

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική Σχολή

Τμήμα Φιλολογίας

ΠΜΣ Γλωσσολογίας

**Η χρήση μετακειμενικών δεικτών σε εκθετικά κείμενα μαθητών της Γ΄
Λυκείου: Σύγκριση Άρθρου - Ομιλίας**

Διπλωματική Εργασία

Ειρήνη Καλογεροπούλου

A.M. 1059

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Κουτσουνιέλου-Μίχου Σταματία

Επιτροπή:

Δ. Γούτσος

Ε. Παναρέτου

Αθήνα 2020

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει συγκριτικά τη χρήση μετακειμενικών δεικτών σε δύο είδη εκθετικών κειμένων των μαθητών της Γ΄ Λυκείου, στην Ομιλία σε ημερίδα του δήμου και στο Άρθρο σε σχολική εφημερίδα. Συγκεκριμένα, η έρευνα προσπαθεί να συμπληρώσει το κενό της βιβλιογραφίας σχετικά με τη συχνότητα χρήσης των συνοχικών/κειμενικών (interactive) δεικτών σε σύγκριση με τους διαπροσωπικούς/ αλληλεπιδραστικούς (interactional) δείκτες λόγου, σύμφωνα με την ταξινόμια του Hyland, αλλά και τη συχνότητα χρήσης των διαπροσωπικών δεικτών συγκριτικά στα δύο είδη κειμένου από τους μαθητές που ετοιμάζονται να εξετασθούν πανελλαδικώς στο μάθημα της Έκθεσης. Επίσης, στοχεύει στον εντοπισμό και στην αξιολόγηση της λανθασμένης χρήσης των μετακειμενικών δεικτών λόγου.

Για την παρούσα έρευνα συγκεντρώθηκαν 200 Εκθέσεις, 100 Ομιλίες και 100 Άρθρα, από σχολεία της Ανατολικής Αττικής με τη χρήση τυχαίας δειγματοληψίας. Οι εκθέσεις διαβάστηκαν και εντοπίστηκαν οι μετακειμενικοί δείκτες, οι οποίοι και ομαδοποιήθηκαν. Έπειτα, επιλέχθηκε η ποσοτική εξέταση των δεικτών λόγου με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics 22, με το οποίο βρέθηκαν οι συχνότητες χρήσης και έγιναν τα τεστ για την ανάδειξη της στατιστικής σημαντικότητας. Τέλος, η εξέταση των λαθών στη χρήση των μετακειμενικών δεικτών έγινε με τη μέθοδο της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory). Τα δεδομένα μετά από πολλαπλές αναγνώσεις μετατράπηκαν σε κωδικούς και κατηγοριοποιήθηκαν, υποβλήθηκαν σε συνεχείς συγκρίσεις και έλεγχο, ώστε να προκύψει η αξονική κατηγοριοποίηση, έπειτα η επιλεκτική και τελικά να αναδυθεί η θεωρία μας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερη συχνότητα τους κειμενικούς (interactive) μετακειμενικούς δείκτες, ενώ από τους αλληλεπιδραστικούς (interactional) προτιμούν τους δείκτες έμφασης (boosters) και τους δείκτες σχηματισμού στάσης/ άποψης (attitude markers). Εντούτοις, το πιο σημαντικό στοιχείο που προέκυψε είναι ότι οι δείκτες δέσμευσης με τον αναγνώστη (engagement markers) είναι διπλάσιοι στις Ομιλίες και οι δείκτες αυτό-αναφοράς (self-mentions) διπλάσιοι σε σχέση με εκείνους του Άρθρου. Τέλος, τα λάθη στη χρήση αναδεικνύουν τη διαφορετική διαχείριση από πλευράς των μαθητών των δύο εκθετικών κειμένων. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν επαρκώς αλληλεπιδραστικούς δείκτες στην Ομιλία, αλλά όχι στο Άρθρο. Η διαφορετική θεώρηση που έχουν για τη σύνταξη του Άρθρου τους οδηγεί σε αποτυχία όσον αφορά τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα του. Τέλος, βρέθηκαν και λάθη στην οργάνωση του σκελετού της έκθεσης.

Η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι – σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση – μέχρι σήμερα δεν έχουν εξετασθεί ενδελεχώς οι μετακειμενικοί δείκτες και οι υποκατηγορίες τους σε σχέση με τα είδη των εκθετικών κειμένων. Η παρούσα έρευνα φωτίζει τη χρήση των μετακειμενικών δεικτών συγκριτικά, σε Ομιλία σε ημερίδα του δήμου και σε Άρθρο σε σχολική εφημερίδα.

Abstract

Abstract

The present thesis examines the use of metadiscourse devices in two different text types, namely *Public* lecture/Speech and *Article*, written by students who graduate high school in Greece. In particular, this research study tries to fill a literature gap concerning the frequency of metadiscourse devices interactive and interactional, according to Hyland's taxonomy, in students' compositions as well as the frequency of interactional markers in Speeches comparable with those in Articles. Finally, we tried to find and analyze the mistakes of metadiscourse markers' use.

The chosen methods for the present research were both quantitative (i.e. IBM SPSS Statistics), as well as qualitative (i.e. grounded theory). We examined 200 compositions, 100 Speeches and 100 Articles, from high schools located at the east suburbs of Athens. Firstly, we read the compositions and then found their metadiscourse markers. These markers were examined by IBM SPSS Statistics, with the intention of specifying frequencies and statistical significance. Then, we examined -through grounded theory- the mistakes of the use of these markers, and subsequently assessed them. Coding and division into categories refer to the aim of research and arise after a thorough check of data and information. Afterwards, axial coding and selective coding helped us to develop our theory.

Taking a deeper look into the results of the present analysis reveals that students employ more frequently interactive markers than interactional. When they select the latter ones though, they prefer boosters and attitude markers. In addition, a quite interest observation along this scenario is the fact that they use 6 times more often engagement markers in Speeches than Articles, while at the same time the number of self-mentions is doubled. Finally, their mistakes in metadiscourse markers constitute serious evidence of their inability to use and develop an interactional mode in Article text. They cannot understand that there is also an audience as in Speeches.

As long as -according to literature- metadiscourse markers have not been examined properly in high school according to the type of the text, the significance and the necessity of the research at hand can be located at an extensive and thorough effort of bridging this gap, by employing qualitative as well as quantitative arguments for the cause.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους που ενίσχυσαν αυτήν την προσπάθεια. Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κυρία Κουτσουλέλου-Μίχου Σταματία, για τις πολύτιμες κατευθύνσεις και επισημάνσεις της. Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά την κυρία Κοντοσταυλάκη Αθηνά για την πολύτιμη καθοδήγησή της στη χρήση του λογισμικού που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων. Βεβαίως, ευχαριστώ πολύ τους καθηγητές των σχολείων της Αν. Αττικής, οι οποίοι μου εμπιστεύτηκαν τις εκθέσεις των μαθητών τους. Τέλος, ευχαριστώ όλους τους καθηγητές του τομέα της Γλωσσολογίας, που δίδαξαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών Κοραής, για το όμορφο ταξίδι στον κόσμο της σπουδής της γλώσσας που μας παρείχαν.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	9
2. Η θεωρία του μεταλόγου.....	15
2.1 Διερεύνηση του όρου.....	15
2.1.1. Μεταλόγος και Επιχειρηματολογία.....	16
2.1.2. Οι σημαντικότερες ταξινομίες της θεωρίας του μεταλόγου.....	17
2.2. Οι έρευνες του Hyland.....	21
2.3. Οι έρευνες για τη χρήση μετακειμενικών δεικτών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	24
2.3.1. Διεθνείς έρευνες.....	24
2.3.2. Οι έρευνες στην Ελλάδα.....	26
3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	30
3.1.Ερευνητικός σκοπός.....	30
3.2.Ερευνητικά ερωτήματα.....	30
3.3.Ερευνητική μέθοδος.....	31
3.4.Ερευνητικός τρόπος συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων.....	32
3.5.Δειγματοληψία.....	34
3.6.Μεθοδολογία ανάλυσης των αποτελεσμάτων.....	34
3.7.Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	35
3.8.Περιορισμοί της έρευνας.....	35
4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	36
4.1.Παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων.....	36
4.2.Παρουσίαση των ποιοτικών αποτελεσμάτων.....	43
5. Συζήτηση.....	53
5.1.Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα.....	53
5.2.Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τις θεωρητικές αναφορές.....	57
6. Συμπεράσματα.....	60

7. Κατάλογος βιβλιογραφικών αναφορών.....	63
8. Παράρτημα.....	76

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Το μάθημα της έκθεσης στην γ' λυκείου αποτελεί ένα από τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα για το οποίο οι μαθητές προετοιμάζονται τόσο κατά τις ώρες του σχολείου όσο και εκτός σχολείου σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα). Σε αυτά διδάσκονται μεταξύ άλλων πώς να γράφουν τα διάφορα είδη εκθετικών κειμένων (δοκίμιο, άρθρο, ομιλία, επιστολή κ.α.) και πώς μπορούν να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα στοιχεία σε κάθε γλωσσικό γεγονός (*περικειμενικοποίηση*) (Hymes, 1971), όπως το καταστασιακό ιδίωμα, τη συσχέτιση του πεδίου, του τρόπου και του τόνου (Firth, 1994), και γενικότερα όλα αυτά που καλύπτει ο όρος '*επικοινωνιακό πλαίσιο*'. Το '*επικοινωνιακό πλαίσιο*', δηλαδή, συνδέεται με τη γλωσσική έκφραση του κειμένου (Halliday & Hasan, 1985: 36) και αυτό ακριβώς ερχόμαστε να εξετάσουμε γλωσσικά μέσα από μια σημαντική προσθήκη, αυτή της θεωρίας του Hyland (2005) για τις σχέσεις που θα πρέπει να αναπτύξουν οι γράφοντες με τους αναγνώστες του κειμένου τους, ώστε να επιτευχθούν όλοι οι επικοινωνιακοί στόχοι – κειμενικοί και διαπροσωπικοί - και το κείμενο τελικά να επιτελέσει στο έπακρον τη λειτουργία για την οποία συντάχθηκε.

Οι καθηγητές μέσα από παραδείγματα εκθέσεων και διάφορες φόρμουλες προσαρμοσμένες στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών Λυκείου προσπαθούν να διδάξουν τη δομή του εκάστοτε εκθετικού κειμένου και ό,τι αυτή περιλαμβάνει. Τα βιβλία της Α', Β' και Γ' Λυκείου βοηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση, αν και χρειάζονται σε μεγάλο βαθμό την προσθήκη των τελευταίων γλωσσολογικών θεωριών της κειμενογλωσσολογίας, οι οποίες μάλλον διδάσκονται, στον βαθμό που είναι κατανοητές, περισσότερο φροντιστηριακά και μέσα από εγχειρίδια εκδόσεων ειδικά για τους μαθητές του Λυκείου (βοηθήματα). Μέσα όμως σε όλον αυτόν τον όγκο της θεωρίας αυτό που ενδεχομένως είναι λιγότερο συστηματοποιημένο, ώστε να διδαχθεί επαρκώς, είναι η συνοχή και η συνεκτικότητα του κειμένου, η προθετικότητα του και τελικά η επικοινωνιακή του αποτελεσματικότητα που προϋποθέτει έναν σαφή σκοπό καθώς και ένα κείμενο που θα λαμβάνει υπόψη το αναγνωστικό κοινό του. Όλα τα παραπάνω αποτελούν το έναυσμα για τη δική μας έρευνα σε δύο είδη εκθετικών κειμένων, στην Ομιλία σε ημερίδα του δήμου και στο Άρθρο σχολικής εφημερίδας.

Αναλυτικότερα, κάθε κείμενο μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφοποίηση ρυθμιζόμενη από διάφορα επίπεδα ή υποσυστήματα, τα οποία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η λεκτική προοπτική, οι δείκτες εκφώνησης και η σημασιολογική συνοχή ανήκουν στην επιφάνεια του κειμένου, ενώ η συνάφεια και η οργάνωση σε ακολουθίες κάνουν το κείμενο να είναι μια μη τυχαία ακολουθία προτάσεων (Adam, 1999:34). Ακόμα, το κείμενο επηρεάζεται από την προηγούμενη γνώση και εμπειρία την οποία φέρουν τα μέλη μιας κοινότητας ομιλητών σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Επομένως, γνωσιακά σχήματα και λέξεις σχετικές και αναμενόμενες, αλλά και το καταστασιακό περιβάλλον, όπως ήδη αναφέρθηκε, καθώς και οι πολιτιστικές επιλογές επηρεάζουν την οργάνωση κάθε κειμενικού είδους.

Εξετάζοντας το κείμενο δύο από τις σπουδαιότερες αρετές του είναι η συνοχή και η συνεκτικότητα. Ξεκινώντας από τη συνοχή, εάν, δηλαδή, μείνουμε στην κειμενική συνάφεια, τότε έχουμε τη γραμματική του κειμένου που σε ένα πρώτο επίπεδο εξετάζεται μορφοσυντακτικά. Υπάρχουν περιπτώσεις, όμως, που από μορφοσυντακτική άποψη η συνάφεια είναι σωστή, αλλά η σημασιακή πορεία είναι πολύ γρήγορη με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η συνεκτικότητά του. Η συνεκτικότητα, δηλαδή, αποδεικνύεται σπουδαιότερη και χρήζει βαθύτερης επεξεργασίας και οργάνωσης του κειμένου. Στο πλαίσιο της κειμενικής τάσης έναν σαφή τρόπο αποτελεί η διασφάλιση της επαναφοράς-επανάληψης και ταυτόχρονα η εγγύηση της προόδου. Αυτές εξασφαλίζουν τη συνεκτικότητα στο κείμενο, ενώ με τη χρήση της επανάληψης στηρίζεται κάθε νέα πρόταση στην προηγούμενη. Οι σύνδεσμοι και τα κειμενικά οργανωτικά στοιχεία βοηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλά και οι τοπικές γραφικές οριοθετήσεις και η συνολική σήμανση του κειμενικού πεδίου παίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο. Αυτό, όμως, που ενδιαφέρει περισσότερο είναι η οργάνωση της κειμενικότητας σε ακολουθίες που είναι μια βάση τυπολογίας μέσα από πρότυπα σχήματα ακολουθιών που διαμορφώνουν τα γλωσσικά υποκείμενα για την κατανόηση και την παραγωγή κειμένων.

Αυτά τα πρότυπα σχήματα αποτελούν οργανωτικά μέρη του κειμένου, τα οποία μεταφέρουν συγκεκριμένο τύπο πληροφορίας και έχουν ορισμένο ρητορικό στόχο. Η σχέση μεταξύ τους αποκαλύπτεται από την ακολουθία τους στο κείμενο π.χ. η σχέση κατάστασης-προβλήματος, προβλήματος-λύσης και λύσης-αξιολόγησης εμφανίζεται στα σημεία επαφής των στοιχείων λόγου. Σύμφωνα με τους Mahbood & Paltridge (2012) μάλιστα η οργάνωση του κειμένου όσον αφορά στα στοιχεία-οργανωτικές μονάδες του λόγου (discourse elements), στις μεταξύ τους σχέσεις (discourse relations), στα συστατικά των στοιχείων λόγου (components of

discourse elements), στις σημασιολογικές-πραγματολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται αλλά και στην αλληλεπίδραση αυτής της οργανωτικής δομής με πλαίσια αλληλεπίδρασης (interactional frames) και σε αυτά των γνωστικών σχημάτων (cognitive frames) καθορίζει και το κειμενικό είδος. Με αυτόν τον τρόπο τα βασικά διακριτικά στοιχεία περιεχομένου, που συγκροτούν τα στοιχεία του λόγου και υλοποιούν τις προθέσεις του ομιλούντος-γράφοντος είναι τα συστατικά στοιχεία τα οποία ταυτίζονται με τις κινήσεις και τα βήματα του Swales καθώς και τα δομικά στοιχεία της Hasan (1984). Τέλος, οι σημασιολογικές-ρητορικές σχέσεις στο κείμενο (π.χ. αιτία-αποτέλεσμα, προϋπόθεση-συνέπεια) συμβάλλουν και αυτές με τη σειρά τους στην κατανόηση των προθέσεων και στην αποκάλυψη τυπικών σχημάτων τόσο στο επίπεδο στοιχείων του λόγου όσο και των συστατικών τους (Κουτσουνέλου - Μίχου, 2002:23-24).

Η προθετικότητα, λοιπόν, εκφράζεται με τη μορφή μιας γλωσσικής μακρό-πράξης, η οποία είτε είναι πρόδηλη είτε απορρέει από το σύνολο του κειμένου και μας επιτρέπει να χαρακτηρίσουμε ένα κείμενο που διαβάσαμε ως συνεκτικό. Η συνεκτικότητα, δηλαδή, δεν αποτελεί γλωσσικό γνώρισμα των εκφωνημάτων, αλλά προϊόν μιας ερμηνευτικής πράξης. Ο ερμηνευτής αποδίδει a priori ένα νόημα και μια σημασία στα εκφωνήματα και συνήθως δε διατυπώνει καμία κρίση σχετικά με την έλλειψη συνοχής παρά μόνο στο τέλος. Για να κρίνει ένα κείμενο ή μια ακολουθία ως συνεκτική, αρκεί να ανακαλύψει μία τουλάχιστον λεκτική πρόθεση, η οποία να επιτρέπει την εγκαθίδρυση κάποιων δεσμών ανάμεσα στα εκφωνήματα, που ενδεχομένως υστερούν ως προς τη συνάφεια ή και τη συνοχή ή και την εξελικτική τους πορεία. Τέλος, σε τοπικό επίπεδο, ο δεικτικός προσανατολισμός μπορεί να δηλωθεί από γλωσσικές μικρό-πράξεις, κειμενικούς δείκτες/συνδετικές λέξεις και φορτισμένο λεξιλόγιο (Adam, 1999:336-337). Όλα αυτά τα στοιχεία, λοιπόν, οργανώνονται ώστε να φανερώσουν την προθετικότητα του κειμένου και να το καταστήσουν επικοινωνιακά αποτελεσματικό, πράγμα το οποίο αποτελεί και ένα βασικό κριτήριο για την ένταξή του σε ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

Υπάρχουν, δηλαδή, δείκτες μεταλόγου που καθοδηγούν τον αναγνώστη του κειμένου καθώς διαβάσει, αλλά και θέτουν το μέσο που ο συγγραφέας θα επικοινωνήσει ή θα επηρεάσει το κοινό του (Hymes, 1971). Η χρήση του μεταλόγου τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή επικοινωνία ξεκινά από τη θεώρηση ότι η επικοινωνία είναι κάτι παραπάνω από την ανταλλαγή πληροφοριών, στοιχείων και αριθμών. Επομένως, η αποτελεσματική χρήση του μεταλόγου αυξάνει τη συνεκτικότητα και το ολιστικό νόημα του κειμένου και επίσης δείχνει την ωριμότητα της γραφής.

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η συνεκτικότητα, αν και θεμελιώδης, δύσκολα μαθαίνεται, διδάσκεται και αξιολογείται. Σύμφωνα με τους Hammil & Larson (1996) για μια επιτυχημένη γραφή χρειάζονται τρία βασικά προσόντα: α) η ικανότητα παραγωγής κειμένου με τη χρήση των αποδεκτών κοινωνικών συμβάσεων, όπως ορθογραφία, στίξη και χρήση κεφαλαίων, β) η γλωσσική ικανότητα χρήσης συντακτικών, μορφολογικών και σημασιολογικών στοιχείων, γ) η γνωστική ικανότητα για έκφραση συναισθημάτων, προτιμήσεων και ιδεών με δημιουργικό και ώριμο τρόπο. Το υψηλό επίπεδο γνώσης αυτών των βασικών γλωσσικών προσόντων είναι σημαντικό για όλα τα άτομα. Σε έρευνα της National Commission on Writing (2003) αναφέρεται ότι περισσότεροι από το 90% των εργοδοτών δίνουν μεγάλη σημασία στην ικανότητα αποτελεσματικής γραφής. Ενώ σε έρευνα της National Assessment of Educational Progress (NAEP) το 2002 καταδεικνύεται ότι οι περισσότεροι προπτυχιακοί φοιτητές γράφουν, αλλά δε γράφουν τόσο καλά ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος και της αγοράς εργασίας. Σε γραπτή δοκιμασία που τέθηκε οι 4 στους 5 φοιτητές μόλις που κατάφεραν να πιάσουν το βασικό επίπεδο γραφής και σίγουρα απείχαν πολύ από την παραγωγή υψηλής ποιότητας κειμένων. Σύμφωνα με τους Graham & Perin (2007) η ικανότητα παραγωγής υψηλής ποιότητας κειμένων δεν είναι προαιρετική αλλά απολύτως αναγκαία και αυτό δεν επιτυγχάνεται μόνο με τη χρήση των μορφοσυντακτικών κανόνων και των σημείων στίξης δεν καθιστά το κείμενο επικοινωνιακό και αποτελεσματικό σε σχέση με τους στόχους που έχει θέσει ο συγγραφέας του. Η ωριμότητα στη γραφή έρχεται όταν ο γράφων έχει την αίσθηση ότι απευθύνεται σε ένα κοινό και προσπαθεί να ανταποκριθεί όσο καλύτερα γίνεται στις απαιτήσεις των αναγνωστών του (Rubins, 1998). Έχοντας, λοιπόν, αυτόν τον σκοπό διαμορφώνει ένα κείμενο, μέσα από κατάλληλους δείκτες μεταλόγου, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των αναγνωστών που ζουν σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν κείμενα πολλών παραγράφων που ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη με λογική και νοηματική αλληλουχία καθώς και να επεξεργάζονται γεγονότα, παραδείγματα και λεπτομέρειες (Nippold, 2007). Σε όλα αυτά η συνεκτικότητα, η προθετικότητα και η επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα θεωρούνται απαραίτητες. Ο Lee (2002), για παράδειγμα, θεωρεί ότι η αποτελεσματική συνεκτικότητα διακρίνεται από τα ακόλουθα πέντε χαρακτηριστικά: μακροδομή, οργάνωση πληροφοριών, προτασιακές σχέσεις, συνοχή και δείκτες μεταλόγου, ενώ ο Hyland (2005) προσθέτει ότι ο μεταλόγος περιλαμβάνει τη συνοχή και τη γραμματική, αλλά επεκτείνεται πέρα

από τη διαμόρφωση της σημασίας, για να συμπεριλάβει τη σκέψη του αναγνώστη. Ο μεταλόγος εκφράζει την ιδέα ότι η επικοινωνία είναι κάτι περισσότερο από την ανταλλαγή γεγονότων και πληροφοριών. Εμπεριέχει, επίσης, προσωπικότητες, απόψεις και υποθέσεις μεταξύ του γράφοντος και του αναγνώστη, καθώς και τον προσδιορισμό από τον γράφοντα της επίδρασης που θέλει να έχει στον αναγνώστη. Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση ότι η στρατηγική που υποδεικνύει τη σχέση μεταξύ των μερών του κειμένου, του συγγραφέα και του αναγνώστη θα πρέπει να είναι εμφανής και με αυτήν τη λογική ενέχει κριτική ικανότητα σύμφωνα με το Bamberg (1984).

Συμπερασματικά, ο τρόπος οργάνωσης του κειμένου, η συνοχή και η συνεκτικότητα του θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την προθετικότητα του κειμένου ανάλογα με το επικοινωνιακό γεγονός. Στην πραγματικότητα το κείμενο θα πρέπει να είναι προσανατολισμένο στις ανάγκες του αναγνώστη και προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να συμβάλλουν όλα τα στοιχεία της μακροδομής του. Από αυτήν την σκοπιά η συνοχή και η συνεκτικότητα είναι σκόπιμες γλωσσικές πράξεις, αφού εξασφαλίζουν την επίτευξη του στόχου του πομπού μέσω της κατάλληλης αποκωδικοποίησής τους από τον δέκτη. Ο στόχος του πομπού έχει να κάνει τόσο με τη διατύπωση των απόψεών του όσο και με την αποδοχή αυτών (άμεση-βεβαιωτική, έμμεση-κατευθυντική ή και δεσμευτική γλωσσική πράξη). Τηρώντας, λοιπόν, το αξίωμα της ποσότητας, της ποιότητας και της συνάφειας θα πρέπει να κάνει χρήση μιας ευρείας σε μέσα και τρόπους ρητορικής οργάνωσης (Λέκκα, 2005) με τελικό σκοπό την αποδοχή των απόψεών του από τον αναγνώστη.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθεί ποσοτικώς η συχνότητα χρήσης των μετακειμενικών δεικτών λόγου, σύμφωνα με την ταξινόμια του Hyland, σε δύο είδη εκθέσεων των μαθητών της Γ' Λυκείου που προετοιμάζονται να εξετασθούν πανελλαδικώς στο μάθημα της Έκθεσης. Τα εκθετικά είδη είναι η Ομιλία σε ημερίδα του δήμου και το Άρθρο σε σχολική εφημερίδα. Σε αυτά στη συνέχεια, και έπειτα από πολλαπλές αναγνώσεις, γίνεται προσπάθεια εντοπισμού των λανθασμένων χρήσεων και αξιολόγησης των λαθών. Αρχικά, παρουσιάζεται η θεωρία του μεταλόγου, οι σημαντικότερες ταξινομίες της καθώς και οι σημαντικότερες έρευνες του Hyland, του οποίου και την ταξινόμια ακολουθούμε, αλλά και οι σημαντικότερες έρευνες που διεξήχθησαν με βάση αυτήν την ταξινόμια στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διεθνώς και στον ελλαδικό χώρο. Ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας και η παρουσίαση των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων, τα οποία φωτίζουν ελλείψεις στη διδασκαλία της λειτουργίας των μετακειμενικών δεικτών πάνω στο είδος του εκθετικού κειμένου που καλούνται κάθε φορά να παράγουν οι μαθητές. Τέλος, με

βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, προτείνεται η διδασκαλία της λειτουργίας των μετακειμενικών δεικτών σε κάθε είδος εκθετικού κειμένου για τον τρόπο που κάθε φορά αναπτύσσουν οι συγγραφείς τις σχέσεις με τους αναγνώστες και δομούν την ταυτότητά τους, ώστε να επιτύχουν τον σκοπό για τον οποίο γράφτηκε το εκάστοτε κείμενο.

Κεφάλαιο 2

Η θεωρία του μεταλόγου

2.1. Διερεύνηση του όρου

Ο όρος μεταλόγος (metadiscourse) αρχικά ερμηνεύτηκε ως ο λόγος για την ίδια τη γλώσσα και απηχεί την τάση για αποδόμηση και ιστοριοποίηση της θεωρίας. Στην ουσία, όμως, είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό, αφορά αυτές τις όψεις των κειμένων που επιδρούν στις σχέσεις συγγραφέα με αναγνώστη (Crismore, 1989· Mao, 1993). Είναι, στην πραγματικότητα, ένας όρος ομπρέλα για αναστοχαστικές εκφράσεις, οι οποίες βοηθούν τους ομιλητές και τους γράφοντες να πραγματευτούν αλληλεπιδραστικά νοήματα, να εκφράσουν απόψεις, να προωθήσουν τη δέσμευση και την επιδοκιμασία του ακροατηρίου τους για τις απόψεις τους καθώς και να δηλώσουν την κατεύθυνση και τον σκοπό του κειμένου τους. Χρησιμοποιούν, δηλαδή, τον μεταλόγο στα γραπτά και προφορικά τους κείμενα για να καθοδηγήσουν, να κατευθύνουν, να εφιστήσουν την προσοχή και να παρακαλέσουν το κοινό τους (Hyland, 2005) ή να εκφράσουν απόψεις μέσα από τα κείμενά τους, να βοηθήσουν τους αναγνώστες να συνδέσουν, να οργανώσουν, να ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν και να αναπτύξουν στάσεις και απόψεις απέναντι στο υλικό του κειμένου και όχι να επεκτείνουν το αναστοχαστικό υλικό του (Vande Kopple, 1985· Latawiec, 2012).

Ο μεταλόγος, δηλαδή, μπορεί να αναφέρεται στην αποτύπωση της σκέψης και της γραφής του συγγραφέα (*θα εξηγήσουμε, θα δείξουμε, θα επιχειρηματολογήσουμε, θα ισχυριστούμε, θα προτείνουμε, θα αντιταχθούμε, θα συνοψίσουμε*), αλλά και στον βαθμό βεβαιότητας του συγγραφέα (*φαίνεται, ίσως, αναμφισβήτητα, νομίζω*), μπορεί επίσης να αναφέρεται στις δράσεις των αναγνωστών (*αναλογιστείτε, όπως ενδεχομένως θυμάστε, κοιτάξτε το επόμενο παράδειγμα*), αλλά και στην ίδια τη διαδικασία της γραφής του κειμένου και στις λογικές σχέσεις που αναπτύσσονται (*πρώτον, κατά πρώτον, δεύτερον, όμως, τελικά, συμπερασματικά, συνεπώς κ.ά.*). Επίσης, στον ακαδημαϊκό λόγο ο μεταλόγος εμφανίζεται πιο συχνά στις εισαγωγές, όπου ανακοινώνονται οι προθέσεις και στο τέλος όταν συνοψίζουμε (Williams, 2003). Ο μεταλόγος, δηλαδή, είναι ένα είδος σχολιασμού κατά τη διάρκεια του γραψίματος ή της ομιλίας. Το πιο σημαντικό είναι ότι δεν αποτελεί ξεχωριστό κομμάτι, όπως οι υποσημειώσεις, αλλά είναι ενσωματωμένος στο κείμενο και στο μήνυμα που αυτό εκφράζει (Nash, 1992). Στην αγγλική γλώσσα μάλιστα οι πιο συνηθισμένοι δείκτες μεταλόγου είναι οι

συνδετικές λέξεις, όπως τα *όμως, έτσι, εντούτοις* και οι προθετικές φράσεις, όπως *με άλλα λόγια, στην πραγματικότητα, επιπλέον*, ενώ για άλλους κειμενικούς δείκτες σύνδεσης, όπως *πρώτον, κατά πρώτον, δεύτερον, τελικά, συμπερασματικά* ότι συνεισφέρουν καθαρά και μόνο σε μια άνετη και με ροή ανάγνωση του κειμένου (Pearson, 2007).

Συνοψίζοντας, ο μεταλόγος είναι η επίγνωση του γράφοντος ότι το κείμενο που παράγει είναι ένα είδος συνομιλίας: πώς τοποθετούμε τους εαυτούς μας και τους αναγνώστες σε ένα κείμενο για να δημιουργήσουμε ένα πειστικό κείμενο με συνοχή που να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις (Hyland, 2005). Ο όρος μεταλόγος σημαίνει και το ότι παρέχουμε μια στρατηγική, έναν αναστοχασμό, ένα διαφορετικό πλαίσιο απάντησης στο μήνυμα του άλλου που έχει προηγηθεί ή σε ένα κοινό περικείμενο που μοιράζονται τα δύο μηνύματα (Simons, 1994: 469). Η θεωρία του μεταλόγου, λοιπόν, δε μένει στις σημασίες συγκεκριμένων μορφών, αλλά στις σημασίες που παίρνουν αυτές οι μορφές μέσα σε ένα συγκεκριμένο περικείμενο στο οποίο λαμβάνεται υπόψη το κοινό, ο σκοπός και η κοινότητα μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα η συγκεκριμένη διαδικασία (Hyland, 2005: 194-195). Πρόκειται, δηλαδή, για μια πραγματολογική, κοινωνιογλωσσολογική και ρητορική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο ο γράφων δημιουργεί μια πειστική «κειμενική περσόνα» ή αλλιώς ένα συγκεκριμένο ήθος στη ρητορική τέχνη, ώστε με βάση τους ισχυρισμούς που παρουσιάζει να γίνει αρεστός στους αναγνώστες του.

2.1.1. Μεταλόγος και Επιχειρηματολογία

Η κλασική ρητορική θέτει τέσσερις στρατηγικές στη διατύπωση των επιχειρημάτων, ώστε αυτά να είναι πειστικά. Για να ενδυναμώσουν αυτές τις στρατηγικές οι γράφοντες χρησιμοποιούν διάφορες ρητορικές τεχνικές μία από τις οποίες είναι και ο μεταλόγος (Longo, 1994). Μέσω των δεικτών του ο γράφων κατευθύνει τους αναγνώστες για το πώς θα πρέπει να κατανοήσουν τη λογική πορεία του κειμένου και τις προθέσεις του ίδιου, δείχνει τις σκέψεις και τις απόψεις του και διαμορφώνει μια διαφορετική περσόνα αναλόγως με τους σκοπούς του κειμένου του (Longo, 1994).

Η χρήση του μεταλόγου, δηλαδή, επέχει εξέχουσα θέση στην επιχειρηματολογία, καθώς ο γράφων την ώρα που οργανώνει ένα επιχειρήμα αναφέρεται συχνά στην κατάσταση του επιχειρήματος, στην κατανόηση του αναγνώστη για αυτό ή και στην κατανόηση του ίδιου

σε σχέση με αυτό το επιχείρημα (Crismore, 1985: 61). Ακόμα, οι επεξηγήσεις και οι αξιολογήσεις δίνουν μορφή σε ένα επιχείρημα, ενώ παράλληλα μέσα σε ένα περικείμενο συζήτησης και αλληλεπίδρασης, ο μεταλόγος λειτουργεί ως αξιολογικός σκελετός, βοηθά δηλαδή τον αναγνώστη να κατανοήσει τις θέσεις και τις απόψεις του γράφοντος, τις προτεραιότητες που θέτει και τον τρόπο που εστιάζει σε κάθε έννοια. Από αυτήν την άποψη ο μεταλόγος μπορεί να χρησιμεύσει ως οργανωτικός σκελετός, όταν λειτουργεί σε αναφορικό, πληροφοριακό επίπεδο και ως αξιολογικός σκελετός, όταν λειτουργεί σε εκφραστικό, συμβολικό επίπεδο Schiffrin (1980: 219-231). Τα δύο αυτά επίπεδα έρχονται να ενδυναμώσουν τις σχέσεις συγγραφέα-αναγνώστη και να αυξήσουν την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα του κειμένου.

Συνεπώς, ο μεταλόγος καταδεικνύει την προβληματική του θέματος, μπορεί να εξισορροπήσει διαφορετικές γνώμες, υπογραμμίζει τη σημαντικότητα ενός θέματος και αυξάνει την αξιοπιστία του λόγου, δηλώνει στάσεις και προωθεί την κριτική σκέψη τόσο του γράφοντος όσο και του αναγνώστη, με αποτέλεσμα να αποκτήσουν μεταγνωστικό έλεγχο του κειμένου (Crismore, 1985), και βέβαια οικοδομεί αυτό που ο Αριστοτέλης ονόμασε ήθος στη ρητορική τέχνη, τον τρόπο να προδιαθέτει θετικά τον αναγνώστη ή το ακροατήριό του απέναντι σε αυτό και απέναντι στις απόψεις που διατυπώνει. Τα ήθος, δηλαδή, του πομπού, το οποίο είναι το πιο δυνατό μέσο πειθούς κατά τον Αριστοτέλη, ενδυναμώνει την πειστικότητα των επιχειρημάτων του γράφοντος. Τέλος, ο μεταλόγος αρέσκεται σε έναν ισομορφισμό μεταξύ αυτού που μπορεί να εννοηθεί και του τρόπου που μπορεί να ειπωθεί και σε αυτό βοηθά η διαρκής παρουσία του γράφοντα που καθοδηγεί στις ιδέες του τους αναγνώστες (Heng & Tan, 2010).

2.1.2. Οι σημαντικότερες ταξινομίες της θεωρίας του μεταλόγου

Η θεωρία του Wunderlich (1979)

Το σύστημα του Wunderlich (1979, όπ. ανάφ. Latawiec, 2012) ασχολείται με τη χρήση των ρημάτων που εκφράζουν στάση και άποψη στο γραπτό ή προφορικό κείμενο και τα οποία ονομάζει δείκτες άποψης (positional functors). Σχηματίζει μάλιστα 5 κατηγορίες με τις οποίες ο πομπός του μηνύματος μπορεί να διατυπώσει την άποψή του: α) επιστημική/epistemic (γνωρίζω, σκέφτομαι, υποπτεύομαι), β) δοξαστική/doxastic (πιστεύω), γ) ικανότητα/

δυνατότητα/ability-capacity (μπορώ, ενδέχεται, είμαι ικανός), δ) επιθυμίας/motivational (εύχομαι, θέλω, προτιμώ) και ε) υποχρέωσης/normative (οφείλω, πρέπει, έχω την υποχρέωση). Η θεωρία του επηρέασε την Crismore (1985) και αποτέλεσε έμπνευση για τους κατοπινούς.

Η θεωρία της Schiffrin (1980)

Η Schiffrin αναγνωρίζει δύο κυρίαρχες μεταγλωσσικές λειτουργίες, την οργανωτική και την αξιολογική. Για παράδειγμα, η οργάνωση με μετακειμενικούς δείκτες μπορεί να γίνει με φράσεις όπως, ο λόγος είναι, το ζητούμενο είναι, για παράδειγμα, εννοώ κλπ. Από την άλλη, οι αξιολογικοί δείκτες δηλώνουν την άποψη και τη στάση που κρατά ο ομιλητής. Η Schiffrin κάνει λίστες με φράσεις συμφωνίας και διαφωνίας, θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις, υπαινιγμούς και διαμόρφωσης στάσης. Η θεωρία της έρχεται να συμφωνήσει με αυτή της Vande Kopple (1997) και του Hyland (2005) για τις μετακειμενικές λειτουργίες του λόγου.

Η θεωρία της Crismore (1985) και των Crismore et al. (1993)

Η Crismore ταξινομεί τον μεταλόγο σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τον πληροφοριακό και αυτόν που δηλώνει άποψη. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει δείκτες που δηλώνουν τους σκοπούς του συγγραφέα, τις αναφορές στα προηγούμενα και στα επόμενα καθώς και τους δείκτες εισαγωγής του θέματος. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει δείκτες προβολής, έμφασης, μετριασμού και αξιολόγησης. Εισάγει και την κατηγορία των επιστημονικών σχολίων. (Toumi, 2009). Η Crismore θεωρεί ότι οι προσλεκτικοί δείκτες (τελεστικά ρήματα και άλλα που δηλώνουν γλωσσικές πράξεις) έχουν περισσότερο διακειμενική παρά αλληλεπιδραστική λειτουργία και φαίνεται να ανατρέπουν τις μεγάλες μεταγλωσσικές κατηγορίες, όταν συγκρίνονται με τη θεωρία του Vande Kopple (1997). Οι Crismore et al. (1993) ισχυρίζονται ότι οι γράφοντες, επαγγελματίες και μη, έχουν γλωσσικές τεχνικές για να μεταφέρουν την προσωπικότητά τους, την πειστικότητα και το ενδιαφέρον τους για τον αναγνώστη και τη σχέση τους με το πραγματευόμενο θέμα μέσα στο κείμενο. Αυτές οι τεχνικές περιλαμβάνουν λέξεις, φράσεις, προτάσεις ακόμα και στίξη και τυπογραφικά σημάδια. Είναι σαφώς επηρεασμένη από τις θεωρίες της Schiffrin και του Vande Kopple και από αυτήν επηρεάστηκε και ο Hyland. Επιπλέον, στις έρευνές της εξέτασε αν ο αναγνώστης μπορεί να θυμηθεί ένα κείμενο περισσότερο με ή χωρίς μετακειμενικούς δείκτες και βρήκε ότι αυτοί βοηθούν τους φοιτητές να θυμηθούν το κείμενο, να σχηματίσουν άποψη, ιδιαίτερα αυτούς που δεν ήταν

έμπειροι αναγνώστες. Τέλος, θεωρεί ότι το κείμενο με τη χρήση μεταγλωσσικών δεικτών περισσότερο κατευθύνει παρά πληροφορεί τους αναγνώστες.

Η θεωρία του Vande Kopple (1985) και Vande Kopple (1997)

Ο Vande Kopple (1997) εξετάζει τη μετακειμενική θεωρία περισσότερο από πραγματολογική σκοπιά και είναι αυτός που επηρέασε τον Hyland (2005). Μιλά για συνδέσμους (text connectives), γλωσσικούς δείκτες (code glosses), προσλεκτικούς δείκτες (illocution-markers), επιστημικούς (epistemological), δείκτες τροπικότητας και άποψης (modality and attitude markers), απόδειξης (evidentials) και σχολιασμού (commentary) που διαφέρουν από την πρώτη θεωρία που διατύπωσε το 1985, όπου κατηγοριοποιεί τον μεταλόγο σε 7 τύπους δεικτών. Οι πρώτοι τέσσερις έχουν κειμενική λειτουργία και οι άλλοι τρεις είναι διαπροσωπικοί. Οι κειμενικές κατηγορίες είναι σύνδεσμοι, δείκτες ερμηνείας, προσλεκτικοί δείκτες και δείκτες αφήγησης. Η διαπροσωπική κατηγορία περιλαμβάνει δείκτες αξιολόγησης, στάσης και σχολιασμού. Η θεωρία του ασχολήθηκε με το να δείξει τις σχέσεις μεταξύ των μερών του κειμένου μέσω των κειμενικών συνδέσμων, να ορίσει ή να εξηγήσει όρους, λέξεις, φράσεις ως γλωσσικούς δείκτες, να εξηγήσει τη λειτουργία των γλωσσικών πράξεων μέσα από εμφατικούς δείκτες, να δείξει την επιστημική τροπικότητα που χρησιμοποιεί ο γράφων έναντι των απόψεων που εκφράζονται μέσω δύο δεικτών, των τροπικών δεικτών που εκφράζουν τη δέσμευσή του για την αλήθεια του υλικού και τα αποδεικτικά, δείκτες άποψης που δείχνουν τη στάση που κρατά ή τα συναισθήματα που έχει ο γράφων καθώς και δείκτες σχολιαστικούς που δείχνουν το σχόλιο και την κατεύθυνση που δίνει (Toumi, 2009).

Η θεωρία του Hyland (2005)

Ο Hyland προσανατολίζεται και αυτός σε μια λειτουργική προσέγγιση. Θεωρεί τη μετακειμενική προσέγγιση ως τους τρόπους που ο συγγραφέας αναφέρεται στο κείμενο, στον αναγνώστη ή στον ίδιο τον συγγραφέα. Διακρίνει μεταξύ κειμενικούς (interactive) και αλληλεπιδραστικούς (interactional) μετακειμενικούς δείκτες δανειζόμενος τους όρους από τους Thompson & Thetela (1995) που χρησιμοποίησαν σε έρευνά τους σχετικά με το διαφημιστικό κείμενο. Ο Hyland πηγαίνει ένα βήμα παρακάτω αυτή τη θεωρία, αναγνωρίζει, επίσης, χαρακτηριστικά στάσης και δέσμευσης του ομιλητή (Hyland, 2000) και διαμορφώνει μια σειρά από λειτουργίες και παραδείγματα δεικτών λόγου που εξυπηρετούν τόσο την

κειμενική όσο και τη διαπροσωπική λειτουργία εξετάζοντας διπλωματικές εργασίες φοιτητών διαφόρων επιστημονικών τομέων. Οι κειμενικοί (interactive) δείκτες περιλαμβάνουν δείκτες μετάβασης (transition markers) (συνδέσμους και επιρρηματικά στοιχεία), δείκτες πλαισίου (frame markers) (οριοθετούν τις επιμέρους ενότητες του κειμένου), ενδοφορικούς δείκτες (endophoric markers) (κάνουν αναφορά σε άλλα σημεία του κειμένου), αποδεικτικούς (evidentials) (αναφορές σε πηγές), δείκτες εννοιών/ιδεών (code glosses) (επεξηγήσεις, παραφράσεις, επεξεργασίες). Από την άλλη, οι αλληλεπιδραστικοί (interactional) δείκτες περιλαμβάνουν δείκτες μετριασμού (hedges) (ίσως, ενδεχομένως, πιθανότατα), δείκτες έμφασης στη βεβαιότητα (boosters) (Στην πραγματικότητα, Είναι αλήθεια ότι), δείκτες στάσης (attitude markers) (δυστυχώς, συμφωνώ, πιστεύω), δείκτες δέσμευσης αναγνώστη (engagement markers) (σκεφτείτε, παρατηρήστε ότι, όπως μπορείτε να δείτε), αυτοαναφορές (self-mentions) (ξεκάθαρη αναφορά στον συγγραφέα). Η σαφήνεια του μοντέλου και ο εύληπτος τρόπος αποτύπωσης της οργάνωσης των μετακειμενικών δεικτών σε δύο κατηγορίες είναι αυτό που χαρακτηρίζει τη θεωρία του Hyland. Η διάκριση μεταξύ κειμενικών (interactive) και αλληλεπιδραστικών (interactional) δεικτών λόγου, όπου οι πρώτοι βοηθούν και κατευθύνουν τον αναγνώστη στο κείμενο, ενώ οι δεύτεροι εμπλέκουν τον αναγνώστη σε αυτό παρέχει μια λειτουργική ταξινόμηση. Η θεωρία του στηρίχτηκε σε έρευνες ακαδημαϊκών γραπτών και εστίασε στην αλληλεπίδραση συγγραφέα-αναγνώστη. Αυτή τη θεωρία θα χρησιμοποιήσουμε και εμείς στην έρευνά μας. Παρακάτω απεικονίζεται ο πίνακας με την ταξινόμιά του.

Κατηγορία	Λειτουργία	Παραδείγματα
Κειμενικοί	κατευθύνουν τον αναγνώστη μέσα στο κείμενο	δείκτες
Μεταβατικοί	Σχέσεις μεταξύ περιόδων λόγου	<i>και, αλλά, επιπλέον, όμως</i>
Πλαισίωσης	Αναφέρονται σε κειμενικές πράξεις, στάδια	<i>Σκοπός μου είναι, πρώτον, δεύτερον, τα αποτελέσματα δείχνουν, Συμπερασματικά</i>
Ενδοφορικοί	Πληροφορίες για άλλα μέρη του κειμένου	<i>όπως προαναφέρθηκε, από τα παραπάνω</i>
Αποδεικτικοί	Τεκμήρια	<i>σύμφωνα με τον Χ. Ειδικό</i>
Ερμηνευτικοί	Επεξηγούν τη σημασία προτάσεων	<i>δηλαδή, με άλλα λόγια, για παράδειγμα</i>
Διαπροσωπικοί	Εμπλέκουν τον αναγνώστη στο κείμενο	Δείκτες
Μετριαστικοί	Εκφράζουν επιφυλάξεις του συγγραφέα	<i>ίσως, ενδεχομένως, θα μπορούσε, πιθανώς</i>
Εμφατικοί	Έκφραζουν σιγουριά, δίνουν έμφαση	<i>βέβαια, σίγουρα, στην πραγματικότητα</i>
Άπονης	Εκφράζουν την άποψη του συγγραφέα	<i>θα πρέπει, οφείλουμε, συμφωνώ, καλό θα ήταν, πιστεύω</i>
Αυτό-αναφοράς	Σαφής αναφορά στο συγγραφέα	<i>εγώ, μου, εμείς</i>
Δέσμευσης αναγνώστη	Χτίζουν φανερά σχέσεις με τους αναγνώστες	<i>προστακτικές, όπως καταλαβαίνετε, όλοι εμείς, απευθύνομαι σε όλους</i>

2.2. Οι έρευνες του Hyland

Ο Hyland διεξήγαγε έρευνες για τους δείκτες μεταλόγου κυρίως σε ακαδημαϊκά άρθρα διαφόρων επιστημονικών τομέων, αλλά και σε διπλωματικές φοιτητών, σε ιστότοπους πανεπιστημίων και σε εκλαϊκευμένα επιστημονικά κείμενα δημοσιευμένα στον τύπο. Επίσης, εξέτασε τα ευχαριστήρια κείμενα των διπλωματικών σε ξεχωριστές έρευνες. Τέλος, διερεύνησε το λεξιλόγιο των ακαδημαϊκών κειμένων καθώς και το φύλο σε σχέση με τις γραπτές επιδόσεις και τη χρήση μεταλόγου.

Αναλυτικότερα, σε έρευνές του σε διάφορα επιστημονικά άρθρα διακρίνει κειμενικούς από διαπροσωπικούς δείκτες και εξετάζει την κριτική όψη, την αποδεικτική ισχύ του λόγου καθώς και τη μεγάλη ποσότητα των δεικτών μετριασμού, τέλος εντοπίζει ότι σε κάθε επιστήμη η ποσότητα και το είδος των μετακειμενικών δεικτών διαφέρουν. Συγκεκριμένα, σε 26 άρθρα Μοριακής Βιολογίας διερευνάται ο τρόπος προβολής των επιστημονικών αποτελεσμάτων, ενώ στρέφεται εναντίον των συγγραμμάτων που συμβουλεύουν τους φοιτητές να χρησιμοποιούν αποκλειστικά και μόνο απρόσωπο ύφος και γραφή και τονίζει ότι το προσωπικό ύφος ενδυναμώνει τις θέσεις του συγγραφέα και χτίζει τη σχέση συγγραφέα και αναγνώστη (Hyland, 1994, 1996, 1998). Έπειτα, σε 18 άρθρα από 4 επιστημονικούς τομείς χρησιμοποιώντας την ταξινόμια των Crismore et al. (1993) για να διακρίνει κειμενικούς από αλληλεπιδραστικούς δείκτες βρήκε ότι οι γράφοντες χρησιμοποιούν περισσότερο κειμενικούς παρά αλληλεπιδραστικούς δείκτες και ότι γίνεται μεγάλη χρήση λογικών συνδέσεων, ενώ από τους αλληλεπιδραστικούς δείκτες και ότι οι μισοί είναι δείκτες μετριασμού (hedges) πράγμα που δείχνει την πρόθεση διάκρισης των γεγονότων από τις προσωπικές απόψεις (Hyland, 1998). Επίσης, βρέθηκε ότι στα άρθρα της Γλωσσολογίας και του Marketing οι αλληλεπιδραστικοί δείκτες λόγου είναι περισσότεροι απ' ότι σε άλλους επιστημονικούς τομείς. Τέλος, η χρήση των δεικτών φάνηκε ότι διαφέρει και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν συγκεκριμένα σχήματα σε κάθε επιστήμη και ότι οι μετακειμενικοί δείκτες και ειδικότερα οι αλληλεπιδραστικοί χρησιμοποιούνται σε διαφορετική ποσότητα και με διαφορετικό τρόπο σύμφωνα με τις συμβάσεις και τους κανόνες του κάθε επιστημονικού κλάδου. Για ακόμη μία φορά επιβεβαιώνεται ότι οι συγγραφείς των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών χρησιμοποιούν περισσότερους αλληλεπιδραστικούς δείκτες λόγου του προσανατολισμού αυτών των επιστημών (Hyland, 1999).

Η πειστικότητα του ακαδημαϊκού λόγου μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης και της στάσης τόσο απέναντι σε αυτά που προτείνει ο γράφων όσο και απέναντι στους αναγνώστες

του διερευνώνται, επίσης, από τον Hyland (2001, 2004, 2010) καθώς και το ακαδημαϊκό λεξιλόγιο (Hyland & Tse, 2007, 2009). Η δόμηση μιας σχέσης αξιοπιστίας μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και των κειμένων μέσα από διάφορες ρητορικές επιλογές που παρέχει η θεωρία του μεταλόγου, αλλά και η διαμόρφωση στάσης/περσόνας του συγγραφέα και σύνδεσης με τους αναγνώστες είναι εξίσου σημαντική στην αλληλεπιδραστική λειτουργία του μεταλόγου (Hyland, 2005). Εντοπίζεται μέσα από την εξέταση των δεικτών μεταλόγου ότι κάθε επιστήμη βλέπει τους αναγνώστες της διαφορετικά. Συγκεκριμένα στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες οι διπλωματικές φοιτητών χρησιμοποιούν περισσότερο δείκτες διαμόρφωσης και προβολής της στάσης του γράφοντος παρά δείκτες σύνδεσης με τους αναγνώστες του. Ακόμα, για τον εντοπισμό ακαδημαϊκού λεξιλογίου και συγκεκριμένου καταστασιακού ιδιώματος μελετήθηκαν 570 οικογένειες λέξεων σε ένα σώμα 3,3 εκατομμυρίων λέξεων από διάφορες επιστήμες και βρέθηκε ότι το εύρος, η συχνότητα, οι εκφράσεις και οι σημασίες ποικίλουν και λειτουργούν διαφορετικά σε κάθε επιστήμη (Hyland & Tse, 2007, 2009). Γι' αυτό, προτείνουν στους καθηγητές να διδάσκουν το αντίστοιχο λεξιλόγιο στους μαθητές τους. Τέλος, οι έρευνες σε σχέση με το φύλο και τους δείκτες μεταλόγου δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στην ποσότητα ή στην ποιότητα χρήσης των μετακειμενικών δεικτών (Hyland, 2008).

Ο τρόπος που ο μεταλόγος συνεισφέρει στο σχολιασμό και στην αξιολόγηση εξετάζεται και μέσα από τη χρήση συνδέσμων και ουσιαστικών-κελυφών. Αρχικά, διερευνάται το αξιολογικό *οτι* (*that*) μέσα από 465 δημοσιευμένα επιστημονικά άρθρα, μεταπτυχιακές και διδακτορικές έρευνες φοιτητών επιπέδου L2 στα Αγγλικά από έξι επιστημονικούς τομείς. Βρέθηκαν οι συχνότητες του *οτι* και διαπιστώθηκε εκτεταμένη χρήση στα Abstracts των κειμένων, πράγμα που το καθιστά ένα πολύ σημαντικό μέσο για τον σχολιασμό και την αξιολόγηση που κάνει ο κάθε φοιτητής. Τέλος, παρατηρήθηκαν διαφορές στον τρόπο που χρησιμοποιείται σε κάθε επιστημονικό τομέα, ώστε να επιτευχθεί η αξιολόγηση και να προβληθεί η στάση του κάθε επιστήμονα. Έπειτα, τα ουσιαστικά-κελύφη βρέθηκε ότι εξυπηρετούν όχι μόνο τη δημιουργία στάσης του συγγραφέα, αλλά και το χτίσιμο της γνώσης (Hyland & Tse, 2005). Προς την ίδια κατεύθυνση το 2015 οι Jiang & Hyland διερευνούν τα ουσιαστικά-κελύφη, όπως *το γεγονός ότι* σε σώμα 160 ακαδημαϊκών άρθρων σε 6 επιστημονικούς τομείς. Εξετάζουν τις μορφές και τις λειτουργίες αυτής της δομής και αναπτύσσουν μια νέα ρητορική βάση ταξινόμησης στα ουσιαστικά που εκφράζουν την άποψη του συγγραφέα και τη δόμηση της πληροφορίας που σχετίζεται με την προώθηση της γνώσης.

Η αλλαγή στη χρήση της αυθεντίας μέσα από τη χρήση ή μη του *that* τα τελευταία 50 χρόνια αποτελεί ένα ακόμα αντικείμενο ενδιαφέροντος και σε αυτό εντοπίζεται ότι το *that* έχει

μειωθεί και έχει αυξηθεί η προτίμηση στη χρήση έμμεσων τρόπων δήλωσης της αυθεντίας με άλλες λεξικό-γραμματικές επιλογές πιο οικονομικές, όπως hedges και boosters (Hyland, 2017). Η προβολή της αυθεντίας εξετάστηκε σε 4 διαφορετικούς επιστημονικούς τομείς και 3 διαφορετικά σώματα κειμένων (1965, 1985, 2015), ώστε να εντοπιστεί, αν υπάρχει αλλαγή τα τελευταία 50 χρόνια. Τα αποτελέσματα δείχνουν μείωση της αυθεντίας, της προβολής της στάσης του γράφοντος και του τρόπου δόμησης του επιχειρήματος στη Γλωσσολογία και στις Κοινωνικές Επιστήμες και μια όμως αρκετά σημαντική αύξηση στις επιστήμες της Μηχανολογίας και της Βιολογίας (Hyland, 2017).

Επιπλέον, η έννοια της κατασκευής της ταυτότητας του γράφοντος εξετάζεται τόσο μέσα από τη χρήση προσωπικών αντωνυμιών του α' ενικού προσώπου (εγώ) σε εργασίες φοιτητών όσο και στους τρόπους προβολής των διαδικτυακών ιστοτόπων διαφόρων Πανεπιστημίων. Σε ερευνά 64 εργασιών προπτυχιακών φοιτητών στο Χονγκ Κονγκ που τα αγγλικά τους ήταν σε επίπεδο L2 βρέθηκε ότι οι φοιτητές αισθάνονται άβολα και προσπαθούν να αποφεύγουν το εγώ, αν και είναι πολύ σημαντικός δείκτης τόσο στην πραγματολογία όσο και στην ρητορική, αφού εμπλέκει τον συγγραφέα στην κατασκευή του κειμένου και στην αλληλεπίδρασή του με τον αναγνώστη (Hyland, 2002). Σχετικά με τους ιστότοπους των πανεπιστημίων, σε έρευνα 25 κορυφαίων πανεπιστημίων στον τομέα της φιλοσοφικής και της φυσικής επιστήμης, γίνεται προσπάθεια εντοπισμού του βαθμού διαπροσωπικών δεικτών μεταλόγου που υπάρχουν στις σελίδες και στα στοιχεία των καθηγητών των σχολών αυτών. Συγκεκριμένα, ο Hyland ψάχνει να βρει πώς οι ακαδημαϊκοί χρησιμοποιούν διάφορες σημειωτικές πηγές για να κατασκευάσουν μια διαδικτυακή ταυτότητα στο πλαίσιο του πανεπιστημίου ως χώρου εργασίας. Βρέθηκε ότι σημειωτικά το κάθε πανεπιστήμιο έχει τον δικό τρόπο παρουσίασης των ακαδημαϊκών και των ερευνών που αυτοί διεξάγουν και ότι προβάλλεται αποκλειστικά το ερευνητικό έργο και η ακαδημαϊκή κοινότητα, ώστε να δειχθεί συνολικά το έργο του πανεπιστημίου. Χτίζεται, δηλαδή, ένα ακαδημαϊκό ήθος, μια ακαδημαϊκή ταυτότητα σύμφωνα με τις αντιλήψεις και τις αξίες της εκάστοτε ακαδημαϊκής κοινότητας. Εντούτοις, όταν διερεύνησε τις προσωπικές ιστοσελίδες των ακαδημαϊκών καθηγητών είδε ότι παρουσιάζουν μια πολύπλευρη προσωπικότητα, αναφέρουν πιο προσωπικά δεδομένα, όπως τα ενδιαφέροντά τους στη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους, και όχι μόνο το ακαδημαϊκό τους έργο (Hyland, 2011).

Ένα, ακόμη, πεδίο ερευνών αποτελούν οι ευχαριστήριες αναγνωρίσεις (Acknowledgments). Σε 240 μεταπτυχιακά και διδακτορικά κείμενα 6 επιστημονικών τομέων από φοιτητές στο Χονγκ Κονγκ που διερευνήθηκαν εντοπίστηκε μια τριμερής δομή, στην οποία

κάθε ένα από τα τρία τμήματα έχει συγκεκριμένες λεξικό-γραμματικές επιλογές. Σε αυτές οι διδακτορικοί φοιτητές στις ανθρωπιστικές επιστήμες είχαν την τάση να φτιάχνουν πιο περίπλοκα κείμενα με περισσότερους μετακειμενικούς δείκτες (Hyland & Tse, 2004).

Ο διαφορετικός τρόπος κατασκευής της αλληλεπίδρασης με τους αναγνώστες μελετάται σε δύο δημοσιογραφικά είδη, της εκλαϊκευμένης επιστήμης είτε από ειδικούς είτε από δημοσιογράφους και των κειμένων με προσωπικές απόψεις, ώστε να γίνει κατανοητό το διαφορετικό γένος του κάθε κειμένου και οι διαφορετικοί σκοποί που υπηρετεί. Τα άρθρα εκλαϊκευμένης επιστήμης χρησιμοποιούν δείκτες έμφασης των νέων ευρημάτων, παραθέτουν τα λόγια των επιστημών σε πρώτο πρόσωπο και χρησιμοποιούν εκφράσεις προσωπικής στάσης, ενώ τα κείμενα προσωπικών απόψεων κάνουν ευρεία χρήση μετακειμενικών αλληλεπιδραστικών δεικτών, ιδιαίτερα μετριαστικών, προσπαθούν να δημιουργήσουν μια ταυτότητα του συγγραφέα, κάνουν αυτοαναφορές και προσπαθούν να προσεγγίσουν τους αναγνώστες (Fu & Hyland, 2014).

Οι έρευνες αυτές ενέπνευσαν πολλούς ακαδημαϊκούς να διεξαγάγουν αντίστοιχες έρευνες σε ακαδημαϊκά κείμενα πανεπιστημίων διαφόρων χωρών, οι οποίοι εξέτασαν ποσοτικά και συγκριτικά τη χρήση κειμενικών και διαπροσωπικών δεικτών σε ακαδημαϊκά κείμενα και κείμενα φοιτητών. Οι έρευνες αυτές έρχονται να επιβεβαιώσουν τις έρευνες και τη θεωρία του Hyland. (Koutsantoni, 2005· Shirazi, 2010· Latawiec, 2012· Anwardeen, Luyee, Gabriel & Kalajahi, 2013· Uccelli, Dobbs & Scott, 2013· Shi & Han, 2014· Zakaria & Malik, 2018, κ. ά).

2.3. Οι έρευνες για τη χρήση μετακειμενικών δεικτών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Οι έρευνες που μας ενδιαφέρουν περισσότερο είναι αυτές που ασχολήθηκαν με τη χρήση των μετακειμενικών δεικτών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εφαρμόζουν την ταξινόμια του Hyland.

2.3.1. Διεθνείς έρευνες

Η χρήση των μετακειμενικών δεικτών στην προφορική και γραπτή επικοινωνία καθώς και η συχνότητα των λαθών εξετάζονται στην έρευνα της Latawiec (2012) που διεξήχθη σε μαθητές

της τετάρτης δημοτικού. Μέσα από ποσοτική και ποιοτική εξέταση των δεδομένων κατέληξε ότι η διδασκαλία της μετακειμενικής θεωρίας επιδρά θετικά και κάνει πιο διάφανη τη δομή, την οργάνωση και τα νοήματα που μεταφέρουν οι μαθητές με μια σημαντική βελτίωση έως και 50% στη χρήση μετακειμενικών δεικτών. Προς την ίδια κατεύθυνση στην Κύπρο εντοπίζεται έντονη προφορικότητα στα γραπτά μαθητών δημοτικού, δεν υπήρχε συνοχή και συνεκτικότητα των κειμένων. Επίσης, η λανθασμένη και ασαφής χρήση της γλώσσας κυριαρχεί με αποτέλεσμα να μην εξυπηρετείται ούτε η πληροφορητικότητα του κειμένου. Επιπλέον, ακόμα και όταν γινόταν ορθή χρήση των δεικτών, η χρήση αυτοακυρωνόταν λόγω της αυξημένης προφορικότητας, όπως των επαναλήψεων, των ασαφειών και των καθημερινών λέξεων. Τέλος, όσον αφορά τους υποτακτικούς συνδέσμους, κυριαρχούν οι αιτιολογικές προτάσεις και έπονται οι χρονικές. Στις αιτιολογικές, μάλιστα, υπάρχει χρήση πλεοναστική ή λανθασμένη λόγω της έντονης προφορικότητας (Στάμου & Γρίβα, 2012).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι έρευνες ασχολήθηκαν με τον εντοπισμό μετακειμενικών δεικτών σε αφηγηματικές εκθέσεις και εκθέσεις πειθούς. Ο αριθμός των μετακειμενικών δεικτών σε αφηγηματικές εκθέσεις μαθητών σε σχέση με την ποιότητα της αφήγησης βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντικός. Συνεπώς, η διδασκαλία μετακειμενικών δεικτών – αλληλεπιδραστικών - κρίνεται απαραίτητη, διότι αποκαλύπτει την παρουσία του συγγραφέα στο κείμενο, διευκολύνει την ανάγνωση, βοηθά στο σχηματισμό άποψης και βέβαια δημιουργεί μια σχέση με τον αναγνώστη (Sanford, 2012). Από την άλλη, εξετάζοντας τους τρόπους που κάνουν πιο αποτελεσματικές τις εκθέσεις πειθούς μαθητών λυκείου εντοπίστηκε ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη χρήση πραγματολογικού πλαισίου και ότι η χρήση κειμενικών δεικτών βοηθούν τους μαθητές να παρουσιάσουν τις ιδέες τους με μεγαλύτερη σαφήνεια. Η διδασκαλία των δεικτών αυτών θα πρέπει να γίνει με έναν λειτουργικό τρόπο μέσα από κείμενα και όχι με απομνημόνευση λίστας (Uccelli, Dobbs & Scott, 2013). Στη Μαλαισία εντοπίστηκε ότι οι μαθητές λυκείου και οι προπτυχιακοί φοιτητές χρησιμοποιούν περισσότερο κειμενικούς δείκτες παρά αλληλεπιδραστικούς και ότι ακόμα και σε αυτούς υπήρχε σε κάποιες περιπτώσεις λανθασμένη χρήση (Anwardeen, Luyee, Gabriel & Kalajahi, 2013). Επίσης, οι μαθητές που είναι έτοιμοι να ξεκινήσουν τις σπουδές τους στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Μαλαισίας χρησιμοποιούν πολλούς δείκτες κειμενικής συνοχής και ελάχιστους αλληλεπιδραστικούς, τους οποίους και θα πρέπει να διδαχθούν (Zakaria & Malik, 2018). Στη Νορβηγία, μάλιστα, υπάρχει σχεδιασμός μέσα από τη διδασκαλία του μεταλόγου να προετοιμαστούν οι μαθητές για την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκε ότι οι μαθητές που διδάσκονται τη χρήση μετακειμενικών δεικτών στο δημοτικό

σχολείο μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στη χρήση του ακαδημαϊκού λόγου σε μεγαλύτερες τάξεις. Αυτό φαίνεται τόσο στον τρόπο διδασκαλίας όσο και στα βιβλία και στις γραπτές και προφορικές δοκιμασίες. Συνεπώς, ο γραμματισμός είναι στενά συνδεδεμένος με τη θεωρία του μεταλόγου (Shirazi, 2010).

Από την άλλη πλευρά στο χώρο των συγκριτικών μελετών για την έκταση της χρήσης μετακειμενικών δεικτών στην αγγλική γλώσσα σε σχέση με τη μητρική καθώς και στο πώς επιδρά η διδασκαλία τους στη διεύρυνση αυτής της χρήσης, έρευνα σε μια δίγλωσση περιοχή της Ισπανίας, όπου τόσο τα Καταλανικά όσο και τα Ισπανικά αποτελούν τις επίσημες γλώσσες που διδάσκονται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, έδειξε ότι οι ίδιες κατηγορίες δεικτών, οι κειμενικοί (interactive), χρησιμοποιούνταν και στις τρεις γλώσσες, αν και στη μητρική τους υπήρχε μεγαλύτερη ποικιλία (Martin-Laguna & Alcon, 2015). Η ανάλυση έγινε με βάση την ταξινομία του Hyland (2000) και τα αποτελέσματα. Σε μια άλλη συγκριτική μελέτη σε εκθέσεις πειθούς μεταξύ 224 Κορεατών μαθητών της τετάρτης δημοτικού και 188 μαθητών των Η.Π.Α, φυσικών ομιλητών, βρέθηκε ότι οι δείκτες μετάβασης στο κείμενο είναι στις πρώτες προτιμήσεις των μαθητών και των δύο χωρών. Εντούτοις, οι Αμερικανοί μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερους κειμενικούς και αλληλεπιδραστικούς δείκτες από τους Κορεάτες μαθητές. Ειδικότερα. Όσον αφορά στους κειμενικούς δείκτες χρησιμοποιούν περισσότερο δείκτες πλαισίωσης και ενδοφορικούς δείκτες, ενώ οι Κορεάτες έχουν προτίμηση στους δείκτες μετάβασης. Σε σχέση με τους διαπροσωπικούς δείκτες φαίνεται ότι οι Αμερικανοί μαθητές χρησιμοποιούν πολλές αυτοαναφορές και δείκτες εμπλοκής του συγγραφέα με τον αναγνώστη, ενώ οι Κορεάτες μαθητές χρησιμοποιούν ελάχιστους. Τέλος, διαφορές βρέθηκαν και ανάμεσα στους Αμερικανούς των αστικών και των αγροτικών περιοχών (Kim, 2017).

2.3.2. Οι έρευνες στην Ελλάδα

Σε αυτήν την ενότητα ξεκινάμε από τη διαπίστωση ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Pisa 2012 η Ελλάδα, με μέση επίδοση των μαθητών στις 468 μονάδες σε ό,τι αφορά την διεργασία εντοπισμού και εξαγωγής πληροφορίας από τα κείμενα που διαβάζουν, κατατάσσεται στην ομάδα των χωρών με μέσες επιδόσεις χαμηλότερες από τη μέση επίδοση των χωρών του ΟΟΣΑ (495 μονάδες). Η μέση επίδοση της Ελλάδας δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά από τις επιδόσεις της Αυστρίας, της Λιθουανίας, της Λετονίας, του Λουξεμβούργου, της Ρωσίας, της Τουρκίας και του Ισραήλ. Το 2015 όμως σημείωσε πτώση.

Στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε έρευνα με μαθητές της ΣΤ΄ δημοτικού για τη χρήση μετακειμενικών δεικτών σε κείμενα επιχειρημάτων φάνηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν σχέσεις που δηλώνουν αντίθεση-εναντίωση και σχέσεις αιτίας-δικαιολόγησης, ενώ η επεξήγηση, οι δείκτες διάρθρωσης του κειμένου και η διάζευξη έχουν σχεδόν μηδενική χρήση. Από την άλλη, όταν το κείμενο δεν είναι επιχειρηματολογικό, αλλά αφηγηματικό, τότε οι χρονικοί δείκτες κυριαρχούν, ενώ οι υπόλοιποι είναι ελάχιστοι (Βαρελά, 2010). Ακόμα, σε συγκριτική μελέτη μεταξύ μαθητών δημοτικού της Ελλάδας και της Κύπρου εντοπίστηκε ότι τα στοιχεία προφορικότητας υπερτερούν: παρατακτική σύνδεση, επαναλήψεις και ασάφειες (Archakis & Papazachariou, 2000· Στάμου & Γρίβα, 2011· Στάμου, Γρίβα, Δημητρίου & Τσακίριδου, 2014). Από την άλλη πλευρά, επιβεβαιώθηκε πως οι δευτερεύουσες προτάσεις και οι επίσημες λέξεις/τύποι αποτελούν τις συμβάσεις γραπτότητας από τις οποίες αντλούν συνήθως οι μαθητές/τριες (Κωστούλη, 1998· Παϊζή & Καβουκόπουλος, 2001· Στάμου & Γρίβα, 2011). Αντίθετα, φάνηκε να δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν πιο εκλεπτυσμένους μηχανισμούς κειμενικής σύστασης, όπως είναι οι μετακειμενικοί – αλληλεπιδραστικοί - δείκτες (Στάμου & Γρίβα, 2011). Όσον αφορά τη σύγκριση του γραπτού λόγου μεταξύ των Ελλαδιτών/ισσών και Κύπριων μαθητών/τριών -που αποτέλεσε και τον βασικό σκοπό της έρευνας-, διαπιστώθηκε πως παρά τις ομοιότητες που εμφανίζει ο λόγος τους, οι κύπριοι/ες μαθητές/τριες του δείγματος ανταποκρίθηκαν με λιγότερη επιτυχία από τους/τις Ελλαδίτες/ίσσες στις γραπτές απαιτήσεις του σχολείου. Έγραψαν, δηλαδή, μικρότερα κείμενα, ενώ τα γραπτά τους περιλάμβαναν περισσότερες ασάφειες, επαναλήψεις συντακτικών δομών, ατελείς φράσεις και λανθασμένο διαχωρισμό περιόδων, καθώς και λιγότερα συνδετικά και επίσημες λέξεις/τύπους από τους/τις Ελλαδίτες/ίσσες. Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση των γραπτών κατέδειξε πως οι κύπριοι/ες μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης υπολείπονταν συνολικά στις συμβάσεις γραπτότητας από τους/τις συμμαθητές/τριες τους στην Ελλάδα.

Έρευνες σε αλλοδαπούς μαθητές εντοπίζουν την απουσία μετακειμενικών δεικτών. Συγκεκριμένα σε έρευνα με αλλοδαπούς μαθητές επιπέδου B2 στην Ελληνική με υλικό που προέρχεται από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας του Υπουργείου Παιδείας – Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και αποτελείται από δείγματα παραγωγής γραπτού λόγου εντοπίστηκε απουσία μεταβατικών μηχανισμών σε φράσεις και σε κείμενο, λανθασμένη επιλογή μηχανισμών μετάβασης καθώς και λανθασμένη τοποθέτηση, πλεοναστική χρήση συνεκτικών δεσμών σε φράση και κείμενο (Μητρούση, 2011). Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μποζονέλος & Χούμα (2012) διερεύνησαν ένα σώμα κειμένων από 77

αλλόγλωσσους μαθητές γυμνασίων. Εντοπίστηκε ιδιαίτερα προβληματική η οργάνωση του λόγου στην πλειονότητα των γραπτών παραγωγών, καθώς απουσίαζε η συστηματική δομή και η χρήση δεικτών που χαρακτηρίζουν την κειμενική συνοχή, αλλά και όταν υπήρχε, χρησιμοποιούνταν λανθασμένα. Τέλος, έρευνα διεξήχθη για τους μετακειμενικούς δείκτες σε 158 αλβανόφωνους μαθητές δημοτικού με μέσο και ανώτερο επίπεδο γνώσης της ελληνικής και βρίσκει ότι αποφεύγουν τους δείκτες, χρησιμοποιούν κύριες προτάσεις στα αφηγηματικά κείμενα που κλήθηκαν να συντάξουν (αφηγηματική ιστορία, ημερολόγιο και επιστολή), ενώ συχνότερος ήταν ο δείκτης της προσθήκης. Μόνο στην αφηγηματική ιστορία χρησιμοποίησαν δείκτες χρονικής αλληλουχίας, ίσως, επειδή το είδος τους κειμένου τους φάνηκε πιο εύκολο από τα άλλα δύο. Βέβαια, και οι Έλληνες μαθητές δεν έκαναν χρήση πολλών δεικτών, όμως, χρησιμοποίησαν σε μεγάλο βαθμό δείκτες στάσης του ομιλητή σε σχέση με τους αλβανόφωνους που δεν χρησιμοποίησαν (Τσιαμούρη, 2014).

Έρευνες για τη θέση των δεικτών λόγου σε σώματα ηλεκτρονικών κειμένων, μόνο των επιρρηματικών στοιχείων, διερευνά ο Γούτσος (2012) και τα εντοπίζει στην 1^η, 2^η ή στην 3^η θέση, στην αρχή κάθε περιόδου λόγου, ενώ και αυτός θεωρεί ότι θα πρέπει να γίνει διάκριση του κειμενικού πεδίου της δράσης τους.

Η επιστημική τροπικότητα στα επιχειρηματολογικά εκθετικά κείμενα αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκονται την νέα ελληνική αλλά και Ελλήνων καθώς και τα μετακειμενικά στοιχεία που ενισχύουν ένα επιχείρημα εξετάζονται από την Ευσταθιάδη (δεν αναφέρεται χρονολογία). Ο ομιλητής μπορεί να επιλέξει να αποστασιοποιηθεί χρησιμοποιώντας μετριαστικές εκφράσεις που δηλώνουν αβεβαιότητα ή αμφιβολία ή αντίθετα να δείξει βεβαιότητα με τη χρήση emphatic εκφράσεων που ενισχύουν τα λεγόμενά του. Σε αυτήν την έρευνα δε βρέθηκε διαφορά χρήσης των επιστημικών δεικτών μεταξύ Ελλήνων και αλλόγλωσσων. Γενικότερα, οι μαθητές δεν έχουν συνειδητοποιήσει επακριβώς τη λειτουργία των μετακειμενικών δεικτών. Οι δείκτες που προάγουν τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του κειμένου συγχέουν την κειμενική με τη αλληλεπιδραστική λειτουργία στο βιβλίο της Β' Λυκείου για την Έκθεση, δεν έχει γίνει, δηλαδή, διάκριση του κειμενικού πεδίου της δράσης τους. Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι στα επιχειρηματολογικά εκθετικά κείμενα των μαθητών η χρήση λογικό-σημασιολογικών σχέσεων δεν είναι πάντα ξεκάθαρη ή σωστή, για παράδειγμα δεν προτιμάται να δηλώνεται το αποτέλεσμα αλλά η αιτία, γίνεται χρήση του *ωστόσο* για αιτία αντί για αντίθεση και η χρήση προθετικών στοιχείων είναι συχνότατη. Εντοπίζει, λοιπόν, την ανάγκη διδασκαλίας του τρόπου σύνδεσης των εννοιών, διότι με την παρούσα κατάσταση οι ιδέες τους αναπτύσσονται στον άξονα του χρόνου σαν να

επρόκειτο για αφήγηση. Επομένως, δε διαφαίνεται ο σχεδιασμός του κειμένου τους (Κουτσουνέλου – Μίχου, 2018).

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει ποσοτικά και ποιοτικά τη χρήση των δεικτών μεταλόγου σύμφωνα με την ταξινόμια του Hyland (2005) σε δύο είδη εκθετικών κειμένων μαθητών της Γ' Λυκείου από την Ανατολική Αττική, την Ομιλία σε ημερίδα του δήμου και το Άρθρο σε σχολική εφημερίδα. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η κειμενική και η επικοινωνιακή / αλληλεπιδραστική αρτιότητα και αποτελεσματικότητα των κειμένων καθώς και οι ποσοτικές επιλογές των μετακειμενικών δεικτών σε κάθε είδος. Ακόμη, γίνεται σύγκριση ποσοτική στους δείκτες μεταλόγου των δύο ειδών, ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφορές μεταξύ των δύο ειδών και έπειτα να ερμηνευτούν αυτές οι διαφορές. Τέλος, εξετάζεται ποιοτικώς η ορθή χρήση των δεικτών εντός του περικειμένου. Η έρευνα έρχεται να καλύψει ένα σημαντικό κενό της ελληνικής βιβλιογραφίας που αφορά στο μάθημα της Έκθεσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στη χρήση μετακειμενικών δεικτών σε σχέση με το είδος του εκθετικού κειμένου, αλλά και τη φύση των λαθών σε αυτούς.

3.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα εξετάζουν τη συχνότητα εμφάνισης κειμενικών και αλληλεπιδραστικών δεικτών μεταλόγου στα εκθετικά κείμενα των μαθητών της Γ' Λυκείου καθώς και την ορθότητα της επιλογής τους για το συγκεκριμένο περικείμενο.

- Ποια είναι η συχνότητα χρήσης των μετακειμενικών δεικτών ασχέτως Ομιλίας και Άρθρου;
- Σε ποιο είδος εκθετικού κειμένου χρησιμοποιούνται περισσότερο οι αλληλεπιδραστικοί (interactional) δείκτες και ποια υποκατηγορία δεικτών συγκεκριμένα προτιμάται περισσότερο σε κάθε είδος;
- Τι είδους λάθη κάνουν οι μαθητές στη χρήση των μετακειμενικών δεικτών;

3.3. Ερευνητική μέθοδος

Οι μέθοδοι που επιλέξαμε για τους στόχους και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική διερεύνηση. Μέσα από την ποσοτική μέθοδο, με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS statistics 22 και του Excel, έγινε προσπάθεια ανάδειξης, περιγραφικά και επαγωγικά, του πλήθους και της ποικιλίας των μετακειμενικών δεικτών που χρησιμοποιούν οι μαθητές στις εκθέσεις τους καθώς και των ποσοτικών διαφορών μεταξύ των δύο κειμενικών ειδών ως προς το υποείδος των δεικτών που χρησιμοποιούνται, αλλά και της στατιστικής σημασίας αυτών των διαφορών (Cresswell, 2011). Οι διαφορές αυτές θα μας οδηγήσουν σε συμπεράσματα για την οργάνωση των κειμένων των μαθητών, τους τρόπους σύνδεσης των νοημάτων, την επικοινωνιακή τους αποτελεσματικότητα και τη σχέση τους με τους αναγνώστες, αλλά ενδεχομένως εμφανίσει και το είδος του κειμένου με το οποίο είναι εξοικειωμένοι περισσότερο με τη χρήση αυτών των δεικτών και μπορεί να αποτελέσει την αρχή για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μεταλόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έπειτα, η ποιοτική μέθοδος, με τη χρήση της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Grounded Theory), θα αναδείξει τη σωστή ή τη λανθασμένη επιλογή δεικτών λόγου, την ωριμότητα, τις οργανωτικές αρετές και την κριτική ικανότητα του γράφοντος, ώστε να καθοδηγήσει τον αναγνώστη μέσα στο κείμενό του και να καταστήσει σαφείς τις ιδέες του.

Η Θεμελιωμένη Θεωρία αποτελεί μια μεθοδολογική πρόταση που αποσκοπεί στην παραγωγή θεωρίας (μέσου βεληνεκούς) σχετικά με το εκάστοτε ερευνώμενο αντικείμενο· μια θεωρία που θεμελιώνεται σε εμπειρικά δεδομένα, τα οποία συλλέγονται και αναλύονται με συστηματικό τρόπο. Αυτή προτάθηκε αρχικά στα μέσα της δεκαετίας του '60 ως εναλλακτική πρόταση προς το κυρίαρχο υποθετικό-παραγωγικό υπόδειγμα. [Υποθετικο-παραγωγικό υπόδειγμα, καλείται η λογική σύμφωνα με την οποία η επιστημονική εργασία οφείλει να ακολουθεί την εξής διαδρομή: από ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο συνάγονται ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με το εξεταζόμενο αντικείμενο και εν συνεχεία διεξάγεται με συστηματικό τρόπο μια εμπειρική έρευνα που σκοπό έχει να ελέγξει (να επαληθεύσει ή να διαψεύσει) αυτές τις εκ των προτέρων διατυπωμένες υποθέσεις. Με αυτό τον τρόπο επικυρώνεται η θεωρία στο συγκεκριμένο πεδίο εφαρμογής της και διασφαλίζεται η εγκυρότητα των επιστημονικών αποφάνσεων]. Οι εισηγητές της θεωρίας (A. Strauss & B. Glaser) αντιτάχθηκαν με την πρότασή τους σε εκείνες τις παγιωμένες αντιλήψεις της εποχής τους που (α) επεφύλασσαν στην εμπειρική έρευνα τον περιορισμένο ρόλο του ελέγχου (της επιβεβαίωσης ή της διάψευσης) προδιατυπωμένων υποθέσεων, (β) πρέσβευαν ότι η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια ελαχίστως συστηματική διαδικασία, που βασίζεται κυρίως στη διαίσθηση

και στην απλή καταγραφή των εντυπώσεων του ερευνητή και μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο ως «προπομπός» της ποσοτικής έρευνας, (γ) υποστήριξαν ότι η ποιοτική έρευνα περιορίζεται σε περιγραφικές και ιδιογραφικές μελέτες, χωρίς καμιά δυνατότητα θεωρητικοποίησης, αφαίρεσης και γενίκευσης. Ακόμα, η Θεμελιωμένη Θεωρία παρέχει τη δυνατότητα ανάδυσης μιας θεωρίας, σταδιακά, μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα και τη συνεχή κωδικοποίηση και κατηγοριοποίησή τους, καθώς υπάρχουν σταδιακά τρεις κατηγοριοποιήσεις: η Ανοικτή Κωδικοποίηση, η Αξονική Κωδικοποίηση και τέλος, η Επιλεκτική Κωδικοποίηση (Ιωσηφίδης, 2008).

Έπειτα, η ποιοτική έρευνα διεξάγεται χωρίς μια *a priori* θεωρία και επομένως χωρίς προκαταλήψεις από την πλευρά της ερευνήτριας. Ο Ιωσηφίδης (2008) τονίζει ότι υπάρχει κυκλικότητα, αναδραστικότητα και συστηματικότητα στην ποιοτική έρευνα, ενώ οι Ίσαρη & Πούρκος (2015) υπογραμμίζουν ότι τα δεδομένα της έρευνας σχηματίζουν και αυτά θεωρητικές βάσεις. Ακολουθείται μια συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων, εντοπισμού των κατηγοριών, των υποκατηγοριών και τελικά των κεντρικών κατηγοριών πάνω στις οποίες αναπτύσσεται η θεωρία, ο ερευνητής βρίσκεται διαρκώς κοντά στα δεδομένα σε οποιοδήποτε στάδιο της ανάλυσης και διεξάγει συνεχή έλεγχο για την αξιοπιστία της διαδικασίας και της θεωρίας του (Cresswell, 2011). Τέλος, θεωρήσαμε ότι με την επιλογή των δύο αυτών μεθόδων θα αποκτήσουμε πληρέστερη εικόνα για τη χρήση των μετακειμενικών δεικτών από τους μαθητές του Λυκείου πράγμα που θα συνεισφέρει στην έρευνα για τη βελτίωση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε δεύτερο χρόνο για την ανάδειξη ενός προτύπου διδασκαλίας.

Από όλα τα παραπάνω, λοιπόν, συνάγεται η σημασία της έρευνας αυτής, η οποία φιλοδοξεί να αναλύσει τα δεδομένα της τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, ώστε να υπάρξει μια σφαιρική εικόνα των γραπτών των μαθητών. Τέλος, με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται ότι τα πορίσματα είναι αντικειμενικά και ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

3.4. Ερευνητικός τρόπος συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την αναζήτηση εκθέσεων της Γ' Λυκείου από σχολεία της Ανατολικά Αττικής τον Μάρτιο του 2019, ώστε οι μαθητές να έχουν διδαχθεί σχεδόν ολόκληρη την ύλη της Γ' Λυκείου, να έχουν γράψει αρκετές εκθέσεις και να μπορέσουμε να συλλέξουμε κείμενα ωριμότερης γραφής και να εντοπίσουμε τα δύο είδη κειμένων που χρειαζόμασταν. Τα άρθρα επιλέχθηκαν ως το είδος που διδάσκεται ως πιο απρόσωπο και αντικειμενικό στα

σχολεία ακόμα και όταν πρόκειται για σχολική εφημερίδα, ενώ η ομιλία ως κείμενο που διευκολύνει τη χρήση διαπροσωπικών δεικτών μεταλόγου.

Σε πρώτη φάση τα κείμενα φωτογραφήθηκαν με απόκρυψη των ονομάτων των μαθητών και αποθηκεύτηκαν. Έπειτα, εκτυπώθηκαν και αριθμήθηκαν, για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε και να επισημάνουμε τους μετακειμενικούς δείκτες και τον αριθμό τους σε κάθε εκθετικό κείμενο (αναλογικές μεταβλητές), αφού πρώτα χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, στα άρθρα και στις ομιλίες, τα οποία αποτέλεσαν τις κατηγορικές μεταβλητές μας. Οι δείκτες περάστηκαν όλοι στο IBM SPSS statistics 22, ώστε να μπορέσει να γίνει η επεξεργασία των δεδομένων. Εξετάστηκαν τόσο αυτόνομα όσο και χωρισμένοι σε δύο ομάδες, κειμενικοί και αλληλεπιδραστικοί – interactive και interactional- για κάθε κατηγορική μεταβλητή. Με τον τρόπο αυτό έγινε η εξαγωγή των ποσοτικών δεδομένων.

Στη συνέχεια, μελετήθηκαν διεξοδικά οι εκθέσεις και εξετάστηκε η ορθή χρήση των δεικτών λόγου με βάση το συγκεκριμένο και το περιεχόμενο του κάθε εκθετικού κειμένου. Καταγράφηκαν οι λανθασμένες χρήσεις και διορθώθηκαν με σωστές επιλογές βάσει των νοημάτων που έπρεπε να αναδειχθούν, ώστε να βελτιωθεί η συνεκτικότητα. Τέλος, τα λάθη ομαδοποιήθηκαν με βάση τους δείκτες και τη συχνότητα που εντοπίστηκαν (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Ακολουθήσαμε μέσα και τρόπους επιστημονικά αποδεκτούς και ενδεδειγμένους ως προς τη συναίνεση και το σεβασμό των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008). Συγκεκριμένα, θα πρέπει να υπάρχει εμπιστευτικότητα και ανωνυμία, για την προστασία των συμμετεχόντων, εντιμότητα, ώστε να αναπτυχθούν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Ακόμη, η συναίνεση θα πρέπει να ακολουθεί έπειτα από αναλυτική πληροφόρηση των συμμετεχόντων, ενώ τα έμμεσα ή άμεσα οφέλη θα πρέπει να αναφέρονται, ώστε να τονίζεται η συμβολή τους στην έρευνα. Τέλος, λόγω της σημαντικής συνεισφοράς τους είναι δεοντολογικά ορθή η πρόσβασή τους στα αποτελέσματα της έρευνας.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ερευνήτρια ζητούσε πάντα την άδεια και τη συναίνεση του διευθυντή κάθε Λυκείου, πριν έρθει σε επαφή με τους διδάσκοντες του μαθήματος της Έκθεσης. Τους εξηγούσε διεξοδικά τι ερευνά, με ποιο σκοπό γίνεται, τι θέλει να συλλέξει, από ποιο πανεπιστήμιο είναι και ποια είναι η επιβλέπουσα καθηγήτρια. Βεβαίως, για όλα αυτά ενημερώνονταν και οι καθηγητές. Στην ουσία, ο διευθυντής ήταν αυτός που συνέστηνε την ερευνήτρια στους διδάσκοντες. Επιπλέον, καταρτίστηκε και ένα έντυπο συναίνεσης με πληροφορίες για την έρευνα και τους σκοπούς της (Παράρτημα), το οποίο και διάβαζαν οι

συμμετέχοντες, πριν συναινέσουν (Creswell, 2011). Η προστασία της ανωνυμίας εξασφαλίστηκε επίσης με απόδοση αριθμού σε κάθε εκθετικό κείμενο και δε φωτογραφίστηκε το όνομα του μαθητή. Τέλος, προτάθηκε στους συμμετέχοντες που το επιθυμούσαν να σταλεί αντίγραφο της εργασίας, ώστε να επιβεβαιώσουν ότι δεν εκτίθενται ούτε φωτογραφίζουν πρόσωπα, αλλά και για να λάβουν γνώση για τα αποτελέσματα της έρευνας (Creswell, 2011).

3.5. Δειγματοληψία

Στη συγκεκριμένη έρευνα συνελέγησαν 200 εκθετικά κείμενα μαθητών της Γ' Λυκείου. Τα 100 ήταν ομιλίες και τα άλλα 100 ήταν άρθρα, ώστε να γίνει και συγκριτική εξέταση των δύο ειδών. Η δειγματοληψία έλαβε χώρα τον μήνα Μάρτιο του 2019, ώστε τα δείγματα να έχουν μια συγγραφική ωριμότητα και για να μπορούσαμε να βρούμε ικανό αριθμό από τα δύο είδη κειμένων που επιθυμούσαμε. Τα δείγματα προήλθαν από σχολεία της Ανατολικής Αττικής, στα οποία είχε πιο εύκολη πρόσβαση η ερευνήτρια. Οι καθηγητές επιλέχθηκαν από τους διευθυντές των σχολείων και μας έδωσαν δείγματα από τα φετινά αρχεία των μαθητών τους. Τα δείγματα φωτογραφήθηκαν εντός του γραφείου των καθηγητών και υπό την επίβλεψή τους, χωρίς να φωτογραφηθούν τα ονόματα των μαθητών. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία, χωρίς να υπάρξει ως προϋπόθεση η συλλογή μόνο εκθέσεων με καλό βαθμό. Σε κάθε περίπτωση ακολουθήθηκε το πρωτόκολλο δεοντολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

3.6. Μεθοδολογία ανάλυσης των αποτελεσμάτων

Οι εκθέσεις των μαθητών ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το είδος τους και έπειτα έγιναν πολλαπλές αναγνώσεις, για να εντοπιστούν, να καταγραφούν και να ομαδοποιηθούν οι δείκτες μεταλόγου που χρησιμοποιούνται, αλλά και να ελεγχθούν τα λάθη στη χρήση τους. Με τη χρήση του λογισμικού λογισμικού IBM SPSS statistics 22 εξετάστηκαν ποσοτικώς οι δείκτες λόγου που χρησιμοποιούν οι μαθητές στα δύο είδη εκθετικών κειμένων και έπειτα ομαδοποιήθηκαν στις δύο μεγάλες κατηγορίες της ταξινόμιας του Hyland, για να ελεγχθεί η στατιστική σημαντικότητα και οι ποσοτικές διαφορές. Έπειτα, εξετάστηκε ποσοτικά και κάθε υποκατηγορία, ώστε να απαντηθούν τα δύο πρώτα ερωτήματα της έρευνας. Όσον αφορά στα λάθη αποδόθηκαν με βάση τη θεμελιωμένη θεωρία οι πρώτοι κωδικοί σύμφωνα με την ταξινόμια του Hyland, η οποία ακολουθείται στην παρούσα έρευνα. Δημιουργήθηκαν, δηλαδή, 10 κωδικοί κατά την ανοιχτή κωδικοποίηση, οι οποίοι στη συνέχεια περιορίστηκαν σε 4, κατά

την αξονική, όπου εμφανίζονται κατηγοριοποιημένα τα είδη των λαθών στους δείκτες μεταλόγου. Έπειτα, μέσα από την αλληλοσυσχέτιση των κατηγοριών της αξονικής κωδικοποίησης προέκυψαν οι δύο ευρύτερες κατηγορίες της επιλεκτικής και αναδύθηκε η θεωρία που παρέχει επαρκή εξήγηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα γύρω από τα λάθη στη χρήση των δεικτών (Creswell, 2011). Τέλος, μέσα από τη χρήση αυτών των δύο μεθόδων μπορέσαμε να καταλήξουμε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

3.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Στην ποσοτική έρευνα η αξιοπιστία και η εγκυρότητα διασφαλίζεται μέσω του στατιστικού προγράμματος που χρησιμοποιείται και το οποίο εξάγει τους πίνακες με τα προς ανάλυση δεδομένα. Στην ουσία πρόκειται για λογική, για μαθηματικούς τύπους που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα (Creswell, 2011). Στη συγκεκριμένα περίπτωση χρησιμοποιήθηκε το IBM SPSS statistics 22, όπου έγινε εγγραφή όλων των δεικτών και εξήχθησαν τα αποτελέσματα αμερόληπτα και αντικειμενικά. Έπειτα, η ποιοτική ανάλυση βοήθησε στον εντοπισμό των λανθασμένων χρήσεων, ώστε να αξιολογηθούν οι αδυναμίες των μαθητών ως προς τη συνεκτικότητα και τη νοηματική αλληλουχία των κειμένων και την ανάδειξη των νοημάτων. Στην ουσία, έρχεται να συμπληρώσει την ποσοτική έρευνα με την εξέταση της ορθής ή μη χρήσης των μετακειμενικών δεικτών και τη διερεύνηση των αιτιών. Για τη διασφάλιση της ορθότητας των αποτελεσμάτων έγινε επανέλεγχος και από άλλους ερευνητές (Ιωσηφίδης, 2008).

3.8. Περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά στους περιορισμούς της έρευνας το μικρό δείγμα των εκθετικών κειμένων καθιστά τα αποτελέσματα μη γενικεύσιμα για όλον τον πληθυσμό. Αφορούν αποκλειστικά και μόνο τη συγκεκριμένη έρευνα, το δείγμα των κειμένων που συνελέγη. Επιπλέον, όσον αφορά την ποιοτική εξέταση των δεδομένων πάντα υπάρχει η υποκειμενικότητα στη διόρθωση των κειμένων. Ο ερευνητής, άλλωστε, δε μάχεται την υποκειμενικότητά του, αλλά την αναγνωρίζει και την ενσωματώνει ως αναστοχασμό στην ερευνητική του αναφορά (Smith, 1996). Ακόμη, υπήρξε μια σχετική δυσκολία στη συλλογή του δείγματος καθώς δεν ήταν όλοι οι διδάσκοντες πρόθυμοι να βοηθήσουν στην έρευνα. Τέλος, λόγω πίεσης χρόνου για την παράδοση της διπλωματικής εργασίας περιοριστήκαμε σε ένα δείγμα 200 εκθετικών κειμένων.

Κεφάλαιο 4

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

4.1. Παρουσίαση των ποσοτικών αποτελεσμάτων

Στο παρακάτω γράφημα απεικονίζονται οι συχνότεροι δείκτες μεταλόγου που χρησιμοποιούν οι μαθητές της Γ' Λυκείου στα δύο είδη εκθετικών κειμένων που εξετάζουμε, στην Ομιλία σε ημερίδα του δήμου και στο Άρθρο σε σχολική εφημερίδα, χωρίς διαχωρισμό ως προς το είδος του κειμένου. Οι δείκτες περάστηκαν στο excel και παρακάτω αποτυπώνονται τα ποσοστά τα οποία βρέθηκαν.

Εικόνα 1

Δείκτης	Συχνότητα	Δείκτης	Συχνότητα
Επίσης, Επιπλέον, Ακόμα, Επιπροσθέτως	79%	Είναι κατανοητό	2,50%
Λοιπόν, Άρα, Συμπερασματικά, Καταλήγοντας	78,50%	Πέραν όλων αυτών	2,50%
Όμως, Ωστόσο, Αλλά, Από την άλλη	62%	Εδώ	2,50%
Αρχικά, Πρώτον, Καταρχάς, Πρώτα πρώτα	55,50%	Θα ήθελα να προτείνω/προτείνουμε	2,50%
Τέλος, Τελειώνοντας	46,50%	Καλό θα ήταν, Χρήσιμο θα ήταν	2%
Ετσι	34%	Είναι φανερό	2%
Αυτός, Τέτοιος	31,50%	Σε περίπτωση που	2%
Πρέπει	31%	Αυτό το πρόβλημα	2%
Για παράδειγμα	28,50%	Χαρακτηριστικό είναι	2%
Δηλαδή, Με άλλα λόγια	26%	Είναι προφανές	2%
Θα πρέπει	25,50%	Άξιο αναφοράς	2%
Ταυτόχρονα, Συγχρόνως, Συνάμα, Παράλληλα	20%	Είναι μερικά από τα φαινόμενα	2%
Θα μπορούσε	20%	Φυσικά	2%
Είναι σημαντικό/σπουδαίο/αξιοσημείωτο	18%	Είναι κοινός αποδεκτό	2%
Ειδικότερα, Σαφέστερα	17%	Απαιτείται	1,50%
Με αυτόν τον τρόπο	17%	Μια λύση	1,50%
Βέβαια, Σίγουρα	16%	Είναι αλήθεια	1,50%
Από τα παραπάνω	15%	Πιθανώς	1,50%
Επειδή, Γιατί, Αφού, Ένας παράγοντας	15%	Συγκεντρωθήκαμε	1,50%
Πιο συγκεκριμένα	14%	Χαρακτηριστικό παράδειγμα	1,50%
Σήμερα	13,50%	Στην περίπτωση αυτή	1,50%
Εφόσον, Αν, Με την προϋπόθεση	13,50%	Κυρίως	1,50%
Οφείλει να	12,50%	Η διαπίστωση αυτή	1,50%
Είναι απαραίτητο/αναγκαίο	12%	Κρίνω σκόπιμο	1,50%
Όλοι γνωρίζουμε, Όπως γνωρίζετε/καταλαβαίνετε	12%	Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε	1,50%
Με αποτέλεσμα	10,50%	Όπως είναι φυσικό	1,50%
Μάλιστα, Ιδιαίτερη έμφαση	9,50%	Είμαι σίγουρος ότι	1%
Είναι γεγονός ότι	9,50%	Στην πραγματικότητα	1%
Θα ήθελα	9%	Είναι λογικό	1%
Συνοψίζοντας	9%	Τουλάχιστον	1%
Στη συνέχεια, Συνεχίζοντας, Μετά	8,50%	Εντωμεταξύ	1%
Ελπίζω, Ευελπιστώ	8%	Για να αναλύσουμε	1%
Είναι αδιαμφισβήτητο, Αναμφίβολα	8%	Περαιτέρω	1%
Είναι γνωστό	8%	Αναλογιζόμενος τη σημασία	1%
Γενικά, Γενικότερα	7,50%	Όλοι μας μπορούμε	1%
Δυστυχώς, Ευτυχώς	7,50%	Σας προτρέπουμε	1%
Μετα. Ερώτηση	6,50%	Είναι εξωφρενικό	1%
Αναλυτικότερα, Διεξοδικότερα	5,50%	Ως εκ τούτου	0,50%
Όσον αφορά, Αναφορικά με	5,50%	Να προβληματιστείτε μαζί μου	0,50%
Με σκοπό	5,50%	Είναι κατανοητό	0,50%
Αποτελεί συχνό φαινόμενο	5%	Καλύτερα να	0,50%
Ετσι ώστε	4%	Για να εντείνω την προσοχή σας	0,50%
Άλλωστε	4%	Αυτά είχαμε να πούμε	0,50%
Είναι δυνατόν	3,50%	Περνώντας τώρα	0,50%
Εξίσου	3%	Όπως λέμε	0,50%
Ανακεφαλαιώνοντας	3%	Αποφάσισα να	0,50%
Όλοι εμείς	2,50%	Απευθύνομαι σε όλους	0,50%
Θα αναδείξω	2,50%	Θεωρώ ορθό	0,50%
Όπως μπορούμε να δούμε	2,50%	Δεν υπάρχουν αμφιβολίες	0,50%
		Υποστηρίζεται ότι	0,50%

Βλέπουμε ότι ανεξαρτήτως είδους κειμένου οι δείκτες *προσθήκης, συμπεράσματος, αντίθεσης, έναρξης και τέλους* χρησιμοποιούνται συχνότερα, ενώ σπάνια είναι η χρήση των δεικτών που δείχνουν αλληλεπίδραση με τον αναγνώστη, όπως για παράδειγμα *είναι κατανοητό, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε, υποστηρίζεται ότι*. Γενικώς, οι μαθητές χρησιμοποιούν ευρέως τις *μεταβάσεις (transitions)*(*επίσης, επιπλέον, ακόμα, επιπροσθέτως*), τους *δείκτες πλαισίου (frame markers)*(*λοιπόν, άρα, αρχικά, τέλος, έτσι*), ενώ τις χαμηλότερες συχνότητες εμφανίσουν οι *δείκτες ενίσχυσης (boosters)*(*βέβαια, σίγουρα, φυσικά, κυρίως*), *στάσης (attitude markers)*(*υποστηρίζεται ότι, κρίνω σκόπιμο, οφείλει να, θα ήθελα να*) και *δέσμευσης του αναγνώστη (engagement markers)*(*να προβληματιστείτε μαζί μου, όλοι εμείς, απευθύνομαι σε όλους*). Η χρήση των διαπροσωπικών δεικτών, δηλαδή, που ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη είναι περιορισμένη. Θα πρέπει, λοιπόν, να εντοπίσουμε αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ειδών. Αν σε κάποιο οι μαθητές επιδεικνύουν μεγαλύτερη χρήση στους δείκτες αλληλεπίδρασης και να προβληματιστούμε γύρω από τους λόγους που συμβαίνει αυτό. Πάντως, γνωρίζουν αυτούς τους δείκτες, ενδεχομένως, όμως, αγνοούν την ακριβή λειτουργία τους και σίγουρα δεν τους έχουν διδαχθεί συστηματικά, με αποτέλεσμα να αναλώνονται στη χρήση κειμενικών δεικτών και να γεμίζουν το γραπτό τους πιστεύοντας ότι με αυτόν τον τρόπο το κείμενο θα έχει την επιθυμητή συνοχή. Εντούτοις, το αποτέλεσμα έρχεται να τους διαψεύσει, διότι το μόνο που επιτυγχάνεται είναι ένα επιφανειακό δέσιμο, ίσως και άσχετων μεταξύ τους νοημάτων που καταντά μονότονο και κουραστικό.

Έπειτα, τα δεδομένα μας περάστηκαν στο IBM SPSS statistics 22, όπου με τη χρήση βαρών, χ^2 test, εντοπίσαμε ότι η διαφορά μεταξύ κειμενικών και διαπροσωπικών δεικτών είναι στατιστικά σημαντική (Εικόνα 3). Συνολικά, οι κειμενικοί δείκτες είναι 1843, ενώ οι διαπροσωπικοί/ αλληλεπιδραστικοί είναι 863.

Εικόνα 2

Οι διαπροσωπικοί δείκτες είναι διπλάσιοι από τους κειμενικούς.

Descriptive Statistics

	N	Sum
Interactive	200	1843,00
Interactional	200	863,00
Valid N (listwise)	200	

Εικόνα 3

Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα στη χρήση των κειμενικών δεικτών σε σχέση με τους διαπροσωπικούς.

Test Statistics

	Είδος
Chi-Square(a)	354,915
df	1
Asymp. Sig.	,000

Για να διερευνηθεί το δεύτερο ερώτημα τρέξαμε μόνο τους διαπροσωπικούς αλληλεπιδραστικούς δείκτες με το λογισμικό πακέτο IBM SPSS statistics 22, για να εντοπίσουμε σε ποιο είδος εκθετικού κειμένου εμφανίζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα οι αλληλεπιδραστικοί δείκτες και ποια κατηγορία συγκεκριμένα. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν μεγάλες ομοιότητες, αλλά και μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα δύο είδη κειμένων.

Εικόνα 4

Απεικόνιση κάθε κατηγορίας διαπροσωπικών δεικτών στα δύο είδη εκθετικών κειμένων και της αντίστοιχης ποσότητας χρήσης από τους μαθητές.

Υποκατηγορία * Είδος Crosstabulation

Count

		Είδος		Total
		ομιλία	άρθρο	
Υποκατηγορία	Hedges	15	27	42
	boosters	127	168	295
	attitude	220	176	396
	engagem	47	18	65
	self	38	15	53
Total		447	404	851

Εικόνα 5

Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας. Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές.

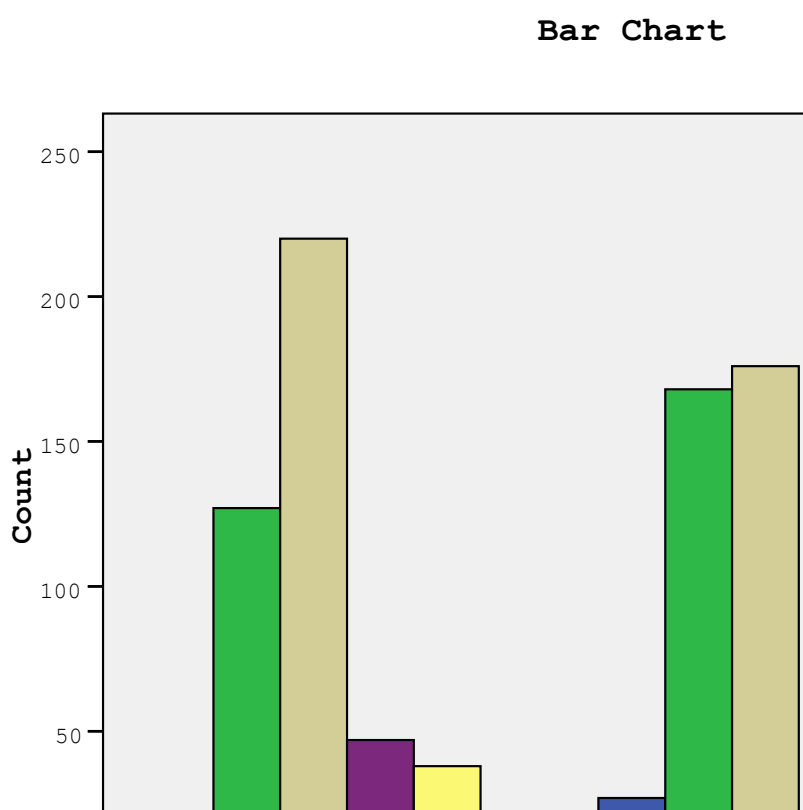
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,852(a)	4	,000
Likelihood Ratio	35,646	4	,000
Linear-by-Linear Association	32,916	1	,000
N of Valid Cases	851		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,94.

Εικόνα 6

Η πρώτη ομάδα στηλών αφορά την Ομιλία και η δεύτερη το Άρθρο. Η πράσινη στήλη είναι οι δείκτες έμφασης (boosters), η εκρού είναι οι δείκτες σχηματισμού άποψης (Attitude markers), η μοβ είναι οι δείκτες δέσμευσης προς τους αναγνώστες (Engagement markers), η κίτρινη είναι οι δείκτες αυτό-αναφοράς (Self-mentions) και η μπλε στήλη είναι οι δείκτες μετριασμού (Hedges). Στις στήλες που αφορούν το Άρθρο δεν παρουσιάζονται καθόλου από το σύστημα η μοβ και η κίτρινη στήλη, διότι το ποσοστό είναι πολύ μικρό για απεικόνιση.



Εικόνα 7

Συνολικά η χρήση διαπροσωπικών δεικτών είναι μεγαλύτερη στην Ομιλία απ' ότι στο Άρθρο.

Chi-Square Test

Frequencies

Είδος

	Observed N	Expected N	Residual
ομιλία	447	425,5	21,5
άρθρο	404	425,5	-21,5
Total	851		

Εικόνα 8

Η διαφορά στη χρήση των διαπροσωπικών δεικτών μεταξύ Ομιλίας και Άρθρου είναι στατιστικά σημαντική.

Test Statistics

	Είδος
Chi-Square(a)	2,173
df	1
Asymp. Sig.	,140

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 425,5.

Συνολικά ευρέθησαν 447 δείκτες διαπροσωπικοί στην Ομιλία και 404 δείκτες στο Άρθρο. Η απόκλιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική Sig. 0,140 < 0,5 (Εικόνα 8). Ενδεχομένως η διδασκαλία του άρθρου για σχολική εφημερίδα να μη διδάσκεται εύστοχα και κατανοητά. Ενδιαφέρον, εντούτοις, παρουσιάζει η κατανομή αυτών των δεικτών όταν εξετάζουμε τις

υποκατηγορίες τους. Όπως παρατηρούμε και στα γραφήματα οι δείκτες μετριασμού (Hedges) και οι δείκτες έμφασης (Boosters) είναι σημαντικά περισσότεροι στο Άρθρο. Όμως, οι δείκτες στάσης (Attitude markers), οι δείκτες δέσμευσης προς τους αναγνώστες (Engagement markers) και οι δείκτες αυτό-αναφοράς (Self-mentions) είναι πολλοί περισσότεροι, εξαπλάσιοι και διπλάσιοι αντίστοιχα, στο εκθετικό κείμενο της Ομιλίας σε σχέση με αυτούς του Άρθρου και είναι στατιστικά σημαντικοί Sig 0,00 < 0,5 (Εικόνα 5). Παρατηρούμε, επίσης, ότι γενικώς οι μαθητές δε συνηθίζουν να χρησιμοποιούν δείκτες μετριασμού, ενώ αντίθετα οι δείκτες έμφασης σημειώνουν πολύ υψηλές τιμές σε σύγκριση με αυτούς του μετριασμού. Τέλος, οι δείκτες σχηματισμού άποψης (Attitude markers) (θα πρέπει, θα μπορούσε, είναι σημαντικό/σπουδαίο/αξιοσημείωτο/απαραίτητο/αναγκαίο/κατανοητό/κοινώς αποδεκτό/γεγονός/γνωστό/συχνό φαινόμενο) έρχονται πρώτοι στην επιλογή τους ασχέτως είδους κειμένου.

4.2. Παρουσίαση των ποιοτικών αποτελεσμάτων

Κατά τη διάρκεια της ανοιχτής κωδικοποίησης οι κατηγορίες που σχηματίστηκαν για τον εντοπισμό λανθασμένων χρήσεων των μαθητών της Γ' Λυκείου ακολούθησαν τις λειτουργίες των μετακειμενικών δεικτών της ταξινομίας του Hyland (10 κατηγορίες). Έπειτα, εξετάστηκε η χρήση τους, εντοπίστηκαν τα λάθη και με γνώμονα αυτά περάσαμε στην αξονική κωδικοποίηση (4 κατηγορίες λαθών) την οποία παραθέτουμε στη συνέχεια για κάθε είδος εκθετικού κειμένου. Στο εξής τα Άρθρα θα αναφέρονται με το πρώτο γράμμα και την αρίθμηση που τους δόθηκε π.χ. A1, A2 κλπ., ενώ οι Ομιλίες ως O1 κλπ. Διαφαίνονται και άλλα προβλήματα που όμως δεν αποτελούν αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας.

Αξονική κωδικοποίηση αποτελεσμάτων Ομιλίας

Με την αξονική κωδικοποίηση έχουμε τις πρώτες μεγάλες κατηγορίες των αποτελεσμάτων μας σύμφωνα με τη Θεμελιωμένη Θεωρία. Παρατίθενται αποσπάσματα από τις Ομιλίες των μαθητών. Το κάθε απόσπασμα αντιστοιχεί στον πρώτο αριθμό που παρατίθεται, ενώ οι ίδιες περιπτώσεις παρατίθενται στη συνέχεια με τον αριθμό της ομιλίας. Επισημαίνεται πως πολλά στοιχεία ενδεχομένως θα ταίριαζαν ταυτόχρονα σε δύο κατηγορίες λαθών.

Λάθη πλεονασμού στη χρήση των δεικτών

«**Αρχικά**, σε ατομικό επίπεδο είναι...**Καταρχάς**, έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν...» (O4) (O5, O25)

«**Συμπερασματικά**, λοιπόν, με την ανάληψη των απαραίτητων μέτρων...» (O21) (O28, O32, O45, O66, O74, O88)

«**Έτσι**, με αυτόν τον τρόπο θα πρέπει να χρησιμοποιούν...» (O27)

«**Μια άλλη λύση**, επίσης, το σχολείο να εκπαιδεύει τους μαθητές...» (O42)

«**Αρχίζοντας**, θα πρέπει να ξεκινήσουμε από εκεί που ξεκινάνε όλα, το σπίτι...» (O39)

Υπερβολική προφορικότητα

Υπάρχει μίμηση του προφορικού λόγου.

«Στην εποχή μας σύννηθες φαινόμενο αποτελεί η υποκλοπή τέτοιων δεδομένων κάποιες φορές για την πώλησή τους σε εταιρείες με σκοπό τη διαμόρφωση των καταναλωτικών προτύπων.

Η οικογένεια, λοιπόν, έχει πρωταρχικό ρόλο στην ενημέρωση...» (O18) (O47, O68, O81, O95, O98)

«Τα προσωπικά δεδομένα μπορούν να κλαπούν σε δευτερόλεπτα, κάτι που μπορεί να φέρει μεγάλο πρόβλημα στην ιδιωτική ζωή, οπότε **σαν** νέος ενήλικας...» (O40)

«**Πρώτ' απ' όλα**, λοιπόν, ας δούμε τους κινδύνους που πηγάζουν από εμάς τους πολίτες.» (O52)

Επαναλήψεις ίδιων δεικτών/ ίδιας κατηγορίας

«**Επίσης**, μέσω της δημοκρατίας ενισχύεται η πολυφωνία...**Επίσης**, η τήρηση νόμων είναι υποχρέωση του κάθε πολίτη.» (O5) (O26)

«**Δηλαδή** δεν δίνουν χρήματα σε φτωχούς συμπολίτες τους...**Γενικά, δηλαδή**, αν τα άτομα δεν αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους στην απόκτηση υλικών αγαθών...**Δηλαδή**, ανάπτυξη κριτικής ικανότητας...» (O6)

«**Αρχικά**, πρέπει να προσέχουμε το είδος των πληροφοριών που δημοσιεύουμε, έτσι ώστε να μην προκαλούμε αντιδράσεις. **Επιπλέον**, οφείλουμε να ασφαλίζουμε τους λογαριασμούς μας και να

αλλάζουμε κωδικούς. **Επιπρόσθετα**, δεν πρέπει να δίνουμε τον κωδικό μας σε άλλους, γιατί έτσι παραβιάζεται η ιδιωτικότητά μας.» (O15) (O27, O37, O43, O50, O71, O96)

Αστοχία στην επιλογή του μετακειμενικού δείκτη

«Όπως καταλαβαίνετε αγαπητοί συμμαθητές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί κατά τη διάρκεια του πολέμου είναι ποικίλες. Δεν ζουν τη ζωή τους όπως αρμόζει σ' ένα παιδί της ηλικίας τους και αναγκάζονται να ωριμάσουν πριν την ηλικία τους. **Παρ' όλα αυτά**, η διεθνής κοινότητα μπορεί να πάρει κάποια μέτρα ώστε να προστατέψει τα παιδιά που πέφτουν θύματα του πολέμου.» (O1) (αντί 'Για τον λόγο αυτό')

«Στη συνέχεια, τα ΜΜΕ μπορούν να βελτιώσουν την κατάσταση και το τέλος του πολέμου. **Έτσι**, τα ΜΜΕ πρέπει να προβάλλουν ειρηνιστικά μηνύματα και ιδεολογίες, χωρίς να είναι ακραίες και να υποδαυλίζουν τις εντάσεις ανάμεσα στα κράτη» (O1) (αντί 'Δηλαδή')

«**Γενικά, δηλαδή**, αν τα άτομα δεν αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους στην απόκτηση υλικών αγαθών... (ακολουθούν παραδείγματα)» (O6) (O28, O90) (αντί 'Συγκεκριμένα')

«Η διεύρυνση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των νέων θα πρέπει να γίνει μέσα από τη διδασκαλία του επαγγελματικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση, **όπου** (αντί 'μέσω του οποίου') ο μαθητής και μετέπειτα πολίτης, θα ανακαλύπτει τις δυνατότητες, τις ικανότητες και τις κλίσεις του. **Επιπρόσθετα**, πέρα από την απαραίτητη επαγγελματική κατάρτιση του νέου και την εξειδίκευσή του, η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύσει και στη σφαιρική καλλιέργεια των μαθητών...» (O8) (αντί 'Εντούτοις' ή 'Όμως')

«...η ύπαρξη μαθητικών κοινοτήτων και η γόνιμη λειτουργία τους φέρνει σε επαφή τους μαθητές με τους δημοκρατικούς θεσμούς. **Ωστόσο**, και εμείς οι ίδιοι οφείλουμε να προσπαθούμε με τους δικούς μας ατομικούς τρόπους...» (O9) (O4, O91) (αντί 'Βέβαια')

Τελευταία ιδέα...«Η πολιτεία οφείλει, **επίσης**, να ευαισθητοποιήσει...» (O18) (O26, O34, O63, O72) (αντί 'τέλος')

«Από την άλλη πλευρά, το άτομο οφείλει να διακατέχεται από αυτοσυγκράτηση και από αυτοέλεγχο. **Ακόμη**, εκτός από την οικογένεια η ευθύνη για την περιφρούρηση της προσωπικής ζωής του ατόμου εναποτίθεται και στο ίδιο το άτομο που οφείλει...» (O21) (O67) (αντί 'Συγκεκριμένα')

«Για αυτό πολλές φορές εκμεταλλεύονται τις προσωπικές πληροφορίες των ατόμων για το όφελός τους, κάτι που καταπατάει τα δικαιώματά τους. **Όμως** με την πραγματοποίηση των παραπάνω το πρόβλημα μπορεί να αμβλυνθεί.» (Ο23) (αντί ‘Συνεπώς’)

«Τέλος, η οικογένεια με τη σειρά της πρέπει να μαθαίνει τους κινδύνους που περιέχουν τα κοινωνικά δίκτυα στα παιδιά τους ώστε να τα απομακρύνουν από αυτά. **Εφόσον** οι γονείς προστατεύουν τα παιδιά τους από θέματα εκφοβισμού και παρενόχλησης από άλλους χρήστες του διαδικτύου.» (Ο27) (αντί ‘Μόνο με αυτόν τον τρόπο’)

«Δυστυχώς όμως σταδιακά το πολίτευμα των τόσων ελευθεριών απειλείται από διάφορους παράγοντες που στοχεύουν στη διαφθορά τους. Ποιοι είναι **όμως** αυτοί οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζει η δημοκρατία;» (Ο60) (αντί ‘άραγε’)

Τελική κωδικοποίηση αποτελεσμάτων Ομιλίας

Τα δεδομένα μας έπειτα από την αξονική κωδικοποίηση ανέδειξαν δύο μεγάλες γενικές κατηγορίες ελλείψεων:

1. Τη δυσκολία ανάπτυξης του επιχειρήματος

Η απουσία ποικιλίας δεικτών λόγου τόσο κειμενικών όσο και διαπροσωπικών/αλληλεπιδραστικών καταδεικνύουν τη δυσκολία που έχουν οι μαθητές να αναπτύξουν και να επεξεργαστούν σε βάθος τις ιδέες τους. Οι μαθητές δεν αναπτύσσουν τις απόψεις τους. Παραθέτουν μια ιδέα και αμέσως περνούν στην επόμενη με τη χρήση αλληπάληλων δεικτών προσθήκης («*Επίσης, Επιπλέον, Ακόμα, Επιπρόσθετα*» (Ο15)). Λείπουν, δηλαδή, αναλύσεις, επεξηγήσεις, αποδείξεις με τους αντίστοιχους δείκτες λόγου που θα οργανώνουν το κείμενό τους (Toulmin, 1958). Η συσσώρευση δεικτών προσθήκης, όμως, δείχνει την έλλειψη ικανότητας, την έλλειψη εμπειρίας εμβάθυνσης στο θέμα με τους κατάλληλους διαπροσωπικούς δείκτες. Επίσης, παρατηρήθηκε πλεονασμός δεικτών («*Συμπερασματικά, λοιπόν...*» (Ο45)). Το αποτέλεσμα είναι μια ανιαρή παράθεση ιδεών, χωρίς να υπάρχει έλεγχος των δεδομένων και χωρίς να διαφαίνεται η κριτική ικανότητα των μαθητών. Ο δείκτης («*Αρχικά*») δηλώνει αμηχανία, προσπάθεια ετοιμότητας για να ξεκινήσουν το κύριο θέμα του κειμένου, δείχνει την έναρξη της σκέψης και της οργάνωσης του νου. Όλες οι εκθέσεις ξεκινούν με αυτόν σα να μην υπάρχει άλλη επιλογή μετάβασης από τον πρόλογο στο κύριο θέμα.

2. Την άγνοια λειτουργίας των μετακειμενικών δεικτών

Εντοπίστηκαν πολλά λάθη στους δείκτες μεταλόγου, όπως δηλώνεται στις κατηγορίες της αξονικής κωδικοποίησης, για παράδειγμα «Για αυτό πολλές φορές εκμεταλλέονται τις προσωπικές πληροφορίες των ατόμων για το όφελός τους, κάτι που καταπατάει τα δικαιώματά τους. **Όμως** με την πραγματοποίηση των παραπάνω το πρόβλημα μπορεί να αμβλυνθεί.» (O23) (αντί ‘Συνεπώς’). Εντούτοις, η χρήση διαπροσωπικών δεικτών φαίνεται επαρκής ως προς τη δημιουργία σχέσης με τον αναγνώστη. Τα λάθη σε αυτήν την κατηγορία ήταν ελάχιστα («...η ύπαρξη μαθητικών κοινοτήτων και η γόνιμη λειτουργία τους φέρνει σε επαφή τους μαθητές με τους δημοκρατικούς θεσμούς. **Ωστόσο**, και εμείς οι ίδιοι οφείλουμε να προσπαθούμε με τους δικούς μας ατομικούς τρόπους...» (O9) (O4, O91)) (αντί ‘Βέβαια’). Τέλος, η μεγάλη προφορικότητα αφήνει περιθώρια να διδαχθούν καλύτερα οι διαπροσωπικοί δείκτες για το εκάστοτε εκθετικό κείμενο, ώστε να αναδεικνύουν τις απόψεις των μαθητών («**Πρώτ’ απ’ όλα, λοιπόν**, ας δούμε τους κινδύνους που πηγάζουν από εμάς τους πολίτες.» (O52)). Από τα παραπάνω οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι δεν έχει γίνει κάποιο προσχέδιο, μία στοιχειώδης οργάνωση των ιδεών, πριν ξεκινήσουν οι μαθητές να γράφουν, ή δε γνωρίζουν επαρκώς την ορθή χρήση των δεικτών λόγου.

Αξονική κωδικοποίηση αποτελεσμάτων Άρθρου

Μέσω αυτού του σταδίου της Θεμελιωμένης Θεωρίας σχηματίζονται τέσσερις μεγάλες κατηγορίες αποτελεσμάτων:

Λάθη πλεονασμού στη χρήση των δεικτών

Η αδυναμία έναρξης και η έλλειψη επαρκούς σχεδιασμού της έκθεσης οδηγεί τους μαθητές σε επαναλήψεις δεικτών εντός της ίδιας περιόδου ή παραγράφου λόγου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα από αστοχία στους δείκτες έναρξης, προσθήκης και συμπεράσματος ακολουθούν:

«**Πρώτα πρώτα**, το σχολείο είναι ένας κοινωνικός φορέας που προετοιμάζει τον νέο να εισέλθει στην κοινωνία. Αν υπάρχουν, λοιπόν λανθάνουσες συμπεριφορές των ανθρώπων στην κοινωνία σημαίνει ότι προέρχονται από το σχολείο. **Αρχικά**, οι μαθητές για να εκδηλώσουν κυρίως δύναμη ή να κάνουν επίδειξη μπροστά στους φίλους τους κοροϊδεύουν και χτυπάνε συμμαθητές τους.» (A23)

«**Έτσι, με αυτόν τον τρόπο** ότι η ανομία, ο ρεβανσισμός και η βία είναι ένα σημαντικό επίκαιρο πρόβλημα και το σχολείο θα πρέπει να πάρει θέση» (A28) (A94, A50)

«**Επιπρόσθετα, ένας ακόμη τρόπος** με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να αποσοβήσει...» (A55)

«Επιπλέον, οι χρήστες του κοινωνικού δικτύου δε θα πρέπει να δίνουν πολλές πληροφορίες με την τοποθεσία τους και με τις προσωπικές τους σκέψεις. **Έτσι, με αυτόν τον τρόπο** θα πρέπει να χρησιμοποιούν...» (A93)

«**Συμπερασματικά, λοιπόν, συμπεραίνουμε**, ότι αυτό το φαινόμενο βλάπτει την κοινωνία...» (A22)

Έντονη προφορικότητα στο λόγο

Οι μαθητές συχνά γράφουν με τον τρόπο που μιλούν. Εντούτοις, ο προφορικός λόγος διέπεται από άλλους κανόνες και η οικειότητα στον γραπτό λόγο έχει και αυτή τις δικές της νόρμες.

«**Λοιπόν**, σαν λύση αυτών προτείνω όλοι να σηκώσουμε κεφάλια...» (A81) (A45, A97)

(Στην αρχή του κύριου θέματος)

«Στις μέρες μας, **λοιπόν**, πάνω από το 70% των ανθρώπων...» (A97) (A72, A80)

«Αυτά **λοιπόν** τα θέματα υπάρχουν σε όλα τα σχολεία...» (A19) (A50)

«Σκοπός μου, **λοιπόν**, είναι να εκφράσω την άποψή μου...» (A42) (A22, A23, A26, A28)

«**Έτσι κι αλλιώς** τίποτα δεν έχουν να χάσουν μόνο μια τιμωρία.» (A31)

«**Έτσι**, θα συνειδητοποιήσουν πως υπάρχουν και άλλοι τρόποι να λυθούν τα προβλήματα...» (A25) (A59)

«**Έτσι**, ο πολιτισμός παραμένει στάσιμος, αφού η πλέον μάζα υπόκειται στις βουλήσεις των κέντρων χειραγώγησης...» (A15) (A60, A94)

Επαναλήψεις ίδιων δεικτών σε γειτονικές περιόδους και λογικά άλματα

Στην ανάπτυξη κάθε ζητουμένου επαναλαμβάνονται οι ίδιοι κειμενικοί δείκτες σαν να πρόκειται για μοτίβο: Αρχικά, Επίσης, Ακόμα, Επιπλέον, Επιπρόσθετα, Τέλος. (A12) (A16, A17, A27, A29, A33, A44, A55, A61, A64, A76, A78, A100)

Παραδείγματα μοτίβου:

«**Αρχικά**, αυτή η εποχή που διανύουμε έχει δώσει πολύ μεγάλες ελευθερίες στα παιδιά...**Επίσης**, θα μπορούσε να αναφερθεί ένα σοβαρό πρόβλημα που είναι οι προκαταλήψεις...**Επιπλέον**, η χρήση του κινητού τηλεφώνου στο σχολείο απαγορεύεται...Ωστόσο, θα πρέπει να γίνει λόγος για το πώς η σχολική κοινότητα θα πρέπει να αποσοβήσει τέτοια θέματα...**Επιπλέον**, όταν υπάρχει ένα σοβαρό θέμα...**Επιπρόσθετα**, οι καθηγητές θα πρέπει...Τέλος, θα πρέπει να αλλάξει η φιλοσοφία της εκπαίδευσης...» (A27)

«**Αρχικά**, ένα φαινόμενο ανομίας είναι η...**Επίσης**, ένα συχνό φαινόμενο βίας είναι...**Ακόμη**, σε μικρές ηλικίες οι μαθητές...**Παράλληλα**, ορισμένοι καθηγητές εκδικούνται...**Τέλος**, ένα συνηθισμένο φαινόμενο...» (A64)

Επανάληψη του ίδιου δείκτη:

«**Ειδικότερα**, τα επιστημονικά επιτεύγματα έχουν επιτρέψει...**Ειδικότερα**, οι επιστήμονες οφείλουν να εμβαθύνουν...**Ειδικότερα**, η ευαισθητοποίηση των πολιτών σε σχέση με τους ποικίλους τρόπους...» (A9) (A32)

«**Ωστόσο**, οφείλει να φέρει σε επαφή τα παιδιά με τους πιθανούς κινδύνους...**Ωστόσο**, το ζήτημα απαιτεί και την αυτοπροστασία των ίδιων...**Ωστόσο**, τα τελευταία χρόνια η δράση τους είναι περιορισμένη.» (A42)

«**Επίσης**, η μαθητική κοινότητα που απαρτίζει το σχολείο...**Επίσης**, η ανομία των μαθητών...» (A39) (A56, A72, A78)

Αστοχία στην επιλογή του μετακειμενικού δείκτη

Η λανθασμένη επιλογή μετακειμενικού δείκτη είναι συχνή. Στις παρακάτω θέσεις ταιριάζει είτε άλλος κειμενικής συνοχής είτε διαπροσωπικός δείκτης ή και τίποτα (είναι η επιλογή του 'Αρχικά').

Παραδείγματα:

«Το τεχνοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασισμένο στα πρότυπα της Βιομηχανικής Επανάστασης, όπως είναι η υπακοή και η εκτέλεση. **Με αυτόν τον τρόπο**, τα παιδιά στερούνται απ' τη χαρά της δημιουργίας και την ευχαρίστηση της γνήσιας εκμάθησης.» (A2) (όχι τρόπος, αλλά κατάσταση)

«**Γενικότερα**, μπορούμε να αναφέρουμε τρόπους...» (A18) (A60) (αντί 'Ειδικότερα')

«Για να αλλάξει αυτό θα πρέπει να συμβάλλουν οι φορείς κοινωνικοποίησης. Ειδικότερα τον μεγαλύτερο και σημαντικότερο ρόλο τον έχει η οικογένεια. **Άρα**, θα πρέπει να δείξουν οι γονείς στον νέο τι είναι σωστό και τι είναι λάθος» (A84) (δεν αναπτύσσεται επαρκώς το επιχείρημα)

«Κάθε νέος έχει διαφορετικές συνήθειες και διαφορετικούς τρόπους έκφρασης. Αυτά μπορεί να ακολουθούν τα βήματα της ανομίας. Για τους νέους αυτό μπορεί να παρατηρηθεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι, **όμως**, δυνατόν να καταπολεμηθούν αυτά τα φαινόμενα μέσα στον χώρο στον οποίο υπάρχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό;» (A65) (A67) (ελλιπής ανάπτυξη, αντί του όμως ‘άραγε’)

«...(ως τελευταίο επιχείρημα) **Επιπρόσθετα**, τα πενταμελή και τα δεκαπενταμελή συμβούλια θα πρέπει να συνεδριάζουν συχνά...» (A16) (A30, A52, A58, A68, A79, A92) (αντί ‘Τέλος’)

«...(ως έναρξη epilόγου) **Τέλος**, κρίνεται αναγκαία η συνεργασία μεταξύ μαθητών και καθηγητών...» (A16) (A24, A26, A34, A62, A93) (Τέλος αντί για εξαγωγή συμπεράσματος)

«Ένα από τα μεγαλύτερα αίτια για το γιατί να παρανομούν τα παιδιά είναι η έλλειψη σεβασμού προς τους καθηγητές ή και ολόκληρο το σχολικό σύστημα. Από **αυτό** πιστεύω ότι η μόρφωση αρχίζει από το σπίτι κάθε ατόμου.» (A34) (A29, A62, A65, A60)

«**Αρχικά**, πρωταρχικό ρόλο στην επίλυση του ζητήματος της ενδοσχολικής βίας...» (A1) (A2, A10, A16, A23, A30, A32, A33, A44, A45, A49, A52, A61, A63, A68, A76, A78, A95) (δείχνει περισσότερο την έναρξη λειτουργίας της σκέψης/ έχει γνωσιακό χαρακτήρα)

Τελική Κωδικοποίηση αποτελεσμάτων Άρθρου

Περνώντας στην τελική κωδικοποίηση των δεδομένων μπορούμε να συμπτύξουμε τα δεδομένα μας σε δύο μεγάλες κατηγορίες που φανερώνουν παράλληλα και δύο μεγάλες ελλείψεις των μαθητών της Γ΄ Λυκείου και είναι ίδιες με αυτές της Ομιλίας, διότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δε στράφηκε στην επαρκή διδασκαλία αυτών των δύο κατηγοριών.

1. Τη δυσκολία ανάπτυξης του επιχειρήματος

Οι μαθητές χρησιμοποιούν για κάθε ιδέα τους μία θεματική περίοδο, μακροσκελή συνήθως, και έπειτα περνούν στην επόμενη ιδέα κάνοντας χρήση ενός δείκτη που δηλώνει προσθήκη. Διατυπώνουν, δηλαδή, την άποψή τους, χωρίς να τη στηρίζουν με άλλα δεδομένα και εγγυήσεις, όπως προτείνει ο Toulmin (1958) και έπειτα περνούν στην επόμενη θέση τους. Συνέπεια αυτής της έλλειψης εμβάθυνσης στο θέμα είναι η

συσσώρευση δεικτών που δηλώνουν προσθήκη (επίσης, επιπλέον, ακόμη, επιπροσθέτως) και αφού χρησιμοποιηθούν όλοι, έπειτα γίνεται επανάληψη στη χρήση με την ίδια σειρά. Το αποτέλεσμα είναι η σύνταξη ενός αναμενόμενου σαν μοτίβο μονοδιάστατου (flat) κειμένου χωρίς την απαραίτητη επεξεργασία των ιδεών, χωρίς την αποτύπωση του βαθμού βεβαιότητας, των αποδεικτικών και των εγγυήσεων που χρειάζεται ο αναγνώστης, ώστε να κατανοήσει τις ιδέες του κειμένου. Ο συγγραφέας του μένει πολύ μακριά από τον αναγνώστη σαν να πρόκειται για αγγαρεία ή για μια απλή διεκπεραίωση. Φυσικά, ούτε και η διδασκαλία αποκλειστικά και μόνο των συνοχικών κειμενικών δεικτών δε βοηθάει τους μαθητές να σκεφτούν μια περαιτέρω ανάπτυξη των απόψεών τους. Τέλος, εκτός του ότι αποδυναμώνουν την άποψή τους, δε φαίνεται ούτε η κριτική τους ικανότητα, πράγμα επιθυμητό στις εξετάσεις για τις οποίες προετοιμάζονται (Πανελλήνιες).

2. Την άγνοια χρήσης αλληλεπιδραστικών δεικτών

Οι μαθητές δε γνωρίζουν την ακριβή λειτουργία των διαπροσωπικών δεικτών μεταλόγου. Νιώθουν την ανάγκη να τοποθετήσουν κάποιον δείκτη, αλλά μη γνωρίζοντας ποιος ταιριάζει, τοποθετούν δείκτες προσθήκης, αντίθεσης και συμπεράσματος κατ' επανάληψη κουράζοντας τον αναγνώστη. Δεν αναλύουν, δε διαφωτίζουν, απλώς παραθέτουν σκέψεις. Εντούτοις, και η επιχειρηματολογία, όπως και η αφήγηση, χρειάζεται ποικιλία και ανατροπές. Οι διαπροσωπικοί δείκτες είναι αυτοί που εξασφαλίζουν την ανάλυση των ιδεών στο κείμενο. Με τη χρήση αυτών οι ιδέες φαίνονται και είναι επεξεργασμένες, εξασφαλίζεται ο βαθμός βεβαιότητας και εγκυρότητας των λεγομένων καθώς και η δήλωση της στάσης του γράφοντος. Οι μαθητές θα πρέπει να καθοδηγήσουν τους αναγνώστες τους, να τους μνήσουν στον τρόπο σκέψης τους και να αναπτύξουν σχέσεις αποδοχής. Φυσικά, αυτά δεν είναι δυνατόν να συμβούν μόνο με τη χρήση δεικτών προσθήκης και συμπεράσματος. Τέλος, ακόμα και η χρήση δεικτών προφορικού λόγου αποδεικνύει τη χρησιμότητα που θα είχε η αντικατάσταση αυτών με διαπροσωπικούς δείκτες, ώστε να χτίζουν μια σχέση επικοινωνίας και αποδοχής μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη. Συνεπώς, η έλλειψη ακριβούς χρήσης των δεικτών αυτών από την εργαλειοθήκη των μαθητών είναι προφανής, ιδιαίτερα στο Άρθρο. Βέβαια, αυτό οφείλεται και στον τρόπο διδασκαλίας του Άρθρου σε σχολική εφημερίδα από τους καθηγητές, οι οποίοι διδάσκουν αποστασιοποίηση και αντικειμενικότητα σαν να επρόκειτο για το ειδησεογραφικό

Άρθρο με την ανεστραμμένη πυραμίδα των Μέσων Ενημέρωσης. Η έλλειψη σαφούς διαχωρισμού είναι προφανής (Έκθεση-Έκφραση Β΄ Λυκείου).

Συμπερασματικά, σε ό,τι αφορά τη σχέση των δεικτών μεταλόγου με τις ανάγκες κάθε είδους, φαίνεται ότι στο Άρθρο γίνεται χρήση περισσότερο δεικτών έμφασης (Boosters) και μετριασμού (Hedges) και φυσικά δεικτών σχηματισμού άποψης, ενώ στην Ομιλία πέρα από τους δείκτες σχηματισμού άποψης (Attitude markers), οι δείκτες δέσμευσης προς τους αναγνώστες (Engagement markers) και οι δείκτες αυτό-αναφοράς (Self-mentions) είναι συντριπτικά περισσότεροι. Οι μαθητές διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τους τελευταίους στο Άρθρο και αυτό έχει να κάνει με τη διδασκαλία και τις οδηγίες που δίνουν οι καθηγητές.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση

5.1. Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα δύο είδη εκθετικών κειμένων, τα οποία επιλέξαμε να εξετάσουμε είναι η Ομιλία σε ημερίδα του δήμου και το Άρθρο σε σχολική εφημερίδα. Η επιλογή έγινε, διότι αποτελούν δύο σημαντικά είδη κειμένων, στα οποία εξασκούνται οι μαθητές στο Λύκειο, αλλά και επειδή οι οδηγίες που δίνονται στους μαθητές εστιάζουν στην αποστασιοποίηση ή μη του γράφοντος ανάλογα με το είδος. Τέλος, στην περίπτωση της Ομιλίας, όπου το κοινό βρίσκεται μπροστά στον ομιλητή περιμένουμε τη μέγιστη χρήση αλληλεπιδραστικών δεικτών και αποτελεί το έναυσμα για μια διδασκαλία προσανατολισμένη στους διαπροσωπικούς δείκτες ανεξαρτήτως κειμενικού είδους.

Το πρώτο ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα έρευνα αφορά τη συχνότητα χρήσης των μετακειμενικών δεικτών ανεξαρτήτως είδους εκθετικού κειμένου. Τα δεδομένα μας καταδεικνύουν ότι στις επιλογές των μαθητών της Γ' Λυκείου υπερισχύουν οι δείκτες κειμενικής συνοχής και μάλιστα είναι διπλάσιοι από τους αλληλεπιδραστικούς δείκτες. Ειδικότερα, οι δείκτες προσθήκης, συμπεράσματος και αντίθεσης υπερισχύουν, καθώς είναι αυτοί που οριοθετούν το γενικό πλαίσιο του κειμένου. Επιπλέον, οι δείκτες προσθήκης είναι η πρώτη προτίμηση και χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για την παράθεση απόψεων (Τσιαμούρη, 2014· Κουτσουλέλου, 2018). Οι επεξηγήσεις και τα παραδείγματα είναι επίσης σπάνια, μιας που αυτά έρχονται πολύ πιο χαμηλά στη λίστα προτιμήσεων των μαθητών και δείχνουν την αμηχανία των μαθητών να αναπτύξουν την άποψή τους και να διαφωτίσουν τον αναγνώστη. Ενδεχομένως, σε αυτό παίζει ρόλο ότι οι μαθητές αποστηθίζουν ιδέες και απόψεις άλλων, μέσα από τις σημειώσεις που τους δίνονται, χωρίς να μπορούν να αναπτύξουν αυτές τις ξένες ιδέες. Τα δεδομένα αυτά έρχονται να συμφωνήσουν με όλες τις έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα τόσο σε μαθητές όσο και σε φοιτητές στην Ελλάδα και διεθνώς (δες 2.3.1 & 2.3.2).

Από την άλλη, στις τελευταίες θέσεις με ποσοστό 0,5-1% εμφανίζονται όλοι οι πραγματολογικοί, αλληλεπιδραστικοί δείκτες, όπως *αναλογιζόμενος τη σημασία, όλοι μας μπορούμε, σας προτρέπουμε, είναι εξωφρενικό, να προβληματιστείτε μαζί μου, είναι κατανοητό, καλύτερα να* και ιδιαίτερα αυτοί που δηλώνουν την προσπάθεια δημιουργίας σχέσης με τον

αναγνώστη και τις αυτοαναφορές για την ενίσχυση της αυθεντίας και την προβολή του συγγραφέα. Οι δείκτες αυτοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποδοχή των επιχειρημάτων από τον αναγνώστη και κατ' επέκταση στην αποδοχή και του ίδιου του συγγραφέα (Hyland, 2005). Βεβαίως, υπήρχαν και κείμενα που δεν περιείχαν ίχνος δεικτών, ο λόγος ήταν παρατακτικός και συνεχής χωρίς καμία οργάνωση. Τα κείμενα αυτά δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνά μας, διότι οι ελλείψεις ήταν τεράστιες και η προφορικότητα υπερβολική. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στη λίστα μας (Εικόνα 2) υπάρχουν σε μικρό ποσοστό αρκετοί διαπροσωπικοί δείκτες και άρα οι μαθητές έχουν γνώση και αυτών. Όμως, δε γνωρίζουν την ακριβή λειτουργία τους, διότι δεν υπάρχει συστηματική διδασκαλία αυτών στην εκπαίδευση (Γούτσος, 2012· Κουτσουνέλου – Μίχου, 2018). Επομένως, οι κατηγορίες δεικτών στις οποίες προσανατολίζονται οι μαθητές είναι αυτές που διδάσκονται μέσα από πίνακες, οι οποίοι προβάλλουν αποκλειστικά τους κειμενικούς συνοχικούς δεσμούς, όπως παρατηρεί και η Κουτσουνέλου (2018). Είναι προφανές ότι οι μαθητές δεν έχουν διδαχθεί τη λειτουργία των αλληλεπιδραστικών δεικτών και δεν έχει γίνει επαρκής διάκριση μεταξύ των δύο μεγάλων κατηγοριών δεικτών, η οποία θα έπρεπε ήδη να έχει διδαχθεί σε έναν τελειόφοιτο που προετοιμάζεται να εξετασθεί πανελλαδικώς στο μάθημα της Έκθεσης.

Όσον αφορά στο δεύτερο ζητούμενο, δηλαδή σε ποιο είδος εκθετικού κειμένου χρησιμοποιούνται περισσότερο οι αλληλεπιδραστικοί (interactional) δείκτες και ποια υποκατηγορία δεικτών συγκεκριμένα προτιμάται, η ποσοτική ανάλυση έδειξε ότι στην Ομιλία οι δείκτες ήταν 447, ενώ στο Άρθρο 404. Υπάρχει στατιστική σημαντικότητα, αλλά σίγουρα καταδεικνύεται ότι και στο Άρθρο γίνεται προσπάθεια χρήσης αλληλεπιδραστικών δεικτών. Δε γνωρίζουμε, βέβαια, αν αυτή γίνεται εκούσια και αποσκοπεί στην προσέλκυση του αναγνωστικού κοινού. Περνώντας στην εξέταση των επιμέρους κατηγοριών, όπως διαπιστώνεται, οι δείκτες περιορισμού (hedges), έμφασης (boosters) είναι περισσότεροι στο Άρθρο, ενώ οι δείκτες σχηματισμού στάσης/ άποψης του συγγραφέα (attitude markers), δέσμευσης (engagement markers) και αυτό-αναφοράς (self-mentions) είναι περισσότεροι στην Ομιλία (Εικόνα 4). Αυτό, όμως, που αναδεικνύεται και είναι πολύ σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι στην Ομιλία χρησιμοποιούνται τριπλάσιοι δείκτες σύνδεσης του συγγραφέα με το κοινό του και διπλάσιοι δείκτες αυτο-αναφοράς. Σε αυτούς δεν συμπεριλαμβάνονται οι τυποποιημένοι δείκτες έναρξης, προσφώνησης και αποφώνησης, για να μη δημιουργηθούν πλασματικές εντυπώσεις στην ερευνήτρια, αλλά μόνο οι επιλογές εντός του κυρίως σώματος του κειμένου. Οι δείκτες, λοιπόν, αυτοί συνδέονται σίγουρα με τη φύση της Ομιλίας ως είδους και ενδεχομένως αποτελούν την καρδιά/ τον πυρήνα των

αλληλεπιδραστικών δεικτών λόγου· ο συγγραφέας φαντάζεται το κοινό μπροστά του και ωθείται να χρησιμοποιήσει και άλλους δείκτες, για να έρθει κοντά σε αυτό. Γιατί, λοιπόν, δε συμβαίνει το ίδιο και στο Άρθρο; Υπάρχει και εκεί κοινό. Μήπως οι καθηγητές διδάσκουν με λανθασμένο τρόπο το συγκεκριμένο είδος εκθετικού κειμένου; Τι δυσκολεύει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν και σε αυτό δείκτες προσέγγισης του αναγνώστη και περισσότερους δείκτες αυτό-αναφοράς; Γιατί θεωρούν ότι θα πρέπει να κρατήσουν αποστάσεις τη στιγμή που οι δείκτες που δηλώνουν επιφύλαξη, προϋποθέσεις και μετριασμό των απόψεών τους είναι ελάχιστοι, ενώ οι δείκτες έμφασης είναι πάρα πολλοί; Συγκεκριμένα, έρχονται σε δεύτερη θέση μετά τους δείκτες σχηματισμού άποψης. Πράγματι, το Άρθρο διδάσκεται ως είδος που θα πρέπει να αποπνέει αντικειμενικότητα και αποστασιοποίηση, γι' αυτό και οι δηλώσεις αυτό-αναφοράς είναι ελάχιστες, σε μια προσπάθεια να φανούν οι μαθητές σοβαροί και αντικειμενικοί. Το ίδιο συμβαίνει και με τους δείκτες προσέγγισης του κοινού. Τι συνιστά, όμως, την αντικειμενικότητα; Σε τι χρησιμεύει η τόση αποστασιοποίηση; Οι αλληλεπιδραστικοί δείκτες δεν έρχονται σε καμία περίπτωση να διαταράξουν την αντικειμενικότητα του κειμένου. Έρχονται να προσδώσουν ζωντάνια, βάθος στη σκέψη, κριτική ικανότητα, ανατροπές στις υποθέσεις και να εμπλέξουν στην προβληματική τον αναγνώστη (Hyland, 2005). Δε φαίνεται, λοιπόν, να διδάσκεται τίποτα από αυτά. Σαφώς, το καθένα θα μπορούσε να αποτελέσει μία διαφορετική διδακτική ενότητα για τη βελτίωση της διδασκαλίας του Άρθρου, άλλα και κάθε εκθετικού κειμένου και πάντα με τη συνοδεία αντιπροσωπευτικών εκθετικών κειμένων.

Το τρίτο ερώτημα εξετάζει τη φύση των λανθασμένων χρήσεων μετακειμενικών δεικτών στο λόγο. Η πρώτη και πιο εκτεταμένη παρουσία λαθών σχετίζεται με την αδυναμία των μαθητών να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους. Τα κείμενά τους είναι ρηχά, μονοδιάστατα (flat), βιαστικά και επαναλαμβάνουν συνδέσμους προσθήκης, αντίθεσης ή συμπεράσματος χωρίς να μπορούν να συνδέσουν βαθύτερα τα νοήματα. Η χρήση είναι, δηλαδή, μηχανική χωρίς εξέταση του τρόπου σύνδεσης των νοημάτων και διερεύνησης των δεδομένων, των εγγυήσεων και του βαθμού βεβαιότητας ή ορθότητας αυτών (Toulmin, 1958). Ειδικότερα, τα άρθρα είναι άτεχνα δομημένα με αποτέλεσμα να μη φαίνεται η κριτική ικανότητα του γράφοντος μέσω αυτό-αναφορών και οι δείκτες γνώμης απουσιάζουν ή χρησιμοποιούνται άστοχα. Επίσης, ο μαθητής αγνοεί τον αναγνώστη του, οι γέφυρες επικοινωνίας απουσιάζουν και δεν υπάρχει καθοδήγηση του αναγνώστη, ο οποίος χάνεται σε ιδέες που δεν αναπτύσσονται και δε συνδέονται μεταξύ τους. Η αντικατάσταση δεικτών κειμενικής συνοχής με δείκτες αλληλεπιδραστικούς κρίνεται αναγκαία και στα δύο είδη,

περισσότερο όμως στο Άρθρο. Ενδεχομένως, να ευθύνεται και ο τρόπος διδασκαλίας του, ο οποίος αγνοεί τους αλληλεπιδραστικούς δείκτες που δίνουν ζωντάνια στο κείμενο, φωτίζουν τη νοηματική αλληλουχία και διαμορφώνουν ένα ευανάγνωστο περιβάλλον. Επίσης, ίσως ευθύνεται το γεγονός ότι, ως εκθετικό κείμενο, το Άρθρο είναι πιο ελεύθερο σε μορφή από την Ομιλία, η οποία έχει συγκεκριμένη φόρμα ανάπτυξης και προσδιορίζεται πιο εύκολα κατά τη διδασκαλία. Έπειτα, εντοπίστηκε το μοτίβο *‘Αρχικά, επίσης, επιπλέον, ακόμα, Τέλος’* στο οποίο δεν αναδεικνύονται οι νοηματικές σχέσεις, ο τρόπος εξάρτησης των νοημάτων, πού υπάρχει η σχέση της προϋπόθεσης, της αιτίας-αποτελέσματος, της διαίρεσης κλπ. Το ίδιο εντόπισε και η Κουτσουλέλου (2018) λέγοντας ότι η συνοχή είναι απλώς μορφική ακολουθία και δεν επαρκεί για την αλληλουχία νοημάτων καθώς και ότι υπάρχει ανάγκη για περισσότερους πραγματολογικούς δείκτες, ώστε να εμπλουτισθεί η απεικόνιση του κειμένου. Τέλος, εντοπίζει ότι γίνεται χρήση δεικτών που δηλώνουν χρονική αλληλουχία σαν να επρόκειτο για αφήγηση. Η τελευταία διαπίστωση δεν εντοπίστηκε στα εκθετικά κείμενα της συγκεκριμένης έρευνας. Οι μαθητές δε χρησιμοποιούν αφηγηματικούς δείκτες στην επιχειρηματολογία τους, αναπτύσσουν, όμως, άτεχνα τις σκέψεις τους με το μοτίβο *‘Αρχικά, επίσης, επιπλέον, ακόμα, Τέλος’*.

Εκτός από το μοτίβο *Αρχικά..., Επίσης..., Επιπλέον..., Ακόμα..., Τέλος...* Γίνεται επανάληψη και άλλων δεικτών, όπως αντιθετικών και συμπερασματικών, ενώ το *‘Αρχικά’* δηλώνει την έναρξη της σκέψης των μαθητών, είναι περισσότερο ψυχολογικός δείκτης, καθώς και την αμηχανία έναρξης και οργάνωσης των σκέψεων. Ενδεχομένως, η διαμόρφωση ενός σκελετού έκθεσης να μειώνει τη χρήση του. Οι μαθητές, λοιπόν, γνωρίζουν λίγους δείκτες και αυτούς επαναλαμβάνουν διαρκώς, δείχνοντας τις περιορισμένες σχέσεις νοηματικής αλληλουχίας που μπορούν να αποτυπώσουν. Δεν προτιμούν τους αλληλεπιδραστικούς δείκτες ή δε γνωρίζουν ποιοι ταιριάζουν στο αντίστοιχο κειμενικό είδος που πραγματεύονται, διότι δεν έχουν διδαχθεί τη χρήση τους. Η σημασία της διδασκαλίας των δεικτών αυτών επισημαίνεται από όλους τους ερευνητές (Hyland, 1998· Βαρελά, 2010· Τσιαμούρη, 2014· Martin-Laguna & Alcon, 2015· Kim, 2017· Zakaria & Malik, 2017· Κουτσουλέλου, 2018). Σε αυτή την εικόνα των εκθέσεων έρχεται να συμβάλει και η αυξημένη προφορικότητα των κειμένων που αποδυναμώνει την ισχύ των επιχειρημάτων και μετριάζει το επίσημο ύφος που θα πρέπει τα δύο είδη εκθετικών κειμένων να έχουν. Αυτήν την προφορικότητα θα μπορούσαμε να την αναλύσουμε στους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν ότι υπάρχουν αλληλεπιδραστικοί δείκτες που επιτυγχάνουν τη δημιουργία σχέσης με τους αναγνώστες χωρίς να μετριάζεται η επισημότητα, την οποία ζητούν οι καθηγητές στο ύφος και στις λεξικογραμματικές επιλογές.

Συνεπώς, θα ήταν εύστοχο να διδαχθεί η μετατροπή της προφορικότητας σε αλληλεπίδραση συγγραφέα-αναγνώστη. Από την άλλη πλευρά οι πλεονασμοί που διατυπώνονται και η λανθασμένη επιλογή μετακειμενικών δεικτών, βρέθηκε και μέσα από την ποιοτική ανάλυση ότι είναι μεγαλύτερη στα Άρθρα, διότι ίσως δε θεωρούν πως συνάδει με την αντικειμενικότητα, αν και τα Άρθρα κρύβουν την έννοια του αναγνώστη και άρα πάλι υπάρχει το κοινό. Επίσης, φαίνονται ελλείψεις επεξεργασίας του δομικού σκελετού. Δεν έχουν σχεδιάσει, δηλαδή, οι μαθητές τα βήματα που θα ακολουθήσουν, τη σειρά με την οποία θα τοποθετήσουν τις ιδέες τους και σίγουρα γράφουν χωρίς το στόχο της επικοινωνιακής προσέγγισης του αναγνώστη. Συνεπώς, διαταράσσεται όλη η οργάνωση του κειμένου και αποδεικνύεται η παραγωγή κειμένων χαμηλής ποιότητας που συσκοτίζουν τα νοήματα για τους αναγνώστες ή γίνονται κουραστικά με άστοχες διατυπώσεις και αμήχανες επαναλήψεις νοημάτων. Οι αλληλεπιδραστικοί δείκτες είναι αυτοί που θα βοηθήσουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη και θα βοηθήσουν τον τελευταίο να οργανώσει, να ερμηνεύσει και να αξιολογήσει τις δοθείσες πληροφορίες, διότι μόνο με σαφείς ισχυρισμούς μπορεί να κερδίσει τον αναγνώστη και να τον δεσμεύσει στην ανάγνωση. Χρειάζεται, δηλαδή, να κατασκευαστεί μια ρητορική, όπου ο συγγραφέας μέσα από αλληλεπιδραστικούς δείκτες, που περιορίζουν την αοριστολογία, θα καταστεί αυθεντία επί του θέματος ή θα δείξει τέλος πάντων ότι πραγματεύεται το θέμα επαρκώς (Hyland, 2005), ώστε ο αναγνώστης να αποδεχτεί τα επιχειρήματά του.

5.2. Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τις θεωρητικές αναφορές

Ο Hyland (2005) αναπτύσσει μια ταξινομία δεικτών μεταλόγου τους οποίους διακρίνει σε συνοχικούς - κειμενικούς (interactive) και αλληλεπιδραστικούς – πραγματολογικούς (interactional) καταδεικνύοντας τη μεγάλη σημασία που έχουν στα κείμενα οι δεύτεροι. Επιμένει, δηλαδή, περισσότερο στους αλληλεπιδραστικούς δείκτες καθώς αυτοί διευκολύνουν την επικοινωνία, ενδυναμώνουν τις θέσεις του συγγραφέα και χτίζουν μια σχέση αποδοχής μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη. Υπογραμμίζει, επίσης, τη μεγάλη συνεισφορά τους στην αποδεικτική αιτιολόγηση και στον τρόπο παρουσίασης των απόψεων, ενώ στρέφεται εναντίον των συγγραμμάτων που συμβουλεύουν τη χρήση αποκλειστικά και μόνο απρόσωπου ύφους και γραφής. Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμφωνήσει με τις προηγούμενες έρευνες ότι τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα δείχνουν την προτίμηση των μαθητών σε συνοχικούς-κειμενικούς δείκτες (interactive), ιδιαίτερα μετάβασης και πλαισίου, ενώ πολύ

λιγότεροι είναι οι αλληλεπιδραστικοί δείκτες (Hyland, 1998· Βαρελά, 2010· Τσιαμούρη, 2014· Martin-Laguna & Alcon, 2015· Kim, 2017· Zakaria & Malik, 2017). Ακόμα, η επανάληψη ίδιων δεικτών μετάβασης δηλώνει την άγνοια οργάνωσης του επιχειρήματος (Toulmin, 1958). Από τους αλληλεπιδραστικούς δείκτες, ο ποσοτικός έλεγχος έδειξε ότι οι δείκτες έμφασης (boosters) και στάσης (attitude markers) εμφανίζονται συχνότερα τόσο στην Ομιλία όσο και στο Άρθρο, με ένα σαφές προβάδισμα στην Ομιλία, όπως εντοπίζει και η Koutsantoni (2005) για τους Έλληνες φοιτητές. Η συνεισφορά μας σε αυτό το σημείο είναι ότι στη δική μας έρευνα βρέθηκε, επίσης, μεγάλη διαφορά στη συχνότητα χρήσης των δεικτών που δημιουργούν σχέση με τον αναγνώστη (engagement markers) και των δεικτών αυτό-αναφοράς (self-mentions) μεταξύ Ομιλίας και Άρθρου. Αυτός ο εντοπισμός δημιουργεί αμφιβολίες και ερωτήματα για τον τρόπο που διδάσκεται το Άρθρο. Επιπλέον, η έντονη προφορικότητα, την οποία ανέδειξε η ποιοτική έρευνα, οι επαναλήψεις και οι ασάφειες διαταράσσουν την πληροφορητικότητα του κειμένου, όπως έχουν εντοπίσει και οι Στάμου & Γρίβα (2012, 2014).

Εκτός από την εκτεταμένη χρήση των κειμενικών (*interactive*) δεικτών, βρέθηκε και λανθασμένη χρήση των ίδιων στην έρευνά μας που οδηγεί σε αοριστολογία και έλλειψη σαφήνειας, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις κατά τις οποίες θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν δείκτες έμφασης αντί για κειμενικούς δείκτες. Συγχέουν, δηλαδή την κειμενική με την αλληλεπιδραστική λειτουργία, όπως βρέθηκε και στην έρευνα της Κουτσουλέλου (2018). Οι Στάμου & Γρίβα (2012, 2014) επιβεβαιώνουν τη χρήση λανθασμένων δεικτών λόγω προφορικότητας, ιδιαίτερα στις αιτιολογικές προτάσεις, όπου εντοπίζουν και πλεοναστική χρήση. Έλλειψη σαφήνειας που προκύπτει από τη λανθασμένη χρήση των δεικτών λόγω εντοπίζουν και οι Uccelli et al. (2013), οι οποίοι υπογραμμίζουν τη διδασκαλία της χρήσης πραγματολογικού πλαισίου στους μαθητές Λυκείου. Λανθασμένη χρήση κειμενικών και διαπροσωπικών δεικτών εντοπίζουν και οι Anwadeen et al. (2013), η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α. (2012), οι Στάμου κ.α. (2014) και η Κουτσουλέλου - Μίχου (2018). Η Μητρούση (2011) αναφέρει μεταξύ άλλων και την πλεοναστική χρήση των κειμενικών δεικτών εκτός από τη λανθασμένη επιλογή τους στους μαθητές που εξετάζονταν για την πιστοποίηση γνώσης της ελληνικής γλώσσας, κάτι που εντοπίσαμε και εμείς στους Έλληνες μαθητές και δείχνει το χαμηλό επίπεδο εξοικειώσής τους με την παραγωγή εκθετικών κειμένων.

Στους αλληλεπιδραστικούς δείκτες (*interactional*) εκτός από τους δείκτες έμφασης οι δείκτες άποψης του ομιλητή εμφανίζονται ιδιαίτερα συχνά. Εντούτοις, και σε αυτούς υπάρχει ανάγκη για καλύτερη διδασκαλία, ώστε να διαμορφώσει ο συγγραφέας μια συνεπή ταυτότητα και να αναδείξει την αξιοπιστία του (Hyland, 2010· Sanford, 2012· Τσιαμούρη, 2014). Ο

Hyland (2005) υπογραμμίζει την ανάγκη κατασκευής ταυτότητας και προβολής από τον συγγραφέα και της σύνδεσής του με τους αναγνώστες και ότι δε θα πρέπει να αισθάνονται άβολα με τη χρήση του *εγώ* στα κείμενά τους ούτε να προσπαθούν να την αποφύγουν, πράγμα εμφανές στην έρευνά μας ιδιαίτερα στο εκθετικό κείμενο του Άρθρου. Συμπερασματικά, η διάκριση κειμενικού πεδίου δράσης κρίνεται επιτακτική (Κουτσουλέλου, 2018).

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα

Η επικοινωνιακή και πραγματολογική αποτελεσματικότητα είναι το επιθυμητό για όσους ασχολούνται με την παραγωγή κειμένων, καθώς και η επίτευξη των στόχων του κάθε κειμενικού είδους. Την αποτελεσματικότητα αυτή έρχεται να την προσδώσει μεταξύ άλλων η χρήση του μεταλόγου, δηλαδή, των στρατηγικών αυτών που βοηθούν τους ομιλητές και τους συγγραφείς να γίνουν κατανοητοί, να πραγματευτούν νοήματα που θα τα κατανοήσει ο αναγνώστης τους, να εκφράσουν αποδεκτές απόψεις και να επιτύχουν τη δέσμευση και την επιδοκιμασία του ακροατηρίου τους. Οι συγγραφείς των κειμένων, έχουν, επίσης, τη δυνατότητα να προβάλλουν μια συγκεκριμένη *περσόνα*, να αναδείξουν την αυθεντία τους και να καθοδηγήσουν το ακροατήριό τους. Η χρήση του μεταλόγου έχει εξετασθεί από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι έχουν αναλύσει κείμενα, έχουν διαμορφώσει ταξινομίες για την ορθότερη παραγωγή κειμένων τόσο στον ακαδημαϊκό χώρο όσο και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και έχουν δημιουργήσει ο καθένας τη δική του θεωρία που δρα συμπληρωματικά σε σχέση με την προηγούμενη (για παράδειγμα, Wunderlich, 1979· Schiffrin, 1980· Crissmore, 1985· Crissmore et al. 1993· Van Kopple, 1997· Hyland, 2005).

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει ένα σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία σε σχέση με τη χρήση μετακειμενικών δεικτών λόγου από τελειόφοιτους Έλληνες μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι προετοιμάζονται να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις για να εισαχθούν σε ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, αλλά και του εξωτερικού. Συνελέγησαν 200 εκθέσεις μαθητών της Γ΄ Λυκείου (100 Ομιλίες και 100 Άρθρα) από σχολεία της Ανατολικής Αττικής. Οι εκθέσεις αναλύθηκαν με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους για να εξεταστεί πληρέστερα η χρήση μετακειμενικών δεικτών, να εντοπιστούν οι κατηγορίες που χρησιμοποιούν περισσότερο οι μαθητές, αλλά και τα λάθη στη χρήση αυτών των δεικτών. Η ερευνήτρια χώρισε αυτές τις δύο ομάδες εκθετικών κειμένων και τις συνέκρινε για να ελέγξει, αν η χρήση των δεικτών είναι συχνότερη σε κάποιο από τα δύο είδη. Η κατηγοριοποίηση και ο έλεγχος των δεικτών ακολούθησε το θεωρητικό μοντέλο της ταξινομίας του Hyland (2005). Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τη διαφορετική επικοινωνιακή αντιμετώπιση των δύο ειδών εκθετικών κειμένων, δηλαδή, έδειξαν αυξημένη χρήση των δεικτών μετάβασης (transition) και πλαισίωσης (frame markers) τόσο στο είδος της

Ομιλίας όσο και στο είδος του Άρθρου. Η προτίμηση για κειμενικούς (interactive) δείκτες είναι προφανής και στατιστικά σημαντική. Από την άλλη, μεταξύ των αλληλεπιδραστικών (interactional) δεικτών, οι δείκτες περιορισμού (hedges), έμφασης (boosters) συναντώνται συχνότερα στο Άρθρο, ενώ αυτοί του σχηματισμού στάσης (attitude markers) εμφανίζουν τις υψηλότερες τιμές και στα δύο είδη, πράγμα αναμενόμενο σε επιχειρηματολογικά κείμενα. Ωστόσο, στην Ομιλία οι δείκτες σχηματισμού στάσης είναι κατά τι περισσότεροι. Γενικώς, υπάρχει έντονη προτίμηση σε δείκτες έμφασης και στάσης, όπως έχει εντοπιστεί και παλαιότερα (Koutsantoni, 2005). Εντούτοις, στην Ομιλία οι δείκτες δέσμευσης προς τους αναγνώστες και οι δείκτες αυτοαναφοράς είναι πολύ περισσότεροι. Γενικώς, διαφαίνεται καλύτερη επικοινωνιακή προσέγγιση στο εκθετικό κείμενο της Ομιλίας.

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί λαμβάνοντας υπόψη την ταξινομία του Hyland διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα. Οι περισσότερες εντοπίζουν την προτίμηση των συγγραφέων στους interactive δείκτες και ειδικότερα στους δείκτες μετάβασης (Hyland, 1998· Βαρελά, 2010· Τσιαμούρη, 2014· Martin-Laguna & Alcon, 2015· Kim, 2017· Zakaria & Malik, 2017), αλλά και στη λανθασμένη χρήση των δεικτών την οποία εντοπίζουν οι Anwadeen et al. (2013), η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α. (2012), οι Στάμου κ.α. (2014) και η Κουτσουλέλου - Μίχου (2018). Στη δική μας έρευνα οι μαθητές δείχνουν ότι στην Ομιλία μπορούν να έρθουν ευκολότερα κοντά στο κοινό τους, έχουν την άνεση να μιλήσουν με αυτό-αναφορές και να χτίσουν μια σχέση με το κοινό τους χρησιμοποιώντας τους αντίστοιχους δείκτες. Κατανοούν, μάλιστα, ότι υπάρχει κοινό και θα πρέπει να δείξουν αμεσότητα και έντονη επικοινωνιακή διάθεση, ενώ στο Άρθρο δε φαίνεται να έχουν κατανοήσει ότι και πάλι απευθύνονται σε κοινό (αναγνωστικό) με αποτέλεσμα να παίρνουν αποστάσεις και να γίνονται απρόσωποι. Στο Άρθρο, δηλαδή, η παρουσία του κοινού εκμηδενίζεται και τελικά αυτό έρχεται πολύ κοντά στο είδος του αποδεικτικού δοκιμίου. Η επίπτωση είναι να χαθεί ο σκοπός συγγραφής του Άρθρου και μαζί του χάνονται και οι αλληλεπιδραστικοί σύνδεσμοι. Τέλος, ο μόνος τρόπος να περιοριστεί αυτή η αρνητική συνέπεια δείχνει να είναι η διδασκαλία κειμένων με έντονο το αλληλεπιδραστικό στοιχείο, καθώς και η θεώρηση του Άρθρου μέσα από μια διαφορετική επικοινωνιακή σκοπιά. Η σαφής διδασκαλία μέσα από παραδείγματα λειτουργίας και χρήσης των διαπροσωπικών δεικτών στο Άρθρο θα βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση. Συνεπώς, χρειάζεται τόσο η διδασκαλία των λειτουργιών αυτών των δεικτών (Κουτσουλέλου, 2018) όσο και η δημιουργία διδακτικών ενοτήτων μεταλόγου σε σχέση με το εκθετικό είδος του Άρθρου, του οποίου η διδασκαλία φαίνεται να είναι ασαφής στο πεδίο του πώς αναπτύσσουμε σχέσεις με τον αναγνώστη και πώς κατασκευάζεται η ταυτότητα του συγγραφέα. Για να δανειστούμε

τον όρο του Hyland (2017), υπάρχει ανάγκη για *specificity* (ακρίβεια) στη διδασκαλία των εκθετικών κειμένων και ειδικότερα του Άρθρου, η οποία θα μπορούσε να καλυφθεί με ασκήσεις εντοπισμού, αλλά και ασκήσεις εφαρμογής μετακειμενικών δεικτών σε σχέση με τον επιδιωκόμενο σκοπό του γράφοντος.

Οι καθηγητές, λοιπόν, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να επικεντρωθούν στη διδασκαλία αυτών των δεικτών, όχι μόνο μέσα από πίνακες, αλλά και με συστηματική διδασκαλία του κάθε είδους δείκτη και της λειτουργίας που επιτελεί σε κάθε εκθετικό είδος κειμένου, ώστε να αναδειχθούν όλα εκείνα τα συστατικά που καθιστούν το κείμενο αποτελεσματικό στην επικοινωνία με τον αναγνώστη του και στην κατανόηση των απόψεων που πραγματεύεται. Τα προγράμματα σπουδών, δηλαδή, θα πρέπει να εντάξουν σαφείς τρόπους διδασκαλίας των επικοινωνιακών αρετών του κάθε εκθετικού κειμένου και περισσότερο του Άρθρου, όπως προκύπτει από την έρευνά μας. Τέλος, οι συγκεκριμένες προτάσεις συνεπάγονται και τροποποιήσεις στα εγχειρίδια διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, με την εξέταση των αποτελεσμάτων καταδεικνύεται η ανάγκη όχι μόνο διάκρισης του κειμενικού πεδίου δράσης των δεικτών (Κουτσουλέλου, 2018) αλλά και κατασκευής διδακτικών ενοτήτων μεταλόγου, οι οποίες θα πραγματεύονται συστηματικά τον τρόπο κατασκευής της ταυτότητας του συγγραφέα, *περσόνα*, την ανάδειξη της αντικειμενικότητας του κειμένου (και μέσα από Hedges, που τώρα δε χρησιμοποιούνται), τους τρόπους εμβάθυνσης και δημιουργίας σχέσης με τον αναγνώστη, ώστε να αναδεικνύεται και η κριτική ικανότητα του μαθητή. Οι μαθητές ενστικτωδώς χρησιμοποιούν αλληλεπιδραστικούς δείκτες στην Ομιλία, αλλά λόγω έλλειψης συστηματοποίησης της χρήσης αυτών των δεικτών, δεν μπορούν να τους εντάξουν στο Άρθρο, με αποτέλεσμα αυτό να παραμένει απρόσωπο. Επομένως, χρειάζεται συστηματοποίηση και *ακρίβεια* (*specificity*) (Hyland, 2017) στη διδασκαλία των εκθετικών κειμένων και ειδικότερα του Άρθρου, όπως προέκυψε από τη συγκεκριμένη έρευνα.

Κατάλογος βιβλιογραφικών αναφορών

Adam, J. M. (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα*. Αθήνα: Πατάκης.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ., Μποζονέλος, Β., & Β., Χούμα. (2014). *Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της ΓΙ στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου*. Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf>

Anwardeen, H. N., Luyee, O. E., Gabriel, I. J., & R. A. S., Kalajahi. (2013). An Analysis: The Usage of Metadiscourse in Argumentative Writing by Malaysian Tertiary Level of Students. *English Language Teaching*, 6(9), 83-96. doi:10.5539/elt.v6n9p83. Retrieved on 2/1/2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077130.pdf>

Archakis A. & D. Papazachariou. 2001. Oral elements in pupils' writings: evidence from Greek classroom discourse. In Eniko Nemeth T. (ed.), *Pragmatics in 2000. Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference* (pp. 39-51). Antwerpen: IPrA

Βαρελά, Κ. (2010). Συνδετικότητα και κειμενικοί δείκτες: χρήση και αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη της ΣΤ' δημοτικού (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη. Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26310#page/1/mode/2up>

Bamberg, B. (1984). Assessing coherence: a reanalysis of essays written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979. *Research in the Teaching of English*, 18(3), 305-319. Retrieved on 2/1/2020 from <https://www.jstor.org/stable/40171021?seq=1>

Cohen, L., Manion, L., & K., Morrison. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γούτσος, Δ. (2012). *Μόρια, δείκτες λόγου και κειμενικά επιρρήματα: Η οριοθέτηση των γλωσσικών κατηγοριών με τη χρήση ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων*. Ανακτήθηκε στις

http://dialogus.edu.gr/images/%CE%91%CE%A1%CE%98%CE%A1%CE%91-8%CE%BF_%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F/012_goutsosICGL8_OK.pdf

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (X. Τζορμπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: Ίων.

Crismore, A., Markkanen, R., & S. M, Steffensen. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish University students. *Written Communication* 10(1), 39-71. doi: 10.1177.0741088393010001002. Retrieved on 2/1/2020 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741088393010001002>

Crismore, A. (1989). Rhetorical, Form, Selection, and Use of Textbooks. Illinois: Center for the study of reading. Retrived on 2/1/2020 from https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17887/ctrstreadtechrepv01989i00454_opt.pdf?sequence=1

Crismore, A. G. (1985). *Metadiscourse as rhetorical act in social studies texts: Its impact on student performance and attitude*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois, Urbana-Champaign. Retrieved on 2/1/2020 from https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17917/ctrstreadtechrepv01985i00366_opt.pdf?sequence=1

Firth, A. (Edit.) (1994). *The Discourse of Negotiation. Studies of Language in the Workplace*. London: Sage.

Fu, X., & K., Hyland. (2014). Interaction in two journalistic genres: a study of interactional metadiscourse. *English Text Construction*, 7(1), 122-144. Retrieved on 2/1/2020 from <https://core.ac.uk/download/pdf/38049627.pdf>

Graham, S., & D., Perin. (2007). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. A report to Carnigie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.

Halliday, M. A. K. & R., Hasan. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Hasan, R. (1984). Coherence and cohesive harmony. In Flood, J. (Ed.) *Understanding Reading Comprehension*. Delaware: International Reading Association, 181-219.

Hammill, D.D., & S.C., Larsen. (1996). *Test of Written Language* (3rd ed.) Austin, TX: Pro-Ed.

Heng, S. C. & H., Tan. (2010). Extracting and comparing the intricacies of metadiscourse of two written persuasive corpora. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*,6(3), 124-146. Retrieved on 2/1/2020 from [file:///D:/MyData/MyDownloads/article_42383%20\(2\).pdf](file:///D:/MyData/MyDownloads/article_42383%20(2).pdf)

Hyland, K. (2017). Learning to write for academic purposes: Specificity and second language writing. *Teaching writing for academic purposes to multilingual students*. Retrieved on 23/7/2019 from https://www.researchgate.net/publication/323219263_Learning_to_write_for_academic_purposes_Specificity_and_second_language_writing

Hyland, K. (2011). The presentation of self in scholarly life: Identity and marginalization in academic homepages. *English for Specific Purposes*, 30(4), 286-297. doi:10.1016/j.esp.2011.04.004. Retrieved on 2/1/2020 from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41874835/The_presentation_of_self_in_scholarly_li20160201-30232-162tlqv.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe_presentation_of_self_in_scholarly_li.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200103%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200103T192816Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=d81d19ac77f390e69bf4f615ff587306368cb487a11bc18c48f23fe55a9c7c7c

Hyland, K. (2010). Constructing proximity: Relating to readers in popular and professional science. *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 116-127. doi:10.1016/j.jeap.2010.02.003. Retrieved on 2/1/2020 from <https://studydaddy.com/attachment/42864/6y129yiwnk.pdf>

Hyland, K., & P., Tse. (2009). Academic Lexis and Disciplinary Practice: Corpus Evidence for

Specificity. *International Journal of English Studies*, 9(2), 111-129. Retrieved on 2/1/2020 from [file:///D:/MyData/MyDownloads/90781-Article%20Text-369041-1-10-20091217%20\(2\).pdf](file:///D:/MyData/MyDownloads/90781-Article%20Text-369041-1-10-20091217%20(2).pdf)

Hyland, K. (2008). Academic clusters: text patterning in published and postgraduate writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 41-62. Retrieved on 2/1/2020 from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39442845/Academic_clusters_text_patterning_in_pub20151026-15245-hcro9s.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAcademic_clusters_text_patterning_in_pub.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200102%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200102T201258Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=7efc437160fbf199b0127c213d21c64540ee3e6bfbcee72db243b845fb60658c

Hyland, K., & P., Tse. (2007). Is There an “Academic Vocabulary”? *TESOL quarterly*, 41(2), 235-253. Retrieved on 2/1/2020 from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43434649/Is_There_an_Academic_Vocabulary20160306-27423-tmeaft.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DIs_There_an_Academic_Vocabulary.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200103%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200103T200611Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=9f61a0af046c6221d6f0757709c4d5abb61a4b290a5315f14516240c7f8657ac

Hyland, K., & P., Tse. (2005). Hooking the reader: a corpus study of evaluative that in abstracts. *English for Specific Purposes*, 24, 123–139. doi:10.1016/j.esp.2004.02.002. Retrieved on 2/1/2020 from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35838186/student_that.espj.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHooking_the_reader_a_corpus_study_of_eva.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200103%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200103T200611Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=9f61a0af046c6221d6f0757709c4d5abb61a4b290a5315f14516240c7f8657ac

[1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200103T200210Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=351d6702b719b9ebc176669cb058d413ac1260b8b35bfe9e8548c24b7aba5c24](https://www.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1461445605050365)

Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192. doi: 10.1177/1461445605050365. Retrieved on 1/1/2020 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1461445605050365>

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. London, New York: Continuum. Retrieved on 2/1/2020 from

[https://www.elixirpublishers.com/articles/1350120089_40%20\(2011\)%205245-5250.pdf](https://www.elixirpublishers.com/articles/1350120089_40%20(2011)%205245-5250.pdf)

Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 133–151. doi:10.1016/j.jslw.2004.02.001. Retrieved on 2/1/2020 from [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30867607/md-dissertations.pdf?response-content-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30867607/md-dissertations.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDisciplinary_interactions_metadiscourse.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200103%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200103T190830Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=823f81a3c2792d30bdc5386e98685b876bd03827c0822f1d4e4506eaf5bf7aaa)

[disposition=inline%3B%20filename%3DDisciplinary_interactions_metadiscourse.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30867607/md-dissertations.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDisciplinary_interactions_metadiscourse.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200103%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200103T190830Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=823f81a3c2792d30bdc5386e98685b876bd03827c0822f1d4e4506eaf5bf7aaa)

[Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200103%2Fus-east-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30867607/md-dissertations.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDisciplinary_interactions_metadiscourse.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200103%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200103T190830Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=823f81a3c2792d30bdc5386e98685b876bd03827c0822f1d4e4506eaf5bf7aaa)

[1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200103T190830Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30867607/md-dissertations.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDisciplinary_interactions_metadiscourse.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200103%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200103T190830Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=823f81a3c2792d30bdc5386e98685b876bd03827c0822f1d4e4506eaf5bf7aaa)

[Signature=823f81a3c2792d30bdc5386e98685b876bd03827c0822f1d4e4506eaf5bf7aaa](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30867607/md-dissertations.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDisciplinary_interactions_metadiscourse.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200103%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200103T190830Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=823f81a3c2792d30bdc5386e98685b876bd03827c0822f1d4e4506eaf5bf7aaa)

Hyland, K., & P., Tse. (2004). “I would like to thank my supervisor”. Acknowledgements in graduate dissertations. *International Journal of Applied Linguistics Acknowledgements in graduate dissertations*, 14(2), 259-275. Retrieved on 2/1/2020 from

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39442850/I_would_like_to_thank_my_s](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39442850/I_would_like_to_thank_my_supervisor_Ack20151026-15251-14iusq9.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DI_would_like_to_thank_my_supervisor_.Ac.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200104%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200104T191743Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=5fe909249bc95592ae9b2da67555c20e6b770ecb6febfb5e07526a526471d15b)

[upervisor. Ack20151026-15251-14iusq9.pdf?response-content-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39442850/I_would_like_to_thank_my_supervisor_Ack20151026-15251-14iusq9.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DI_would_like_to_thank_my_supervisor_.Ac.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200104%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200104T191743Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=5fe909249bc95592ae9b2da67555c20e6b770ecb6febfb5e07526a526471d15b)

[disposition=inline%3B%20filename%3DI_would_like_to_thank_my_supervisor_.Ac.pdf&](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39442850/I_would_like_to_thank_my_supervisor_Ack20151026-15251-14iusq9.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DI_would_like_to_thank_my_supervisor_.Ac.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200104%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200104T191743Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=5fe909249bc95592ae9b2da67555c20e6b770ecb6febfb5e07526a526471d15b)

[X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39442850/I_would_like_to_thank_my_supervisor_Ack20151026-15251-14iusq9.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DI_would_like_to_thank_my_supervisor_.Ac.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200104%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200104T191743Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=5fe909249bc95592ae9b2da67555c20e6b770ecb6febfb5e07526a526471d15b)

[Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200104%2Fus-east-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39442850/I_would_like_to_thank_my_supervisor_Ack20151026-15251-14iusq9.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DI_would_like_to_thank_my_supervisor_.Ac.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200104%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200104T191743Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=5fe909249bc95592ae9b2da67555c20e6b770ecb6febfb5e07526a526471d15b)

Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091–1112. Retrieved on 2/1/2020 from

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43434654/Authority_and_invisibility_authorial_ide20160306-9840-7xnecc.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAuthority_and_invisibility_authorial_ide.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200102%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200102T202133Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=b369cb734febd6c4b73009f042ab752cfcaae0b4dee05097e7a9778add0732bd

Hyland, K. (2001). Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. *Written Communication*, 18(4), 549-574. doi: 10.1177/0741088301018004005. Retrieved on 2/1/2020 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741088301018004005>

Hyland, K. (2000). Disciplinary discourses: Social interaction in academic writing. Harlow, UK: Longman. Retrieved on 2/1/2020 from <https://wac.colostate.edu/books/winks/chapter10.pdf>

Hyland, K. (1999). Talking to Students: Metadiscourse in introductory coursebooks. *English for Specific Purposes*, 18(1), 3-26. Retrieved on 2/1/2020 from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35776699/textbooks.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTalking_to_students_Metadiscourse_in_int.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200102%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200102T200732Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=3a4ca436fb107943128bd6e5652ca58b9fa7f6e5d3eac92d52ee1d89f971b848

Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30, 437-455. Retrieved on 2/1/2020 from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35802979/metadisc.jop.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPersuasion_and_context_the_pragmatics_of.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200102%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200102T195650Z&X-Amz-Expires=3600&X-

[Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=8f290ff62894f19aaabe1a3499dc5733660bc93762db6b98cc69f73e4a60dcc8](#)

Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17(4), 433-454. doi: 10.1093/applin/17.4.433. Retrieved on 2/1/2020 from <https://courses.washington.edu/englhtml/engl563/PDFs/Applied%20Linguistics-1996-HYLAND-433-54.pdf>

Hyland, K. (1994). Hedging in academic writing and EAF textbooks. *English for specific purposes*, 13(3), 239-256. Retrieved on 2/1/2020 from https://www.academia.edu/7567244/Hedging_in_academic_writing_and_EAF_textbooks

Hymes, D. (1971). Sociolinguistics and the ethnography of speaking. In E. Ardener (Ed.), *Social anthropology and language* (pp. 47-87). London: Routledge Library Editions. Retrieved on 1/1/2020 from <http://librarynet.zefat.ac.il/portal/NewDBInfo/CDROMs/Asa/10/10hymes.pdf>

Ίσαρη, Φ. & Μ., Πούρκος. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 06/05/2017 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125/%CE%A7%CF%81%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%20%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CE%AF/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AF%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf>

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Jiang, F., & K., Hyland. (2015). ‘The fact that’: Stance nouns in disciplinary writing. *Discourse Studies*, 17(5), 529–550. doi: 10.1177/1461445615590719. Retrieved on 2/1/2020 from file:///D:/MyData/MyDownloads/Thefactthat_Stancenounsindisciplinarywriting.pdf

Kim, I. H. (2017). Metadiscourse in persuasive essays by elementary students in South Korea and the US. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(2), 1339-4584. doi: 10.1515/jolace-2017-0020. Retrieved on 2/1/2020 from

<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/jolace.2017.5.issue-2/jolace-2017-0020/jolace-2017-0020.pdf>

Koutsantoni, D. (2005). Greek cultural characteristics and academic writing. *Journal of Modern Greek Studies*, 23, 97-138. Retrieved on 2/1/2020 from <http://users.auth.gr/~tsokolid/files/culture%20and%20academic%20writing.pdf>

Κουτσοιλέλου – Μίχου, Σ. (2018). Αρχικά...στη συνέχεια...επίσης...τέλος. Στο Κ. Ντίνας (Επιμ.), *Figura in Praesentia: Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα* (σσ. 236-253). Αθήνα: Πατάκης.

Κουτσοιλέλου – Μίχου, Σ. (2002). *Ο Πρόλογος ως κειμενικό είδος*. Αθήνα: Παρουσία (παράρτημα αρ. 54).

Κωστούλη, Τ. (1998). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα*. Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e5/thema_pdf.pdf

Λέκκα, Α. (2005). *Η γλώσσα των επιστημονικών κειμένων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Latawiec, M. B. (2012). Metadiscourse in oral discussions and persuasive essays of children exposed to collaborative reasoning (Unpublished doctoral dissertation). Urbana, Illinois. Retrieved on 2/1/2020 from <https://core.ac.uk/download/pdf/10208565.pdf>

Lee, I. (2002). Helping students develop coherence in writing. *English Teaching Forum*, 40, 32-39.

Longo, B. (1994). The role of metadiscourse in persuasion. *Technical Communication*, 41(2), 348-352. Retrieved on 2/1/2020 from <https://www.jstor.org/stable/43090348?read-now=1&seq=1>

Μητρούση, Ε. (2011). *Η διδασκαλία της συνοχής στο επίπεδο Β2*. Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4225/mod_resource/content/3/%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%BF%CF%87%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%20%CF%83%CE%B5%20%CE%922%20%CE%B5%CF%80%CE%AF%CF%80%CE%B5%CE%B4%CE%BF.pdf

Mahbood, A., & B., Paltridge. (2012). Critical discourse analysis and critical applied linguistics. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-7. doi: 10.1002/9781405198431. Retrieved on 1/1/2020 from

Amz-

Signature=99d71d489f69def7a42c04d2035f662aab18b72756a7eaa2f40136ef49abcf52&hash=84d022a42983bfdab02f864b5a414328305447049a6861060c381de3e40213fe&host=68042c943591013ac2b2430a89b270f6af2c76d8dfd086a07176afe7c76c2c61&pii=S1877042815013440&tid=spdf-01293891-641c-447f-bfeb-bee542dc6142&sid=6640bf9f750cc741b909931582c82c5979bdgxrbq&type=client

Nash, A. J. (1992). Underlying low tones in Ruwund. *Studies in African Linguistics*, 23(3), 223-278. Retrived on 2/1/2020 from <https://journals.linguisticsociety.org/elaugue/sal/article/download/1296/1296-2281-1-PB.pdf>

National Center of Education Statistics. (2002). *The complete The Nation's Report Card: Writing 2002*. Washington: U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences. Retrieved on 2/1/2020 from <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2002/2003529.pdf>
National Commission on Writing. (2003). The neglected 'R': The need for a writing revolution. Washington: The College Board. Retrieved on 2/1/2020 from <http://www.vantagelearning.com/docs/myaccess/neglectedr.pdf>

Nippold, M.A. (2007). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: Pro-Ed.

Παϊζη, Α. Α., & Α. Φ., Καβουκόπουλος. (2001). *Η γλώσσα στο σχολείο: Κοινωνιολογικές διαφορές και σχολική πρόοδος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Pearson, Z. B. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics* 28, 399–410. doi: 10.1017.S014271640707021X. Retrieved on 2/1/2020 from https://www.researchgate.net/profile/Barbara_Pearson/publication/231825379_Social_factors_in_childhood_bilingualism_in_the_United_States/links/02e7e52fcbbfce4499000000.pdf

PISA. (2015). *Programme for International Student Assessment*. Paris: OECD. Retrieved on 2/1/2020 from <http://www.oecd.org/pisa/searchresults/?q=2015>

PISA. (2012). *Programme for International Student Assessment*. Paris: OECD. Retrieved on 2/1/2020 from <http://www.oecd.org/pisa/searchresults/?q=2012>

Rubins, D. L. (1998). Writing for readers: The primacy of audience in composing. In Nelson, N, & Clafee R. C. (Eds), *The Reading-Writing Connection Part11* (pp. 53-73). Chicago: The National Society for the Study of Education.

Στάμου, Γ. Α., Γρίβα, Ε., Δημητρίου, Π., & Ε., Τσακιρίδου. (2014). Μια συγκριτική μελέτη του γραπτού λόγου κύπριων και ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών του δημοτικού. *Mare Ponticum*, 4, 1-12. Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από [file:///D:/MyData/MyDownloads/-%20\(1\).pdf](file:///D:/MyData/MyDownloads/-%20(1).pdf)

Στάμου, Γ. Α., & Ε., Γρίβα. (2012). Ο τρόπος εκφοράς της γραπτότητας στα κείμενα Κύπριων μαθητών/τριών του Δημοτικού: Ποιοτική Ανάλυση. In Z. Gavrilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (eds), *Selected papers of the 10th ICGL* (pp. 1146-1154). Komotini/Greece: Democritus University of Thrace. Retrieved on 2/1/2020 from <https://www.icgl.gr/el/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC.html>

Στάμου, Α. Γ., & Ε., Γρίβα. (2011). Διερεύνηση Στοιχείων Προφορικότητας στα Γραπτά Κείμενα Κύπριων Μαθητών/τριών του Δημοτικού. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 31: 472-484.

Sanford, G. F. (2012). *A Comparison of metadiscourse markers and writing quality in adolescent written narratives* (Unpublished doctoral dissertation). University of Montana, Missoula. Retrieved on 2/1/2020 from <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2385&context=etd>

Schiffrin, D. (1980). Meta-talk: Organizational and evaluative brackets in discourse. *Sociological Inquiry*, 50(3/4), 199-236. doi: 10.1080/01638538509544618. Retrieved on 2/1/2020 from

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01638538509544618?journalCode=hdsp20>

Shirazi, N. A. (2010). English academic writing in norwegian upper secondary school: To what extent does upper-secondary school ESL instruction, based on LK06, help pupils develop academic writing skills? (Unpublished doctoral dissertation). University of Oslo: Oslo. Retrieved on 2/1/2020 from <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25260/1/MasterxxFinalxEditx1%5B1%5D.pdf>

Simons, H. W. (1994). Going meta: Definition and political applications. *Quarterly Journal of Speech*, 80, 468-481. doi: 10.1080/00335639409384088. Retrived on 2/1/2020 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00335639409384088>

Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health*, 11(2), 261-271. doi: 10.1080/08870449608400256

Τσιαμούρη, Φ. (2014). *Οι δείκτες κειμενικισ συνοχισ στο γραπτό λόγο αλβανόφωνων μακθτών: κατακτώντας τθ συνδετικότθτα ζτθν ελληνικι ως Γ2* (Αδημοσίευτη διπλωματικθ εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 2/1/2020 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/136094/files/GRI-2015-14034.pdf>

Thompson, G. & P., Thetela. (1995). The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 15(1), 103-127. Retrieved on 2/1/2020 from <http://www.isfla.org/Systemics/Print/Thompson/Thompson Thetla 1995 The sound of one hand clapping.pdf>

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. New York: Cambridge University Press. Retrieved on 2/1/2020 from http://johnnywalters.weebly.com/uploads/1/3/3/5/13358288/toulmin-the-uses-of-argument_1.pdf

Toumi, N. (2009). A Model for the investigation of reflexive metadiscourse in research articles. *Language studies working papers*, 1, 64-73. Retrieved on 2/1/2020 from <http://www.reading.ac.uk/internal/appling/Toumi.pdf>

Ucceli, P., Dodds, L. C., & J., Scott. (2013). Mastering academic language: Organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36–62. doi: 10.1177/0741088312469013. Retrieved on 2/1/2020 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741088312469013>

Vande Kopple, W. J. (1997, March). *Refining and Applying Views of Metadiscourse*. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Phoenix. Retrieved on 2/1/2020 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411539.pdf>

Vande Kopple, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82-93. Retrieved on 2/1/2020 from <https://www.jstor.org/stable/357609?seq=1>

Williams, G. (2003). From meaning to words and back: Corpus linguistics and specialised lexicography. *La revue du GERA*, 39-40, 91-106. doi: 10.4000/asp.1320 Retrieved on 2/1/2020 from <file:///D:/MyData/MyDownloads/asp-1320.pdf>

Zakaria, K. M., & A. F., Malik. (2018). Metadiscourse in academic writing of pre-university Arab students at the International Islamic University Malaysia (IIUM). *MATEC Web of Conferences*, 150, 1-7. doi: <https://doi.org/10.1051/matecconf/201815005086>. Retrieved on 2/1/2020 from https://www.matec-conferences.org/articles/matecconf/abs/2018/09/matecconf_mucet2018_05086/matecconf_mucet2018_05086.html

Παράρτημα

Έντυπο άδειας από τον Διευθυντή

Προς τον διευθυντή του σχολείου

Στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας για το ΠΜΣ Κοραής του τμήματος Φιλολογίας, θα ήθελα να μου επιτραπεί η είσοδος και η συνομιλία με φιλολόγους του Λυκείου. Στόχος μου είναι η συλλογή εκθέσεων από τη Γ΄ Λυκείου στις οποίες θα διερευνήσω θέματα δομής και συνοχής. Ο τίτλος της εργασίας μου είναι ακολούθως **«Η χρήση μετακειμενικών δεικτών σε εκθετικά κείμενα μαθητών της Γ΄ Λυκείου: Σύγκριση Άρθρου - Ομιλίας»**.

Η υπεύθυνη καθηγήτρια με την οποία διεξάγω την παρούσα διπλωματική είναι η κυρία Σταματία Κουτσουλέλου – Μίχου. Τηλ.: 210 727 7822.

Δεν έρχομαι σε επαφή με μαθητές παρά μόνο με φιλολόγους της Γ΄ Λυκείου.

