξης του 2,3% από τη μία τάξη στην άλλη. Οι θετικές γνώμες, μάλιστα, περιορίζονται ακόμα περισσότερο, όταν το ερώτημα εξειδικεύεται στην ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη γραπτού λόγου και να αναπαράγουν ορισμένα από αυτά ανάλογα με το επίπεδο της τάξης τους, και φτάνουν μόλις στο 23% για την Α΄ τάξη και στο 29,1% για τη Γ΄ τάξη, καταγράφοντας όμως πρόοδο, της τάξης του 6,1%. Με άλλα λόγια, **η επάρκεια των μαθητών στις γραπτές εργασίες εν γένει αφορά λίγο περισσότερους από το 1/3 των μαθητών και στις δύο τάξεις του Γυμνασίου, ενώ μειώνεται κατά 12% στην Α΄ τάξη και κατά 11,1% στη Γ΄, όταν αναφέρεται στην αναγνώριση και αναπαραγωγή συγκεκριμένων ειδών.** Ως εκ τούτου, φαίνεται να συνδέεται με το ζητούμενο είδος γραπτού κειμένου.



Με δεδομένο ότι η επάρκεια στις γραπτές εργασίες αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και το ότι οι απαιτήσεις σύνθεσης κειμένων, που δεν είναι ασήμαντες στην Α' Γυμνασίου, αυξάνονται αισθητά στη Γ' τάξη, τα ευρήματα αυτά δεν αποτελούν έκπληξη. Είναι σκόπιμο, ωστόσο, να επισημανθεί ότι, όσον αφορά την επάρκεια των μαθητών στον γραπτό λόγο εν γένει, παρατηρείται μικρή συνολική πρόοδος των μαθητών από τη μία γυμνασιακή τάξη στην άλλη. Αντίθετα, η πρόοδος που καταγράφεται αναφορικά με τις δεξιότητες των μαθητών σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη είναι περισσότερο αισθητή, πιθανόν λόγω της χαμηλής αφετηρίας από την οποία ξεκινά η Α' Γυμνασίου. Είναι φανερό, πάντως, από τα στοιχεία που παρατέθηκαν **ότι η σχολική παρέμβαση πρέπει να ενταθεί** και ότι η κειμενική και επικοινωνιακή διδασκαλία έχει πολύ δρόμο να διανύσει για την επίτευξη της αναμενόμενης και χειροπιαστής προόδου.

Συνεξετάζοντας τις εκτιμήσεις των φιλολόγων με την αυτοαντίληψη των μαθητών ως προς την επάρκειά τους στις συμβάσεις και στις απαιτήσεις του γραπτού λόγου, διαπιστώνουμε, για άλλη μια φορά, μεγάλη διάσταση απόψεων· στη συντριπτική πλειονότητά τους (86,8%), οι μαθητές πιστεύουν ότι γράφουν «πάντα» (42,9%) ή «συνήθως» (43,9%) σωστά ελληνικά, ενώ μόνο ένα 13,2% παραδέχεται ότι «κάνει αρκετά λάθη». Η τελευταία, μάλιστα, απάντηση προτιμήθηκε περισσότερο από τους **μαθητές εργατικής και αγροτικής προέλευσης**, με τα ποσοστά της στους μαθητές εργατικής προέλευσης να υποχωρούν κατά περίπου 2% από την Α' στη Γ' τάξη, ενώ στους μαθητές αγροτικής προέλευσης να αυξάνουν κατά 1% περίπου (βλ. οικεία ενότητα στο προηγούμενο μέρος της παρούσας μελέτης). Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται ότι **η επίδραση της γλωσσικής διδασκαλίας στην αυτοαντίληψη των μαθητών για την ποιότητα των γραπτών τους είναι αμελητέα και όχι ομοιόμορφη**: στους μαθητές

αστικής προέλευσης προκαλεί μείωση των θετικών απόψεων κατά 0,3%, στους μαθητές αγροτικής προέλευσης μείωση της τάξης του 1,1%, ενώ στους μαθητές εργατικής προέλευσης επιφέρει αύξηση της τάξης του 1,8%, όπως εικονίζεται και στο ακόλουθο σχήμα.



Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι δυσεξήγητα, αν ληφθεί υπόψη ότι η εστίαση της έμφασης κατά τη διδακτική πράξη, όπως τουλάχιστον επισημαίνεται από αρκετά ερευνητικά δεδομένα (Μπασλής, 1988, Παΐζη & Καβουκόπουλος 2001), βρίσκεται στην αποτίμηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας γραπτών κειμένων. Με αυτό το δεδομένο θα ήταν αναμενόμενη μια μεγαλύτερη υποχώρηση των θετικών αποκρίσεων των μαθητών από την Α' στη Γ' τάξη του Γυμνασίου, τη στιγμή μάλιστα που οι απαιτήσεις του προγράμματος αυξάνονται από τη μία τάξη στην άλλη. Η ελάχιστη διαφοροποίηση, επομένως, των θετικών εκτιμήσεων των μαθητών, προϊούσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας, αναδεικνύει τον περιορισμένο βαθμό συνειδητοποίησης των κριτηρίων αξιολόγησης γραπτών κειμένων από μέρους τους και, άρα, την αναποτελεσματικότητα στον τρόπο διόρθωσης των μαθητικών κειμένων από μέρους των εκπαιδευτικών.

Ανιχνεύοντας, τέλος, την επίδραση της γλωσσικής διδασκαλίας στην αντίληψη των μαθητών για τους τομείς στους οποίους εντοπίζουν τις κυριότερες δυσκολίες στον γραπτό λόγο, διαπιστώνουμε ότι, ενώ είναι **ξεκάθαρη σε όλες τις τάξεις η πριμοδότηση της ορθογραφίας έναντι της γραμματικής ή του λεξιλογίου, η σημασία που αποδίδεται σε αυτή μειώνεται κατά 7% από την Α' (45,2%), στην Γ' τάξη (38,2%),**

ενώ αντίστροφα ενισχύεται η συσχέτιση των δυσκολιών με ελλείψεις στο λεξιλόγιο και στη γραμματική, κατά 2,7% για την παράμετρο του λεξιλογίου (24,1% στην Α' τάξη έναντι 26,8% στη Γ') και κατά 4,3% για την παράμετρο της γραμματικής (30,7% στην Α' τάξη έναντι 35% στη Γ'). Φαίνεται, επομένως, ότι προϊούσης της ηλικίας σταδιακά οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι τα ορθογραφικά λάθη είναι μεν σημαντικά, αλλά η αποφυγή τους δεν εξασφαλίζει αφ' εαυτής τη σύνθεση ενός αποτελεσματικού κειμένου.

## 6. Η συνεξέταση των ευρημάτων για τη χρήση βιβλίων αναφοράς

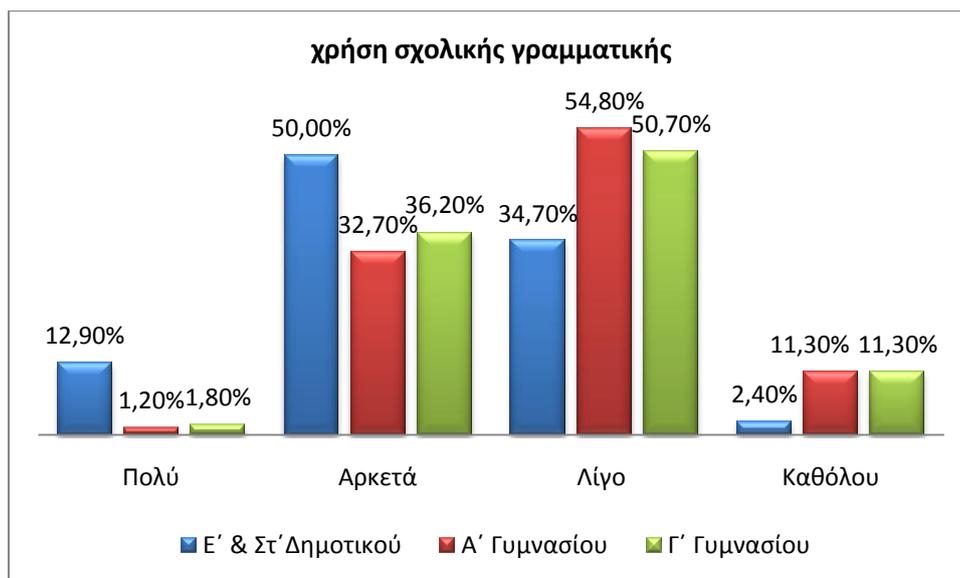
Στην παρούσα ενότητα εντάσσονται τα στοιχεία της έρευνας που σχετίζονται με την αξιοποίηση της σχολικής Γραμματικής και του Συντακτικού αλλά και τη χρήση λεξικών από μέρους των μαθητών κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών. Επισημαίνεται ότι η χρήση βιβλίων αναφοράς κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος διευκολύνει την εξατομίκευση της διδασκαλίας, με την έννοια της αναζήτησης όσων πληροφοριών έχει ανάγκη ο κάθε μαθητής, αλλά και την αυτονόμηση της μάθησης, με την ανάπτυξη αντίστοιχων μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

### 6.1.Χρήση σχολικής Γραμματικής & Συντακτικού

Αναφορικά με τη δεξιότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο βιβλία αναφοράς κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών, οι θετικές γνώμες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας<sup>60</sup> ανέρχονται στο ικανοποιητικό ποσοστό του 62,9%, ενώ εκείνων της Δευτεροβάθμιας στο 33,9% για την Α' Γυμνασίου και στο 38% για τη Γ' Γυμνασίου. Με άλλα λόγια, μόνο το 1/3 περίπου των μαθητών του Γυμνασίου, κατά τη γνώμη των φιλολόγων, γνωρίζει πώς να χρησιμοποιεί πρακτικά το βιβλίο της Γραμματικής στην Α' τάξη, ενώ η πρόοδος από τη μία τάξη στην άλλη εμφανίζεται σχετικά μικρή, της τάξης του 4,1%. Είναι, μάλιστα, χαρακτηριστικό ότι η μικρή πρόοδος σχετίζεται με τη μετατόπιση των απαντήσεων «λίγο», ενώ οι απαντήσεις «καθόλου» δεν εμφανίζουν καμιά διαφοροποίηση, όπως αποτυπώνεται και στο ακόλουθο γράφημα. Με βάση τα ανωτέρω ευρήματα είναι προφανές ότι η **γλωσσική διδασκαλία δεν ενθαρρύνει τους μαθητές του Γυμνασίου στη χρήση της Γραμματικής.**

---

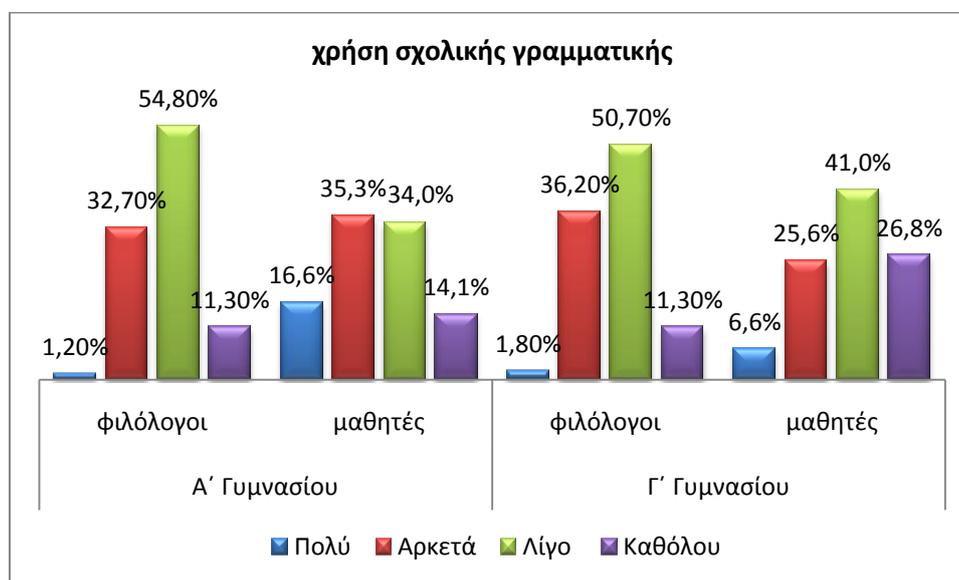
<sup>60</sup> Υπενθυμίζεται ότι στο ερώτημα προς τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας συμπεριλαμβάνονταν η χρήση Γραμματικής και Λεξικού. Ως εκ τούτου τα δεδομένα της απάντησης θα αξιοποιηθούν και στην επόμενη ενότητα.



Η διάσταση απόψεων αναφορικά με την ικανότητα των μαθητών του Δημοτικού ή του Γυμνασίου να ανατρέχουν σε βιβλία αναφοράς κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών ερμηνεύεται, σε έναν βαθμό, από το περιεχόμενο της ερώτησης· επειδή η ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας ενσωμάτωσε και τη χρήση λεξικού, είναι αναμενόμενη η ενίσχυση των θετικών εκτιμήσεων, με δεδομένο ότι η αναζήτηση πληροφοριών σε ένα λεξικό είναι ευκολότερη. Από την άλλη, οι περιορισμένες θετικές γνώμες των φιλολόγων για τους μαθητές του Γυμνασίου συνδέονται, πιθανόν, με το ότι τα βιβλία του Μαθητή για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ενσωματώνουν, σε κάποιον βαθμό, και θέματα γραμματικής θεωρίας, άρα η εκμετάλλευση του βιβλίου της Γραμματικής δεν θεωρείται πρώτη προτεραιότητα ανάμεσα στις δεξιότητες που πρέπει ν' αναπτυχθούν στους μαθητές. Επιπλέον, επειδή τα ποσοστά των θετικών γνώμων δεν είναι τόσο χαμηλά όσο εκείνα που εμφανίζονται σε άλλες ερωτήσεις, διαφαίνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί επιμένουν στη χρησιμοποίηση του βιβλίου της σχολικής Γραμματικής.

Συνεκτιμώντας τις απαντήσεις των μαθητών στο ίδιο ερώτημα διαπιστώνεται ότι ενώ στην Α' τάξη οι θετικές απαντήσεις είναι κατά τι περισσότερες από το μισό του συνόλου (51,9%), στη Γ' τάξη φτάνουν μόλις στο 32,2%. Με άλλα λόγια, μαθητές και εκπαιδευτικοί συμπίπτουν στην εκτίμηση ότι η «πολύ» ή και «αρκετά» συχνή χρήση της *Νεοελληνικής Γραμματικής* στη Γ' τάξη αφορά περίπου το ένα τρίτο των μαθητών, με τους μαθητές μάλιστα να δίνουν χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με τους φιλολόγους (32,2%, έναντι 38%). Αντίθετα, μεγάλη διάσταση απόψεων εντοπίζεται τόσο ως προς τη χρήση της Γραμματικής στην Α' τάξη (υπεροχή των θετικών εκτιμήσεων από μέρους των μαθητών κατά 18%) όσο και ως προς την εικόνα προόδου που σκιαγραφούν οι δύο πόλοι της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας· κατά την

εκτίμηση των μαθητών η «πολύ» ή και «αρκετά» συχνή χρήση της Γραμματικής περιορίζεται κατά 19,7% από την Α' στη Γ' τάξη, ενώ κατά την εκτίμηση των φιλόλογων σημειώνει μικρή αύξηση, της τάξης του 4,1%.

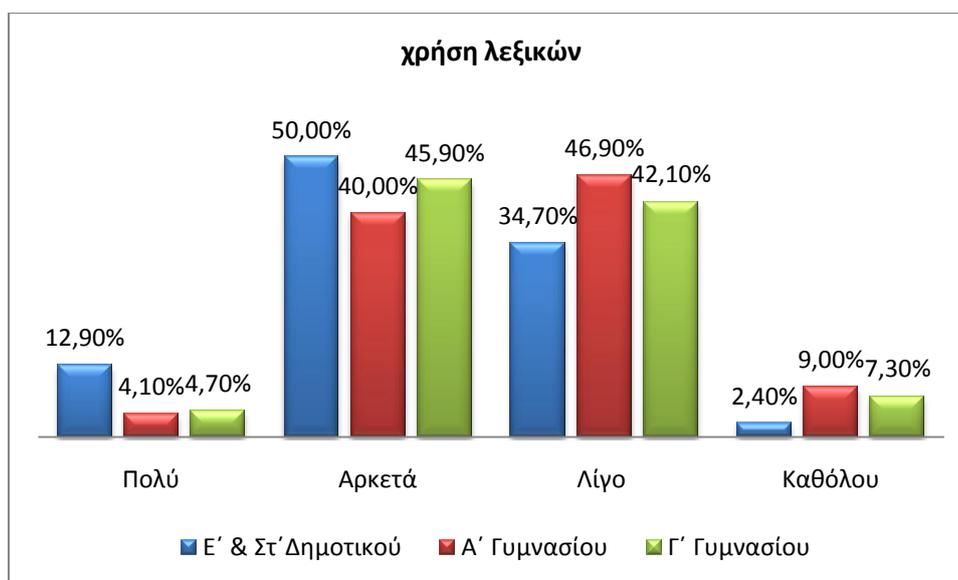


Είναι, ακόμα, ενδιαφέρον να συνεκτιμηθούν εδώ οι απόψεις των μαθητών για τη χρήση του βιβλίου της *Νεοελληνικής Σύνταξης*, όπου κυριαρχούν οι αρνητικές γνώμες: 31,3% «καθόλου» και 38,8% «λίγες φορές». Με άλλα λόγια, επτά στους δέκα μαθητές (70,1%) δηλώνουν περιστασιακή ή μηδενική χρήση του σχολικού συντακτικού, με συνολική υποχώρηση των θετικών εκτιμήσεων από την Α' στη Γ' τάξη της τάξης του 12,2% (36% στην Α' τάξη έναντι 23,8% στη Γ').

Συνοψίζοντας θα υποστηρίξαμε ότι τα χαμηλά ποσοστά χρήσης των δύο βιβλίων αναφοράς στο Γυμνάσιο δεν εκπλήσσουν, εφόσον στα Βιβλία του Μαθητή αναλύονται, σε έναν βαθμό, θέματα Γραμματικής. Την περιορισμένη χρήση τους ενισχύουν, άλλωστε, οι απαιτήσεις του κυρίως γλωσσικού μαθήματος (ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, ασκήσεις και δραστηριότητες διαφόρων τύπων), που βαίνουν αυξανόμενες από τη μία τάξη στην άλλη, τη στιγμή που οι ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας του μαθήματος μειώνονται από τρεις σε δύο στη Β' και Γ' τάξη. Θα ήταν σκόπιμο, ωστόσο, να διερευνηθεί περαιτέρω αν και σε ποιον βαθμό οι συγκεκριμένες τάξεις συνδέονται με το περιεχόμενο των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας (τα καινούρια εγχειρίδια υποδεικνύουν στους μαθητές να ανατρέχουν στα βιβλία αναφοράς), με τις τρέχουσες διδακτικές μεθοδεύσεις ή με τη φυσιογνωμία των βιβλίων αναφοράς (ευκολία αναζήτησης και κατανόησης των πληροφοριών).

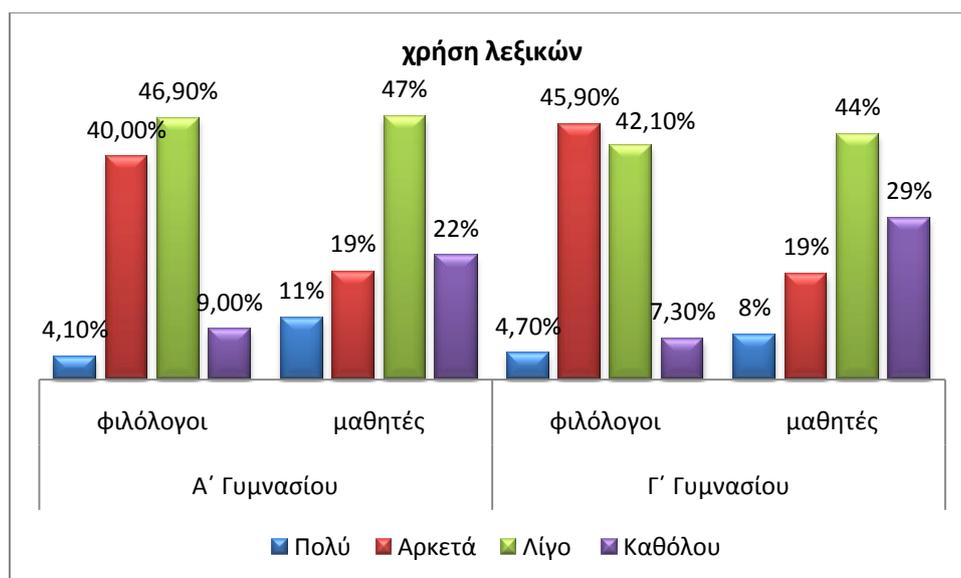
## 6.2. Χρήση λεξικών

Η δεξιότητα των μαθητών να αξιοποιούν ερμηνευτικά λεξικά κατά τη σύνθεση των γραπτών εργασιών τους, με βάση τα στοιχεία της έρευνας, **εμφανίζεται αρκετά ικανοποιητική**. Οι θετικές γνώμες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας ανέρχονται στο 62,9%, ενώ εκείνων της Δευτεροβάθμιας στο 44,1% για την Α΄ Γυμνασίου και στο 50,6% για τη Γ΄ τάξη. Σε ό,τι αφορά την πρόοδο από τη μία γυμνασιακή τάξη στην άλλη, διαπιστώνεται αύξηση των θετικών αποκρίσεων από μέρους των φιλολόγων της τάξης του 6,5%. Η μείωση όμως της απάντησης «καθόλου» είναι μικρή (2,3%), ενώ η αύξηση της απάντησης «πολύ» είναι οριακή (0,7%). Η συνολικά ομαλή εικόνα προόδου υποδεικνύει, πάντως, **τη συμβολή της σχολικής διδασκαλίας στην αποτελεσματικότερη χρήση λεξικών από τους μαθητές**. Η διαπίστωση, άλλωστε, ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν συχνότερα κάποιο λεξικό παρά τη σχολική γραμματική, σχετίζεται, μεταξύ άλλων, με την απλούστερη διευθέτηση του λεξικογραφικού υλικού σε σύγκριση με τη δομή ενός γραμματικού εγχειριδίου.



Συνεξετάζοντας τις απαντήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για το πόσο συχνά οι τελευταίοι χρησιμοποιούν ένα ερμηνευτικό λεξικό κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών, διαπιστώνουμε μεγάλη διάσταση απόψεων τόσο ως προς τη συχνότητα χρήσης λεξικού στις δύο γυμνασιακές τάξεις όσο και ως προς την εικόνα προόδου που σκιαγραφούν οι δύο πόλοι της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας. Οι περιορισμένες θετικές αποκρίσεις των μαθητών της Α΄ τάξης (30,5%), που υπολείπονται των αντίστοιχων από μέρους των εκπαιδευτικών (44,1%) κατά 13,6%, μειώνονται ακόμα περισσότερο στη Γ΄ (27%), εμφανίζοντας διαφορά από εκείνες των εκπαιδευτικών (50,6%) της τάξης του 23,6%. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μισοί, περίπου, μαθητές της Γ΄ τάξης (50,6%) κάνουν «πολύ» ή

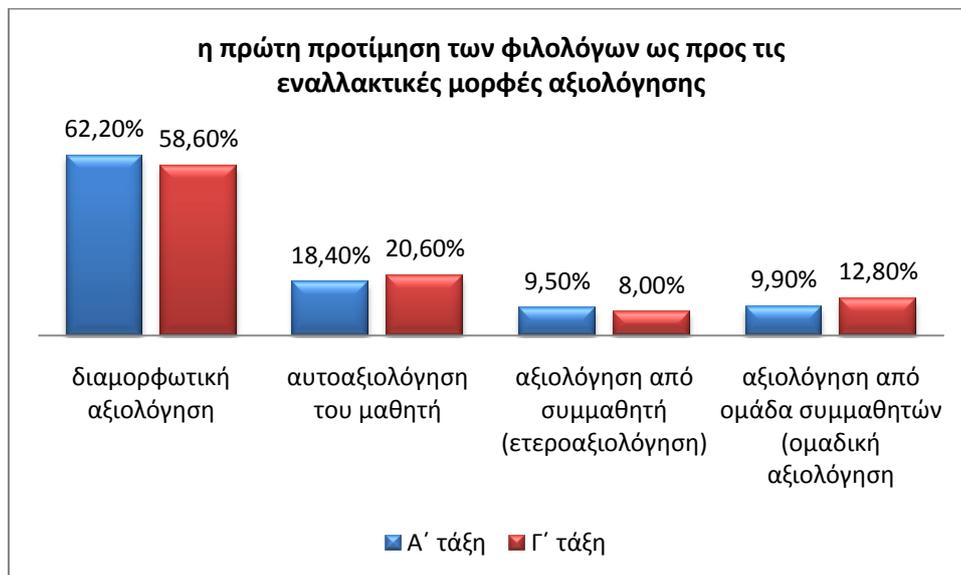
«αρκετά» συχνή χρήση λεξικών και ότι η χρήση τους αυξάνεται από τη μία τάξη στην άλλη κατά 6,5%, ενώ οι μαθητές ομολογούν ότι περίπου το ¼ των μαθητών στη Γ' τάξη (27%) χρησιμοποιεί συστηματικά λεξικά και ότι η χρήση τους μειώνεται προοίους της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας κατά 3,5%, όπως αποτυπώνεται και στο ακόλουθο σχήμα. Το εύρημα αυτό οδηγεί στη διαπίστωση ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν συμβάλλει τελικά στη συστηματικότερη αξιοποίηση λεξικών, για τους μαθητές πάντα που έχουν αυτή τη δυνατότητα, συμβολή που, αν υπήρχε, θα αποτυπωνόταν στην αύξηση των θετικών απαντήσεων των μαθητών από τη μία τάξη στην άλλη.



Με δεδομένο, όμως, ότι κατά την περίοδο συλλογής των στοιχείων της έρευνας δεν προβλεπόταν η διανομή σχολικού λεξικού στους μαθητές του Γυμνασίου, θα ήταν σκόπιμο στα ανωτέρω ευρήματα να προστεθούν οι γνώμες των μαθητών για τη χρησιμότητα ενός λεξικού γενικά. Στο ερώτημα αυτό ένα 71,2% των μαθητών εκτιμά ότι ένα λεξικό θα βοηθούσε «πολύ» (37,4%) ή «αρκετά» (33,8%) στη σύνταξη γραπτών εργασιών και ένα ποσοστό της τάξης του 28,9% θεωρεί ότι αυτό θα βοηθούσε «λίγο» (21,9%) ή «καθόλου» (7%). Φαίνεται όμως πως η εκτίμηση των μαθητών για τη χρησιμότητα των λεξικών είναι, σε έναν βαθμό, συνάρτηση της τάξης φοίτησης, εφόσον οι θετικές απαντήσεις ελαττώνονται από την Α' στη Γ' τάξη κατά 5,4% (74,3% στην Α' έναντι 68,9% στη Γ'). Η αντιπαραβολή του τρόπου απάντησης των μαθητών σε αυτή και στην προηγούμενη ερώτηση αναδεικνύει ότι, ενώ το 71,2% των μαθητών παραδέχεται πως ένα λεξικό θα βοηθούσε «πολύ» ή «αρκετά» στη σύνταξη γραπτών εργασιών, μόνο το 27,8% (διαφορά 43,3%) το χρησιμοποιεί «πάντα» ή «αρκετά συχνά», όταν του δίνεται η δυνατότητα. Θα ήταν ενδιαφέρον, τέλος, να διερευνηθεί το ίδιο θέμα μετά τη διανομή *Ερμηνευτικού Λεξικού* στα σχολεία από το σχολικό έτος 2006-07, ώστε να καταδειχθεί το ποσοστό της χρήσης του.

## 7. Η συνεξέταση των ευρημάτων για την αξιολόγηση των μαθητών

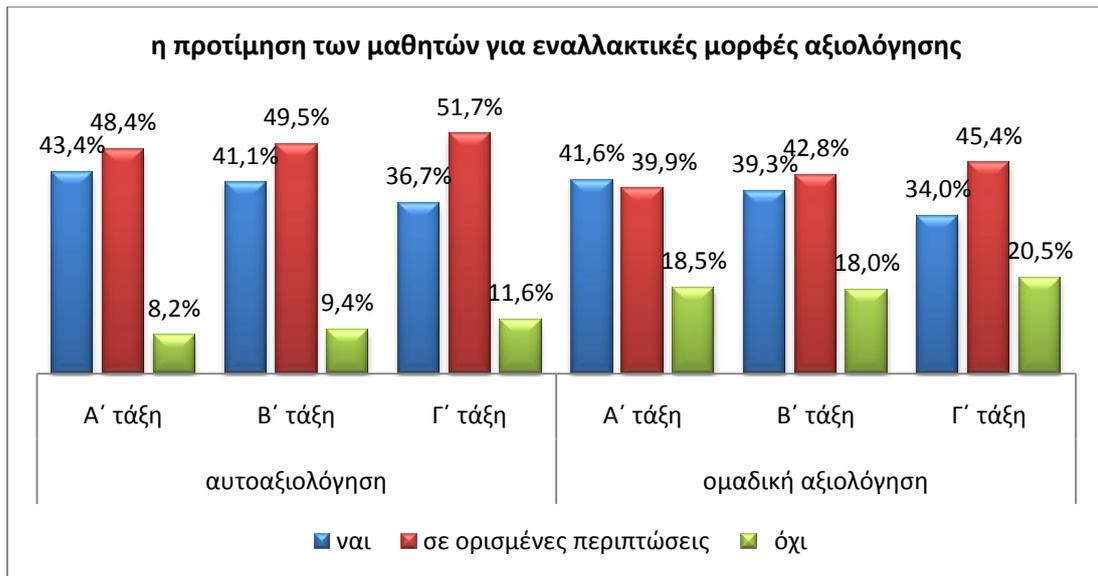
Τα δεδομένα της έρευνας που σχετίζονται σε εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητικών εργασιών αναφέρονται μόνο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών **την πρώτη θέση στις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης** καταλαμβάνει και στις δύο γυμνασιακές τάξεις, με πολύ μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες, **η διαμορφωτική αξιολόγηση**, ενώ **στη δεύτερη θέση βρίσκεται η αυτοαξιολόγηση**, κάτι που υποδηλώνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί τη χρησιμοποιούν εναλλακτικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Αντίθετα, η μέθοδοι με τη λιγότερη απήχηση είναι η ομαδική αξιολόγηση και τελευταία η ετεροαξιολόγηση (βλ. αναλυτικά στοιχεία στην οικεία ενότητα του προηγούμενου κεφαλαίου), όπως εμφανίζεται και στο ακόλουθο σχήμα. Παρατηρούμε ακόμα ότι η προτίμηση των φιλολόγων στη διαμορφωτική αξιολόγηση μειώνεται ελαφρά (κατά 2,6%), όταν η εφαρμογή της αφορά τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, ενώ αντίστροφα αυξάνουν τα ποσοστά της αυτοαξιολόγησης των μαθητών (κατά 1,5%) και της αξιολόγησής τους από ομάδα συμμαθητών τους (κατά 2,9%). Η ελαφρά αυτή μετατόπιση στις προτιμήσεις των φιλολόγων φαίνεται πως απηχεί κάποια μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ωριμότητα των μαθητών της Γ΄ τάξης.



Τα συγκεκριμένα ευρήματα ερμηνεύονται, μάλλον, από το γεγονός ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η πιο κοντινή στην κλασική βαθμολόγηση των επιδόσεων και, άρα, υπό τις παρούσες συνθήκες, συνιστά την πιο ρεαλιστική λύση, κατά τη γνώμη των φιλολόγων. Η μεγάλη προτίμηση όμως σε μόνη τη διαμορφωτική αξιολόγηση υποδηλώνει, επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν ως ρεαλιστικό το ενδεχόμενο είτε να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές

μεθόδους αξιολόγησης είτε και να συνδυάσουν περισσότερες από μία τέτοιες μεθόδους. Όμως, στα νέα Βιβλία του Εκπαιδευτικού δίνονται παραδείγματα και πλήρης πληροφόρηση για όλες τις μορφές αξιολόγησης και για τη σημασία τους στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης, στην ανάπτυξη των σχετικών μεταγνώσεων των μαθητών, στη συμμετοχική μάθηση και στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Συνεκτιμώντας, ακόμα, στις απαντήσεις των μαθητών στα δύο συναφή ερωτήματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι, σε αντίθεση με τους φιλολόγους, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών προτείνει την εφαρμογή των μεθόδων της αυτοαξιολόγησης και της ομαδικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, **ως προς την αυτοαξιολόγηση το 90,2% των μαθητών απαντά θετικά**, με τους μισούς μαθητές (49,8%) να προτιμούν την εφαρμογή της «σε ορισμένες περιπτώσεις», κάτι που σημαίνει ότι η θετική τους γνώμη δεν ισοδυναμεί με μια «άνευ όρων» ή χωρίς προϋποθέσεις συμφωνία. Αντίστοιχα, **ως προς την ομαδική αξιολόγηση οι θετικές απαντήσεις αντιπροσωπεύουν αθροιστικά το 81% των μαθητών**, με το 42,7% να προτείνει την εφαρμογή της «σε ορισμένες περιπτώσεις». Ανιχνεύοντας, τέλος, την πορεία των θετικών και πολύ θετικών εκτιμήσεων από τη μία γυμνασιακή τάξη στην άλλη, παρατηρούμε ότι ως προς την αυτοαξιολόγηση η πτώση του «ναι» από την Α΄ στη Γ΄ τάξη είναι συνολικά 6,7% (43,4% έναντι 36,7%), ενώ η άνοδος της απάντησης «σε ορισμένες περιπτώσεις» είναι συνολικά 3,3% (48,4% έναντι 51,7%) και του «όχι» 3,4% (8,2% έναντι 11,6%), όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα. Ως προς την εφαρμογή της ομαδικής αξιολόγησης η απάντηση «ναι» μειώνεται από τη μία γυμνασιακή τάξη στην άλλη κατά 7,6% (41,6% έναντι 34%), ενώ η απάντηση «σε ορισμένες περιπτώσεις» αυξάνεται κατά 5,5% (39,9% έναντι 45,4%) και η απάντηση «όχι» κατά 2% (18,5% έναντι 20,5%). Με άλλα λόγια, προϋπόθεσης της ηλικίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας οι μαθητές εκφράζουν έναν μεγαλύτερο σκεπτικισμό ως προς την εφαρμογή των δύο εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης σε κάθε περίπτωση και χωρίς όρους και προϋποθέσεις.



Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι τα σχετικά ευρήματα απηχούν αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών ως προς το ποιες μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης κρίνουν προσφορότερες για την αποτίμηση της ποιότητας των μαθητικών εργασιών και όχι ως προς τον βαθμό αξιοποίησής τους στη διδακτική πράξη. Με δεδομένο όμως ότι οι συγκεκριμένοι τρόποι εναλλακτικής αξιολόγησης αναφέρονται ρητά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ. του μαθήματος και ότι αξιοποιούνται σε αρκετές δραστηριότητες παραγωγής λόγου των νέων σχολικών βιβλίων στο Γυμνάσιο (Βιβλίο Μαθητή και Εκπαιδευτικού), είναι αναμενόμενο η υιοθέτησή τους από τους εκπαιδευτικούς να ενισχυθεί περαιτέρω στο μέλλον.

## 8. Γενικές διαπιστώσεις - Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των φιλολόγων, των δασκάλων και των μαθητών του Γυμνασίου στα ερωτήματα της έρευνας συνάγεται ότι η γλωσσική επάρκεια των μαθητών, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Δημοτικό, εμφανίζει **ελλείψεις και υστερήσεις σε διάφορες παραμέτρους του γλωσσικού συστήματος, χωρίς να σκιαγραφείται, ωστόσο, σημαντική υποβάθμιση της γλώσσας ή «επικίνδυνη έλλειψη»**. Η νηφάλια προσέγγιση των ευρημάτων **δεν επιτρέπει ούτε την καταστροφολογία ούτε τον εφησυχασμό**, αντίθετα επιβάλλει την ανάληψη πρωτοβουλιών για την αναβάθμιση της γλωσσικής διδασκαλίας στους τομείς εκείνους που, με βάση τα στοιχεία της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας και άλλων συναφών ερευνών, εντοπίζονται τα σοβαρότερα προβλήματα.

Στους τομείς πρώτης προτεραιότητας θα μπορούσαν να ενταχθούν τα γλωσσικά φαινόμενα ως προς τα οποία εντοπίστηκαν τα χαμηλότερα ποσοστά θετικών εκτιμήσεων και τα οποία σχετίζονται με:

- ✓ Τα διάφορα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας (χρήση γενικών, συνεχής υποταγμένος λόγος, σύνταξη επιθέτων και ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς και δευτερεύουσες), δηλαδή τις συντάξεις που χαρακτηρίζονται «λόγιες» και συναντώνται κυρίως σε απαιτητικά και σύνθετα είδη λόγου.
- ✓ Τη γνώση και τη χρήση των λόγιων στοιχείων της Νεοελληνικής Γλώσσας, η εκμάθηση των οποίων δεν φαίνεται να ευνοείται από τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής στο Γυμνάσιο. Επισημαίνεται, ακόμα, ότι η χρήση λέξεων λόγιας προέλευσης και γενικά σπανιότερων μονάδων αποτελεί ισχυρό κοινωνιολεκτικό δείκτη, χρησιμοποιείται δηλαδή από τα μέλη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, μεταξύ άλλων για την επιβεβαίωση της κοινωνικής τους ταυτότητας.
- ✓ Τη χρήση των δευτερευουσών προτάσεων, επιρρηματικών και αναφορικών, και, γενικότερα, του υποταγμένου λόγου. Η διδασκαλία των συναφών φαινομένων επιδέχεται μεγάλη περαιτέρω βελτίωση, με στοχευμένες παρεμβάσεις στα είδη που εμφανίζουν ιδιαίτερο διδακτικό ενδιαφέρον, με βάση τη συχνότητά τους, τη συντακτική και σημασιακή τους εξειδίκευση, καθώς και τη συμβολή τους στη λογική συνάφεια και στην ακριβή διατύπωση των μηνυμάτων.
- ✓ Την ορθογραφημένη γραφή, ιδιαίτερα, των ρημάτων, που λόγω των πολυάριθμων θεμάτων τους αλλά και της μεγάλης ποικιλίας στις καταλήξεις τους αποτελούν τον δυσκολότερο τομέα της ορθογραφίας, ενώ συγχρόνως απαρτίζουν την πολυπληθέστερη λεξιλογική τάξη της ελληνικής και τη βάση παραγωγής όλων των ειδών λόγου.
- ✓ Την ενίσχυση του λεξιλογικού τομέα της γλώσσας και την εμπέδωση των διαδικασιών παραγωγής και σύνθεσης, με εστίαση της έμφασης στα φαινόμενα που προσδιορίζονται κοινωνιογλωσσικά και εμφανίζονται κυρίως σε απαιτητικά είδη λόγου.
- ✓ Τη διάκριση των επιπέδων λόγου και ύφους (επίσημο και οικείο) και την εξάσκηση στη χρήση και δικαιολόγηση συγκεκριμένων υφολογικών επιλογών ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας για την οποία προορίζεται ένα κείμενο. Ιδιαίτερη μέριμνα είναι σκόπιμο να δοθεί στη λεγόμενη «αλλαγή κώδικα» (code switching), με κατεύθυνση ειδικότερα από τον οικείο στον επίσημο λόγο, δεξιότητα την οποία έχουν περισσότερο ανάγκη οι μαθητές που δεν έχουν αντίστοιχες προσλαμβάνουσες παραστάσεις από το οικείο τους περιβάλλον και, άρα, προσαρμόζονται δυσκολότερα στις συναφείς σχολικές απαιτήσεις.
- ✓ Την εξάσκηση στα απρόσωπα ρήματα και τις απρόσωπες εκφράσεις, που αποτελούν ένα από τα κατεξοχήν χαρακτηριστικά του προσεγμένου δοκιμιακού λόγου, χαρακτηρίζονται από συντακτικές και μορφικές ιδιαιτερότητες και δεν παρουσιάζονται επαρκώς στα σχολικά βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο.
- ✓ Τη χρήση βιβλίων αναφοράς και ειδικότερα της σχολικής Γραμματικής, η αξιοποίηση της οποίας δεν φαίνεται να ενθαρρύνεται στη γυμνασιακή βαθμίδα.

- ✓ Την εξοικείωση των μαθητών με ποικίλα κειμενικά είδη, προφορικά και γραπτά, με προτεραιότητα στις προφορικές δραστηριότητες των μαθητών και στη συστηματικότερη αξιολόγησή τους.

Από την άλλη, με βάση τα στοιχεία της έρευνας, ικανοποιητική θεωρήθηκε η γλωσσική επάρκεια των τελειόφοιτων του Δημοτικού και των μαθητών του Γυμνασίου σχετικά με:

- ✓ Την παραγραφοποίηση.
- ✓ Τη σύμπτυξη παραγράφων ή εκτενέστερων κειμένων και την τιτλοδοσία τους.
- ✓ Την ορθή χρήση των βασικών σημείων της στίξης, τουλάχιστον από τους τελειόφοιτους του Δημοτικού.
- ✓ Την ορθογραφική επάρκεια των τελειόφοιτων του Δημοτικού, με αναγκαία ωστόσο την περαιτέρω ενίσχυση της ορθογράφησης των ρημάτων, όπως τονίστηκε και προηγουμένως.
- ✓ Τη χρήση της παθητικής σύνταξης των ρημάτων, όταν επιδιώκεται η εστίαση του μηνύματος στον σημασιακό «πάσχοντα» και στην ίδια την ενέργεια του ρήματος.
- ✓ Τη χρήση λεξικών κατά τη σύνθεση γραπτών εργασιών.
- ✓ Την επάρκεια των τελειόφοιτων του Δημοτικού στις προφορικές εργασίες που τους ανατίθενται.
- ✓ Τη λεξιλογική επάρκεια των μαθητών του Δημοτικού.

Θα ήταν, τέλος, σκόπιμο να τονισθεί εδώ ότι οι γλωσσικές δεξιότητες, γραπτές και προφορικές, που αξιολογήθηκαν με τα τρία ερωτηματολόγια της έρευνας και που αποτελούν πάγιες επιδιώξεις της γλωσσικής διδασκαλίας, γίνονται κτήμα μιας μειονότητας μαθητών που δεν ξεπερνά, σε πολλές περιπτώσεις, το ένα τρίτο ή ακόμα και το ένα τέταρτο του συνολικού μαθητικού πληθυσμού του δείγματος. Την εκτίμηση αυτή υποβάλλει η πρόοδος που καταγράφεται στις περισσότερες ερωτήσεις από τη μία γυμνασιακή τάξη στην άλλη και η οποία είναι συνήθως υπαρκτή, αλλά κάθε άλλο παρά αλματώδης, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Με δεδομένο, λοιπόν, ότι η σχολική πρόοδος αποτελεί βασικό κριτήριο για τον βαθμό αποτελεσματικότητας της γλωσσικής διδασκαλίας, η σχολική παρέμβαση, όπως αποτυπώνεται στα περισσότερα ερωτήματα, αποτελεί μερική αποτυχία και χρήζει προβληματισμού και επαναπροσδιορισμού.

Τα αίτια για την κατάσταση αυτή μπορούν να αναζητηθούν, ευρύτερα, στα δομικά προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία βρίσκεται ακόμα παγιδευμένη στον φαύλο κύκλο της παραδοσιακής διδασκαλίας και της αναπαραγωγής κοινωνιογλωσσικών προτύπων, που δεν μπορούν εύκολα να γίνουν αποδεκτά από όλα τα κοινωνικά στρώματα. Αντίστοιχα, τα εργαλεία της γλωσσικής διδασκαλίας, κυρίως τα παλιότερα, ίσως και τα σημερινά, παρουσίαζαν μεθοδολογικά σφάλματα αλλά και

συσσώρευση γλωσσικού υλικού, που δυσκολεύει τον μαθητή να το κάμει κτήμα του και να το εντάξει στον λόγο του, οπότε δεν επέρχεται και η επιθυμητή κοινωνιογλωσσική σύγκλιση. Αυτή η παράμετρος είναι σημαντική, αν αναλογιστούμε ότι τα σχολικά βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία αφορούν τον συνολικό μαθητικό πληθυσμό. Αυτό που χρειάζεται, επομένως, είναι η προσαρμογή στα νέα επιστημονικά και παιδαγωγικά δεδομένα, οι στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις και η παρακολούθηση της εφαρμογής τους, ώστε να αποτιμηθεί ο βαθμός της αποτελεσματικότητάς τους. Ιδιαίτερα για τη γλωσσική διδασκαλία, που εστιάζει στην επάρκεια των μαθητών στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, δεν μπορεί να επέλθει βελτίωση, αν δεν δοθεί έμφαση στη συμμετοχή του μαθητή, στην παραγωγή του δικού του λόγου, προφορικού και γραπτού, και σε όλες εκείνες τις μεθοδεύσεις και προσεγγίσεις οι οποίες καλλιεργούν τις γλωσσικές, αναγνωστικές και γνωσιακές του δεξιότητες.

Κλείνοντας, αξίζει να επισημανθεί ότι για πρώτη φορά καταγράφεται σε μια τόσο ευρείας κλίμακας έρευνα η άποψη των μαθητών ως προς βασικούς τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας, όπως το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και τα κείμενα που θα ήθελαν να περιέχονται σε αυτά, τα γλωσσικά φαινόμενα στα οποία θέλουν να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση, οι τρόποι με τους οποίους επιθυμούν να αξιολογούνται, οι εργασίες και οι δραστηριότητες στις οποίες προτιμούν να εμπλέκονται. Τα θέματα αυτά σε σημαντικό βαθμό καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και, άρα, θα ήταν σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό ή την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος και κατά την εκπόνηση του αντίστοιχου διδακτικού υλικού.

Θα ήταν, ακόμα, πρόσφορο να υπενθυμίσουμε ότι ο ευρύτερος στόχος των τριών ερευνών ήταν η καταγραφή των *απόψεων* εκπαιδευτικών και μαθητών ως προς συγκεκριμένους τομείς της γλωσσικής διδασκαλίας, με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής πράξης και, άρα, της αποτελεσματικότητας του μαθήματος. Ως εκ τούτου, οι αποτυπωμένες στην έρευνα αυτή απόψεις των δύο κύριων πόλων της μαθησιακής διαδικασίας, των εκπαιδευτικών από τη μια και των μαθητών από την άλλη, με τη σειρά τους επιδέχονται κριτική θεώρηση και περαιτέρω ερευνητική τεκμηρίωση ορισμένων θεμάτων, εφόσον ενδέχεται να αντανakλούν τάσεις και εκτιμήσεις που δεν επιβεβαιώνονται από την ανάλυση αυθεντικών μαθητικών κειμένων ή την επιτόπια παρατήρηση της γλωσσικής διδασκαλίας. Με τις προϋποθέσεις αυτές, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αναμένεται να συνεισφέρει με τα πορίσματά της στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος και, άρα, στην καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους σημερινούς μαθητές και αουριανούς πολίτες.

# Βιβλιογραφία

---

## Ελληνική

- ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ, Κ. (1989). «Αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας», *Φιλολόγος*, 58, 308-326.
- ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ, Κ. & ΤΣΙΑΚΚΑ, Π. (1996). «Η βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 16ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (4-6 Μαΐου 1995)*, 529-539.
- ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ, Κ. (2001). «Η διαφοροποίηση της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας του μαθητή ανάλογα με το είδος του παραγόμενου κειμένου», *Γλώσσα*, 53, 17-41.
- ΑΔΑΛΟΓΛΟΥ, Κ. (2007). *Η Γραπτή Έκφραση των μαθητών*, Αθήνα, Κέδρος.
- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (2001). «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας της μάθησης», *Νέα Παιδεία*, 97, 109-128.
- ΑΙΔΙΝΗΣ, (2003). «Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση της εγγραμματοσύνης», *Φιλολόγος*, 1, 93-110.
- ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ, Γ. (2001). «Διδακτική της Γλώσσας με άξονα επικοινωνιακές δραστηριότητες: Θεωρητικός Προβληματισμός και Εφαρμογές», *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Λευκωσία 1999*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 615-622.
- ANNINOY, T., ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ, Σ. & ΜΠΑΚΑΚΟΥ-ΟΡΦΑΝΟΥ, Α. (2009). «Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών του Γυμνασίου», *Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 22-23 Οκτωβρίου 2004*.
- ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, Β., ΚΑΠΛΑΝΗ, Β. & ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- ΑΡΑΒΑΝΗ, Ε. (2006). «Η συμβολή του μαθήματος της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη στάσεων των μαθητών», *Νέα Παιδεία*, 120, 67-76.
- ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. (1994). *Γλώσσα και Εξουσία στην Ελλάδα από το 1967 έως το 1994*, ULB, Probatóire au Doctorat, προσωπική έκδοση.
- ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. (2003). *Η γλώσσα στην ποίηση του Έκτορα Κακναβάτου: η γραμματική, οι λειτουργίες της ποιητικής γλώσσας*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Γ. Δαρδανός-Τυπωθήτω.
- ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. (2004). «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο πλαίσιο της μεταναστευτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής», *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά, Παν/μιο Πατρών, τόμος III, Πάτρα, 339-357.
- ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. (2007). *Η Διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. (2008). «Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή και ξένης. Από τη θεωρία στην πράξη», *Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης*

- γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας, Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.
- ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Χ. (2009). «Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας μέσα από τον διαφημιστικό λόγο και τις επιγραφές», *Διεθνές Συνέδριο Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης*, Πρακτικά.
- ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, Χ., ΠΑΤΟΥΝΑ, Α. & ΒΑΡΕΣΗ, Ε. (2009). *Πανελλαδική Έρευνα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).
- ΑΡΓΥΡΟΥΔΗ, Μ. (2004). «Το πολυτροπικό κείμενο στη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού», *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά, Παν/μιο Πατρών, τόμος III, Πάτρα, 371-383.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. & ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. (2001). «Ανάλυση μαθητικού λόγου: στοιχεία προφορικότητας σε μαθητικά γραπτά», στο ΑΓΓΟΥΡΑΚΗ, Γ., ΑΡΒΑΝΙΤΗ, Α., ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. κ.ά. (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας / Proceedings of the 4th International Conference on Greek Linguistics* (Λευκωσία, 17-19/9/1999), Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 543-550.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. & ΚΟΝΔΥΛΗ, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*, Αθήνα, Νήσος.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. (2000). «Ο προφορικός λόγος στα μαθητικά γραπτά», *Γλώσσα*, 51, 24-44.
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*, Πατάκης, Αθήνα.
- ΓΑΒΡΗΛΙΔΟΥ, Ζ. (2007), «Στρατηγικές εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που χρησιμοποιούνται από ενήλικες μουσουλμάνους μαθητές», *Νέα Παιδεία*, 123, 117-133.
- ΓΑΛΙΖΗ, Μ. (2007). «Σχολική Επίδοση και Φύλο. Οι Επιδόσεις των Αγοριών και των Κοριτσιών στα Γλωσσικά Μαθήματα», *Νέα Παιδεία*, 121, 109-118.
- ΓΑΣΠΑΡΑΤΟΥ, Ρ. (2006). «Η θεωρία των “ομιλιακών ενεργημάτων” και ορισμένες αθέατες όψεις των γλωσσικών επιρροών στις εκπαιδευτικές πρακτικές», *Νέα Παιδεία*, 120.
- ΓΕΡΟΓΙΑΝΝΑΚΗ, Α. (2007). «Η ικανότητα των μαθητών δημοτικού να συνθέτουν περίληψη. Μια διδακτική παρέμβαση», *Νέα Παιδεία*, 124, 85-97.
- ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Α. & ΓΟΥΤΣΟΣ, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΓΙΑΝΝΙΔΗΣ, Ε. (1911). *Γλώσσα και Ζωή*, Αθήνα, Πέλλα.
- ΓΡΙΒΑ, Ε. (2004). *Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Σταμούλης.
- ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ., ΚΑΡΑΝΤΑΪΔΟΥ, Π., ΚΟΡΟΜΠΟΚΗΣ, Δ., ΚΟΤΙΝΗΣ, Χ. & ΛΙΑΜΠΑΣ, Τ., (2003). *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση (με βάση τη θεωρία του P.Freire)*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΔΙΑΜΕΣΗΣ, Κ. (2004). «Δύο γενιές εγχειριδίων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο: από το 1982 μέχρι σήμερα», *Γλώσσα*, 58, 73-79.
- ΔΟΥΚΑΣ, Χ., ΒΑΒΟΥΡΑΚΗ, Α., ΘΩΜΟΠΟΥΛΟΥ, Μ., ΚΑΛΑΝΤΣΙΣ, Μ., ΚΟΥΤΡΑ, Χ. & ΣΜΥΡΝΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, Α. (2008), «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», στο ΒΛΑΧΟΣ, Δ., ΔΑΓΚΛΗΣ, Α. & ΖΟΥΓΑΝΕΛΗ, Α. (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος*

- πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα, Π.Ι.-ΥΠ.Ε.Π.Θ., 357-390.
- ΔΡΟΣΟΣ, Γ. (2004). «Η συμβολή της στατιστικής ανάλυσης δεδομένων στη μελέτη της αναγνωστικής δεξιότητας των αλλοδαπών-παλινοστούτων μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια διεπιστημονική μελέτη», *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά, Παν/μιο Πατρών, τόμος III, Πάτρα, 358-369.
- ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ, (1984). *Ελληνική γλώσσα. Αναζητήσεις και συζητήσεις*, 1ος τ., Αθήνα, Καρδαμίτσας.
- ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ, (1986). *Ελληνική γλώσσα. Αναζητήσεις και συζητήσεις*, 2ος τ., Αθήνα, Καρδαμίτσας.
- ΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ (1985). *Η ελληνική διασπορά στη Δυτική Ευρώπη*, Αθήνα, Σ. Βασιλόπουλος.
- ΖΟΥΓΑΝΕΛΗ, Α., ΚΑΦΕΤΖΟΠΟΥΛΟΣ, Κ., ΣΟΦΟΥ, Ε. & ΤΣΑΦΟΣ, Β. (2008). «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών», στο ΒΛΑΧΟΣ, Δ., ΔΑΓΚΛΗΣ, Α. & ΖΟΥΓΑΝΕΛΗ, Α. (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα Π.Ι.-ΥΠ.Ε.Π.Θ., 391-435.
- Κ.Ε.Ε. (2002). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα, δομές και ποσοτικά δεδομένα*, Αθήνα.
- Κ.Ε.Ε. (2005). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Αθήνα.
- ΚΟΡΔΑ-ΣΑΒΒΑ, Δ. (1997). «Ύφος – γλώσσα – λογοτεχνία: η χρήση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας», *Γλώσσα*, 42, 40-52.
- ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. (1996). «Η μορφολογία της νεοελληνικής και η διδασκαλία της», στο *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα*, Αθήνα Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. (1996). «Ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα. Στατιστικές και άλλες επισημάνσεις», ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ, Γ. & ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. (επιμ.), *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας. Διδακτική προσέγγιση*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 7-17.
- ΚΑΛΙΟΡΗΣ, Γ.Μ. (1986). *Παρεμβάσεις II. Γλωσσικά*, Αθήνα, Εξάντας.
- ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΗΣ, Γ. (1984). *Ο Νουμάς και η εποχή του*, Αθήνα, Επικαιρότητα.
- ΚΑΛΟΥΣΗ, Κ. (1999). «Η λεκτική αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Παρατήρηση σύμφωνα με το σύστημα Flander's Interaction Analysis Classroom (F.I.A.C.)». *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά, Ναύπακτος 1998*, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, Αθήνα, Ατραπός, 124-128.
- ΚΑΡΑΒΑΣΙΛΗ, Γ. & ΓΚΟΥΡΛΙΑ, Τ. (1987). *Το γλωσσικό ζήτημα, Η Γλώσσα μας και τα Αναγνωστικά*, Αθήνα.
- ΚΑΣΚΑΜΑΝΙΔΗΣ, Γ. (2004). «Γλωσσική "Ανακύκλωση"», *Γλώσσα*, 58, 9-18.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. & ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (1981). *Μάθηση και διδασκαλία*, Αθήνα, Αθανασόπουλος-Παπαδάμης & Σια Ε.Ε.
- ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Ε. & ΤΣΑΦΟΣ, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*, Αθήνα, Σαββάλας.
- ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Α. (2007). *Φιλολογικές διαδρομές Γ'. Δημιουργοί και αναγνώστες*. Αθήνα, Πατάκης.

- ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Α., ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Τ. & ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, Α. (επιμ.) (2008). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης, 95-133.
- ΚΑΨΩΜΕΝΟΣ, Ε. (1976). *Η συντακτική δομή της ποιητικής γλώσσας του Σεφέρη: υφολογική μελέτη*, Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.
- ΚΟΞΑΡΑΚΗ, Μ. (2000). *Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας μέσα από αρχαία, βυζαντινά και λόγια κείμενα*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- ΚΟΥΤΣΟΥΡΑΚΗ, Σ. (2006). *Γραμματισμός και Πρώιμη Ανάγνωση*, Αθήνα, Ταξιδευτής.
- ΚΥΡΙΤΣΗΣ, Δ. (2008). «Η οικογένεια ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης: εμπειρική έρευνα σε 1000 μαθητές / τριες της Γ' Λυκείου», *Νέα Παιδεία*, τεύχος 128, 93-107.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΚΩΣΤΟΥΛΑ-ΜΑΚΡΑΚΗ, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΚΩΣΤΟΥΛΗ, Τ. (2001). «Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης», *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Λευκωσία 1999*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 623-630.
- ΛΩΛΗ, Ε. (2009). «Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στα νέα βιβλία του δημοτικού σχολείου. Το παράδειγμα της Γλώσσας και της Φυσικής της Ε' τάξης», *Νέα Παιδεία*, 129.
- ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, Κ. (2008) «Η πολυδιάσταση φύση του αναγνωστικού κινήτρου μέσα στο λόγο των μαθητών Στ' δημοτικού», *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης.
- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε. (1991). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ε. (1994). «Σχολικός χρόνος, Ελεύθερος χρόνος και Φιλαναγνωσία», *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, 5<sup>ο</sup> Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, Αθήνα, Δελφίνοι, 45-60.
- ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ, Α. (2001). «Τα διδακτικά εγχειρίδια της σειράς *Η γλώσσα μου*: ερευνητική αξιολογική προσέγγιση», *Γλώσσα* 53, 42-58.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. & ΧΕΛΜΗΣ, Σ. (2002). «Ανάπτυξη επιχειρηματικού λόγου κατά τη σχολική ηλικία: Θεωρητική παρουσίαση, ερευνητική στήριξη και διδακτική αξιοποίηση ενός μοντέλου», *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τόμος Α', Πρακτικά*, Παν/μιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 688-701.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2001). «Αξιολογική ανάλυση γλωσσικής επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία. Ένα προτεινόμενο μοντέλο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 22, σ. 71-78.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- ΜΕΡΑΚΛΗΣ, Μ.Γ. (1998). «Γλώσσα και εκπαίδευση», *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 167-172.
- ΜΗΝΑΣ, Κ. (1985). *Η γλώσσα στον Καβάφη*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (1995). *Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία*

- στη διδακτική πράξη, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (2002). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1833-1993). Παράθεση πηγών*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (1999). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (2003). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΟΥΣΙΟΥ-ΜΥΛΩΝΑ, Ο. (2006). «Η διδασκαλία της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο: Οργανωτικές και διδακτικές πρακτικές», στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (14-15 Μαΐου 2005)*, Θεσσαλονίκη, 317-328.
- ΜΠΑΓΑΚΗΣ, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΜΠΑΓΙΟΝΑΣ, Α. (1985). «Γύρω από τη σχέση γλώσσας και σκέψης», Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 5: *Γλώσσα και εκπαίδευση*, Αθήνα, 167-178.
- ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ, Κ. (1989). «Γλώσσα και βασική εκπαίδευση», *Γλώσσα*, 19, 5-15.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1980). *Θεωρητική γλωσσολογία*, Αθήνα.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1991). «Σύγχρονη γλωσσολογία και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας», *Γλωσσολογία*, 9-10, 53-68.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1991). *Γλώσσα και λογοτεχνία. Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*, Αθήνα.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1994). *Ελληνική γλώσσα. Παρελθόν-παρόν-μέλλον*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1999). *Η γλώσσα ως αξία. Το παράδειγμα της ελληνικής: Μελετήματα, διαλέξεις και άρθρα 1978-1993*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (2002). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα.
- ΜΠΑΡΑΛΗΣ, Γ. (2004). «Μορφές Επίδρασης των Μαθηματικών στη Λογοτεχνία», στο *Η Λογοτεχνία Σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΠΑΣΛΗΣ, Ι.Ν. (1985). «Απόψεις της κοινωνικής γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας», Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 5: *Γλώσσα και εκπαίδευση*, Αθήνα, 137-146.
- ΜΠΑΣΛΗΣ, Ι.Ν. (1988). *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, Αθήνα, Νέα Παιδεία.
- ΜΠΑΣΛΗΣ, Ι.Ν. (1989). «Η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών (μια έρευνα)», *Γλώσσα*, 20, 20-38.
- ΜΠΑΣΛΗΣ, Ι.Ν. (1989). *Κοινωνική – γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, Αθήνα, Νέα Παιδεία.
- ΜΠΑΣΛΗΣ, Ι.Ν. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- ΜΠΑΣΛΗΣ, Ι.Ν. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της Γλώσσας, μια σύγχρονη ολιστική & επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα, Νεφέλη.
- ΜΠΛΕΚΑ, Β. & ΠΑΠΟΥΛΙΑ, Π. (2002). «Προβλήματα συνοχής, συνέπειας και ποιότητας στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων παιδιών 4<sup>ης</sup> και 6<sup>ης</sup> τάξης του

- δημοτικού σχολείου», *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, τόμος Β', Αθήνα, Ατραπός.
- ΝΤΑΛΤΑΣ, Π. (1985). «Προφορικός και γραπτός λόγος», Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 5: *Γλώσσα και εκπαίδευση*, Αθήνα, 117-136.
- ΝΤΑΛΤΑΣ, Π. (1997). *Κοινωνιογλωσσική μεταβλητότητα*, Αθήνα, Επικαιρότητα.
- ΝΤΙΝΑΣ, Κ., ΞΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ, Α. & ΤΣΑΚΙΡΙΔΟΥ, Ε. (2006). «Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Είκοσι χρόνια μετά...», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (14-15 Μαΐου 2005)*, Θεσσαλονίκη, 356-367.
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. κ. ά. (1992). «Αξιολόγηση του Προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο: ερευνητικά δεδομένα», *Φιλολόγος*, 67, 5-29.
- ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, Κ. (1996). «Η ιστορία στο λύκειο. Πόσο “προφορικός” είναι ο λόγος μέσα στην τάξη;», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 16<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη, 540-551.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ (2003). *Η Γλώσσα και η Διδασκαλία της, Αφιερωματικός Τόμος*, Φλώρινα, Βιβλιολογεϊόν.
- ΠΑΪΖΗ, Ε. & ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. (2001). *Η γλώσσα στο σχολείο. Κοινωνιογλωσσικές διαφορές και σχολική πρόοδος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Νεφέλη.
- ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ, Γ. & ΠΟΛΙΤΗΣ, Δ. (2008). «Λογοτεχνία, Μαθηματικά και Φιλαναγνωσία», *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης.
- ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, Π. & ΠΑΤΟΥΝΑ, Α. (2003). *Η περίληψη ως κείμενο και αντικείμενο διδασκαλίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, Π. (1995). *Γλωσσολογικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Τομές.
- ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε.Π. (1978). *Α. Δελμούζος*, Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ.
- ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ, Χ. (1993). *Η Μητρική Γλώσσα στο Σχολείο*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ, Χ. (1997). *Η ελληνική γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- ΠΑΠΑΡΙΖΟΣ, Χ. (2004). *Γλωσσική Πολιτική και Γλωσσική Παιδεία*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ, Α. & ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, Μ. (2007). «Οργανωτικό κλίμα, σύγκρουση - ασάφεια ρόλου και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών», *Νέα Παιδεία*, 40-59.
- ΠΑΤΟΥΝΑ, Α. (2002). «Ο μαθητής του δημοτικού ως φορέας αξιολόγησης κατά το Π.Σ. της Γλώσσας», *Γλώσσα*, 54, 40-53.
- ΡΑΠΤΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. (1991). «Η γλώσσα στην πραγματικότητα της εκπαίδευσης», *Φιλολόγος*, 64, 142-158.
- ΡΑΥΤΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. (1999). «Λόγος προφορικός ή γραπτός αναλόγως των περιστάσεων», *Φιλολόγος*, 216-232
- ΣΕΤΑΤΟΣ, Μ. (1985). «Σημειωτική και γλωσσολογία», Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 5: *Γλώσσα και εκπαίδευση*, Αθήνα, 16-20.
- ΣΕΤΑΤΟΣ, Μ. (1991). «Οι λειτουργίες της γλώσσας», *Φιλολόγος*, 65, σ. 167-183.
- ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, Α. (2000). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού*

- έργου στη σχολική μονάδα, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- ΣΠΥΡΕΛΛΗΣ, Ν., ΚΟΥΛΑΪΔΗΣ, Β., ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ, Α. κ.ά. (1999). *Προδιαγραφές Εκπαιδευτικών Βοηθητικών Μέσων*, τόμος ΙΙΙ, Γραφείο Προτυποποίησης, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι.
- ΣΤΑΥΡΙΔΗ-ΠΑΤΡΙΚΙΟΥ, Ρ. (1999). *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική*, Αθήνα, Ολκός.
- ΤΕΡΖΗΣ, Ν.Π. (1988). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: πρόγραμμα και πραγματικότητα, πράγματα και πρόσωπα*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ, Β. (1994). *Η διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- ΤΟΜΠΑΪΔΗΣ, Δ. (1992). *Διδασκαλία νεοελληνικής Γλώσσας*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ, Α. (1999). *Πλαίσιο αξιολόγησης διδακτικών βιβλίων*, Αθήνα, Π.Ι.
- ΤΣΑΦΟΣ, Β. (2004). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ, Τ. (2008). «Παρεμβατικές δράσεις στους γονείς για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας», *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης.
- ΤΣΙΤΣΙΠΗΣ, Λ. (1995). *Εισαγωγή στην ανθρωπολογία της Γλώσσας*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΤΣΟΛΑΚΗΣ, Χ. (1988). «Η γλωσσική διδασκαλία / επικοινωνία στο λύκειο. Η γλώσσα και οι γλωσσικές ποικιλίες», *Φιλολογος*, 53, 167-185.
- ΤΣΟΛΑΚΗΣ, Χ. (1999). *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*, 2 τ., Σκόπελος, Νησίδες.
- ΤΣΟΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Ι. (1988). «Γλωσσική διδασκαλία και διάλεκτοι», *Γλώσσα*, 16, 38-45.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, (2000). *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Ο.Ε.Δ.Β. (1992). *Διεθνές Συμπόσιο για τη Σύγχρονη Ελληνική Γλώσσα*, Σορβόννη, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1987). *Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Νεοελληνικής Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης του Περιβάλλοντος, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τ. Α', Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03, Αθήνα.
- Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1996). *Γλώσσα και ιδεολογία*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (2001). *Η Γλώσσα και το Έθνος*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, Ε. (1992). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*, Αθήνα, Νεφέλη.
- ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ. (1972). *Η επίδραση της γλωσσικής μορφής του κειμένου στην ανάγνωση των μαθητών και στην κατανόηση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, Γεωργιάδης.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ, Χ. (1991). «Γλώσσα και φύλο», *Θαλλώ*, 3, 77-100.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗΣ, Χ. (1992). «Γλώσσα και φύλο», *Νεοελληνικός λόγος: μελέτες για την γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύψος*, Αθήνα, Νεφέλη, 121-142.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. & ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. (1985). «Γλωσσολογία και διδασκαλία της μητρικής

- γλώσσας», *Γλώσσα*, 9, 38-53.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. (1988). «Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας», *Γλώσσα*, 16, 5-28.
- ΧΑΤΖΗΛΟΥΚΑ-ΜΑΥΡΗ, Ε. & ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. (2009). «Ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο δημοτικό», *Νέα Παιδεία*, 131, 122-147.
- ΧΑΤΖΗΜΑΥΡΟΥΔΗ, Ε. (2007). *Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο γυμνάσιο και στο λύκειο*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1992). *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1999). *Ελληνική γλώσσα και δημοσιογραφικός λόγος*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (1993). «Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον: πρώτες εκτιμήσεις από μια μελέτη περίπτωσης», *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 14ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (27-29 Απριλίου 1993)*, 384-398 ([www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)).
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (2002). «Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα προγράμματα σπουδών της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο», *Γλώσσα*, 54, 54-62.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (2003). «Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας», *Η γλώσσα και η διδασκαλία της*. Αφιερωματικός τόμος. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας (Α.Π.Θ.). Φλώρινα, Βιβλιολογεΐον, 189-196.
- ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. (1988). «Διδασκαλία της Γλώσσας και Λογοτεχνίας», *Γλώσσα*, 16, 46-50.
- ΧΡΥΣΑΦΙΔΗΣ, Κ. (2003). *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.

## Ξένη

- ALLEN, G. (2000). *Intertextuality*, London, Routledge.
- BAYNHAM, M. (2000). *Πρακτικές Γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control*, London, Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1970). *La reproduction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1977). «L' économie des échanges linguistiques», *Langue Française*, 34.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*, Αθήνα, Καρδαμίτσας.
- BOUTET, J. (1984). *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- BRAUDEL, F., (2001). *Γραμματική των Πολιτισμών*, μτφρ. Άρης Αλεξάκης, Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ.

- BROWNING, R. (1991). *Η ελληνική γλώσσα, μεσαιωνική και νέα*, Αθήνα, Παπαδήμας.
- CHAMBERS, J.K. (1995). *Sociolinguistic theory. Linguistic variation and its social significance*, Οξφόρδη – Κέμπριτζ (Η.Π.Α.), Blackwell.
- CHOMSKY, N. (1977). *Μορφή και νόημα στις φυσικές γλώσσες*, Αθήνα, Έρασμος.
- COULMAS, F. (1997). *The handbook of sociolinguistics*, Οξφόρδη, Blackwell.
- CURTO, L.M., MORILLO, M.M. & TEIXIDO, M.M. (1999). *Γραφή και ανάγνωση*, μτφρ. Μ. Παναγιωτίδου, τόμος II, επιστημονική υπεύθυνη-συντονισμός Τ. Βαρνάβα-Σκούρα, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- DAY, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφρ. Ανθή Βακάκη, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- FRANCOIS-GEIGER, D. (1991). *Θέματα κοινωνικής και θεωρητικής γλωσσολογίας. Συμβολή σε μια θεωρία της γλωσσικής πράξης*, Αθήνα, Νεφέλη.
- HOLTON, D., MACKRIDGE, P. & ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, E. (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα, Πατάκης.
- KALANTZIS, M. & COPE, B. (2001). *Transformations in Language and Learning Perspectives on Multiliteracies*, Australia, Common Ground.
- LABOV, W. (1969). *The logic of non standard English*, Halsted Press.
- LYONS, J. (1995). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Μ. Βραχιονίδου, Α. Αρχάκης, Αικ. Καρρά, Αθήνα, Πατάκης.
- LYONS, J. (1999). *Γλωσσολογική σημασιολογία*, Αθήνα, Πατάκης.
- MARTINET, A. (1976). *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας*, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- MERCER, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης, γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ONG, W. (1997). *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- RICHARDS, J.C., PLATT, J. & PLATT, H. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*, Λονδίνο, Longman.
- ROBERTSON, E. A. & BLOOME, D. (επιμ.)(2003). *Γλώσσα και Πολιτισμός*, μτφρ. Μαντώ Καράλη, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ROBINS, R.H. (1989). *Σύντομη ιστορία της γλωσσολογίας*, Αθήνα, Νεφέλη.
- ROSENBLATT, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- SAUSSURE, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- SCHAFF, A. (χ.χ.). *Γλώσσα και Γνώση*, μτφρ. Κ. Αλάτση, Αθήνα, Ζαχαρόπουλος.
- SWANN, J. (1992). *Girls, boys and language*. Wiley Blackwell.
- WARDHAUGH, R. (1998). *An introduction to sociolinguistics*, Oxford: Blackwell.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

---

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

### Αργυροπούλου Χριστίνα, Σύμβουλος

Προς τους Σχολικούς Συμβούλους Φιλολόγων

Σας αποστέλλουμε:

1. Ερωτηματολόγιο για τη γλωσσική επάρκεια στην Α΄ και τη Γ΄ Γυμνασίου, προς συμπλήρωση από τους φιλολόγους,
2. Ερωτηματολόγιο για τη γλώσσα προς συμπλήρωση από τους μαθητές Γυμνασίου.
3. Ερωτηματολόγιο για τη Λογοτεχνία προς συμπλήρωση από τους φιλολόγους,
4. Ερωτηματολόγιο για τη Λογοτεχνία προς συμπλήρωση από τους μαθητές της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου.

Τα ερωτηματολόγια αυτά εντάσσονται στο πλαίσιο έρευνας που διεξάγεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τον εντοπισμό των διδακτικών αναγκών στη Νεοελληνική Γλώσσα και Νεοελληνική Λογοτεχνία του Γυμνασίου. Παρακαλούμε να μεριμνήσετε για τη συμπλήρωσή τους, αφού επιλέξετε κατά την κρίση σας αντιπροσωπευτικά σχολεία από την περιοχή σας.

Ειδικότερα:

1. Σε ό,τι αφορά το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να συμπληρωθούν τουλάχιστον 100 (εκατό) ερωτηματολόγια από φιλολόγους που διδάσκουν Νεοελληνική Γλώσσα είτε στην Α΄ είτε στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου και Νεοελληνική Λογοτεχνία (Α΄, Β΄ ή Γ΄ Γυμνασίου) κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, οι απαντήσεις τους θα αφορούν τη συγκεκριμένη τάξη στην οποία διδάσκουν τα αντίστοιχα μαθήματα, ή, αν διδάσκουν σε περισσότερα από ένα τμήματα μιας τάξης, σε ένα τμήμα κατ' επιλογή. Τα σχολεία πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικά ως προς τον αριθμό διδασκόντων (ολιγομελές ή πολυμελές προσωπικό) και το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (κυρίως ή αποκλειστικά αστικός, εργατικός ή αγροτικός πληθυσμός). Προσοχή: κάθε ερωτηματολόγιο πρέπει να συμπληρωθεί από μία /έναν μόνο εκπαιδευτικό και όχι περισσότερους. Τα ερωτηματολόγια πρέπει να είναι ανώνυμα.
2. Σε ό,τι αφορά τα ερωτηματολόγια για τους μαθητές, θα πρέπει να επιλέξετε 4-5 σχολεία από την περιοχή σας και να συμπληρωθούν συνολικά τουλάχιστον 150 ερωτηματολόγια και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου με ευθύνη των φιλολόγων και των Διευθυντών των σχολείων. Τα σχολεία θα επιλεγούν με κριτήριο την κοινωνική προέλευση των μαθητών και συγκεκριμένα το αν αυτοί προέρχονται στην πλειονότητά τους, αν όχι αποκλειστικά, από αστικές, εργατικές ή αγροτικές οικογένειες. Παράκληση να αποφευχθούν, εάν είναι εφικτό, οι μικτές περιπτώσεις. Επίσης, οι

υπεύθυνοι φιλόλογοι πρέπει να μεριμνήσουν ώστε να συμπληρωθούν όλες οι απαντήσεις από τους μαθητές.

Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συγκεντρώνονται από τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι μας τα αποστέλλουν με διαβιβαστικό, στο οποίο θα επισημαίνεται η προέλευση των ερωτηματολογίων, π.χ. 10 από σχολείο τάδε κ.ο.κ.. Προσοχή: σε ό,τι αφορά τα ερωτηματολόγια των μαθητών, στο διαβιβαστικό παράκληση να αναφέρεται επιγραμματικά ανά σχολείο και σύμφωνα με την τριπλή κατάταξη που μνημονεύθηκε η κοινωνική προέλευση των μαθητών. Περισσότερες πληροφορίες και διευκρινίσεις δίνονται στα τηλέφωνα 210-6016365 και 210-6001001.

Χριστίνα Αργυροπούλου

Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ)

Αγαπητή μαθήτριά / αγαπητέ μαθητή,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σκοπό να ανιχνεύσει τα ενδιαφέροντά σου για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και για τα βιβλία που χρησιμοποιείς στο μάθημα αυτό. Οι απαντήσεις σου θα χρησιμεύσουν για τη δημιουργία καλύτερων και ωραιότερων σχολικών βιβλίων για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο. Γι' αυτό, να προσέξεις να απαντήσεις όσο σωστότερα μπορείς σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο, γι' αυτό μη διστάσεις να εκφράσεις ελεύθερα όποιες απόψεις έχεις. Πρόσεξε και τα παρακάτω:

-Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις έχουν τη μορφή απαντήσεων με πολλαπλή επιλογή. Πρέπει να σημειώσεις με ένα Χ μία μόνο από τις πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, εκείνη που βρίσκεται πιο κοντά στις απόψεις σου σε κάθε ερώτηση.

-Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Αν χρειαστεί, ζήτησε τη βοήθεια του καθηγητή / της καθηγήτριάς σου.

α. Ποια είναι η ονομασία του σχολείου σου; \_\_\_\_\_

β. Είσαι:

Αγόρι

Κορίτσι

γ. Σε ποια σχολική τάξη φοιτάς;

στην Α' Γυμνασίου

στην Β' Γυμνασίου

στην Γ' Γυμνασίου

δ. Πόσων χρονών είσαι;

ε. Είσαι:

Έλληνας / Ελληνίδα υπήκοος

Αλλοδαπός / Αλλοδαπή υπήκοος

Ομογενής

1. Η τηλεόραση και οι εφημερίδες προβάλλουν θέματα που σε ενδιαφέρουν;

πολύ συχνά

αρκετά συχνά

λίγες φορές

καθόλου

2. Παρακολουθείς κινηματογράφο ή θέατρο;

πολύ συχνά

αρκετά συχνά

λίγες φορές

δε διαβάζω εφημερίδες

3. Διαβάζεις βιβλία στο σπίτι;

πολύ συχνά

αρκετά συχνά

λίγες φορές

δε διαβάζω βιβλία

4. Το βιβλίο *Η γλώσσα μου* έχει θέματα που σε ενδιαφέρουν;

πολλά

αρκετά

λίγα

5. Το λεξιλόγιο του βιβλίου *Η γλώσσα μου* που χρησιμοποιείς στην τάξη σου είναι: καθόλου ☐  
πολύ εύκολο ☐  
αρκετά εύκολο ☐  
μάλλον δύσκολο ☐  
πολύ δύσκολο ☐
6. Κατά τη γνώμη σου, ένα λεξικό θα σε βοηθούσε στη σύνταξη των γραπτών εργασιών σου; πολύ ☐  
αρκετά ☐  
λίγο ☐  
καθόλου ☐
7. Χρησιμοποιείς, όταν μπορείς, λεξικό για τη σύνταξη των γραπτών εργασιών σου; πάντα ☐  
αρκετά συχνά ☐  
μερικές φορές ☐  
καθόλου ☐
8. Στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας έχουν πιο πολύ ενδιαφέρον: οι προφορικές εργασίες ☐  
οι γραπτές εργασίες ☐  
και τα δύο είδη εργασιών ☐  
κανένα από τα δύο ☐
9. Η γραμματική θεωρία του βιβλίου *Η γλώσσα μου* που χρησιμοποιείς στην τάξη σου είναι: πολύ εύκολη ☐  
αρκετά εύκολη ☐  
μάλλον δύσκολη ☐  
πολύ δύσκολη ☐
10. Πιστεύεις ότι μιλάς σωστά ελληνικά; πάντα ☐  
συνήθως ☐  
κάνω αρκετά λάθη ☐
11. Πού κυρίως επισημαίνεις τις δυσκολίες σου στον προφορικό λόγο; στο λεξιλόγιο ☐  
στη σύνταξη ☐
12. Πιστεύεις ότι γράφεις σωστά ελληνικά; πάντα ☐  
συνήθως ☐  
κάνω αρκετά λάθη ☐
13. Πού κυρίως επισημαίνεις τις δυσκολίες σου στο γραπτό λόγο; στο λεξιλόγιο ☐  
στη σύνταξη ☐  
στην ορθογραφία ☐
14. Χρησιμοποιείς το βιβλίο της *Νεοελληνικής σύνταξης*; πολύ ☐  
αρκετά ☐  
λίγο ☐  
καθόλου ☐
15. Χρησιμοποιείς το βιβλίο της *Νεοελληνικής γραμματικής*; πολύ ☐  
αρκετά ☐  
λίγο ☐  
καθόλου ☐
16. Πιστεύεις ότι ανταποκρίνεσαι με περισσότερη επιτυχία στις γραπτές ή στις προφορικές εργασίες; στις γραπτές ☐  
στις προφορικές ☐  
και στις δύο ☐

17. Πιστεύεις ότι το βιβλίο *Η γλώσσα μου* σε βοηθάει για τον τρόπο που πρέπει να γράφεις τα σχολικά σου κείμενα (π.χ. τις εκθέσεις σου);

- πολύ
- αρκετά
- μερικές φορές
- καθόλου

18. Το βιβλίο *Η γλώσσα μου* θέλεις να σε βοηθήσει περισσότερο:

- ως προς το λεξιλόγιο
- ως προς τη γραμματική
- ως προς τη σύνταξη
- σε όλα εξίσου

19. Ο τρόπος που οργανώνεται η ύλη του βιβλίου *Η γλώσσα μου* σε υποενότητες:

- σε βοηθάει
- σε δυσκολεύει
- ούτε σε βοηθάει ούτε σε δυσκολεύει

20. Το βιβλίο *Νεοελληνική γλώσσα* που χρησιμοποιείς στην τάξη σου θέλεις να περιέχει:

- περισσότερα κείμενα
- λιγότερα κείμενα
- ούτε περισσότερα ούτε λιγότερα

21. Το βιβλίο *Νεοελληνική γλώσσα* που χρησιμοποιείς στην τάξη σου θέλεις να περιέχει:

- περισσότερες ασκήσεις
- λιγότερες ασκήσεις
- ούτε περισσότερες ούτε λιγότερες

22. Η εικονογράφηση στο βιβλίο *Η γλώσσα μου* της τάξης σου θέλεις να είναι:

- λιγότερη
- περισσότερη
- δε με πειράζει όση είναι

23. Θα σου άρεσε η εικονογράφηση του βιβλίου *Η γλώσσα μου* που χρησιμοποιείς στην τάξη σου να έχει περισσότερο:

- εικόνες από κόμικς
- σκίτσα και γελοιογραφίες
- φωτογραφίες από εφημερίδες με διάφορα θέματα
- ζωγραφικούς πίνακες και καλλιτεχνικές φωτογραφίες

24. Ξέρεις να χρησιμοποιείς ηλεκτρονικούς υπολογιστές;

- πολύ καλά
- αρκετά καλά
- λίγο
- καθόλου

25. Θα σε ενδιέφερε να συνδυαστεί με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, του Διαδικτύου και των CD-ROM;

- πολύ
- αρκετά
- λίγο
- καθόλου

26. Θα σε ενδιέφερε να μπορείς να λες τη γνώμη σου εσύ ο ίδιος / η ίδια για τις εργασίες σου στην τάξη (αυτοαξιολόγηση);

- ναι
- σε ορισμένες περιπτώσεις
- όχι

27. Θα σε ενδιέφερε να μπορείς να λες τη γνώμη σου για τις εργασίες των συμμαθητών / συμμαθητριών σου στην τάξη (συλλογική αξιολόγηση);

- ναι
- σε ορισμένες περιπτώσεις

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

### ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σκοπό να ανιχνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά διάφορες πλευρές της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στο Γυμνάσιο, ιδιαίτερα στην Α' και την Γ' τάξη. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος μιας πανελλήνιας έρευνας πάνω στις βασικότερες γλωσσικές ανάγκες των μαθητών και διεξάγεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) ενόψει της συγγραφής νέων εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας για το Γυμνάσιο.

Οι εκπαιδευτικοί που θα απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο αυτό θα πρέπει να έχουν διδάξει το μάθημα «Νεοελληνική γλώσσα» κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά είτε στην Α' είτε στην Γ' τάξη Γυμνασίου. Οι απαντήσεις τους θα αφορούν τη συγκεκριμένη τάξη όπου δίδαξαν τη «Νεοελληνική γλώσσα», ή, αν δίδαξαν σε περισσότερα από ένα τμήματα μιας τάξης, ένα συγκεκριμένο τμήμα που θα επιλέξουν ως το πιο αντιπροσωπευτικό. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να έχουν υπόψη τους τα ακόλουθα:

- Καθεμιά από τις ερωτήσεις αποβλέπει στον προσδιορισμό μιας πλευράς της γλωσσικής επάρκειας μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να απαντήσει ποια συνολική εικόνα έχει αποκομίσει για κάθε πλευρά της γλωσσικής τους επάρκειας, επιλέγοντας για κάθε ερώτηση εκείνη από τις απαντήσεις που αντιπροσωπεύει συνολικά καλύτερα αυτή την ομάδα μαθητών.
- Όλες οι ερωτήσεις έχουν τη μορφή ερωτήσεων με πολλαπλή επιλογή, για ευχερέστερη στατιστική επεξεργασία.
- Πρέπει να επιλεγεί και να σημειωθεί μία μόνο από τις πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, εκείνη που βρίσκεται πλησιέστερα στην εικόνα που έχουν διαμορφώσει σε κάθε περίπτωση. Εξαιρούνται οι ερωτήσεις υπ' αρ. 2, 21 και 22, όπου ζητείται να καταταχθούν σε αξιολογική σειρά οι σχετικές απαντήσεις.
- Παρακαλούνται οι συνάδελφοι να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις.

---

Ποια σχολική τάξη αφορούν οι απαντήσεις σας;

την Α' Γυμνασίου

την Γ' Γυμνασίου

---

1. Πιστεύετε ότι το λεξιλόγιο που διαθέτουν οι μαθητές της τάξης σας για τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους βρίσκεται γενικά σε ικανοποιητικό επίπεδο;

πολύ

αρκετά

λίγο

καθόλου

2. Σε ποια από τα παρακάτω μέρη του λόγου θεωρείτε ότι έχουν οι μαθητές σας το πιο περιορισμένο για το επίπεδο της τάξης τους λεξιλόγιο; (Κατατάξτε ιεραρχικά τα μέρη του λόγου σημειώνοντας στα κουτάκια έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 5)

ρήματα

ουσιαστικά

επίθετα

προθέσεις

επιρρήματα

3. Θεωρείτε ότι οι μαθητές της τάξης σας χρησιμοποιούν με πρόσφορο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της γραπτής εργασίας που τους ανατίθεται;

- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
4. Θεωρείτε ότι οι μαθητές της τάξης σας χρησιμοποιούν με πρόσφορο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της προφορικής εργασίας που τους ανατίθεται;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
5. Πιστεύετε ότι οι μαθητές της τάξης σας είναι σε θέση να διακρίνουν τα επίπεδα του επίσημου και του οικείου λόγου (υφολογία) και να τα χρησιμοποιήσουν ανάλογα σε διάφορες σχολικές εργασίες και δραστηριότητες;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
6. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές της τάξης σας γνωρίζουν και ενμέρει χρησιμοποιούν διάφορα λόγια στοιχεία της κοινής ΝΕ (κυρίως ουσιαστικά όπως *βάρος, παρόν, γεγονός*, σύνθετα ρήματα με λόγια πρόθεση, επίθετα σε *-ης-ες* και *-ών-όν*, επιρρήματα σε *-ως*);
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
7. Κατά την άποψή σας, οι μαθητές αυτής της τάξης μεταχειρίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις σχολικές τους εργασίες σύνθετες και παράγωγες λέξεις;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
8. Ο βαθμός επάρκειας των μαθητών στη χρησιμοποίηση των επιρρηματικών δευτερευουσών προτάσεων κατά τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους είναι ικανοποιητικός;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
9. Ο βαθμός επάρκειας των μαθητών σας στη χρησιμοποίηση των αναφορικών δευτερευουσών προτάσεων κατά τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους είναι ικανοποιητικός;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
10. Θεωρείτε ότι οι μαθητές χειρίζονται σε βαθμό επαρκή για την τάξη τους τα διάφορα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας (χρήση γενικών, συνεχής υποτακτικός λόγος, σύνταξη επιθέτων κι ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς και δευτερεύουσες);
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
11. Οι μαθητές σας αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν την παθητική σύνταξη των ρημάτων;
- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου
12. Οι μαθητές σας χρησιμοποιούν στις γραπτές εργασίες τους απρόσωπα ρήματα και εκφράσεις,

ιδιαίτερα όσα συντάσσονται με δευτερεύουσα πρόταση (*πρόκειται, φαίνεται, προκύπτει, ενδέχεται, είναι βέβαιο κ.λπ.*);

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

13. Οι μαθητές σας χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό για την τάξη τους τα σημεία στίξης στις εργασίες τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

14. Νομίζετε ότι οι μαθητές εκμεταλλεύονται επαρκώς για την τάξη τους τη διαδικασία της παραγραφοποίησης κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

15. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας γνωρίζουν να συμπύσσουν παραγράφους και κείμενα και να τους δίνουν τίτλους σε βαθμό ικανοποιητικό για την τάξη τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

16. Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας είναι σε θέση να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη προφορικού λόγου και να αναπαράγουν ορισμένα από αυτά ανάλογα με το επίπεδο της τάξης τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

17. Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας είναι σε θέση να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη γραπτού λόγου και να αναπαράγουν ορισμένα από αυτά ανάλογα με το επίπεδο της τάξης τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

18. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο το εγχειρίδιο της γραμματικής για τη σύνταξη των γραπτών εργασιών τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

19. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές σας είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο το ερμηνευτικό λεξικό για τη σύνταξη των γραπτών εργασιών τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

20. Πιστεύετε ότι οι μαθητές έχουν ικανοποιητική ορθογραφική επάρκεια για την τάξη τους;

πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

21. Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς της ορθογραφίας θεωρείτε ότι οι μαθητές σας έχουν συγκριτικά τα περισσότερα προβλήματα; (Κατατάξτε ιεραρχικά τους τομείς σημειώνοντας στα κουτάκια έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 4)

ρήματα ☐

ουσιαστικά ☐

επίθετα ☐

στίξη ☐

22. Ποιοι από τους παρακάτω *εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης* γραπτών και προφορικών εργασιών νομίζετε ότι θα ήταν οι καταλληλότεροι για τους μαθητές σας; (Κατατάξτε ιεραρχικά τους τρόπους αξιολόγησης σημειώνοντας στα κουτάκια έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 4);

διαμορφωτική αξιολόγηση (από τον διδάσκοντα, ως μέρος της διδασκαλίας) ☐

αυτοαξιολόγηση του μαθητή (σε συνεργασία με τον διδάσκοντα) ☐

ετεροαξιολόγηση (αξιολόγηση από συμμαθητή ή συμμαθήτρια) ☐

ομαδική αξιολόγηση (αξιολόγηση από ομάδα συμμαθητών) ☐

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

### Αργυροπούλου Χριστίνα, Σύμβουλος

Προς τους Σχολικούς Συμβούλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σας αποστέλλουμε ερωτηματολόγιο για τη γλωσσική επάρκεια στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού προς συμπλήρωση από τους εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο αυτό εντάσσεται στο πλαίσιο έρευνας που διεξάγεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τον εντοπισμό των διδακτικών αναγκών στη Νεοελληνική Γλώσσα και Νεοελληνική Λογοτεχνία. Παρακαλούμε να μεριμνήσετε για τη συμπλήρωσή τους, αφού επιλέξετε κατά την κρίση σας αντιπροσωπευτικά σχολεία από την περιοχή σας.

Ειδικότερα:

Θα πρέπει να συμπληρωθούν τουλάχιστον 100 (εκατό) ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Τα σχολεία πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικά ως προς τον αριθμό διδασκόντων (ολιγομελές ή πολυμελές προσωπικό) και το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (κυρίως ή αποκλειστικά αστικός, εργατικός ή αγροτικός πληθυσμός). Προσοχή: κάθε ερωτηματολόγιο πρέπει να συμπληρωθεί από μία/έναν μόνο εκπαιδευτικό και όχι περισσότερους. Τα ερωτηματολόγια πρέπει να είναι ανώνυμα.

Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συγκεντρώνονται από τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι μας τα αποστέλλουν με διαβιβαστικό. Περισσότερες πληροφορίες και διευκρινίσεις δίνονται στα τηλέφωνα 210-6016365 και 210-6001001.

Χριστίνα Αργυροπούλου

Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

### ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ Ε΄ ΚΑΙ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σκοπό να ανιχνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για διάφορες πλευρές της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών κατά το πέρασμά τους από τη ΣΤ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου. Με τον τρόπο αυτό θα διερευνηθούν οι βασικότερες γλωσσικές ανάγκες των μαθητών ενόψει της συγγραφής νέων εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας για το Γυμνάσιο.

Οι εκπαιδευτικοί που θα θελήσουν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο αυτό πρέπει να έχουν υπόψη τους τα ακόλουθα:

- Καθεμιά από τις ερωτήσεις αποβλέπει στον προσδιορισμό μιας πλευράς της γλωσσικής επάρκειας του γενικού μαθητικού πληθυσμού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει, δηλαδή, να απαντήσει κάθε φορά ποια γενικότερη και σφαιρική εικόνα έχει από τη διδακτική του εμπειρία πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα της γλωσσικής διδασκαλίας.
- Οι ερωτήσεις αφορούν αποκλειστικά τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού, κυρίως, αλλά και της Ε΄ κι έχουν τη μορφή ερωτήσεων με πολλαπλή επιλογή.
- Πρέπει να επιλεγεί και να σημειωθεί μία μόνο από τις τέσσερις πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση.
- Παρακαλούνται οι συμμετέχοντες να απαντήσουν, στο μέτρο του δυνατού, σε όλες τις ερωτήσεις.

1. Πιστεύετε ότι το λεξιλόγιο που διαθέτουν οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού για τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους βρίσκεται γενικά σε ικανοποιητικό επίπεδο;

- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

2. Θεωρείτε ότι οι μαθητές αυτής της τάξης χρησιμοποιούν με πρόσφορο κι αποτελεσματικό τρόπο τα γλωσσικά τους εφόδια ανάλογα με το είδος της σχολικής εργασίας που τους ανατίθεται;

- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

3. Πιστεύετε ότι οι μαθητές αυτής της τάξης είναι σε θέση να διακρίνουν τα επίπεδα του επίσημου και του οικείου λόγου (υφολογία) και να τα χρησιμοποιήσουν ανάλογα στις σχολικές τους εργασίες;

- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

4. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές αυτής της τάξης γνωρίζουν και ενμέρει χρησιμοποιούν διάφορα λόγια στοιχεία της κοινής ΝΕ (κυρίως ουσιαστικά όπως *βάρος, παρόν*, σύνθετα ρήματα με λόγια πρόθεση, *γεγονός*, επίθετα σε *-ης-ες* και *-ών-όν*, επιρρήματα σε *-ως*, αναφ. αντωνυμία *ο οποίος*);

- πολύ   
αρκετά   
λίγο   
καθόλου

5. Κατά την άποψή σας, οι μαθητές αυτής της τάξης μεταχειρίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις σχολικές τους εργασίες σύνθετες και παράγωγες λέξεις;

πολύ ☒  
αρκετά ☒  
λίγο ☒  
καθόλου ☒

6. Νομίζετε ότι ο βαθμός επάρκειας των μαθητών στη χρησιμοποίηση των δευτερευουσών προτάσεων κατά τη σύνταξη των σχολικών εργασιών τους είναι ικανοποιητικός;

πολύ ☒  
αρκετά ☒  
λίγο ☒  
καθόλου ☒

7. Θεωρείτε ότι οι μαθητές χειρίζονται σε βαθμό επαρκή για την τάξη τους τα διάφορα φαινόμενα συντακτικής πολυπλοκότητας (χρήση γενικών, συνεχής υποτακτικός λόγος, σύνταξη επιθέτων κι ουσιαστικών με εμπρόθετους προσδιορισμούς και δευτερεύουσες);

πολύ ☒  
αρκετά ☒  
λίγο ☒  
καθόλου ☒

8. Πιστεύετε ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν με ευχέρεια την παθητική σύνταξη των ρημάτων;

πολύ ☒  
αρκετά ☒  
λίγο ☒  
καθόλου ☒

9. Απ' όσο γνωρίζετε, οι μαθητές χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό για την τάξη τους τα σημεία στίξης στις εργασίες τους;

πολύ ☒  
αρκετά ☒  
λίγο ☒  
καθόλου ☒

10. Νομίζετε ότι οι μαθητές εκμεταλλεύονται επαρκώς για την τάξη τους τη διαδικασία της παραγραφοποίησης κατά τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών;

πολύ ☒  
αρκετά ☒  
λίγο ☒  
καθόλου ☒

11. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές γνωρίζουν να συμπύσσουν παραγράφους και κείμενα και να τους δίνουν τίτλους σε βαθμό ικανοποιητικό για την τάξη τους;

πολύ ☒  
αρκετά ☒  
λίγο ☒  
καθόλου ☒

12. Κατά τη γνώμη σας, οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο εγχειρίδια αναφοράς –γραμματική και λεξικό– για τη σύνταξη των σχολικών τους εργασιών;

πολύ ☒  
αρκετά ☒  
λίγο ☒  
καθόλου ☒

13. Πιστεύετε ότι οι μαθητές έχουν ικανοποιητική ορθογραφική επάρκεια για την τάξη τους;

πολύ ☒  
αρκετά ☒  
λίγο ☒  
καθόλου ☒

14. Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς της ορθογραφίας θεωρείτε ότι οι μαθητές έχουν τα περισσότερα προβλήματα;

ρήματα ☒

ουσιαστικά ☐  
επίθετα ☐  
στίξη ☐

# Παράρτημα Β΄

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Περιφέρεια	Σύνολο εκπαιδευτικών	Συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο	%
Αττική	6622	420	6,34
Ανατολική Μακεδονία & Θράκη	1755	305	17,37
Δυτική Ελλάδα	2033	211	10,37
Δυτική Μακεδονία	1252	215	17,17
Κεντρική Μακεδονία	7363	726	9,86
Ήπειρος	1355	100	7,38
Θεσσαλία	3461	349	10,08
Στερεά Ελλάδα	1895	179	9,44
Πελοπόννησος	2061	260	12,67
Κρήτη	2051	150	7,31
Νησιά Νοτίου Αιγαίου	1021	234	22,91
Νησιά Βορείου Αιγαίου	1084	132	12,17
Ιόνια Νησιά	908	65	7,15
<b>Σύνολο</b>	<b>32861</b>	<b>3346</b>	

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟ ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑ	Σύνολο ερωτηματολογίων ανά γεωγραφικό διαμέρισμα	% στο σύνολο των ερωτηματολογίων	% στο συνολικό πληθυσμό της επικράτειας
ΑΤΤΙΚΗ	401	13,1%	34,3%
ΛΟΙΠΗ ΣΤΕΡ. ΕΛΛ. & ΕΥΒΟΙΑ	352	11,5%	7,6%
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	492	16,0%	10,5%
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	147	4,8%	1,9%
ΗΠΕΙΡΟΣ	154	5,0%	3,2%
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	248	8,1%	6,9%
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	871	28,4%	22,1%
ΘΡΑΚΗ	166	5,4%	3,3%
ΝΗΣΙΑ ΑΙΓΑΙΟΥ	163	5,3%	4,6%
ΚΡΗΤΗ	75	2,4%	5,5%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>3.069</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

<b>ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΣΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ</b>			
	Α΄ Γυμνασίου	Β΄ Γυμνασίου	Γ΄ Γυμνασίου
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΑΘΗΝΩΝ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αγ. Παρασκευής	23	59	40
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αγ. Παρασκευής	15	8	14
7 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών	19	17	22
13 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών	110	104	93
16ο Γυμνάσιο Αθηνών	68	98	67
17 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών	27	28	26
28 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών	21	22	21
56 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών	35	39	38
57 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών	18	0	20
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αλίμου	0	0	18
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αμαρουσίου	33	57	50
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αμαρουσίου	75	45	48
6 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αμαρουσίου	0	21	42
2 <sup>ο</sup> Γυμν. Αργυρούπολης	78	53	58
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Γαλατσίου	23	0	28
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Γαλατσίου	21	15	19
6 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ζωγράφου	25	0	0
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ν. Ηρακλείου	21	10	47
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Π. Φαλήρου	19	19	18
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Π. Φαλήρου	23	26	24
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Π. Φαλήρου	40	39	28
5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Π. Φαλήρου	18	17	19
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Παπάγου	20	0	19
2 <sup>ο</sup> Γυμν. Πετρούπολης	23	49	21
4 <sup>ο</sup> Γυμν. Πετρούπολης	46	20	45
Εκπαιδευτήρια Παπαχαραλάμπους	17	23	0
Ευαγγελική Σχολή Ν. Σμύρνης	31	0	0
Λεόντειος Ν. Σμύρνης	31	0	35
Μουσικό Γυμνάσιο Ιλίου	45	0	31
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ</b>			
Γυμνάσιο Βουλιαγμένης	19	0	0
Γυμνάσιο Καπανδριτίου	19	12	23
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κορωπίου	25	19	20
Γυμνάσιο Κρυονερίου	5	5	5
Γυμνάσιο Σπάτων	23	26	25
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΠΕΙΡΑΙΑ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καλλιπόλης	22	47	41
7 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κορυδαλλού	88	39	52
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πειραιά	13	19	19
11 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πειραιά	40	48	41
Πειραματικό Γυμνάσιο Ιωνιδίου Σχολής	28	29	29
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ</b>			
7 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αγρινίου	17	26	15

1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Μεσολογγίου	17	31	8
Εκπαιδευτήρια «Παναγία Προυσιώτισσα»	16	21	0
Μουσ. Γυμν. Αργινίου	22	24	19
<b>ΝΟΜΟΣ ΒΟΙΩΤΙΑΣ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λιβαδειάς	27	9	6
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λιβαδειάς	0	21	25
<b>ΝΟΜΟΣ ΕΥΒΟΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Κανήθου	5	4	4
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαλκίδας	10	12	10
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαλκίδας	8	11	0
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαλκίδας	24	30	20
6 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαλκίδας	0	0	10
<b>ΝΟΜΟΣ ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Καρπενησίου	27	15	24
<b>ΝΟΜΟΣ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ</b>			
5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λαμίας	91	85	88
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λαμίας	0	8	0
<b>ΝΟΜΟΣ ΦΩΚΙΔΑΣ</b>			
1ο Γυμνάσιο Άμφισσας	13	24	17
Γυμνάσιο Ιτέας	17	19	23
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Άργους	4	9	0
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Άργους	19	25	24
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Άργους	7	13	7
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ναυπλίου	14	15	14
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ναυπλίου	7	10	5
«Νέο Σχολείο» Δαλαμανάρας	20	0	22
Γυμν. «Σύγχρονη Παιδεία»	0	19	0
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΡΚΑΔΙΑΣ</b>			
1ο Γυμνάσιο Τρίπολης	23	24	25
Πειραματικό Γυμν. Τρίπολης	26	21	27
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΧΑΪΑΣ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πατρών	8	7	6
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πατρών	20	40	25
<b>ΝΟΜΟΣ ΗΛΕΙΑΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αμαλιάδας	8	2	15
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αμαλιάδας	0	20	0
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αμαλιάδας	9	18	0
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πύργου	0	0	51
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κορίνθου	21	19	16
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ξυλοκάστρου	19	19	19
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΑΚΩΝΙΑΣ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Γυθείου	12	9	8
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σπάρτης	0	13	0
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σπάρτης	10	14	7
Μουσ. Γυμνάσιο Σπάρτης	20	17	11
<b>ΝΟΜΟΣ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Κυπαρισσίας	20	22	23
Γυμνάσιο Πύλου	17	26	17

<b>ΝΟΜΟΣ ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αργοστολίου	20	10	36
Γυμνάσιο Ληξουρίου	0	20	2
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΕΥΚΑΔΑΣ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λευκάδας	8	18	8
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΡΤΑΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Άρτας	23	20	16
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Άρτας	27	22	26
<b>ΝΟΜΟΣ ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ</b>			
1ο Γυμν. Ηγουμενίτσας	12	12	16
<b>ΝΟΜΟΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ</b>			
7 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ιωαννίνων	23	18	18
Πειραματικό Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής	20	0	21
<b>ΝΟΜΟΣ ΠΡΕΒΕΖΑΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πρέβεζας	19	18	10
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καρδίτσας	20	0	23
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΑΡΙΣΑΣ</b>			
1ο Γυμνάσιο Λάρισας	35	16	46
3ο Γυμνάσιο Λάρισας	12	26	24
10 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λάρισας	23	19	17
<b>ΝΟΜΟΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ</b>			
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Βόλου	18	0	19
9 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Βόλου	17	22	25
<b>ΝΟΜΟΣ ΤΡΙΚΑΛΩΝ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμν. Καλαμπάκας	16	13	15
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Τρικάλων	0	27	24
6 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Τρικάλων	22	15	0
<b>ΝΟΜΟΣ ΓΡΕΒΕΝΩΝ</b>			
2ο Γυμνάσιο Γρεβενών	23	19	19
<b>ΝΟΜΟΣ ΔΡΑΜΑΣ</b>			
1ο Γυμνάσιο Δράμας	8	6	11
6ο Γυμνάσιο Δράμας	28	24	26
<b>ΝΟΜΟΣ ΗΜΑΘΙΑΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Βέροιας	31	24	26
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Βέροιας	16	20	12
<b>ΝΟΜΟΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ</b>			
Γυμνάσιο Ασβεστοχωρίου	25	45	25
8 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης	14	2	9
31 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης	15	10	10
33 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης	5	5	5
5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καλαμαριάς	14	12	8
8 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καλαμαριάς	16	14	14
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Συκεών	14	14	10
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Συκεών	15	23	27
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Συκεών	6	30	5
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ωραιοκάστρου	3	4	0
Πειραματικό Γυμνάσιο Α.Π.Θ.	19	23	25
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΑΒΑΛΑΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καβάλας	13	24	17

2ο Γυμνάσιο Καβάλας	0	18	23
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καβάλας	24	23	0
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καστοριάς	19	26	21
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΟΖΑΝΗΣ</b>			
1ο Γυμνάσιο Κοζάνης	20	27	14
2ο Γυμνάσιο Κοζάνης	17	20	17
5ο Γυμνάσιο Κοζάνης	20	31	20
6ο Γυμνάσιο Κοζάνης	12	0	11
<b>ΝΟΜΟΣ ΠΕΛΛΑΣ</b>			
3ο Γυμνάσιο Έδεσσας	46	51	47
<b>ΝΟΜΟΣ ΠΙΕΡΙΑΣ</b>			
4ο Γυμνάσιο Κατερίνης	22	25	28
<b>ΝΟΜΟΣ ΣΕΡΡΩΝ</b>			
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σερρών	20	0	31
6 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σερρών	31	0	35
Μουσ. Γυμνάσιο Σερρών	18	0	19
<b>ΝΟΜΟΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ</b>			
1ο Γυμνάσιο Φλώρινας	22	22	21
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Φλώρινας	21	25	27
Γυμνάσιο Αμυνταίου	19	46	20
<b>ΝΟΜΟΣ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ν. Μουδανιών	5	13	15
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ν. Μουδανιών	10	12	13
<b>ΝΟΜΟΣ ΕΒΡΟΥ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αλεξανδρούπολης	14	18	25
2ο Γυμνάσιο Αλεξανδρούπολης	31	0	17
3ο Γυμνάσιο Αλεξανδρούπολης	16	39	22
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αλεξανδρούπολης	15	22	21
<b>ΝΟΜΟΣ ΞΑΝΘΗΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ξάνθης	14	24	19
<b>ΝΟΜΟΣ ΡΟΔΟΠΗΣ</b>			
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κομοτηνής	39	40	47
<b>ΝΟΜΟΣ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ρόδου	0	0	23
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ρόδου	20	37	0
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ρόδου	17	30	17
7 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ρόδου	0	17	0
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΥΚΛΑΔΩΝ</b>			
Γυμνάσιο Φηρών Θήρας	53	64	43
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	53	64	43
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΕΣΒΟΥ</b>			
3ο Γυμνάσιο Μυτιλήνης	26	27	22
<b>ΝΟΜΟΣ ΣΑΜΟΥ</b>			
1ο Γυμνάσιο Σάμου	17	25	14
Γυμνάσιο Αγ. Κηρύκου	4	13	4
<b>ΝΟΜΟΣ ΧΙΟΥ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χίου	8	0	3
<b>ΚΡΗΤΗ</b>			
<b>ΝΟΜΟΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ</b>			

1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ηρακλείου	0	18	0
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ηρακλείου	0	29	0
6ο Γυμνάσιο Ηρακλείου	0	0	67
7 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ηρακλείου	69	21	35
Γυμνάσιο Λιμένος Χερσονήσου	0	18	0
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΑΣΙΘΙΟΥ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ιεράπετρας	42	15	34
Γυμνάσιο Νεάπολης	41	0	33
<b>ΝΟΜΟΣ ΡΕΘΥΜΝΟΥ</b>			
3ο Γυμνάσιο Ρεθύμνου	26	19	17
<b>ΝΟΜΟΣ ΧΑΝΙΩΝ</b>			
6ο Γυμνάσιο Χανίων	0	18	0
9ο Γυμνάσιο Χανίων	22	0	21
<b>ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ</b>			
	Α΄ Γυμνασίου	Β΄ Γυμνασίου	Γ΄ Γυμνασίου
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΑΘΗΝΩΝ</b>			
2ο Γυμνάσιο Αγ. Βαρβάρας	42	17	76
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αγ. Δημητρίου	7	7	6
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αγ. Δημητρίου	9	7	8
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αγ. Δημητρίου	10	13	10
4ο Γυμνάσιο Αγ. Δημητρίου	20	0	20
5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αγ. Δημητρίου	22	24	25
20 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών	14	14	45
22ο Γυμνάσιο Αθηνών	38	18	31
24ο Γυμνάσιο Αθηνών	37	0	50
27ο Γυμνάσιο Αθηνών	50	44	21
36 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών	80	74	61
46 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών	28	19	25
66 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αθηνών	0	0	59
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ιλίου	20	0	21
5ο Γυμνάσιο Ιλίου	46	0	68
6 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ιλίου	0	22	0
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Νέας Ιωνίας	72	77	89
1ο Γυμνάσιο Περιστερίου	31	31	0
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Περιστερίου	56	68	17
4ο Γυμνάσιο Περιστερίου	93	94	100
5ο Γυμνάσιο Περιστερίου	45	32	18
7ο Γυμνάσιο Περιστερίου	15	0	63
9 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Περιστερίου	79	111	81
10 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Περιστερίου	21	0	0
11 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Περιστερίου	10	0	0
17ο Γυμνάσιο Περιστερίου	21	0	23
18ο Γυμνάσιο Περιστερίου	22	35	35
19ο Γυμνάσιο Περιστερίου	58	59	49
20 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Περιστερίου	37	59	53
1ο Γυμνάσιο Ταύρου	50	45	31
2 <sup>ο</sup> Εσπερινό Γυμνάσιο Αθηνών	18	38	38
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ</b>			
Γυμνάσιο Αρτέμιδος	5	6	11

Γυμνάσιο Αυλώνα	25	0	20
7 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αχαρνών	24	76	41
Γυμνάσιο Λαυρίου	24	20	16
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σκάλας Ωρωπού	26	21	21
Εσπερινό Γυμνάσιο Παλλήνης	16	8	30
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ελευσίνας	37	23	40
Γυμνάσιο Ζεφυρίου	19	26	20
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΠΕΙΡΑΙΑ</b>			
2ο Γυμνάσιο Αγ. Ιωάννη Ρέντη	16	21	30
Γυμνάσιο Αιαντείου Σαλαμίνας	39	37	30
Γυμνάσιο Αμπελακίων Σαλαμίνας	24	23	18
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Δραπετσώνας	45	48	49
4ο Γυμνάσιο Κορυδαλλού	17	16	18
3ο Εσπερινό Γυμνάσιο Πειραιά	16	27	25
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Αγρινίου	8	38	14
<b>ΝΟΜΟΣ ΒΟΙΩΤΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Αντίκυρας	18	17	10
Γυμνάσιο Άσπρων Σπιτιών	29	28	16
<b>ΝΟΜΟΣ ΕΥΒΟΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Νέας Αρτάκης	29	24	23
<b>ΝΟΜΟΣ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Λάρυμνας	19	20	19
Γυμνάσιο Μαρτίνου	21	11	6
<b>ΝΟΜΟΣ ΦΩΚΙΔΑΣ</b>			
2ο Γυμνάσιο Άμφισσας	20	20	25
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ</b>			
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Άργους	21	22	24
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΡΚΑΔΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Μεγαλόπολης	26	27	21
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΧΑΪΑΣ</b>			
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αιγίου	0	20	0
5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πατρών	27	25	21
10 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πατρών	71	86	18
14 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πατρών	27	31	38
<b>ΝΟΜΟΣ ΗΛΕΙΑΣ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Πύργου	7	7	5
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ</b>			
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κορίνθου	20	22	23
Εσπερινό Γυμνάσιο Κορίνθου	15	20	18
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΑΚΩΝΙΑΣ</b>			
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σπάρτης	12	19	7
Εσπερινό Γυμνάσιο Σκάλας	16	15	16
<b>ΝΟΜΟΣ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Καλαμάτας	24	32	35
<b>ΝΟΜΟΣ ΖΑΚΥΝΘΟΥ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Ζακύνθου	12	17	10
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Σάμης	30	32	25

<b>ΝΟΜΟΣ ΑΡΤΑΣ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Άρτας	9	15	15
<b>ΝΟΜΟΣ ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Ηγουμενίτσας	6	8	3
Εσπερινό Γυμνάσιο Παραμυθιάς	7	1	1
<b>ΝΟΜΟΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ</b>			
Γυμνάσιο Βελισσαρίου	20	20	10
<b>ΝΟΜΟΣ ΠΡΕΒΕΖΑΣ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Πρέβεζας	8	8	9
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ</b>			
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καρδίτσας	42	40	33
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καρδίτσας	19	16	18
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΑΡΙΣΑΣ</b>			
6ο Γυμνάσιο Λάρισας	23	19	15
12 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Λάρισας	0	0	10
Εσπερινό Γυμνάσιο Λάρισας	16	29	35
<b>ΝΟΜΟΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Βόλου	20	22	24
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Βόλου	0	0	23
10ο Γυμνάσιο Βόλου	24	18	17
1ο Γυμνάσιο Ν. Ιωνίας	25	23	22
<b>ΝΟΜΟΣ ΤΡΙΚΑΛΩΝ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Τρικάλων	6	7	15
<b>ΝΟΜΟΣ ΔΡΑΜΑΣ</b>			
3ο Γυμνάσιο Δράμας	2	3	15
<b>ΝΟΜΟΣ ΗΜΑΘΙΑΣ</b>			
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Βέροιας	25	24	19
<b>ΝΟΜΟΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αμπελοκήπων	10	9	6
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αμπελοκήπων	20	26	8
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αμπελοκήπων	21	25	15
5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αμπελοκήπων	11	21	29
Εσπερινό Γυμνάσιο Αμπελοκήπων	1	7	6
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ευόσμου	60	70	54
2ο Γυμνάσιο Ευόσμου	8	22	11
3ο Γυμνάσιο Ευόσμου	8	17	5
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ευόσμου	15	26	15
5ο Γυμνάσιο Ευόσμου	9	15	3
6 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ευόσμου	8	0	8
10 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καλαμαριάς	14	5	4
1ο Γυμνάσιο Κορδελιού	16	25	18
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κορδελιού	55	48	51
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Μενεμένης	10	19	9
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Μενεμένης	14	16	16
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Μενεμένης	12	9	0
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Νεάπολης	14	16	10
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Νεάπολης	11	17	23
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Νεάπολης	0	11	0
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Πολίχνης	21	21	24
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σταυρούπολης	16	33	16

2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σταυρούπολης	10	25	6
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σταυρούπολης	20	22	4
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σταυρούπολης	6	8	3
5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σταυρούπολης	8	10	0
6 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σταυρούπολης	0	0	6
7 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Σταυρούπολης	20	36	24
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Συκεών	16	44	38
Γυμνάσιο Καλοχωρίου	10	21	19
Γυμνάσιο Σίνδου	24	21	21
Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο	14	30	22
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΑΒΑΛΑΣ</b>			
4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καβάλας	0	0	25
7ο Γυμνάσιο Καβάλας	23	0	18
Εσπερινό Γυμνάσιο Καβάλας	0	0	19
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΙΛΚΙΣ</b>			
2ο Γυμνάσιο Κιλκίς	28	34	34
Εσπερινό Γυμνάσιο Κιλκίς	6	12	8
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΟΖΑΝΗΣ</b>			
Γυμνάσιο Ποντοκώμης	20	10	11
Γυμνάσιο Πτολεμαΐδας	6	31	5
Γυμνάσιο Σιάτιστας	34	48	22
<b>ΝΟΜΟΣ ΠΕΛΛΑΣ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Έδεσσας	43	37	43
<b>ΝΟΜΟΣ ΠΙΕΡΙΑΣ</b>			
7ο Γυμνάσιο Κατερίνης	25	26	26
<b>ΝΟΜΟΣ ΣΕΡΡΩΝ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Σερρών	6	16	21
<b>ΝΟΜΟΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Φλώρινας	6	8	9
<b>ΝΟΜΟΣ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ</b>			
Γυμνάσιο Στρατονίκης	5	9	13
Γυμνάσιο Στρατωνίου	4	9	7
<b>ΝΟΜΟΣ ΕΒΡΟΥ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Αλεξανδρούπολης	6	7	12
<b>ΝΟΜΟΣ ΞΑΝΘΗΣ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Ξάνθης	10	15	9
<b>ΝΟΜΟΣ ΡΟΔΟΠΗΣ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Κομοτηνής	28	34	37
<b>ΝΟΜΟΣ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Κω	17	12	11
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΕΣΒΟΥ</b>			
Εσπερινό Γυμνάσιο Μυτιλήνης	6	6	9
<b>ΝΟΜΟΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ</b>			
12 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ηρακλείου	114	0	73
13 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ηρακλείου	0	21	0
Γυμν. Ν. Αλικαρνασσού	119	0	84
<b>ΝΟΜΟΣ ΡΕΘΥΜΝΟΥ</b>			
4ο Γυμνάσιο Ρεθύμνου	41	47	51
<b>ΝΟΜΟΣ ΧΑΝΙΩΝ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χανίων	62	55	74

<b>ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ</b>			
	<b>Α΄ Γυμνασίου</b>	<b>Β΄ Γυμνασίου</b>	<b>Γ΄ Γυμνασίου</b>
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ</b>			
Γυμνάσιο Μαραθώνα	88	0	53
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ</b>			
Γυμνάσιο Βιλλίων	20	21	7
Γυμνάσιο Ερυθρών	36	39	19
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Μεγάρων	26	21	24
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Μεγάρων	22	25	23
<b>ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΠΕΙΡΑΙΑ</b>			
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αίγινας	23	21	21
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ</b>			
Γυμν. Αγίου Βλασίου	7	5	7
Γυμνάσιο Αντιρρίου	0	10	0
Γυμνάσιο Γαβαλούς	4	13	5
Γυμνάσιο Γουριάς	13	12	7
Γυμνάσιο Ευηνοχωρίου	17	0	0
Γυμνάσιο Καλυβίων	20	14	13
Γυμνάσιο Κανδήλας	15	0	18
Γυμνάσιο Κατοχής	6	0	0
Γυμνάσιο Κάτω Μακρυνούς	5	8	6
Γυμνάσιο Λεπενούς	8	31	8
Γυμνάσιο Λουτρού	4	0	5
Γυμνάσιο Μαλεσιάδας	3	3	4
Γυμνάσιο Ματαράγκας	6	0	10
Γυμνάσιο Παλαιομάνινας	8	12	8
Γυμνάσιο Παλαίρου	16	19	16
Γυμνάσιο Πανατιωλίου	6	9	7
Γυμνάσιο Παράβολας	6	31	8
Γυμνάσιο Σαρδινίων Βάλτου	8	9	8
Γυμνάσιο Φυτειών	7	18	17
<b>ΝΟΜΟΣ ΒΟΙΩΤΙΑΣ</b>			
1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ορχομενού	0	0	28
2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ορχομενού	0	0	26
<b>ΝΟΜΟΣ ΕΥΒΟΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Δροσιάς	39	31	33
Γυμνάσιο Καρύστου	80	97	41
Γυμνάσιο Στύρων	22	17	19
Γυμνάσιο Στενής	15	12	8
<b>ΝΟΜΟΣ ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Γρανίτσας	9	15	14
Γυμνάσιο Κερασσοχωρίου	7	6	6
Γυμνάσιο Παλαιοκατούνας	4	4	7
Γυμνάσιο Ραπτοπούλου	14	16	18
Γυμνάσιο Φουρνά	1	3	2
<b>ΝΟΜΟΣ ΦΘΙΩΤΙΔΟΣ</b>			
Γυμνάσιο Ελάτειας	43	33	34
<b>ΝΟΜΟΣ ΦΩΚΙΔΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Δεσφίνας	18	0	14
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ</b>			

Γυμνάσιο Αγ. Δημητρίου	13	14	19
Γυμνάσιο Αγίας Τριάδας	0	10	0
Γυμνάσιο Ασκληπιείου	0	0	10
Γυμνάσιο Δρεπάνου	0	14	8
Γυμνάσιο Ν. Κίου	19	22	23
Γυμνάσιο Προσύμνης	6	6	7
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΡΚΑΔΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Αγίου Ανδρέα	12	15	18
Γυμνάσιο Άστρους Κυνουρίας	0	13	10
Γυμνάσιο Δημητσάνας	0	5	6
Γυμνάσιο Καστρίου Κυνουρίας	6	6	4
Γυμνάσιο Κοντοβάζαινας	2	2	7
Γυμνάσιο Λαγκαδίων	2	8	4
Γυμνάσιο Λεονταρίου	3	4	7
Γυμνάσιο Νεστένης	10	13	13
Γυμνάσιο Τεγέας	0	0	9
Γυμνάσιο Τροπαίων	21	10	13
Γυμνάσιο Τυρού	0	8	0
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΧΑΪΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Ερυμάνθειας	10	7	7
Γυμνάσιο Λάππα	17	18	14
Γυμνάσιο Λουσικών	38	29	35
Γυμνάσιο Μαζαρακίου	9	10	8
Γυμνάσιο Σαγείκων	25	22	15
Γυμνάσιο Σταυροδρομίου	33	24	30
<b>ΝΟΜΟΣ ΗΛΕΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Αρχαίας Ολυμπίας	0	19	15
Γυμνάσιο Βασιλακίου	4	2	9
Γυμνάσιο Ζαχάρως	62	62	40
Γυμνάσιο Λάλα	18	23	29
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Βραχατίου	22	0	11
Γυμνάσιο Γκούρας	20	7	10
Γυμνάσιο Λεχαίου	20	17	19
Γυμνάσιο Σοφικού	23	26	18
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΑΚΩΝΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Αρεόπολης	0	8	8
Γυμνάσιο Γερακιού	0	10	9
Γυμνάσιο Ελαφονήσου	7	4	3
Γυμνάσιο Μολάων	16	22	17
Γυμνάσιο Μονεμβασιάς	12	0	10
Γυμνάσιο Νεάπολης	5	7	11
Γυμνάσιο Ξηροκαμπίου	19	19	15
Γυμνάσιο Παπαδιάνικων	0	10	0
Γυμνάσιο Σκάλας	0	14	0
<b>ΝΟΜΟΣ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Διαβολιτσίου	13	15	17
Γυμνάσιο Δωρίου	10	10	16
Γυμνάσιο Κοπανακίου	16	12	8
Γυμνάσιο Λογγάς	7	10	15
Γυμνάσιο Μερόπης	4	6	5

Γυμνάσιο Φιλιατρών	24	17	22
Γυμνάσιο Χώρας	23	24	12
<b>ΝΟΜΟΣ ΖΑΚΥΝΘΟΥ</b>			
Γυμνάσιο Βολιμών	11	13	7
Γυμνάσιο Κατασταρίου	8	8	13
Γυμνάσιο Μαχαιράδων	10	18	12
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΕΡΚΥΡΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Αργυράδων	39	43	18
Γυμνάσιο Κασσιόπης	15	18	19
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Κεραμειών	48	46	42
Γυμνάσιο Μεσοβουνίων	8	8	10
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΕΥΚΑΔΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Βασιλικής	8	25	11
Γυμνάσιο Νυδριού	8	14	10
<b>ΝΟΜΟΣ ΑΡΤΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Νεοχωρίου	18	15	20
Γυμν. Άνω Καλεντίνης	17	11	10
<b>ΝΟΜΟΣ ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Νεράιδας	21	21	15
Γυμνάσιο Πέρδικας	10	4	10
<b>ΝΟΜΟΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ</b>			
Γυμνάσιο Δελβινακίων	0	6	0
Γυμνάσιο Δολιανών	6	12	16
Γυμνάσιο Κόνιτσας	38	38	41
Γυμνάσιο Λογγάδων	9	11	4
Γυμνάσιο Μπιζανίου	17	11	20
Γυμνάσιο Παρακαλάμου	7	11	8
<b>ΝΟΜΟΣ ΠΡΕΒΕΖΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Μεσοποτάμου	10	16	9
Γυμνάσιο Λούρου	23	21	23
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Μαγούλας	25	17	20
Γυμνάσιο Σοφάδων	45	41	32
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΑΡΙΣΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Αργυροπουλίου	16	15	17
Γυμνάσιο Βερδικούσας	5	0	5
Γυμνάσιο Γόννων	23	15	3
Γυμνάσιο Καλλιθέας	8	0	17
Γυμνάσιο Κοιλιάδας	15	0	2
Γυμνάσιο Κρανιάς	14	12	10
Γυμνάσιο Ευαγγελισμού	11	9	13
Γυμνάσιο Τυρνάβου	28	0	0
<b>ΝΟΜΟΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Αργαλαστής	63	41	57
<b>ΝΟΜΟΣ ΤΡΙΚΑΛΩΝ</b>			
Γυμνάσιο Αμπελίων	16	8	13
Γυμνάσιο Μεγάρχης	12	14	13
Γυμνάσιο Ριζώματος	9	6	21
<b>ΝΟΜΟΣ ΓΡΕΒΕΝΩΝ</b>			
Γυμνάσιο Δεσκάτης	16	20	17

Γυμνάσιο Καρπερού	18	16	15
<b>ΝΟΜΟΣ ΔΡΑΜΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Δοξάτου	22	23	19
Γυμνάσιο Καλαμπακίου	5	4	6
Γυμνάσιο Περιθωρίου	3	8	4
Γυμνάσιο Προσοτσάνης	22	22	24
<b>ΝΟΜΟΣ ΗΜΑΘΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Μελίκης	17	17	17
Γυμνάσιο Καβασίων	17	19	22
<b>ΝΟΜΟΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ</b>			
Γυμνάσιο Αδενδρου	14	22	19
Γυμνάσιο Ανατολικού	10	10	15
Γυμνάσιο Αρέθουσας	12	10	11
Γυμνάσιο Ασσήρου	10	29	10
Γυμνάσιο Ασκού	9	7	9
Γυμνάσιο Ασπροβάλτας	20	13	12
Γυμνάσιο Βαθύλακου	10	15	12
Γυμνάσιο Γέφυρας	5	12	5
Γυμνάσιο Διαβατών	9	24	13
Γυμνάσιο Δρυμού	12	32	26
Γυμνάσιο Επανομής	6	0	3
Γυμνάσιο Ζαγκλιβερίου	16	31	29
Γυμνάσιο Κολχικού	10	20	13
Γυμνάσιο Κουφαλίων	40	28	45
Γυμνάσιο Κύμινων	5	0	8
2ο Γυμνάσιο Λαγκαδά	10	11	9
Γυμνάσιο Ν. Επιβατών	6	5	6
Γυμνάσιο Ν. Ευκαρπίας	4	0	9
Γυμνάσιο Ν. Μαδύτου	18	20	12
Γυμνάσιο Ν. Μεσημβρίας	15	39	14
Γυμνάσιο Ξυλούπολης	9	6	6
Γυμνάσιο Νεοχωρούδας Πενταλόφ.	8	9	11
Γυμνάσιο Προφήτη	8	14	14
Γυμνάσιο Προχώματος	0	17	9
Γυμνάσιο Σοχού	14	22	18
Γυμνάσιο Χαλάστρας	0	36	0
Γυμνάσιο Χαλκηδόνας	20	31	21
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΑΒΑΛΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Ελευθερούπολης	0	12	11
Γυμνάσιο Κρηνίδων	39	0	0
Γυμνάσιο Ν. Περάμου	12	17	22
Γυμνάσιο Ποδοχωρίου	23	38	17
Γυμνάσιο Χρυσούπολης	0	24	27
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Κωσταραζίου	12	10	19
Γυμνάσιο Μαυροχωρίου	28	20	25
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΙΛΚΙΣ</b>			
Γυμνάσιο Ευρωπού	12	15	20
Γυμνάσιο Πολυκάστρου	7	9	13
Γυμνάσιο Χέρσου	25	26	24
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΟΖΑΝΗΣ</b>			

Γυμνάσιο Ξηρολίμνης	14	13	14
<b>ΝΟΜΟΣ ΠΕΛΛΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Εξαπλατάνου	31	34	22
<b>ΝΟΜΟΣ ΠΙΕΡΙΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Αιγινίου	5	5	5
Γυμν. Κάτω Μηλιάς	12	8	10
Γυμνάσιο Λιτόχωρου	9	12	9
<b>ΝΟΜΟΣ ΣΕΡΡΩΝ</b>			
Γυμνάσιο Αλιστράτης	31	0	15
Γυμνάσιο Καρπερής	16	0	19
Γυμνάσιο Κάτω Πορόιων	16	20	11
Γυμνάσιο Μαυροθάλασσας	28	0	28
Γυμνάσιο Νέου Σουλίου	16	11	10
Γυμνάσιο Νιγρίτας	9	10	12
Γυμνάσιο Πρώτης	27	15	13
Γυμνάσιο Σιδηροκάστρου	25	0	27
<b>ΝΟΜΟΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ</b>			
Γυμνάσιο Αετού	11	11	16
Γυμνάσιο Λεχόβου	4	5	8
Γυμνάσιο Φιλώτα	6	17	13
<b>ΝΟΜΟΣ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ</b>			
Γυμνάσιο Ν. Τριγλίας	17	20	0
Γυμνάσιο Αρναίας	6	6	9
Γυμνάσιο Μεγάλ. Παναγίας	15	14	15
<b>ΝΟΜΟΣ ΕΒΡΟΥ</b>			
Γυμνάσιο Σαμοθράκης	14	26	24
Γυμνάσιο Σουφλίου	0	56	63
<b>ΝΟΜΟΣ ΞΑΝΘΗΣ</b>			
Γυμνάσιο Νέου Ολβίου	20	14	14
Γυμνάσιο Σμίνθης	13	16	16
Γυμνάσιο Τοξοτών	28	23	28
<b>ΝΟΜΟΣ ΡΟΔΟΠΗΣ</b>			
Γυμνάσιο Ξυλαγανής	14	17	13
<b>ΝΟΜΟΣ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ</b>			
Γυμνάσιο Αντιμάχειας Κω	0	0	57
Γυμνάσιο Απερίου Καρπάθου	0	0	17
Γυμνάσιο Γενναδίου	28	17	16
Γυμνάσιο Καλύμνου	0	10	0
Γυμνάσιο Μεγίστης	3	3	4
Γυμνάσιο Λειψών	0	7	12
Γυμνάσιο Πάτμου	20	0	0
Γυμνάσιο Σορωνής	42	36	24
<b>ΝΟΜΟΣ ΚΥΚΛΑΔΩΝ</b>			
Γυμνάσιο Ίου	31	16	15
Γυμνάσιο Μεσαριάς Θήρας	50	39	22
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΕΣΒΟΥ</b>			
Γυμνάσιο Αγ. Ευστρατίου	1	1	3
Γυμνάσιο Γέρας	31	55	49
Γυμνάσιο Μανταμάδου	3	39	30
Γυμνάσιο Μούδρου	19	11	9
<b>ΝΟΜΟΣ ΣΑΜΟΥ</b>			

Γυμνάσιο Μαραθόκαμπου	15	0	9
Γυμνάσιο Πυθαγορείου	22	0	0
Γυμνάσιο Φούρνων	12	14	12
<b>ΝΟΜΟΣ ΧΙΟΥ</b>			
Γυμνάσιο Οινουσσών	4	6	8
Γυμνάσιο Καλλιμασιάς	0	2	6
Γυμνάσιο Βολισσού	1	2	4
<b>ΝΟΜΟΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ</b>			
Γυμνάσιο Βιάννου	0	16	0
Γυμνάσιο Καστελλίου Πεδιάδας	19	0	25
Γυμνάσιο Χάρακα	14	7	7
<b>ΝΟΜΟΣ ΛΑΣΙΘΙΟΥ</b>			
Γυμνάσιο Παλαικάστρου	15	0	8
<b>ΝΟΜΟΣ ΡΕΘΥΜΝΟΥ</b>			
Γυμνάσιο Ανωγείων	18	16	23
<b>ΝΟΜΟΣ ΧΑΝΙΩΝ</b>			
Γυμνάσιο Βάμου	20	17	11
1ο Γυμνάσιο Κισσάμου	13	0	26
Γυμνάσιο Καντάνου Σελίνου	4	0	9