



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική Σχολή

Τμήμα Φιλολογίας

Τομέας Γλωσσολογίας

Διπλωματική Εργασία

ΠΜΣ «Γλωσσολογία»

**Διερεύνηση των διαδικασιών και της αποτελεσματικότητας της πρόσληψης
κειμένου από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Όλγα Λώλου

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Σπυριδούλα Μπέλλα, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Ε.Κ.Π.Α.
(Επόπτρια)

Αθανάσιος Μιχάλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α.

Ευαγγελία Βλάχου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και
Φιλολογίας, Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα, Απρίλιος 2025

Υπεύθυνη δήλωση

Η παρούσα διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τη συντάκτρια ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Γλωσσολογία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνονται τα εξής:

Η εν λόγω διπλωματική εργασία έχει συνταχθεί από την υπογράφουσα και κάθε βοήθεια που της παρασχέθηκε είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Αποτελεί συνεπώς προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο της συγγραφέα όσο και του Ιδρύματος. Δηλώνεται, επίσης, ότι οι πηγές οι οποίες έχουν αξιοποιηθεί για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας αναφέρονται στο σύνολό τους με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των διαδικτυακών πηγών. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής ευθύνης της συντάκτριας αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου της.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΟΛΓΑ ΛΩΛΟΥ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:



Copyright

Διερεύνηση των διαδικασιών και της αποτελεσματικότητας της πρόσληψης κειμένου
από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Όλγα Λώλου 2025

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τμήμα Φιλολογίας, ΠΜΣ «Γλωσσολογία»

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, την κ. Σπυριδούλα Μπέλλα, τον κ. Αθανάσιο Μιχάλη και την κ. Ευαγγελία Βλάχου, για τη στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Η καθοδήγησή τους, οι εποικοδομητικές συζητήσεις μας σε όλα τα στάδια της έρευνας και της συγγραφής, οι εύστοχες παρατηρήσεις και επισημάνσεις τους συνέβαλαν ουσιαστικά στη βελτίωση της τελικής μορφής του κειμένου.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τον φίλο μου, Αντώνη, για τη βοήθειά του τόσο στην κατανόηση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων όσο και στην τεχνική υποστήριξή του για τη μορφοποίηση και τη διάρθρωση της εργασίας στο Word.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι επέτρεψαν στα παιδιά τους να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα, αλλά και τους μαθητές μου, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά και με συγκινητική προθυμία στην έρευνα, καθιστώντας δυνατή την υλοποίησή της παρά τις πολυάριθμες υποχρεώσεις τους.

Τέλος, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στον σύζυγό μου, στους γονείς μου και στην ευρύτερη οικογένειά μου για την απεριόριστη ψυχολογική υποστήριξη, την υπομονή και την αγάπη τους καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της απαιτητικής πορείας.

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των διαδικασιών και της αποτελεσματικότητας της πρόσληψης κειμένου από μαθητές των τάξεων Γ' Γυμνασίου – Γ' Λυκείου. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η κατανόηση και η ερμηνεία σε 10 κείμενα, τα οποία ανά δυάδες μελετούσαν από μία μεταβλητή που επηρεάζει, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, την πρόσληψη κειμένου: γνωστική και συναισθηματική οικειότητα, έκταση κειμένου, κειμενικός τύπος, πολυπλοκότητα και σηματοδότηση. Οι ερωτήσεις που δόθηκαν ήταν ερεθίσματα εντοπισμού πληροφοριών, δραστηριότητες διάκρισης ουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες και ερμηνευτικού τύπου ασκήσεις. Η δόμηση του ερευνητικού εργαλείου βασίστηκε στις θεωρίες της πρόσληψης κειμένου, στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) του Halliday, στην προέκταση της θεωρίας αυτής από τον Fairclough, στις διαδικασίες κειμενικής ανάλυσης, στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια. Το θεωρητικό υπόβαθρο τίθεται στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, με σκοπό την ανάδειξη του ερευνητικού κενού. Στην επόμενη ενότητα σκιαγραφείται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία ήταν συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και οι προεκτάσεις της.

Λέξεις – κλειδιά: πρόσληψη κειμένου, γνωστική και συναισθηματική οικειότητα, έκταση, κειμενικός τύπος, πολυπλοκότητα, σηματοδότηση, Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ)

Abstract

The focus of the present research was on the examination of the processes and effectiveness of text reception among students from the 3rd class of elementary high school to the 3rd class of senior high school. Specifically, the study examined comprehension and interpretation across ten texts, which were grouped in pairs, each pair testing a different variable: cognitive and emotional familiarity, text length, text type, complexity, and signaling. The questions provided aimed at locating information, distinguishing essential from non-essential information, and interpretation. The structure of the research tool was based on theories of text reception, Halliday's Systemic Functional Grammar (SFG), Fairclough's extension of this theory, textual analysis processes, national curricula, and school textbooks. The theoretical framework is presented in the first part of this paper. The second part attempts a review of the relevant literature, aiming to highlight the research gap. The following section outlines the research methodology, which was a combination of qualitative and quantifiable method. Finally, the conclusions of the study and its implications are presented.

Key words: text reception, cognitive and emotional familiarity, text length, text type, complexity, signaling, Systemic Functional Grammar (SFG)

Πίνακας περιεχομένων

Υπεύθυνη δήλωση	2
Copyright	3
Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
Abstract	6
Πίνακας περιεχομένων	7
Εισαγωγή	9
1. Θεωρητικό πλαίσιο	11
1. 1. Πρόσληψη κειμένου	11
1. 1. 1. Αποκωδικοποίηση	13
1. 1. 2. Κατανόηση	13
1. 1. 3. Ερμηνεία	16
1. 2. Διαδικασίες κειμενικής ανάγνωσης	24
1. 2. 1. Διαδικασίες πρώτου επιπέδου	24
1. 2. 2. Διαδικασίες δεύτερου επιπέδου	25
1. 3. Ανάγνωση κειμένων και Γλωσσική Εκπαίδευση	26
1. 3. 1. Η ανάγνωση στα προγράμματα σπουδών	26
1. 3. 2. Η ανάγνωση στα σχολικά εγχειρίδια	30
2. Ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας	31
2. 1. Προσχολική ηλικία στην Ελλάδα	32
2. 2. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	32
2. 3. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	34
2. 4. Ειδικές κατηγορίες εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Κύπρο	36
2. 5. Καλλιέργεια στρατηγικών στην Ελλάδα	36
2. 6. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	37
2. 7. Αντίστοιχες μελέτες στο εξωτερικό	37

3. Μεθοδολογία έρευνας.....	40
3. 1. Επιλογή θέματος	40
3. 2. Ερευνητικοί στόχοι και ερωτήματα	40
3. 3. Μεθοδολογία έρευνας	41
3. 4. Ερευνητικά εργαλεία.....	44
3. 5. Ερευνητικοί περιορισμοί.....	49
4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	51
4. 1. Περιγραφική στατιστική	51
4. 2. Έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.....	56
4. 3. Έλεγχος επάρκειας δείγματος KMO	58
4. 4. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk Test.....	59
5. Ανάλυση αποτελεσμάτων	59
5. 1. Σύγκριση μέσων όρων T-Test και One-way ANOVA.....	59
5. 2. Kruskal-Wallis Test.....	61
5. 3. Friedman' Test	64
5. 4. Wilcoxon's Test	65
6. Ερμηνεία αποτελεσμάτων.....	65
7. Συμπεράσματα – προτάσεις μελλοντικής έρευνας	75
8. Βιβλιογραφία	79
Παραρτήματα.....	95
Παράρτημα 1 : Έντυπο Ενημέρωσης και Συναινέσεως	96
Παράρτημα 2 : Ερευνητικό Εργαλείο με Απαντήσεις	99
Παράρτημα 3 : Απαντήσεις Συμμετεχόντων.....	142
Παράρτημα 4 : Συνεντεύξεις Συμμετεχόντων.....	149
Παράρτημα 5 : Πίνακες και Γραφήματα Στατιστικών.....	152

Εισαγωγή

Ο χαμηλός βαθμός κατανόησης από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει γίνει αντικείμενο σχολιασμού από πολλές πλευρές τα τελευταία χρόνια. Οι διαγωνισμοί Pisa επισημαίνουν χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στην κατανόηση κειμένου (Γράβας, 2022; Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015; Φαφίτη-Βλαχοδήμου, 2021), οι φιλόλογοι το παρατηρούμε καθημερινά στην επαφή μας με τους μαθητές μας, ακόμη και ο Τύπος δημοσιεύει άρθρα με θεματική τον προβληματισμό αυτό. Για τον λόγο αυτό, κρίθηκε αναγκαίο από τη συγγραφέα να ερευνηθούν οι διαδικασίες και η αποτελεσματικότητα της πρόσληψης κειμένου από μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η έρευνα, που σχεδιάστηκε για τον παραπάνω σκοπό, βασίστηκε σε επιστημονικές έρευνες, στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια. Αρχικά, στην παρούσα εργασία και συγκεκριμένα στην ενότητα του θεωρητικού πλαισίου, θα οριστεί η έννοια της πρόσληψης κειμένου, η οποία διαχωρίζεται στην αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ερμηνεία (Μιχάλης, 2020). Οι τρεις αυτές έννοιες αναλύονται στη συνέχεια, κυρίως όμως αναλύονται αυτές που αφορούν την έρευνα αυτή, δηλαδή η κατανόηση και η ερμηνεία. Αναφορικά με την κατανόηση, αναλύονται οι μεταβλητές οι οποίες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επηρεάζουν την κατανόηση κειμένου, δηλαδή η γνωστική και συναισθηματική οικειότητα, η έκταση, ο κειμενικός τύπος, η πολυπλοκότητα και η σηματοδότηση (Δαμιανού κ.ά., 2001). Αυτές αποτέλεσαν και μεταβλητές της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια θα αναλυθεί η έννοια της ερμηνείας. Για την ερμηνεία βασιζόμαστε στα εργαλεία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (ΣΛΓ) του Halliday (Halliday & Matthiessen, 2007) και στη θεωρία του Fairclough (Fairclough, 1992). Κατόπιν, θα αναλυθούν οι διαδικασίες κειμενικής ανάγνωσης σύμφωνα με τους Grabe και Stoller (Grabe & Stoller, 2020), δηλαδή οι διαδικασίες πρώτου και δεύτερου επιπέδου. Στη συνέχεια, θα αναπτυχθεί το ζήτημα της θέσης που καταλαμβάνει η ανάγνωση στη Γλωσσική Εκπαίδευση και συγκεκριμένα, στο προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια.

Στην επόμενη ενότητα θα επιχειρηθεί μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, το ζήτημα της πρόσληψης κειμένου, αλλά και η καλλιέργεια δεξιοτήτων για την ενίσχυση αυτής απασχολεί ιδιαίτερα την ερευνητική κοινότητα. Έρευνες έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό για μαθητές από

την προσχολική ηλικία έως και την Τριτοβάθμια, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα του ζητήματος. Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί στο Λύκειο είναι ελάχιστες και σε αυτές τις τάξεις θα συνεισφέρει να καλύψει το ερευνητικό κενό η παρούσα έρευνα. Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκαν μαθητές από τις τρεις τάξεις του Λυκείου και την τελευταία τάξη του Γυμνασίου.

Η επόμενη ενότητα αφορά τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι διαδικασίες και η αποτελεσματικότητα της πρόσληψης κειμένου από 12 μαθητές των παραπάνω τάξεων. Οι μαθητές ήταν 3 από κάθε τάξη και διακρίθηκαν σε χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο, σύμφωνα με τις βαθμολογίες τους στο σχολείο και την κρίση της ερευνήτριας. Στους μαθητές δόθηκαν 10 κείμενα που μελετούσαν ανά δυάδες τις μεταβλητές «γνωστική και συναισθηματική οικειότητα», «έκταση», «κειμενικός τύπος», «πολυπλοκότητα» και «σηματοδότηση», με 5 ερωτήσεις το καθένα: δύο εντοπισμού πληροφοριών, μία κλειστού τύπου και μία ανοιχτού τύπου, μία διάκρισης ουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες και δύο ερμηνείας. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τρία: 1) αν πράγματι είναι χαμηλό το επίπεδο της πρόσληψης κειμένου από τους μαθητές, 2) πώς διαμορφώνεται εξελικτικά και σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών η αναγνωστική ικανότητα στα τρία επίπεδα σύμφωνα με τα οποία καθορίστηκαν οι ερωτήσεις: εντοπισμού πληροφοριών, πλήρους κατανόησης και ερμηνείας και πώς επηρεάζουν οι πέντε μεταβλητές που τέθηκαν την αναγνωστική κατανόηση: «γνωστική και συναισθηματική οικειότητα», «έκταση κειμένου», «κειμενικός τύπος», «πολυπλοκότητα» και «σηματοδότηση». Για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων επιλέχθηκε ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου. Για την ανάλυση των ποσοτικών στοιχείων αξιοποιήθηκε το SPSS και το Excel.

Στο τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και θα διεξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα. Θα παρατεθούν ακόμη οι προεκτάσεις της έρευνας για μελλοντικές μελέτες.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1. 1. Πρόσληψη κειμένου

Η κειμενική ικανότητα των μαθητών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες επιδιώξεις της γλωσσικής διδασκαλίας (Μιχάλης, 2020). Αυτό συμβαίνει, διότι η πρόσληψη κειμένου, δηλαδή η κατανόηση, δεν αφορά μόνο το Γλωσσικό μάθημα, αλλά οποιαδήποτε δραστηριότητα ή διαδικασία μάθησης. Οι μαθητές, δηλαδή, καλούνται να είναι σε θέση να κατανοούν ό,τι ακούν, διαβάζουν ή γράφουν (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022), να έχουν τη δυνατότητα να προσλάβουν προφορικά και γραπτά κείμενα (Μιχάλης, 2020).

Η κατανόηση κειμένου – σε αντίθεση με αυτό που πίστευαν κάποτε – είναι μία δυναμική διαδικασία, καθώς απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη στη διαδικασία. Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης απαιτείται η πορεία από την ολότητα του κειμένου στα μέρη και το αντίστροφο. Απαιτείται, δηλαδή, η κατανόηση των αιτιωδών, χωροχρονικών και λογικών σχέσεων που διέπουν το κείμενο (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022), η διερεύνηση της συνοχής και της συνεκτικότητας που ενυπάρχουν στο κείμενο, η συσχέτιση των παραπάνω με το καταστασιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και η επεξεργασία των γλωσσικών επιλογών που θα οδηγήσουν σε συμπεράσματα για τους υπόρρητους σκοπούς του συγγραφέα. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι η ανάγνωση δεν αποτελεί μία παθητική διαδικασία (Μιχάλης, 2020).

Ο ενεργός χαρακτήρας της διαδικασίας της ανάγνωσης επιβάλλει την ενεργοποίηση πολλαπλών πηγών, προκειμένου να κατασκευάσει ο αναγνώστης το νόημα του κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής – ή ο αναγνώστης γενικότερα –, προκειμένου να κατανοήσει και να κατασκευάσει το νόημα του προφορικού ή γραπτού κειμένου, πρέπει να γνωρίζει τις γλωσσικές συμβάσεις της γλώσσας στην οποία είναι γραμμένο το κείμενο, δηλαδή α) τη φωνολογική γνώση, τον συνδυασμό μεταξύ φωνήματος και γραφήματος, αλλά και τη σημασία του επιτονισμού ή του τόνου, β) τη συντακτική γνώση, τις συντακτικές σχέσεις μεταξύ των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων μίας περιόδου, γ) τη σημασιολογική γνώση, όχι μόνο τη σημασία των λέξεων δηλαδή, αλλά και των νοηματικών σχέσεων μεταξύ των λέξεων αυτών (Τσιαντούλα, 2011). Με άλλα λόγια, πρέπει να έχει κατακτήσει τη γνώση των φωνολογικών και μορφοσυντακτικών συμβάσεων της πρώτης / πρότυπης γλώσσας.

Επίσης, απαραίτητη είναι η γνώση των συμβάσεων των κειμενικών τύπων¹ (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση, οδηγίες). Όλα τα παραπάνω ανήκουν στη γλωσσική γνώση που είναι η βάση για την αναγνωστική κατανόηση (Μιχάλης, 2020).

Έπειτα, κομβικό ρόλο διαδραματίζουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή για τον κόσμο, νοούμενες ως γνώσεις περιεχομένου, με βάση τις οποίες ο μαθητής κάνει υποθέσεις για το κείμενο, διαμορφώνει προσδοκίες και την ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων (Βάμβουκα, 2012). Οι προϋπάρχουσες γνώσεις είναι περικειμενικές και κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις. Αυτές αφορούν τη γνώση των κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνικοσημειωτικών συμβάσεων (Μιχάλης, 2020). Κάθε φορά που διαβάζουμε ένα κείμενο συνδιαλεγόμαστε με αυτό δημιουργώντας μία δική μας μοναδική ερμηνεία του κειμένου, η οποία δημιουργήθηκε με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις τις δικές μας, οι οποίες ήρθαν σε αλληλεπίδραση με τις κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις του συγγραφέα. Συνεπώς, μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, αλλά και αναγνώστη και κοινωνικού συνόλου υπάρχει μία μορφή επικοινωνίας (Τσιαντούλα, 2011). Οι γνώσεις αυτές δημιουργούν γνωστικά σχήματα με βάση τα οποία κατανοούμε, «πακέτα γνώσης» που έχουμε οργανώσει για τον κόσμο για γεγονότα και ανθρώπους, σύμφωνα με τον Bartlett (Eysenck, 2010). Τα σχήματα αυτά βοηθούν συνήθως στην κατανόηση των πληροφοριών που δεν υπάρχουν ρητά μέσα στο κείμενο, αλλά αποτελούν αυτονόητες πληροφορίες, τις οποίες ο αναγνώστης πρέπει να συμπεράνει μόνος του (Μπαμπαλιάρη, 2017). Πέρα από τα γνωστικά σχήματα, όμως, υπάρχουν και τα μορφικά σχήματα, τα οποία αφορούν τις γνώσεις μας για τη δομή των κειμένων (Μιχάλης, 2020).

Η αναγνωστική κατανόηση ως προσληπτική διαδικασία συντελείται σε τρία επίπεδα: το επίπεδο της αποκωδικοποίησης (decoding), το επίπεδο της κατανόησης (understanding) και το επίπεδο της ερμηνείας (interpretation) (Μιχάλης, 2020).

¹ Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται ο όρος *κειμενικός τύπος*, για να δηλώσει την αφήγηση, την περιγραφή, την επιχειρηματολογία, την εξήγηση και τις οδηγίες. Η επιλογή αυτή γίνεται, προκειμένου να συμφωνεί η ορολογία της έρευνας με τα προγράμματα σπουδών, σύμφωνα με τα οποία κειμενικοί τύποι εννοούνται σύνολα κειμένων τα οποία μοιράζονται κοινά οργανωτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, και συμβάσεις (Μιχάλης κ.ά., 2022).

1. 1. 1. Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση αποτελεί το πρώτο βασικό στάδιο, χωρίς το οποίο δεν μπορεί να υπάρξει αναγνωστική ικανότητα (Αργύρη, 2015). Συνίσταται σύνδεση του φωνήματος με το γράφημα, σύνδεση του οπτικού συμβόλου με τη σημασία του, του σημαίνοντος με το σημαινόμενο (Μιχάλης, 2020). Έτσι, οδηγούμαστε από τα γραπτά σύμβολα στις σημασίες των λέξεων (Αργύρη, 2015) και προοδευτικά στις σημασίες φράσεων και προτάσεων (Μιχάλης, 2020). Η γνωστική αυτή λειτουργία αναμένεται να διδαχθεί και να κατακτηθεί ως δεξιότητα από τους μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας και να αυτοματοποιηθεί σταδιακά (Αργύρη, 2015).

Βασική προϋπόθεση της κατάκτησης της αποκωδικοποίησης είναι η γνώση της γραφηματοφωνηματικής αντιστοιχίας, δηλαδή η γνώση ότι η λέξη αποτελείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αντιστοιχούν σε γραπτά σύμβολα. Αυτό σημαίνει ότι οι ήχοι, που ονομάζονται φωνήματα, αναπαριστώνται με γραφήματα. Η γνώση αυτή ονομάζεται φωνολογική ενημερότητα ή φωνολογική επίγνωση. Όποιος μαθητής έχει εξασκηθεί αρκετά στην αντιστοιχία αυτή μεταξύ ήχων και γραπτών συμβόλων στην πρότυπη γλώσσα, θα οδηγηθεί ομαλά στην αποκωδικοποίηση λέξεων και αργότερα φράσεων και προτάσεων. Για τη διαδικασία αυτή, καθοριστικής σημασίας στοιχεία αποτελούν και οι λειτουργίες της αντίληψης και της μνήμης (Αργύρη, 2015; Πολυχρόνη, 2011; Πόρποδας, 2002)

Επειδή οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας είναι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα από Γ' Γυμνασίου μέχρι και Γ' Λυκείου, το στάδιο της αποκωδικοποίησης δεν θα διερευνηθεί, καθώς το στάδιο αυτό αναμένεται να έχει κατακτηθεί και να έχει αυτοματοποιηθεί ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

1. 1. 2. Κατανόηση

Το επίπεδο αυτό αφορά την κατανόηση κάθε λέξης, φράσης, πρότασης, αλλά και των μηχανισμών συνοχής, που αναδεικνύουν τις σχέσεις μεταξύ των εκφωνημάτων, σημασιολογικές ή συντακτικές (Μιχάλης, 2020). Όσο πιο συνεκτικό είναι ένα κείμενο, τόσο πιο εύκολα κατανοητό γίνεται. Όσο λιγότερο συνεκτικό είναι, τόσο μεγαλύτερη καθίσταται και η προσπάθεια του αναγνώστη να συναγάγει συμπεράσματα, για να δημιουργήσει μία νοητή σημασιολογική αναπαράσταση του κειμένου (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022).

Το επίπεδο αυτό συμβαίνει σε δύο φάσεις, οι οποίες όμως πραγματοποιούνται ταυτόχρονα. Στην πρώτη φάση ο αναγνώστης υποσυνείδητα αντιλαμβάνεται το νόημα μίας λέξης ή ενός εκφωνήματος σε σημασιολογικό επίπεδο, «αποσυγκειμενοποιημένα», χωρίς δηλαδή να λαμβάνεται υπόψη το συγκεκριμένο. Στη δεύτερη φάση της κατανόησης, ο αναγνώστης αξιολογεί το νόημα των λέξεων ή των εκφωνημάτων «συγκειμενοποιημένα», δηλαδή σε πραγματολογικό πλέον πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι λαμβάνει υπόψη του το συγκεκριμένο, το καταστασιακό πλαίσιο και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον σύμφωνα με τα οποία παράχθηκαν οι λέξεις και τα εκφωνήματα (Μιχάλης, 2020).

Σημαντικές μεταβλητές, οι οποίες μπορούν είτε να διευκολύνουν είτε να δυσχεράνουν την κατανόηση του κειμένου είναι οι εξής: η έκταση του κειμένου, ο κειμενικός τύπος, η γνωστική και συναισθηματική οικειότητα του αναγνώστη με το κείμενο, η πολυπλοκότητα του κειμένου και η σηματοδότηση. Αυτές οι μεταβλητές λήφθηκαν υπόψη στην κατασκευή του μεθοδολογικού εργαλείου για τη διερεύνηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών που μελετήθηκαν (Δαμιανού κ.ά., 2001).

Η έκταση διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου. Μάλιστα, όσο πιο μικρός σε ηλικία είναι ένας μαθητής, τόσο πιο καθοριστική σημασία έχει η έκταση του κειμένου. Ωστόσο, σημαντικότερη είναι η πυκνότητα του κειμένου και όχι ο αριθμός λέξεων. Σημασία έχει δηλαδή ο αριθμός των λογικών προτάσεων που συγκροτούν τη σημασιολογική δομή του (Δαμιανού κ.ά., 2001).

Όσον αφορά τον *κειμενικό τύπο*, κάποιοι τύποι έχουν αποδειχθεί πιο εύκολοι στην κατανόηση από άλλους. Συγκεκριμένα, τα αφηγηματικά κείμενα έχουν αποδειχθεί πιο εύκολα από τα εξηγητικά. Αυτό συμβαίνει για δύο λόγους: πρώτον, επειδή η εξοικείωση με τα κείμενα αφήγησης ξεκινάει από πολύ μικρή ηλικία και συνεπώς οι μαθητές έχουν ήδη διαμορφώσει γνωστικά σχήματα, τα οποία τους βοηθούν στην επεξεργασία τους· δεύτερον, επειδή οι χρονικές και αιτιολογικές σχέσεις που διέπουν τα αφηγηματικά κείμενα είναι περισσότερο γραμμικά και συνεπώς ευκολότερα στην κατανόηση. Από την άλλη τα εξηγητικά κείμενα χαρακτηρίζονται από λογικές σχέσεις, οι οποίες δυσκολεύουν τους μαθητές και μάλιστα οι σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος έχει παρατηρηθεί από τους εκπαιδευτικούς ότι δυσκολεύουν ιδιαίτερα εφήβους μαθητές 16 ετών (Δαμιανού κ.ά., 2001).

Αναφορικά με την *οικειότητα*, «γνωστική» και «συναισθηματική», αυτή διαδραματίζει επίσης κομβικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση. Η «γνωστική» οικειότητα αφορά τις γνωστές στους μαθητές πληροφορίες, θεματικές και συμβάσεις των κειμενικών ειδών και τύπων. Εφόσον τα παραπάνω είναι γνωστά, έχουν διαμορφωθεί γνωστικά σχήματα που μπορούν να βοηθήσουν στην επεξεργασία του κειμένου. Η «συναισθηματική» οικειότητα σχετίζεται με τη θετική συναισθηματική αντίδραση του μαθητή στο κείμενο. Όταν πρόκειται, δηλαδή, για κείμενα των οποίων το περιεχόμενο είναι συμβατό με τις πεποιθήσεις και τις πολιτισμικές αξίες του μαθητή, τότε διευκολύνεται η κατανόησή του (Δαμιανού κ.ά., 2001).

Η *πολυπλοκότητα* του κειμένου σχετίζεται με πολλές πτυχές του. Αρχικά, η μορφή της γλώσσας και το ύφος επηρεάζουν την κατανόηση. Το αν η γλώσσα χαρακτηρίζεται από εξειδικευμένο / λόγιο ή μη λεξιλόγιο και από επιστημονικό / σοβαρό ή μη ύφος είναι καίριας σημασίας ζητήματα. Επίσης, γραφήματα και εικόνες θα μπορούσαν να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν την κατανόηση. Στο προτασιακό επίπεδο, από την άλλη, το μήκος των περιόδων (μακροπερίοδος ή μικροπερίοδος λόγος), η σύνδεση μεταξύ των περιόδων (παρατακτική σύνδεση, υποτακτική σύνδεση ή διαδοχική υπόταξη) και ο πολυπαρενθετικός λόγος καθορίζουν την πολυπλοκότητα του κειμένου. Σημαντική παράμετρος σε επίπεδο παραγράφου είναι και η ύπαρξη ή η απουσία θεματικής περιόδου. Στην περίπτωση που η θεματική περίοδος απουσιάζει, η επινόησή της θεωρείται μία απαιτητική διαδικασία για τους μαθητές. Η οργάνωση του κειμένου μπορεί να διευκολύνει την κατανόησή του σε μεγάλο βαθμό δεδομένου ότι τηρούνται όλες οι συμβάσεις του κειμενικού είδους / τύπου στα οποία εντάσσεται το κείμενο. Τέλος, ποιοτικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης του κειμένου, όπως η σαφήνεια του τίτλου, η συνοχή και η συνεκτικότητα αμβλύνουν τον βαθμό της πολυπλοκότητας και διευκολύνουν την αβίαστη ανάγνωση των μαθητών οδηγώντας τους στην πλήρη κατανόηση του κειμένου (Δαμιανού κ.ά., 2001).

Η *σηματοδότηση*, τέλος, αποτελεί μία σημαντική μεταβλητή, η οποία ενδέχεται να επηρεάσει την κατανόηση του μαθητή. Αυτή υλοποιείται με πολλούς τρόπους. Αρχικά, μπορεί να εντοπιστεί στη μορφοποίηση του κειμένου, μέσω πλάγιας γραφής, έντονης ή έγχρωμης γραφής, πλαγιότιτλων, υπότιτλων κ.λπ. Ένας άλλος τρόπος σηματοδότησης του κειμένου είναι μέσω λέξεων ή φράσεων με τις οποίες ο συντάκτης δηλώνει τη σημαντικότητα των λεγομένων του (π.χ. «η πιο σημαντική συνέπεια») ή

λέξεων και φράσεων που φανερώνουν την οργάνωση του κειμένου (π.χ. «πρώτον... δεύτερον...») (Δαμιανού κ.ά., 2001).

1. 1. 3. Ερμηνεία

Το επίπεδο ερμηνείας συνδέεται με το κειμενικό και το καταστασιακό πλαίσιο, αλλά και με το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο. Μέσω της ερμηνείας γίνονται αντιληπτά τα υπόρρητα νοήματα του κειμένου, τα οποία συνδέονται με τις προθέσεις του γράφοντος. Οι διατυπωμένες απόψεις έχουν ήδη καταστεί αντικείμενο επεξεργασίας στο προηγούμενο επίπεδο, δηλαδή στο επίπεδο της κατανόησης. Η ερμηνεία αποτελεί μία διαδικασία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Μιχάλης, 2020).

Εργαλείο διερεύνησης των γλωσσικών επιλογών που αναδεικνύουν την προθετικότητα του συγγραφέα αποτελεί η Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) (Μιχάλης, 2020). Σύμφωνα με τη ΣΛΓ, η γραμματική συνδέεται με τον έξω κόσμο, με την εμπειρία μέσω της γλώσσας. Προκειμένου να υπάρξει ερμηνεία της εμπειρίας όμως είναι απαραίτητοι ορισμένοι κανόνες, σημασιολογικοί και πραγματολογικοί, οι οποίοι μετασχηματίζονται σε λεκτικούς τύπους. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, η εμπειρία και σύζευξή αυτών των δύο σε κείμενο, λοιπόν, μετασχηματίζονται σε σημασία και τελικά σε λεξικογραμματικά στοιχεία, τα οποία αποδίδουν την οπτική γωνία του γράφοντος (Halliday & Matthiessen, 2007). Στόχος της ΣΛΓ είναι η διερεύνηση και ανάδυση της πραγματικότητας που κρύβεται πίσω από τη γλώσσα, η επεξεργασία των γλωσσικών εκείνων στοιχείων που φυσικοποιούν την πραγματικότητα (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014).

Σύμφωνα με τον Halliday (Halliday & Matthiessen, 2007), τα λεξικογραμματικά στοιχεία αυτά αποτελούν τα εργαλεία της ΣΛΓ, τα οποία επιτελούν τρεις λειτουργίες. Οι λειτουργίες αυτές είναι οι εξής: η αναπαραστατική (ideational function), η διαπροσωπική (interpersonal function) και η κειμενική (textual function). Η αναπαραστατική, αρχικά, αποτυπώνει την εμπειρία του ομιλούντος ή γράφοντος σε σχέση με τον κόσμο, εσωτερικό ή εξωτερικό. Η λειτουργία αυτή πραγματώνεται με συγκεκριμένες λεξικογραμματικές επιλογές, όπως είναι οι ρηματικές διαδικασίες, οι μετέχοντες και τα καταστασιακά στοιχεία / οι περιστάσεις, οι οποίες αποδίδονται μέσω επιρρηματικών προσδιορισμών (Λύκου, 2000).

Η δεύτερη λειτουργία είναι η διαπροσωπική. Αυτή αποτυπώνει τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων σε μία συνομιλία (σχέσεις εγγύτητας και απόστασης), αλλά και τους ρόλους που υιοθετεί ο κάθε συμμετέχων σε μία συγκεκριμένη επικοινωνιακή

περίσταση. Τα λεξικογραμματικά στοιχεία που πραγματώνουν αυτή τη λειτουργία είναι το σύστημα της τροπικότητας, το είδος των προτάσεων, και η δείξη προσώπου (Λύκου, 2000).

Η τρίτη λειτουργία είναι η κειμενική. Η κειμενική λειτουργία αφορά τον τρόπο δόμησης και ιεράρχησης των πληροφοριών ενός κειμένου. Πραγματώνεται μέσω του συστήματος του θέματος – ρήματος (theme-rheme) (Λύκου, 2000). Το σύστημα αυτό αφορά την προοπτική του μηνύματος, ιεραρχούνται δηλαδή οι πληροφορίες με βάση τη σπουδαιότητα ή την παλαιότητά τους (Στάμου, 2014).

Αναπαραστατική λειτουργία

Η αναπαραστατική λειτουργία μπορεί να πραγματωθεί μέσα από το σύστημα της μεταβιβαστικότητας. Οι ομιλητές με βάση αυτό το σύστημα ερμηνεύουν με εργαλεία αιτιότητας (agency) την πραγματικότητα (Στάμου, 2014). Στην αναπαραστατική λειτουργία μελετώνται οι ρηματικές διαδικασίες και η γραμματική μεταφορά.

α. Ρηματικές διαδικασίες:

Προκειμένου να αποδοθούν οι αιτιώδεις σχέσεις πρέπει να καθοριστούν οι ρηματικές διαδικασίες (process types²) και οι πυρηνικοί μετέχοντες που συμμετέχουν σε αυτές τις διαδικασίες (Στάμου, 2014). Οι ρηματικές διαδικασίες είναι έξι ειδών:

1. Υλικές διαδικασίες (matter processes): Οι διαδικασίες αυτές αφορούν δράσεις και γεγονότα που σχετίζονται με αλλαγές στον εξωτερικό, φυσικό κόσμο. Σε αυτές υπάρχουν ένας ή δύο πυρηνικοί μετέχοντες, ανάλογα με το αν υπάρχει μεταβατική ρηματική διαδικασία. Ο πυρηνικός μετέχων Δράστης (Actor) είναι αυτός που πραγματοποιεί την υλική διαδικασία, δηλαδή το υποκείμενο στην παραδοσιακή γραμματική. Αν υπάρχει μεταβατική ρηματική διαδικασία, υπάρχει και ένας δεύτερος μετέχων, ο Στόχος (Goal), ο οποίος επηρεάζεται από αυτή τη διαδικασία. Στην παραδοσιακή γραμματική αποτελεί το άμεσο αντικείμενο σε μία ενεργητική πρόταση ή το υποκείμενο μίας παθητικής πρότασης (Μανιού, 2016).
2. Νοητικές διαδικασίες (mental processes): Οι επόμενες διαδικασίες αφορούν την έκφραση συναισθημάτων, αντιλήψεων και επιθυμιών. Σε αυτές υπάρχει ο Αισθανόμενος (Senser), δηλαδή ο μετέχων που εκφράζει συναισθήματα,

² Οι αγγλικοί όροι αντλήθηκαν από το D. Banks (2022). “Un projet de justice et de progrès social”: President Macron’s 2020 new year message to the nation. A linguistic viewpoint. *Text & Talk* 42(3), 303–325 (Banks, 2022).

αντιλήψεις και επιθυμίες, αλλά και το Φαινόμενο (Phenomenon), το οποίο αποτελεί το ίδιο το αισθητό, το αντιληπτό και το επιθυμητό (Μανιού, 2016).

3. Συσχετιστικές διαδικασίες (relational processes): Οι ρηματικές αυτές διαδικασίες συσχετίζουν τμήματα του κόσμου μεταξύ τους, ταξινομώντας τα και αποδίδοντάς τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ονόματα. Υποκατηγοριοποιούνται σε ρηματικές διαδικασίες Απόδοσης Χαρακτηριστικού (Attribution) και διαδικασίες Ταυτοποίησης (Identification). Στην πρώτη υποκατηγορία σε ένα Φορέα (Carrier) αποδίδεται ένα Χαρακτηριστικό (Attribute). Στη δεύτερη υποκατηγορία, έχουμε τους πυρηνικούς μετέχοντες Αξία (Value) και Έκτυπο (Token) ή το Ταυτοποιούν (Identifier) και το Ταυτοποιούμενο (Identified) (Μανιού, 2016)
4. Λεκτικές διαδικασίες (verbal processes): Οι προτάσεις αυτές σχετίζονται με ό,τι μπορεί να ειπωθεί με όλες τις μορφές που μπορεί αυτό να λάβει, δηλαδή να ερωτηθεί, να υπονοηθεί, να δηλωθεί κ.λπ. Ο Λέγων (Sayer) είναι αυτός που λέει και αυτό που λέγεται είναι το Λεγόμενο (Verbiage) (Μανιού, 2016).
5. Συμπεριφορικές διαδικασίες (behavioural processes): Οι ρηματικές αυτές διαδικασίες υπάρχουν ανάμεσα στον εσωτερικό και στον εξωτερικό κόσμο και ενδιάμεσα από τις υλικές και νοητικές-λεκτικές διαδικασίες. Σε αυτές συμμετέχει ο Συμπεριφερόμενος (Behaver) (Μανιού, 2016).
6. Υπαρκτικές διαδικασίες (existential processes): Οι τελευταίες διαδικασίες είναι αυτές που νοηματοδοτούν την ύπαρξη και σε αυτές συμμετέχει ο Υπάρχων (Existent) (Μανιού, 2016).

Ρηματικές διαδικασίες	Πυρηνικοί μετέχοντες
Υλικές	Δράστης Στόχος
Νοητικές	Αισθανόμενος Φαινόμενο
Συσχετιστικές απόδοσης χαρακτηριστικού	Φορέας Χαρακτηριστικό
Συσχετιστικές ταυτοποιητικές	Έκτυπο / Ταυτοποιούν Αξία / Ταυτοποιούμενο
Λεκτικές	Λέγων Λεγόμενο
Συμπεριφορικές	Συμπεριφερόμενος
Υπαρκτικές	Υπάρχων

Οι ρηματικές διαδικασίες (Μανιού, 2016; Στάμου, 2014) δεν θα διερευνηθούν στην παρούσα έρευνα ως εργαλείο για την απόδοση των αιτιωδών σχέσεων.

β. Γραμματική μεταφορά:

Η γραμματική μεταφορά επιμερίζεται σε δύο είδη: την αναπαραστατική και τη διαπροσωπική. Η πρώτη αφορά τη διαφοροποίηση σε επίπεδο γραμματικής, τη μετατροπή δηλαδή από μία γραμματική κατηγορία σε μία άλλη. Οι δύο πιο συχνές εκδοχές της είναι η ονοματοποίηση, η οποία είναι και η πιο «δυναμική» εκδοχή της, δηλαδή η μετατροπή ενός ρηματικού συνόλου σε ονοματικό σύνολο, και η μετατροπή από την ενεργητική στην παθητική σύνταξη και το αντίστροφο (Μανιού, 2016)³.

Οι χρήσεις των ονοματοποιήσεων, αλλά και της παθητικής σύνταξης στο γραπτό κείμενο, έχουν συνδεθεί στη θεωρία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την επιστημότητα του ύφους. Ωστόσο, δεν είναι μόνο αυτή η χρήση τους, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις δύναται η γραμματική μεταφορά να ενέχει απώλεια της πληροφορίας στην κλίμακα αιτιότητας. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να παραλείπονται μετέχοντες ή περιστάσεις, εφόσον πλέον η πραγμάτωσή τους συμβαίνει εγκιβωτισμένα μέσα στο ονοματικό σύνολο. Υπάρχουν δηλαδή πλέον ως προσδιορισμοί (Μανιού, 2016).

Όμοια, στην παθητική σύνταξη δεν υπάρχει διαφοροποίηση μόνο στο ύφος, αλλά και συνέπειες στην κλίμακα αιτιότητας. Αναλυτικότερα, με τη χρήση της ενεργητικής σύνταξης, δημιουργείται ένα νόημα με σαφείς αιτιακές συσχετίσεις μεταξύ του δράστη και του γεγονότος, με έμφαση μάλιστα στο υποκείμενο της παραδοσιακής γραμματικής. Αντίθετα, με την παθητική σύνταξη είναι πιθανό να υπάρχει αποσιώπηση του δράστη, με μετριασμό της ευθύνης του ή ακόμα και πλήρη απαλοιφή της ευθύνης (Λύκου, 2000).

Διαπροσωπική λειτουργία

Στη διαπροσωπική λειτουργία μελετώνται οι ρόλοι που υιοθετούμε σε μία επικοινωνιακή περίσταση για τους εαυτούς μας, αλλά και οι σχέσεις που διαμορφώνουμε μεταξύ μας. Τα παραπάνω πραγματώνονται μέσω του συστήματος της διάθεσης (mood). Σε αυτό το σύστημα εργαλεία αποτελούν η δείξη προσώπου (personal deixis), οι γλωσσικές πράξεις (speech acts), η τροπικότητα (modality) (Στάμου, 2014), αλλά και η γραμματική μεταφορά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω (Μανιού, 2016; Μπέλλα, 2015).

³ Η διαπροσωπική θα αναλυθεί στην αντίστοιχη ενότητα.

α. Προσωπική δείξη:

Η προσωπική δείξη (personal deixis) γίνεται αισθητή μέσα από τις προσωπικές (ή και κτητικές) αντωνυμίες, αλλά και μέσα από την κλιτική μορφολογία της ρηματικής κατάληξης στα ελληνικά. Το ρηματικό πρόσωπο που χρησιμοποιεί ο ομιλητής φανερώνει την εγγύτητα / οικειότητα που επιδιώκει να προσδώσει στον λόγο του - γραπτό ή προφορικό - ή αντίθετα την απόσταση (Μπέλλα, 2015). Με το α' και β' ρηματικό πρόσωπο, ενικού ή πληθυντικού αριθμού προσδίδεται προσωπικό ύφος και διαμορφώνεται ένα κείμενο διεπιδραστικό, αποτυπώνοντας πρόθεση εγγύτητας από τον πομπό του μηνύματος. Αντίθετα, το γ' ρηματικό πρόσωπο αποτυπώνεται η απόσταση, αλλά και η αντικειμενικότητα και εγκυρότητα του μηνύματος (Στάμου, 2014).

β. Γλωσσικές πράξεις:

Την ταξινόμηση των γλωσσικών πράξεων την έκανε ο Searle (1975) σε πέντε διακριτές κατηγορίες: α) τις βεβαιωτικές ή αποφαντικές γλωσσικές πράξεις (assertive), β) τις κατευθυντικές (directive), γ) τις δεσμευτικές (commissives), δ) τις εκφραστικές (expressive) και ε) τις επιτελεστικές ή διακηρυκτικές (declarations) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2021). Χρησιμοποιώντας τις πρώτες γλωσσικές πράξεις (representatives or assertive), ο ομιλητής αναλαμβάνει την ευθύνη της αληθαιακότητας αυτών που αναφέρει. Με τις γλωσσικές αυτές πράξεις δηλαδή ισχυρίζεται ότι έχει προσωπική γνώση της εγκυρότητας των λεγομένων του. Τις δεύτερες (directives) τις χρησιμοποιεί κάποιος ομιλητής όταν θέλει να προτρέψει κάποιον να προβεί σε μία ενέργεια, συνεπώς έχει προτρεπτική πρόθεση. Οι δεσμευτικές (commissives), δηλώνουν τη δέσμευση του ομιλητή ότι θα προβεί σε ορισμένες ενέργειες. Οι εκφραστικές (expressive) εκφράζουν ψυχολογικές καταστάσεις του ομιλητή. Με τις τελευταίες (declaratives) επέρχεται αλλαγή στον κόσμο τη στιγμή που διατυπώνονται (Μπέλλα, 2015).

Με τις γλωσσικές πράξεις (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2021; Μπέλλα, 2015) ως εργαλεία για τη διαπροσωπική λειτουργία του Halliday δεν θα ασχοληθεί η παρούσα μελέτη.

γ. Τροπικότητες:

Τροπικότητα (modality) είναι η στάση ενός ομιλητή απέναντι στα λεγόμενά του. Χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: την επιστημική (epistemic), τη δεοντική (deontic) και την αξιολογική (appreciative) τροπικότητα. Η πρώτη αποτυπώνει τον βαθμό βεβαιότητας ή γνώσης του ομιλητή απέναντι στα λεγόμενά του. Η δεύτερη σχετίζεται με τις επιθυμίες του ομιλούντος προσώπου, αλλά και με τον βαθμό αναγκαιότητας που εκκινεί είτε από εκείνον είτε από άλλους, εξωτερικούς παράγοντες. Η τελευταία αποτυπώνει τη συγκινησιακή φόρτιση του μηνύματος που θέλει να διατυπώσει ο ομιλητής (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2022; Στάμου, 2014).

Διαπροσωπική λειτουργία		
Δείξη προσώπου	Γλωσσικές πράξεις	Τροπικότητα
Αντωνυμίες	Βεβαιωτικές ή αποφαντικές	Επιστημική
Κλιτική μορφολογία ρηματικής κατάληξης	Κατευθυντικές	Δεοντική
	Δεσμευτικές	Αξιολογική
	Εκφραστικές	
	Επιτελεστικές ή διακηρυκτικές	

δ. Γραμματική μεταφορά:

Η διαπροσωπική γραμματική μεταφορά σχετίζεται με την τροπικότητα (modality) και τη διάθεση (mood), και αφορά τις άμεσες και έμμεσες γλωσσικές πράξεις. Η διαπροσωπική μεταφορά λαμβάνει χώρα στις καθημερινές, αυθόρμητες συνομιλίες και δεν αποτελεί προϊόν διδασκαλίας.

Με τη διαπροσωπική μεταφορά δεν θα ασχοληθούμε στην παρούσα μελέτη (Μανιού, 2016; Μπέλλα, 2015).

Κειμενική Λειτουργία

Η κειμενική λειτουργία αφορά τη λειτουργική προοπτική / τον χαρακτήρα του μηνύματος. Κάθε πρόταση χωρίζεται σε θέμα και ρήμα (theme – rheme). Θέμα είναι το στοιχείο το οποίο σκοπεύουμε να αναπτύξουμε και τίθεται στην αρχή του μηνύματος, πρώτο κατά σειρά στα ελληνικά. Το θέμα διαμορφώνει το «σκηνικό μέσα στο οποίο η πρόταση εκτυλίσσεται». Το τμήμα το οποίο αναπτύσσει και σχολιάζει το θέμα ονομάζεται ρήμα (ή σχόλιο) (Μανιού, 2016).

Τα θέματα χωρίζονται σε κατηγορίες: τα αμαρκάριστα και τα μαρκαρισμένα. Αμαρκάριστο θέμα ονομάζεται αυτό το οποίο αποτελεί και το υποκείμενο της πρότασης, όποια μορφή κι αν έχει το υποκείμενο αυτό – ρηματικό πρόσωπο, ονοματικό σύνολο, κύριο όνομα, ονοματοποίηση κ.ά. Μαρκαρισμένο θέμα υπάρχει όταν στην αρχή της πρότασης βρίσκεται μία περίπτωση ή ένα όνομα το οποίο δεν λειτουργεί ως υποκείμενο της πρότασης. Μαρκαρισμένο θέμα δηλαδή μπορεί να έχουμε όταν στην αρχή της πρότασης τίθεται κάποιο επιρρηματικό σύνολο, μία εμπρόθετη φράση που λειτουργούν ως προσδιορισμοί ή ένα όνομα το οποίο έχει τη λειτουργία συμπληρώματος στην πρόταση, αλλά προτάσσεται για λόγους έμφασης (Μανιού, 2016).

Το παραπάνω σύστημα, δηλαδή το σύστημα θέμα – ρήμα, συνδέεται με το σύστημα δεδομένο – νέο. Σε αυτή την περίπτωση θέμα αποτελεί η δεδομένη / γνωστή πληροφορία, ενώ η νέα πληροφορία αποτελεί το ρήμα. Έτσι η γνωστή πληροφορία τίθεται στην αρχή, ενώ η νέα στη συνέχεια (Μανιού, 2016).

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθεί αδρά μόνο το σύστημα δεδομένο – νέο και όχι το σύστημα θέμα – ρήμα και η διάκριση σε μαρκαρισμένο και αμαρκάριστο θέμα.

Στην κειμενική λειτουργία θα εντάξουμε και τη θεωρία του Fairclough (1992) για τη διακειμενικότητα. Σύμφωνα με τον Fairclough η διακειμενικότητα (intertextuality) αφορά τη συγκρότηση ενός κειμένου με ενσωμάτωση προγενέστερων κειμένων. Ο Fairclough διακρίνει δύο είδη διακειμενικότητας: την εμφανή και τη συστατική διακειμενικότητα. Η εμφανής στοχεύει στην ανεύρεση συγκεκριμένων κειμένων τα οποία ενσωματώνονται σε ένα κείμενο. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτει και ο ευθύς και πλάγιος λόγος, όπως ονομάζεται παραδοσιακά, τον οποίο ο συγγραφέας ονομάζει *αναπαράσταση του λόγου*. Στην ίδια κατηγορία εμπίπτουν και οι *προϋποθέσεις*, οι οποίες αφορούν πληροφορίες που είναι γνωστές και δεν διατυπώνονται ρητά στο κείμενο. Αντίστοιχα, η *άρνηση* ανήκει στην ίδια κατηγορία, καθώς οι αρνητικές προτάσεις προϋποθέτουν ένα άλλο κείμενο το οποίο αντικρούουν. Στην ίδια κατηγορία εντάσσεται και ο *μετα-λόγος*, ο οποίος αφορά τις περιπτώσεις στις οποίες ο ομιλητής / συντάκτης αποστασιοποιείται από τα λεγόμενά του, συνήθως με τα επιρρήματα «λίγο» ή «κάπως», αλλά και σε περιπτώσεις που επαναδιατυπώνει τα λόγια κάποιου άλλου. Τέλος, στην κατηγορία αυτή εμπίπτει η *ειρωνεία*, καθώς το ειρωνικό εκφώνημα «απηχεί» το εκφώνημα κάποιου άλλου ατόμου (Γιαλαμπούκη, 2008; Fairclough, 1992).

Στην παρούσα έρευνα θα μελετηθεί η *αναπαράσταση του λόγου* μέσα από τα λεγόμενα τρίτων που παρατίθενται σε ευθύ λόγο. Τα λεγόμενα αυτά προσδίδουν εγκυρότητα και αξιοπιστία στα κείμενα στα οποία ενσωματώνονται. Με τις υπόλοιπες υποκατηγορίες της εμφανούς διακειμενικότητας δεν θα ασχοληθούμε στην παρούσα μελέτη.

Η συστατική διακειμενικότητα, από την άλλη, αφορά τις διαδικασίες και τις συμβάσεις της παραγωγής, της κατανομής και της ερμηνείας των κειμένων αυτών. Για τον λόγο αυτό, ο Fairclough (1992) τις επιμερίζει σε *κειμενικό είδος* (genre), *λόγο* (discourse) και *ύφος* (style). Αυτές συνδέονται αντίστοιχα με τις πτυχές των κοινωνικών δομών, των κοινωνικών πρακτικών και των κοινωνικών συμβάντων. Το *κειμενικό είδος* σχετίζεται με ένα «παγιωμένο σύνολο συμβάσεων». Έτσι, για παράδειγμα μία διάλεξη και ένα επιστημονικό άρθρο ανήκουν στο κειμενικό είδος του επιστημονικού λόγου. Ο *λόγος* σηματοδοτείται από συγκεκριμένη οπτική γωνία και γι' αυτό διαμορφώνονται ανάλογα με τη δραστηριότητα και τη θέση ενός κοινωνικού υποκειμένου, αλλά και τις σχέσεις μεταξύ τους. Εντάσσονται, έτσι, στην αναπαραστατική λειτουργία του Halliday και η πραγμάτωσή τους συμβαίνει σε επίπεδο λεξικό, σημασιολογικό και συντακτικό. Τέλος, το *ύφος* σχετίζεται με τις σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων που αλληλεπιδρούν σε μία επικοινωνιακή περίσταση, αλλά και με τον τρόπο που εκφράζεται η κοινωνική τους ταυτότητα. Έτσι, συνδέεται με τη διαπροσωπική λειτουργία του Halliday. Το *ύφος* αναλύεται με βάση τρία στοιχεία: τον *τόνο* (tenor), τον *τρόπο* (mode) και τον *ρητορικό τρόπο* (rhetorical mode). Το πρώτο στοιχείο αφορά τις κοινωνικές σχέσεις των συνομιλητών και τους ρόλους που αυτοί υιοθετούν κατά τη διάρκεια μίας συνομιλίας. Έτσι, για παράδειγμα χαρακτηρίζεται ένα ύφος «επίσημο», «ανεπίσημο», «συνομιλητικό». Ο τρόπος αφορά το κανάλι επικοινωνίας, αν πρόκειται δηλαδή για κείμενο γραπτό, προφορικό, που πρόκειται να απαγγελθεί, αν είναι δημόσιο, αν είναι αυθόρμητο κ.λπ. Ως ρητορικό τρόπο εννοούμε τη λειτουργία που πρόκειται να επιτελέσει το κείμενο, αν για παράδειγμα είναι διδακτικό, ενημερωτικό, αξιολογικό κ.λπ. (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2021; Γιαλαμπούκη, 2008; Fairclough, 1992; Halliday & Hasan, 1985).

Από τη συστατική διακειμενικότητα θα μελετηθεί το *είδος* και το *ύφος*. Το τελευταίο θα αναλυθεί στην ενότητα της διαπροσωπικής λειτουργίας του Halliday, στην οποία εντάσσεται. Ο *λόγος* δεν θα μελετηθεί στην παρούσα εργασία.

1. 2. Διαδικασίες κειμενικής ανάγνωσης

Σύμφωνα με τη θεωρία κατανόησης κειμένου των Grabe & Stoller (2020), η πρόσληψη κειμένου βασίζεται σε δύο διαδικασίες οι οποίες συμπληρώνουν η μία την άλλη: τις διαδικασίες πρώτου / κατώτερου επιπέδου και τις διαδικασίες δεύτερου / ανώτερου επιπέδου:

1. 2. 1. Διαδικασίες πρώτου επιπέδου

Σε αυτό το επίπεδο η επεξεργασία του κειμένου είναι ασυνείδητη και αυτοματοποιημένη. Στόχος είναι η κατανόηση κάθε εκφωνήματος του κειμένου με βάση μία ανοδική ανάγνωση του κειμένου (bottom-up reading). Σε αυτό το επίπεδο βρίσκονται η αναγνώριση και η αντίληψη των λέξεων του κειμένου, δηλαδή η αποκωδικοποίηση της μορφής των λέξεων και η κατανόηση της σημασίας τους. Επίσης, σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται η γραμματικοσυντακτική επεξεργασία των λέξεων, φράσεων, εκφωνημάτων και η σχέση τους με τα προηγούμενα εκφωνήματα. Μελετώνται οι συντακτικές σχέσεις μεταξύ όλων των εκφωνημάτων, δηλαδή των προτάσεων. Συντελείται η κατανόηση με βάση τις σημασιολογικές συσχετίσεις του εκφωνήματος με τις προηγούμενες πληροφορίες, καθώς και η αναζήτηση των μηχανισμών συνοχής μεταξύ των διαδοχικών εκφωνημάτων του κειμένου. Σε αυτό το στάδιο ενεργοποιείται η μνήμη, έτσι ώστε οι παραπάνω διαδικασίες να γίνουν αβίαστα (Μιχάλης κ.ά., 2022; Μιχάλης & Λεουτσάκος, 2023). Πρόκειται δηλαδή για μία διαδικασία στην οποία η πρόσληψη εξαρτάται από το κείμενο και τη γνώση των γλωσσικών συμβάσεων (Μιχάλης, 2020).

Κομβικό ρόλο σε αυτό το στάδιο έχει ο βαθμός αυτοματοποίησης της διαδικασίας της αποκωδικοποίησης των λέξεων, η ταυτοποίησή τους δηλαδή, η οποία εξαρτάται από την πολυπλοκότητα που έχει η λέξη ορθογραφικά και μορφολογικά. Η ταχύτητα με την οποία θα ενεργοποιηθούν οι λεξικές, μορφολογικές πληροφορίες, αλλά και πραγματολογικές πληροφορίες και οι περιορισμοί, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιφανειακή κατανόηση του νοήματος. Επειδή πρόκειται για επιφανειακή επεξεργασία, η αναπαράσταση του κειμένου συγκρατείται για περιορισμένο χρονικό διάστημα στη μνήμη (Βάμβουκα, 2011).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το επίπεδο αυτό αφορά μία πιο επιφανειακή / ρηχή επεξεργασία του κειμένου, καθώς στηρίζεται σε ένα γλωσσολογικό επίπεδο. Ο αναγνώστης μένει στην επεξεργασία γλωσσολογικών πληροφοριών, όπως η

αναπαράσταση της λέξης ή της σύνταξης / δομής, στηριζόμενος στην ενεργοποίηση των αντιληπτικών κυρίως διεργασιών. Σε αυτό το επίπεδο η αναγνωστική διαδικασία συντελείται και σε ένα σημασιολογικό επίπεδο, το οποίο μένει στις σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ λέξεων, φράσεων και προτάσεων, δηλαδή σχετίζεται με τη μικροδομή του κειμένου. Η μακροδομή επέρχεται στις διαδικασίες δεύτερου επιπέδου (Δούκα, 2018).

1. 2. 2. Διαδικασίες δεύτερου επιπέδου

Στο δεύτερο επίπεδο, συντελείται η καθοδική ανάγνωση (top-down reading), γι' αυτό και πρόκειται για ένα ανώτερο επίπεδο επεξεργασίας. Σε αυτό το επίπεδο συντελείται η βαθιά επεξεργασία του κειμένου και η σφαιρική σημασιολογική σύνδεση τμημάτων του κειμένου. Το σημασιολογικό επίπεδο έχει περάσει σε επίπεδο μακροδομής πλέον (Δούκα, 2018). Το δεύτερο αυτό αφορά τη συναγωγή νοήματος και την ερμηνεία του κειμένου. Σε αυτό το επίπεδο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις για τον κόσμο και τα γνωστικά σχήματα που έχει δημιουργήσει ο αναγνώστης με βάση τις κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες με τις οποίες έχει έρθει σε επαφή (Μιχάλης, 2020). Γι' αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητη η γνώση του περιστασιακού πλαισίου του εκάστοτε κειμένου, αλλά και η γνώση των συμβάσεων των κειμενικών ειδών και κειμενικών τύπων για την κατασκευή του νοήματος του κειμένου και συνεπώς την κατανόησή του (Μιχάλης κ.ά., 2022). Απαιτείται η δημιουργία συσχετίσεων πληροφοριών του κειμένου σε όλο το εύρος του. Για τους παραπάνω λόγους, η καθοδική ανάγνωση περνά από ένα σημασιολογικό επίπεδο σε ένα νοητικό επίπεδο, κατά το οποίο συντελείται η αναπαράσταση του κειμένου «μέσα από τη δημιουργία ενός νοητικού ή καταστασιακού μοντέλου του κειμένου» (Δούκα, 2018).

Μία καθοδική ανάγνωση, μία σε βάθος ανάγνωση δεν είναι κειμενικά εξαρτώμενη τόσο όσο η ανοδική ανάγνωση, καθώς βασίζεται περισσότερο στις γνώσεις του ίδιου του αναγνώστη. Στο στάδιο αυτό είναι απαραίτητο ο αναγνώστης να φτάσει πέρα από τις λέξεις και τις προτάσεις του κειμένου και να ενεργοποιήσει δικές του προϋπάρχουσες γνώσεις και γνωστικά σχήματα που έχει δημιουργήσει και είναι οργανωμένα στη μνήμη του (Δούκα, 2018). Τα γνωστικά σχήματα αποτελούν την οργάνωση και δόμηση γνώσεων που έχει ένας άνθρωπος στον νου του, τα οποία είναι έτοιμα να υποδεχθούν νέες πληροφορίες, τις οποίες θα ενσωματώσουν οικοδομώντας νέες γνώσεις με αυτόν τον τρόπο. Γι' αυτό έχει ειπωθεί ότι «ό,τι κατανοούμε και

μαθαίνουμε εξαρτάται και καθορίζεται, ως ένα βαθμό, από ό,τι ήδη ξέρουμε» (Πόρποδας, 2003).

Οι προϋπάρχουσες γνώσεις μάς οδηγούν και στην εξαγωγή συμπερασμάτων στις περιπτώσεις των άρρητων ή υπονοούμενων πληροφοριών του κειμένου. Ο αναγνώστης, προκειμένου να δομήσει το εννοιολογικό περιεχόμενο του κειμένου, είναι απαραίτητο να βασιστεί και στις πληροφορίες που δεν είναι φανερές στο κείμενο. Αυτές θα πρέπει, με συνδυασμό κειμενικών και εξωκειμενικών πληροφοριών, να τις συναγάγει με βάση τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις του, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να καλύψει τα «κενά» του κειμένου (Βάμβουκα, 2011). Αυτή η διαδικασία αποτυπώνει ένα επίπεδο βαθιάς επεξεργασίας, η οποία απαιτεί μία νοητική διεργασία υψηλού επιπέδου, που θα οδηγήσει στην όσο το δυνατόν πληρέστερη κατανόηση του κειμένου (Δούκα, 2018).

1. 3. Ανάγνωση κειμένων και Γλωσσική Εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή θα αναλυθεί η θέση που λαμβάνει η ανάγνωση κειμένων στη Γλωσσική Εκπαίδευση με βάση αρχικά τα προγράμματα σπουδών και στη συνέχεια με βάση τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου. Θα μελετηθεί, δηλαδή, η έμφαση που δίνεται στα προγράμματα σπουδών σε σχέση με την καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και στην ποσότητα των παρεχόμενων κειμένων από τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου.

1. 3. 1. Η ανάγνωση στα προγράμματα σπουδών

Πρώτα θα αναλυθούν τα προγράμματα σπουδών. Η ανάγνωση στα προγράμματα σπουδών του Γυμνασίου και του Λυκείου, καθώς και η διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης καταλαμβάνει διαφορετικό χώρο και έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου απ' ό,τι στο πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου και για τον λόγο αυτό θα αναλυθούν ξεχωριστά.

Πρόγραμμα σπουδών Γυμνασίου

Η πρόσληψη κειμένου – μαζί με την παραγωγή – αποτελεί βασικό σκοπό του προγράμματος σπουδών του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα τονίζεται στα προγράμματα σπουδών ότι ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Γλώσσας στο Γυμνάσιο «επικεντρώνεται, κυρίως, στην ανάπτυξη πρακτικών λειτουργικού και κριτικού

γραμματισμού και, επομένως, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής και πρόσληψης του γραπτού και του προφορικού λόγου» (Μιχάλης κ.ά., 2022).

Έτσι, προβλέπεται στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου η ανάγνωση εκτεταμένων κειμένων (π.χ. εκλαϊκευμένων άρθρων, ιστορικών κειμένων, στοχαστικών δοκιμίων), με στόχο τον εμπλουτισμό των γνωστικών σχημάτων των μαθητών και την ψυχαγωγή τους. Στη Β' και Γ' Γυμνασίου προστίθενται και ο στόχος της έκθεσης των μαθητών σε συγκεκριμένες πληροφορίες, αλλά και της κατανόησης από την πλευρά των μαθητών του ρόλου της ανάγνωσης των εκτεταμένων αυτών κειμένων, προκειμένου να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και την προσωπικότητά τους (Μιχάλης κ.ά., 2022).

Ενθαρρύνεται, επίσης, η συνεργασία με καθηγητές άλλων γνωστικών αντικειμένων. Μέσω ανάγνωσης εκτεταμένων και πάλι κειμένων, στόχος για την Α' Γυμνασίου είναι ο εμπλουτισμός των γνωστικών σχημάτων των μαθητών μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο, όπου θα έρθουν οι μαθητές σε επαφή με συγκεκριμένους θεματικούς άξονες άλλων γνωστικών αντικειμένων. Οι θεματικοί άξονες στις επόμενες δύο τάξεις είναι ποικίλοι και συνδέονται με γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στην εκάστοτε τάξη. Η συνεργασία μεταξύ καθηγητών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στοχεύει στην ενίσχυση τόσο της γλωσσικής όσο και της θεματικής γνώσης των μαθητών (Μιχάλης κ.ά., 2022).

Η πορεία διδασκαλίας της πρόσληψης κειμένων σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών συντελείται σε τρία στάδια. Το πρώτο είναι το προ-σχεδιαστικό (προ-αναγνωστικό / προ-ακουστικό) στάδιο. Στο στάδιο αυτό πρώτα καθορίζεται ο σκοπός της ανάγνωσης (διαγώνια/ταχεία, ανιχνευτική, διερευνητική, διεξοδική ή κριτική ανάγνωση). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διερευνήσει τις προσδοκίες του μαθητή για τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου, προσπαθεί να προκαλέσει την ανάκληση των γνώσεων των μαθητών για το θέμα αυτό, αλλά και να τις εμπλουτίσει και ξεκινά μία συζήτηση για το πλαίσιο παραγωγής του κειμένου, δηλαδή ποιος είναι ο συγγραφέας, ποιο το κοινωνικοπολιτισμικό περιεχόμενο κ.λπ. Τα παραπάνω γίνονται στο πλαίσιο δραστηριοτήτων πριν την ανάγνωση του κειμένου ή μέσω μίας διαγώνιας ανάγνωσης για τον εντοπισμό του θέματος του κειμένου (Μιχάλης κ.ά., 2022).

Το δεύτερο είναι το κυρίως σχεδιαστικό (κυρίως αναγνωστικό / ακουστικό) στάδιο. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές, κατά μόνους ή ομαδοσυνεργατικά, μελετούν το κείμενο έχοντας λάβει πρώτα αναγνωστικές οδηγίες από τον καθηγητή, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν τις γλωσσικές, δομικές και νοηματικές επιλογές του συγγραφέα σε σχέση με το πλαίσιο παραγωγής του κειμένου προς επεξεργασία (ειδικά στις περιπτώσεις που ο στόχος είναι η διεξοδική ή η κριτική ανάγνωση). Ενδέχεται να δοθεί η οδηγία στους μαθητές για παλινδρομική / επαναλαμβανόμενη / πολλαπλή ανάγνωση προκειμένου να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν αποτελεσματικότερα το κείμενο (Μιχάλης κ.ά., 2022).

Το τελευταίο είναι το μετα-σχεδιαστικό (μετα-αναγνωστικό / μετα-ακουστικό) στάδιο. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει ποικίλες δραστηριότητες παραγωγής κειμένου με παρόμοιο θέμα, επεξεργασία παράλληλων κειμένων κ.α. Επίσης, ο εκπαιδευτικός δύναται να οργανώσει δραστηριότητες αναστοχασμού σε σχέση με την προηγηθείσα αναγνωστική δραστηριότητα (Μιχάλης κ.ά., 2022).

Τα προαναφερθέντα στάδια ανάγνωσης, παρότι αναφέρονται ρητά και αναλύονται διεξοδικά στα προγράμματα σπουδών, πολύ συχνά δεν διδάσκονται στη διδακτική πράξη. Λόγω της πίεσης του χρόνου και της διδακτέας ύλης, παραλείπεται η εξάσκηση των μαθητών σε μία από τις πιο σημαντικές διαδικασίες που πρέπει να διδαχθούν στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, στην αναγνωστική ικανότητα, η οποία θα τους οδηγήσει στην κατανόηση κειμένου.

Η ανάγνωση και κατανόηση κειμένων αποτελεί ξεχωριστή υποενότητα στα προγράμματα σπουδών. Στην υποενότητα των προγραμμάτων σπουδών που αφορά την ανάγνωση / κατανόηση κειμένων (III 1.2.), γίνεται λόγος για τους αναγνωστικούς / ακροαστικούς στόχους οι οποίοι τίθενται στο προ-αναγνωστικό στάδιο και είναι οι εξής: 1) ανάγνωση / ακρόαση με στόχο τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών στο κείμενο, 2) κατάκτηση του περιεχομένου του κειμένου μέσω της ανάγνωσης / ακρόασης, 3) διερεύνηση του νοηματικού κέντρου, 4) κατανόηση και επεξεργασία μέσω της διάκρισης ουσιωδών από επουσιώδεις ιδέες, αλλά και ιεράρχησή τους με βάση τη σπουδαιότητα και 5) κριτική ανάλυση του κειμένου (ερμηνεία) (Μιχάλης κ.ά., 2022).

Με βάση την παραπάνω στοχοθεσία τέθηκαν οι δραστηριότητες στην έρευνα αυτή. Συγκεκριμένα, οι πρώτες δύο ερωτήσεις κάθε κειμένου είναι δραστηριότητες εντοπισμού πληροφοριών, η τρίτη είναι διαχωρισμός ουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες και οι δύο τελευταίες αφορούν την κριτική ανάλυση του κάθε κειμένου.

Πρόγραμμα σπουδών Λυκείου

Ανάλογη έμφαση στην πρόσληψη κειμένων – προφορικών και γραπτών – δίνεται και στο Λύκειο. Από τη γνώση των γλωσσικών επιλογών και τον συσχετισμό αυτών με τις λειτουργίες της Γλώσσας σε διαφορετικά περιεχόμενα, ένας από τους γενικούς σκοπούς τονίζεται ότι είναι «η ανάπτυξη της κειμενικής ικανότητας των μαθητών/-τριών, η οποία νοείται ως δυνατότητα δημιουργίας και πρόσληψης προφορικών και γραπτών κειμένων» (Αδαμόπουλος κ.ά., 2022).

Σκοπός στο Λύκειο είναι ο προσανατολισμός στα κείμενα και στις διεργασίες που σχετίζονται με αυτά. Αυτό συνεπάγεται όχι μόνο την ανάγνωση και κατανόηση των κειμένων, αλλά και την ανάλυση και ερμηνεία των κειμένων, την ανταπόκριση σε αυτά και τον μετασχηματισμό τους, όπως φυσικά και την παραγωγή νέων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διερευνήσει το επίπεδο των δεξιοτήτων που έχει κατακτήσει ο κάθε μαθητής σε σχέση με την πρόσληψη – και παραγωγή – των κειμένων και να τις ενισχύσει (Αδαμόπουλος κ.ά., 2022).

Συγκεκριμένα στις ενδεικτικές δραστηριότητες που καλλιεργούν τη δεξιότητα της ανάγνωσης προτείνονται από τα προγράμματα σπουδών του Λυκείου διάφορες μορφές ανάγνωσης, προκειμένου να οδηγηθεί ο μαθητής σε συνολική πρόσληψη του κειμένου. Έτσι, μία από τις προσεγγίσεις είναι η καθοδική ανάγνωση, η οποία αποτελεί μία αναγνωστική προσέγγιση που βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή. Άλλοτε προτείνεται η καθοδική και ανοδική αναγνωστική προσέγγιση, η οποία βασίζεται σε αποκωδικοποίηση του νοήματος με βάση τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου. Σε άλλες δραστηριότητες προβάλλεται η ανιχνευτική ανάγνωση, δηλαδή ο εντοπισμός συγκεκριμένων στοιχείων του κειμένου. Σε άλλες περιπτώσεις προτείνεται η διερευνητική προσέγγιση, η οποία αφορά τη διερεύνηση του θέματος του κειμένου και των βασικών στοιχείων αυτού, οπότε πρόκειται για μία πρώτη κατανόηση της ολότητας του κειμένου. Μία άλλη προσέγγιση είναι η διεξοδική ανάγνωση, δηλαδή η αναζήτηση λεπτομερειών του κειμένου, για την κατανόηση του νοήματος μέσω των γλωσσικών επιλογών του κειμένου. Άλλοτε πάλι προτείνεται η κριτική ανάγνωση,

δηλώνοντας δηλαδή συμφωνία ή διαφωνία με στάσεις του συντάκτη στο κείμενο με βάση προσωπικές εμπειρίες του μαθητή, αλλά και με βάση κοινωνικά και επιστημονικά δεδομένα (Αδαμόπουλος κ.ά., 2022).

Και τα δύο προγράμματα σπουδών, του Γυμνασίου και του Λυκείου, δίνουν έμφαση στην επικοινωνία των κειμένων με άλλα κείμενα. Τα κείμενα, δηλαδή, δεν αποτελούν μεμονωμένες οντότητες, αλλά προέρχονται από άλλα κείμενα, παραπέμπουν και βρίσκονται σε διάλογο με άλλα κείμενα, έχουν κοινό ή διαφορετικό θέμα, παρόμοιο ή διαφορετικό ύφος, παρόμοια ή διαφορετική γλώσσα. Συνεπώς, τα κείμενα ανήκουν σε ένα κειμενικό σύμπαν (Αδαμόπουλος κ.ά., 2022).

1. 3. 2. Η ανάγνωση στα σχολικά εγχειρίδια

Στο Γυμνάσιο και στις τρεις τάξεις αφιερώνεται το πρώτο κεφάλαιο κάθε διδακτικής ενότητας στην ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων. Τα εκτεταμένα αυτά κείμενα είναι πάντοτε σχετικά με τη θεματική ενότητα την οποία θα διερευνήσουν οι μαθητές με την καθοδήγηση του καθηγητή. Για παράδειγμα, η ενότητα 1 στην Α' Γυμνασίου έχει θέμα «Οι πρώτες μέρες στο σχολείο», συνεπώς και τα κείμενα που βρίσκονται στο κεφάλαιο Α πραγματεύονται αυτή τη θεματική (Αγγελάκος κ.ά., 2022). Αντίστοιχα, στη Β' Γυμνασίου η ενότητα 1 έχει θέμα «Από τον τόπο μου σε όλη την Ελλάδα», επομένως τα εισαγωγικά κείμενα, αλλά και τα υπόλοιπα κείμενα της ενότητας, αφορούν τα ταξίδια, τις περιηγήσεις σε τόπους, τη γνωριμία με έθιμα και πολιτισμούς (Γαβριηλίδου κ.ά., 2022). Στη Γ' Γυμνασίου η πρώτη θεματική αφορά την Ελλάδα και τη σχέση της με τον υπόλοιπο κόσμο, οπότε τα κείμενα που δίνονται στους μαθητές σχετίζονται με αυτή τη θεματική (Κατσαρού κ.ά., 2022). Τα κείμενα και στις τρεις τάξεις είναι γραπτά, αλλά και πολυτροπικά⁴ (Μιχάλης κ.ά., 2022).

Κρίνεται αναγκαίο, επίσης, να σημειωθεί πως τα κείμενα που διδάσκονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι αυθεντικά κείμενα. Αυτό σημαίνει πως δεν έχουν παραχθεί για διδακτικούς σκοπούς, αλλά αξιοποιούνται αυτούσια ή ελαφρώς διασκευασμένα, προκειμένου να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Η επιλογή των κειμένων γίνεται με βάση τους διδακτικούς σκοπούς, την ηλικία των μαθητών, το γνωστικό επίπεδο του τμήματος, αλλά και τα ενδιαφέροντά τους, έτσι

⁴ Για τα πολυτροπικά κείμενα δεν γίνεται λόγος στην παρούσα έρευνα, καθώς δεν αποτελούν αντικείμενο μελέτης της.

ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Η επιλογή των κειμένων επαφίεται στην κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Μιχάλης, 2020).

Βασικός πυλώνας στο Λύκειο αποτελεί η πρόσληψη και η παραγωγή κειμένων, καθώς έχουν ολοκληρωθεί η διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων στο Γυμνάσιο και το λεξιλόγιο των μαθητών θεωρείται πως βρίσκεται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια του Λυκείου περιλαμβάνουν πληθώρα κειμένων, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις λειτουργούν ως κείμενα αναφοράς για την παραγωγή λόγου. Για παράδειγμα, στην Α' Λυκείου η πρώτη ενότητα αφορά τη Γλώσσα. Για τον λόγο αυτό τα πρώτα κείμενα αφορούν τη θεματική αυτή (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Λόππα, κ.ά., 2022). Στη Β' Λυκείου η πρώτη ενότητα αφορά τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) και για τον λόγο αυτό τα πρώτα κείμενα αφορούν κείμενα σχετικά με την ειδησεογραφία (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, & Τάνης, 2022). Στη Γ' Λυκείου στην Α ενότητα περιλαμβάνεται η θεματική της Παιδείας, συνεπώς υπάρχουν σχετικά κείμενα (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Γρηγοριάδης, κ.ά., 2022).

Ωστόσο, τα κείμενα εξυπηρετούν παράλληλα και σκοπούς διδασκαλίας ορισμένων λεξικογραμματικών στοιχείων που λειτουργούν ως ερμηνευτικά εργαλεία. Για παράδειγμα, στην Α' Λυκείου στην πρώτη ενότητα μέσα από τα κείμενα οι μαθητές εξοικειώνονται με το ειδικό λεξιλόγιο (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Λόππα, κ.ά., 2022). Στη Β' Λυκείου αντίστοιχα μέσα από κείμενα οι μαθητές μαθαίνουν να διαχωρίζουν την είδηση από το σχόλιο (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, & Τάνης, 2022). Στη Γ' Λυκείου στην πρώτη ενότητα οι μαθητές μέσω της επεξεργασίας κειμένων διδάσκονται τους τρόπους και τα μέσα πειθούς (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Γρηγοριάδης, κ.ά., 2022).

2. Ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας

Τα τελευταία χρόνια έχει στραφεί το ενδιαφέρον προς την αναγνωστική κατανόηση (Βάμβουκα, 2011), αλλά και στους τρόπους διδασκαλίας στρατηγικών, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν τις αναγνωστικές ικανότητες των αναγνωστών. Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, ξεκινούν ήδη από το νηπιαγωγείο και φτάνουν μέχρι και την ενήλικη ζωή (ενδεικτικά: Μουτάφη, 2020; Hjetland κ.ά., 2017). Το εύρος της ηλικίας που μελετάται αναδεικνύει την – ήδη γνωστή – αξία της αναγνωστικής ικανότητας στη ζωή του ανθρώπου. Η ανάγνωση

άλλωστε σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003) αποτελεί σήμερα τον πιο κυρίαρχο τρόπο μάθησης και απόκτησης γνώσης (Αβούρη, 2015).

2. 1. Προσχολική ηλικία στην Ελλάδα

Ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο, λοιπόν, υπάρχουν ποικίλες μελέτες, οι οποίες μελετούν προγνωστικούς δείκτες αναγνωστικής δυσκολίας. Συγκεκριμένα, μία έρευνα μελετά τους προσχολικούς δείκτες που θα προέβλεπαν την αναγνωστική επίδοση των μαθητών στη σχολική ηλικία (Α. Παπαδημητρίου, 2010). Πιο πρόσφατες έρευνες μελετούν κι εκείνες τα πρώιμα αυτά στάδια του αναδυόμενου γραμματισμού, όπως μία έρευνα που συνδύασε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας Α' και Β' Δημοτικού, για να διερευνήσει διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών τάξεων σε Αθηναίους και Χανιώτες μαθητές (Ασημάκου & Κατσανεβάκη, 2021). Μέριμνα υπάρχει, επίσης, σχετικά με την έγκαιρη παρέμβαση σε παιδιά του νηπιαγωγείου που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, οι οποίες λειτουργούν ως προγνωστικοί δείκτες μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες θα δημιουργήσουν αδυναμίες στην αναγνωστική τους ικανότητα (Γκουντή, 2023). Το ζήτημα αυτό παραμένει πολύ επίκαιρο, καθώς λίγους μήνες πριν διεξήχθη έρευνα η οποία μελετούσε τις επιδράσεις της πρώιμης παρέμβασης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της ενίσχυσης των δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας που χαρακτηρίζονται ως ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση γραπτού λόγου και συνεπώς στις δεξιότητες της ανάγνωσης (Κορακάκη κ.ά., 2024).

2. 2. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Οι έρευνες συνεχίζονται με αντικείμενο μελέτης πλέον την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία έχει προσφέρει και το περισσότερο υλικό στην ελληνική ερευνητική κοινότητα. Όπως είδαμε και στην περίπτωση της μελέτης που συνδύασε μαθητές νηπιαγωγείου με μαθητές Α' και Β' Δημοτικού, οι έρευνες που μελετούν την αναγνωστική ικανότητα στο Δημοτικό ξεκινούν ήδη από την Α' τάξη. Έτσι, στις δύο αυτές τάξεις υπάρχει έρευνα, η οποία διερευνά τη σχέση της μνήμης με την αναγνωστική ικανότητα και συγκεκριμένα της βραχύχρονης μνήμης και της μνήμης εργασίας (Στρατινάκη, 2015).

Για τις τάξεις Γ' και Δ' Δημοτικού έχουν διεξαχθεί επίσης αρκετές έρευνες με ποικίλα ερωτήματα. Για τη Γ' Δημοτικού διεξήχθη έρευνα, η οποία μελετά τις διαφοροποιήσεις στην αναγνωστική κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων με

κινούμενη εικόνα από τη μία πλευρά και με έντυπη εικόνα από την άλλη (Δούκα, 2018). Στη Δ' Δημοτικού μία έρευνα μελετά τον ρόλο που διαδραματίζει η σημασιολογική ενεργοποίηση των λέξεων στην αναγνωστική κατανόηση (Τσιαντούλα, 2011).

Στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, δηλαδή στις τάξεις Δ', Ε' και Στ', έχει μελετηθεί η δυνατότητα επεξεργασίας των αναφορικών δεικτών από τους μαθητές αυτών των τάξεων. Με την έννοια «αναφορικοί δείκτες», εννοούνται οι λέξεις ή φράσεις που παραπέμπουν σε άλλη λέξη ή φράση που έχει προηγηθεί στο κείμενο (Βάμβουκα, 2014).

Σε σχέση με τις τελευταίες δύο τάξεις του Δημοτικού, δηλαδή τις τάξεις Ε' και Στ', έχουν μελετηθεί οι επιδράσεις της προηγούμενης γνώσης των μαθητών, οι προϋπάρχουσες γνώσεις δηλαδή, αλλά και η ύπαρξη ή η απουσία κινήτρων (Βαλουγεώργη, 2010). Στις ίδιες τάξεις έχουν αξιολογηθεί και οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές των συγκεκριμένων τάξεων κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης (Αργύρη, 2015). Στις συγκεκριμένες τάξεις έχει μελετηθεί ακόμη η συσχέτιση της αναγνωστικής ικανότητας με τη φυσική δραστηριότητα των μαθητών (Αγγελάκη, 2017).

Τέλος, ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει αρκετά τα τελευταία χρόνια είναι η ύπαρξη πολλών δίγλωσσων παιδιών στα σχολεία, οπότε γεννήθηκε η ανάγκη διερεύνησης διαφοροποιήσεων μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών. Γι' αυτό διενεργήθηκε έρευνα η οποία μελέτησε τις διαφοροποιήσεις σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά Α' και Β' Δημοτικού (Ανδρεαδάκης & Κουριδάκη, 2017). Έρευνα σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά έχει αξιολογήσει επίσης την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών ανάγνωσης από δίγλωσσους μαθητές Δημοτικού. Έτσι, υπάρχει βιβλιογραφική έρευνα, η οποία αποτυπώνει τα ευρήματα εφτά ερευνών για το θέμα αυτό (Μουτάφη, 2020).

Πολλές είναι και οι έρευνες οι οποίες μελετούν την αναγνωστική ικανότητα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή μαθητές ειδικής αγωγής (Θεοδοροπούλου κ.ά., 2019; Μπακή, 2018).

Έρευνες διεξάγονται και σε μεταβατικά στάδια, όπως για παράδειγμα στη μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, η έρευνα της

Ντούλια (2022) επικεντρώθηκε σε μαθητές Στ' Δημοτικού, η πρόοδος των οποίων παρακολούθηθηκε, καθώς μετέβαιναν στην Α' Γυμνασίου. Η έρευνα απευθύνθηκε σε μαθητές Χανίων στους εκπαιδευτικούς τους. Βασίστηκε στην καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του δείγματος για τον σχεδιασμό μίας διδακτικής παρέμβασης, με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών (Ντούλια, 2022).

Πέρα από έρευνες που μελετούν μεταβατικά στάδια, υπάρχουν και συνδυαστικές έρευνες που είχαν συμμετέχοντες τόσο από την Πρωτοβάθμια όσο και από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η Χριστοδούλου μελέτησε την κατανόηση και ερμηνεία επιχειρηματολογικών κειμένων στις τάξεις Στ' Δημοτικού και Γ' Γυμνασίου. Στόχος της έρευνας αυτής αποτελεί η διερεύνηση των διαφοροποιήσεων της προϋπάρχουσας γνώσης και των γνωστικών σχημάτων σε μαθητές των δύο βασικών βαθμίδων εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν μία συσχέτιση της γνώσης του σχήματος του επιχειρήματος με την υψηλή επίδοση του μαθητή στο επιχειρηματολογικό κείμενο, αλλά και συσχέτιση της κατανόησης του κειμένου και της κριτικής επεξεργασίας του (Χριστοδούλου, 2018).

2. 3. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ακολουθούν οι έρευνες στο Γυμνάσιο. Μια γενική παρατήρηση είναι ότι όσο προχωρούν οι εκπαιδευτικές βαθμίδες τόσο μειώνονται τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα. Έτσι, το 2011 πραγματοποιήθηκε μία έρευνα, η οποία μελέτησε μαθητές Α' Γυμνασίου από σχολείο μεγάλου αστικού κέντρου, σχολεία μικρών αστικών κέντρων και σχολεία από χωριά σε μία προσπάθεια καταγραφής των διαφορών μεταξύ τους. Η συγκεκριμένη έρευνα εξέταζε το κατά πόσο επηρεάζει ο βαθμός και το φύλο στην επίδοση των μαθητών σε αυτοσχέδιο τεστ της ερευνήτριας. Η έρευνα αυτή υποστηρίζει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού του μαθητή και της επίδοσής του, αλλά και συσχέτιση μεταξύ της κατανόησης και του φύλου (Λιόκου, 2011). Μελετήθηκαν, επίσης, σε Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης οι στρατηγικές κατανόησης, αλλά και η ικανότητα ερμηνείας γραπτών κειμένων από μαθητές Γυμνασίου. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας – Γ' Γυμνασίου – που είχαν υψηλή βαθμολογία χρησιμοποιούσαν περισσότερες και πιο σύνθετες στρατηγικές ανάγνωσης από τους μικρότερους ηλικιακά μαθητές – Α' Γυμνασίου – χαμηλών επιδόσεων (Ιακωβίδης, 2019). Μία πιο πρόσφατη μελέτη διερευνά τα αίτια της χαμηλής επίδοσης

μαθητών Γ' Γυμνασίου στον διεθνή διαγωνισμό Pisa, αναδεικνύοντας για μία ακόμη φορά την αδυναμία των Ελλήνων μαθητών των τελευταίων χρόνων να ανταποκριθούν στην κατανόηση κειμένου. Μέσα από αυτή την έρευνα αναδύεται «η ανάγκη αναθεώρησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ανασύνταξης των σχολικών εγχειριδίων και τροποποίησης της διδακτικής διαδικασίας» για τη βελτίωση των επιδόσεων των Ελλήνων μαθητών στο γλωσσικό μάθημα (Φαφίτη-Βλαχοδήμου, 2021). Πολύ συχνές είναι επίσης οι έρευνες που επικεντρώνονται στις ελλείψεις μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση λόγω μαθησιακών δυσκολιών (Κατσώχη, 2024).

Επόμενη κατηγορία συναφών ερευνών αποτελεί η διερεύνηση μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Συγκεκριμένα, οι δύο έρευνες που ακολουθούν αφορούν και οι δύο μαθητές 15 ετών, συνεπώς πρόκειται για μαθητές Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου. Η πρώτη παρουσιάζει την αξιολόγηση της κατανόησης κειμένου, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών από το διεθνές πρόγραμμα Pisa. Η παρουσίαση αυτή κατέστη δυνατή μετά από διανομή ερωτηματολογίων και συμπλήρωσή τους από εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δήλωσαν πως ένα παρόμοιο με το Pisa εθνικό τεστ αξιολόγησης θα ήταν πιο αντιπροσωπευτικό του επιπέδου και των ικανοτήτων των μαθητών (Γράβας, 2022). Η δεύτερη έρευνα διερευνά τη συσχέτιση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου με τις αναγνωστικές δεξιότητες σε μαθητές 15 ετών, ως μία προσπάθεια διερεύνησης των αιτιών της χαμηλής επίδοσης στο πρόγραμμα Pisa. Η έρευνα έδειξε σημαντική συσχέτιση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών και της επίδοσής τους σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο σχολείου (Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015).

Αποκλειστικές έρευνες για το Λύκειο σε σχέση με τις αναγνωστικές δεξιότητες υπάρχουν ελάχιστες. Δύο από αυτές αφορούν την Α' Λυκείου και μάλιστα δεν είναι στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση, η οποία αποτελεί μελέτη περίπτωσης, μαθητές της Α' Λυκείου κλήθηκαν στο μάθημα των Αγγλικών να αναγνώσουν ένα απόσπασμα σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή στα αγγλικά, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά στην ανάγνωση σε πλαίσιο ψηφιακού περιβάλλοντος (Νικολακόπουλος & Παρασκευά, 2014). Η δεύτερη αφορά την κατανόηση του μαθηματικού κειμένου από μαθητές Α' Λυκείου και τη δυσκολία ή μη κατανόησης της θεωρίας των Μαθηματικών (Αβούρη, 2015). Μία άλλη περίπτωση η οποία εξετάζει την πρόσληψη κειμένου από μαθητές

Λυκείου είναι μία έρευνα η οποία εξέταζε τη γλωσσική επάρκεια σε μαθητές Γ' Λυκείου. Η εν λόγω έρευνα μελετούσε τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών τόσο σε επίπεδο πρόσληψης όσο και σε επίπεδο παραγωγής κειμένου. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η μέση βαθμολογία των μαθητών για το επίπεδο Γλωσσικής Επάρκειας ήταν μέτρια προς χαμηλή και ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι περισσότερο προσανατολισμένη στη διδασκαλία της γλώσσας ως συστήματος και όχι τόσο προσανατολισμένη στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα τους επέτρεπε μία «συνθετικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα γλωσσική εργασία» (Δανασσής-Αφεντάκης κ.ά., 2009).

2. 4. Ειδικές κατηγορίες εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Κύπρο

Τέλος, αναφορικά με τις έρευνες που διερευνούν την αποτελεσματικότητα της κατανόησης κειμένου σε Έλληνες μαθητές, αυτές εμπλουτίζονται περαιτέρω με μελέτες σε κωφούς και τυφλούς μαθητές. Συγκεκριμένα, η έρευνα της Θεοφάνους (2010) μελετά την περίπτωση μίας κωφής μαθήτριας Δημοτικού, 10 ετών. Η μαθήτρια είναι Κύπρια και οι γονείς της, αλλά και οι αδερφές της είναι κωφοί. Θέμα της μελέτης αποτέλεσε η επίδραση των γνωστικών χαρτών στην αναγνωστική κατανόηση της κωφής μαθήτριας (Θεοφάνους, 2010). Σε σχέση με τους τυφλούς μαθητές υπάρχει μία έρευνα η οποία διερευνά την αναγνωστική ικανότητα σε σχέση με τη φωνολογική συνειδητοποίηση αναγνωστών της ελληνικής Braille. Οι αναγνώστες ήταν μαθητές από τη Γ' Δημοτικού μέχρι και τη Γ' Γυμνασίου, οι οποίοι διάβαζαν την Braille μόνο απτικά και δεν διέθεταν καθόλου τη δυνατότητα χρήσης της μέσω της όρασης (Καρακώστα, 2012).

2. 5. Καλλιέργεια στρατηγικών στην Ελλάδα

Συναφείς με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας μελέτες αφορούν τη καλλιέργεια στρατηγικών σε Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο. Όσον αφορά στο Δημοτικό υπάρχει μελέτη η οποία προτείνει στρατηγικές ανάγνωσης στο προ-αναγνωστικό στάδιο. Συγκεκριμένα, προσφέρει διάφορες στρατηγικές μέσω παραδειγμάτων εφαρμογής στις Γ', Δ', Ε', και Στ' Δημοτικού (Αγγελόπουλος κ.ά., 2023). Για τη Δ' Δημοτικού υπάρχει άλλη έρευνα η οποία προτείνει διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές σε λογοτεχνικά κείμενα από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού (Ακριβάκη, 2024). Σε σχέση με τη διδασκαλία στρατηγικών στο Γυμνάσιο υπάρχει μία έρευνα η οποία έχει ως συμμετέχοντες μαθητές

Γυμνασίου με αλλά και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Μπαμπαλιάρη, 2017). Μία άλλη έρευνα με συμμετέχοντες μαθητές Β' Γυμνασίου εστιάζει στην καλλιέργεια στρατηγικών για την ερμηνεία πολυτροπικών κειμένων (Μ. Παπαδημητρίου, 2023). Στρατηγικές φαίνεται να προτείνονται και για παιδιά με νοητική υστέρηση που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. (Πανόπουλος, 2014). Όσον αφορά το Λύκειο, έγινε προσπάθεια καλλιέργειας μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης με βάση τέσσερις αφηγηματικούς παιδαγωγικούς πράκτορες σε ψηφιακό περιβάλλον μάθησης σε μαθητές Α' Λυκείου (Μαυρογιάννη κ.ά., 2023).

2. 6. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Οι έρευνες δεν περιορίζονται στις δύο υποχρεωτικές βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά συνεχίζονται και σε επίπεδο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς η πρόσληψη κειμένου είναι μία δεξιότητα που δεν εξαντλείται στις νεαρές ηλικίες ούτε στην πρότυπη γλώσσα. Έτσι, ενδεικτικά θα αναφερθεί μία έρευνα η οποία προτείνει στρατηγικές περίληψης και αναπαράστασης της δομής του κειμένου, έτσι ώστε να ενισχυθεί ο βαθμός κατανόησης των αγγλικών κειμένων από Έλληνες φοιτητές (Ριζούλη, 2013).

2. 7. Αντίστοιχες μελέτες στο εξωτερικό

Όλες οι παραπάνω έρευνες αφορούν έρευνες που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση σε αναγνώστες Έλληνες και σε κάποιες περιπτώσεις Κύπριους. Οι έρευνες όμως δεν περιορίζονται μόνο στον ελλαδικό και κυπριακό χώρο, αλλά διεξάγονται παγκοσμίως. Αντίστοιχα, και στο εξωτερικό, οι έρευνες διατρέχουν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ξεκινώντας με το νηπιαγωγείο, έχει διεξαχθεί μελέτη στη Νορβηγία, η οποία συμπεριέλαβε τρεις διαφορετικές έρευνες που διερεύνησαν τους προγνωστικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ανάγνωση σε παιδιά νηπιαγωγείου (Hjetland κ.ά., 2017). Μάλιστα, η πρώτη έρευνα από αυτές που παρουσιάζονται υποστηρίζει ότι η καλή αναγνωστική ανταπόκριση βασίζεται στην πρόωρη ομιλία και στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Στη μελέτη της η Hjetland (2017) περιλαμβάνει επίσης έρευνα με παρέμβαση σε μαθητές, τους οποίους παρακολούθησαν και αργότερα στη σχολική τους ηλικία.

Στο Δημοτικό, επίσης, έχουν διεξαχθεί έρευνες στο εξωτερικό. Στην Κορέα διερεύνησαν τους παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν την αναγνωστική κατανόηση για κάθε τάξη του Δημοτικού σχολείου (Kim κ.ά., 2010). Στην Τουρκία, επίσης, έχει πραγματοποιηθεί μία έρευνα για την επίδραση που έχουν οι κειμενικοί τύποι στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών τέταρτης και πέμπτης τάξης Δημοτικού (Sahin, 2013).

Οι μελέτες του Γυμνασίου είναι πολλές και έχουν πραγματοποιηθεί σε πολλές χώρες. Στη Φλωρεντία μελετήθηκαν οι άμεσες και έμμεσες επιδράσεις που μπορεί να επιφέρει η προϋπάρχουσα γνώση μαθητών Γυμνασίου στην αναγνωστική τους κατανόηση. Η έρευνα υποστηρίζει ότι η προϋπάρχουσα γνώση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο και τόσο στις άμεσες όσο και στις έμμεσες επιδράσεις (Tarchi, 2010). Στην Ολλανδία έχει διεξαχθεί έρευνα η οποία μελέτησε τις συνδετικές λέξεις και υποστηρίζει ότι η ύπαρξη των συνδετικών λέξεων σε ένα κείμενο είναι περισσότερο σημαντική από το επίπεδο ενός αναγνώστη, από τη γνώση λεξιλογίου που έχει, αλλά και από τις μεταγνωστικές του δεξιότητες (Welie κ.ά., 2017). Στην Κίνα μελετήθηκε η σημαντική επίδραση που έχουν τόσο ο ίδιος ο μαθητής, όσο και η οικογένεια, αλλά και ο δάσκαλος στην εξέλιξη των αναγνωστικών του δεξιοτήτων (Wu κ.ά., 2019). Η συγκριτική έρευνα του Johansson (2021) μελετά την ανταπόκριση Σουηδών και Γάλλων μαθητών σε αφηγηματικά κείμενα, διερευνώντας εάν η λογοτεχνική κοινωνικοποίηση⁵ επηρεάζει την κατανόηση και ερμηνεία των μαθητών. Τα πρώτα ευρήματα αφορούν την εστίαση των δεύτερων σε τεχνικά και δομικά χαρακτηριστικά των κειμένων, όπως η γλώσσα, ενώ οι πρώτοι εστίαζαν περισσότερο στο περιεχόμενο και στο περιεκείμενο (Johansson, 2021). Στη Γερμανία αξιολογήθηκε το κατά πόσο ορισμένα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά, όπως η πολυπλοκότητα στη σύνταξη ή οι σπάνια εμφανιζόμενες λέξεις, επηρεάζουν την κατανόηση στο μάθημα της Φυσικής. Στο συγκεκριμένο αντικείμενο δεν φαίνεται, σύμφωνα με την έρευνα, να επηρεάζεται σε υψηλό βαθμό η κατανόηση κειμένου από τα συγκεκριμένα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά (Hackemann κ.ά., 2022). Τέλος, στη Σουηδία μελετήθηκαν η κατανόηση και η ερμηνεία αφηγηματικών κειμένων από μαθητές Γυμνασίου. Η έρευνα υποστηρίζει ότι οι μαθητές εστιάζουν περισσότερο στην πλοκή, ενώ δυσκολεύονται στα υπόρρητα νοήματα του κειμένου. Η ερευνήτρια προτείνει την ενεργοποίηση τόσο

⁵ Ως λογοτεχνική κοινωνικοποίηση ορίζεται ο κοινωνικός διάλογος, φυσικός ή διαδικτυακός, γύρω από λογοτεχνικά και άλλα αναγνώσματα (Santa María κ.ά., 2022).

του συνταγματικού όσο και του παραδειγματικού άξονα για την πρόσληψη αφηγηματικών κειμένων (Johansson, 2023).

Ακολουθούν οι μελέτες στο Λύκειο σε χώρες του εξωτερικού. Στο Λύκειο έχει μελετηθεί η επίδραση της μουσικής κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σε μαθητές Λυκείου. Οι Αμερικανοί μαθητές ελέγχθηκαν σε ένα περιβάλλον με μουσική και σε ένα περιβάλλον χωρίς μουσική και στη συνέχεια αξιολογήθηκε και συγκρίθηκε η ανταπόκρισή τους στα δύο περιβάλλοντα. Τα αποτελέσματα δείχνουν χαμηλότερες επιδόσεις στους μαθητές που ακούν μουσική από τις επιδόσεις των μαθητών σε περιβάλλοντα χωρίς μουσική (S. A. Anderson & Fuller, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί πως μελέτες έχουν γίνει σε κωφούς και τυφλούς μαθητές και στο εξωτερικό μελετώντας τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών αυτών. Για τους κωφούς υπάρχει μία έρευνα στην Ισπανία, η οποία είχε ως συμμετέχοντες μαθητές Δημοτικού και μελετά το αν οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση είναι η ικανότητα αποκωδικοποίησης και η γνώση λεξικογραμματικών κανόνων μόνο ή αν υπάρχουν και εξωτερικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του μαθητή (Barajas κ.ά., 2016). Σε σχέση με τους τυφλούς, υπάρχει μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κίνα, η οποία μελέτησε μαθητές από 10-19 ετών. Αντικείμενο της έρευνας ήταν να μελετήσει τις διαφοροποιήσεις του τρόπου της ανάγνωσης, δηλαδή έκφωνη ή σιωπηλή, και του τρόπου χρήσης του συστήματος Braille, προκειμένου να διερευνηθεί η ταχύτητα ανάγνωσης, αλλά και ο βαθμός κατανόησης (Chen κ.ά., 2019).

Πέρα από τη διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών στην πρόσληψη κειμένου από τις όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες έρευνες με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Οι έρευνες αυτές αφορούν μαθητές χωρίς, αλλά και με μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά τις πρώτες, για το Γυμνάσιο και το Λύκειο μία μελέτη προτείνει στρατηγικές για τη βελτίωση της κατανόησης επιστημονικών κειμένων, καθώς πολλοί Αμερικανοί παρουσιάζουν έντονες δυσκολίες (Johnson & Zabucky, 2011). Στο Λύκειο του Περού προτείνονται επίσης αυτόνομες στρατηγικές ανάγνωσης (Medina & Nagamine, 2019). Σε σχέση με τις παρεμβάσεις για τη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν διεξαχθεί ποικίλες μελέτες σε πολλές χώρες (Boulineau κ.ά., 2004; Souvignier κ.ά., 2008; Vaughn κ.ά., 2015).

Αντίστοιχα με τις ελληνικές έρευνες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η πρόσληψη κειμένου έχει μελετηθεί στην εν λόγω βαθμίδα και στο εξωτερικό. Ενδεικτική αποτελεί η έρευνα της Perminova (2021) σε φοιτητές που επεξεργάστηκαν την πρόσληψη κειμένου σε ένα πρωτότυπο κείμενο και το ίδιο κείμενο σε μεταφρασμένη μορφή (Perminova, 2021).

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Επιλογή θέματος

Έχει παρατηρηθεί από τη δράση της ερευνήτριας και έχει υποστηριχθεί από έρευνες με βάση τα αποτελέσματα του διαγωνισμού Pisa πως υπάρχει χαμηλή κατανόηση από μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γράβας, 2022; Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015; Φαφίτη-Βλαχοδήμου, 2021). Γι' αυτόν τον λόγο κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών και της αποτελεσματικότητας της πρόσληψης κειμένου από μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται σαφές πως οι περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί στο Γυμνάσιο και όχι στο Λύκειο όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι έρευνες αυτές εστιάζουν σε διαφορετικούς παράγοντες από αυτούς που μελετώνται στην παρούσα μελέτη – γνωστική και συναισθηματική οικειότητα, έκταση του κειμένου, κειμενικός τύπος, πολυπλοκότητα και σηματοδότηση κειμένου και η συσχέτισή τους με την τάξη και το επίπεδο των μαθητών –, όπως είναι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες, οι οικογενειακοί παράγοντες, η επίδραση της μουσικής, της φυσικής δραστηριότητας, το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιείται, όπως είναι η κινούμενη εικόνα ή το ψηφιακό περιβάλλον κ.ά. Θεωρήθηκε, λοιπόν, απαραίτητο από την ερευνήτρια να διερευνηθεί η πρόσληψη κειμένου και από τις τρεις τάξεις του Λυκείου, καθώς υπάρχει ερευνητικό κενό στις τάξεις αυτές. Με αυτόν τον τρόπο και διερευνώντας παράλληλα τις αναγνωστικές δεξιότητες και της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου, η παρούσα έρευνα θα συνεισφέρει στο ερευνητικό αυτό κενό.

3.2. Ερευνητικοί στόχοι και ερωτήματα

Όπως έγινε σαφές στην ενότητα της ανασκόπησης σχετικής βιβλιογραφίας, οι έρευνες που μελετούν στον ελληνικό πληθυσμό την πρόσληψη κειμένου στη

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι λίγες και αυτές μάλιστα που έχουν μελετήσει μαθητές Λυκείου ελάχιστες. Επίσης, οι μεταβλητές που έχουν διερευνηθεί στις τάξεις που μελετά και η παρούσα ερευνητική μελέτη είναι διαφορετικές. Κρίθηκε, λοιπόν, αναγκαίο από την ερευνήτρια να εξεταστούν τόσο μαθητές στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου όσο και σε όλες τις τάξεις του Λυκείου σε σχέση με την αναγνωστική τους ικανότητα σε επίπεδο κατανόησης και ερμηνείας κειμένου, καθώς το στάδιο της αποκωδικοποίησης έχει αυτοματοποιηθεί ήδη από προηγούμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Παράλληλα, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθούν πιθανές αιτίες που προκαλούν δυσχέρεια στην ικανότητα αυτή. Σημαντικό θεωρήθηκε, επίσης, να διερευνηθούν οι αιτίες αυτές σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης χωρίς διαγνωσμένες μαθησιακές ή άλλου τύπου δυσκολίες. Συνεπώς, γενικός στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των διαδικασιών και της αποτελεσματικότητας της πρόσληψης κειμένου από μαθητές τυπικής ανάπτυξης των τάξεων Γ' Γυμνασίου – Γ' Λυκείου.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν, προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο παραπάνω γενικός στόχος είναι τα εξής:

- 1) Είναι πράγματι χαμηλός ο βαθμός κατανόησης από τους μαθητές στις υπό εξέταση τάξεις;
- 2) Πώς διαμορφώνεται εξελικτικά και σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών η αναγνωστική ικανότητα στα τρία επίπεδα σύμφωνα με τα οποία καθορίστηκαν οι ερωτήσεις: εντοπισμού πληροφοριών, πλήρους κατανόησης και ερμηνείας;
- 3) Πώς επηρεάζουν οι πέντε μεταβλητές που τέθηκαν την αναγνωστική κατανόηση: γνωστική και συναισθηματική οικειότητα, έκταση κειμένου, κειμενικό τύπο (αφήγηση και επιχειρηματολογία εν προκειμένω), πολυπλοκότητα και σηματοδότηση;

3. 3. Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας επιλέχθηκαν, έπειτα από δειγματοληψία κρίσεως ή σκόπιμη δειγματοληψίας ευκαιριακού χαρακτήρα (Χαλικιάς κ.ά., 2015), 12 μαθητές. Οι μαθητές αυτοί είναι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τάξεων Γ' Γυμνασίου – Γ' Λυκείου. Επιλέχθηκαν 3 μαθητές από κάθε τάξη. Οι μαθητές προήλθαν από τη δράση της ερευνήτριας ως φιλόλογου. Οι μαθητές μένουν στις περιοχές της

Αγίας Παρασκευής, Γλυκών Νερών και Παπάγου, συνεπώς προέρχονται από τον Βόρειο Τομέα Αττικής και την Περιφέρεια Ανατολικής Αττικής. Πρόκειται για δειγματοληψία κρίσεως, καθώς υπήρχαν κριτήρια επιλογής των μαθητών. Πρώτη διάκριση ήταν αυτή σε αναγνώστες υψηλής, μέτριας και χαμηλής επίδοσης⁶ έπειτα από συνέντευξη που έδωσαν οι μαθητές στην οποία δήλωσαν τις περσινές βαθμολογίες τους στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο σχολείο, καθώς και την εκτίμηση της ερευνήτριας, η οποία αποτελεί φιλόλογός τους. Με βάση αποκλειστικά τις βαθμολογίες των μαθητών κατά το έτος 2023-2024, στη Γ' Γυμνασίου υπάρχουν μικρές αποκλίσεις μεταξύ των μαθητών, δύο μέτριοι μαθητές με 16 βαθμολογία και μία υψηλών επιδόσεων μαθήτρια με βαθμό 17. Στην Α' Λυκείου υπάρχει ένας χαμηλών επιδόσεων μαθητής με βαθμό 13, ένας μέτριος με 16 και μία υψηλών επιδόσεων μαθήτρια με 17. Στη Β' Λυκείου υπάρχει μία μαθήτρια χαμηλών επιδόσεων με βαθμολογία 12, ένας μέτριος με 16 και μία υψηλών επιδόσεων μαθήτρια με 19. Στη Γ' Λυκείου υπάρχουν δύο μέτριοι μαθητές, ο ένας με 15 και ο άλλος με 16 και ένας υψηλών επιδόσεων με 18. Δεύτερον, έγινε προσπάθεια επιλογής ίσου αριθμού κοριτσιών και αγοριών. Συμμετείχαν 6 κορίτσια και 6 αγόρια και υπήρξε μέριμνα σε κάθε τάξη να υπάρχουν και τα δύο φύλα. Σημαντικό κριτήριο αποτέλεσε επίσης το να μην έχουν οι μαθητές κάποια διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία, διότι σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει την κατανόηση κειμένου σε μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή άλλου τύπου δυσκολία. Ξεκινώντας η ερευνητική διαδικασία περιελάμβανε και μαθητές της Α' και Β' Γυμνασίου, έπειτα από τη δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου όμως, θεωρήθηκε ότι τα κείμενα ίσως δεν ανταποκρίνονταν τόσο καλά στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, με αποτέλεσμα των αποκλεισμό τους.

Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ήταν εθελοντική και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας πάρθηκαν όλα τα αναγκαία μέτρα για τη διασφάλιση των πνευματικών δικαιωμάτων των μαθητών, αλλά και του απορρήτου των προσωπικών τους δεδομένων.

Οι μαθητές για τις ανάγκες της έρευνας ήρθαν κατά τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο 2025 σε φροντιστηριακό χώρο που διατηρούν η ερευνήτρια και ο σύζυγός της για επιτήρηση, προκειμένου να αποφευχθεί η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης από

⁶ Στο παράρτημα 5, όπου παρατίθενται οι πίνακες και τα γραφήματα των στατιστικών στοιχείων, χρησιμοποιούνται οι όροι «δυνατός» για τον μαθητή υψηλών επιδόσεων, «μέτριος» για τον μαθητή μέτριων επιδόσεων και «αδύναμος» για τον μαθητή χαμηλών επιδόσεων.

τους μαθητές και η νόθευση των αποτελεσμάτων. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παρευρεθούν στον χώρο τρεις φορές: μία για δύο ώρες περίπου για την επεξεργασία των πρώτων τεσσάρων κειμένων, μία δεύτερη φορά για δύο ώρες περίπου για την επεξεργασία των επόμενων τεσσάρων κειμένων και μία τελευταία για την επεξεργασία των τελευταίων δύο κειμένων για τα οποία του δόθηκε περίπου μία ώρα.

Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις συνέντευξης, προκειμένου να υπάρχουν περισσότερες πληροφορίες για τον καθένα που μπορούν να αξιοποιηθούν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές βρήκαν τις περσινές βαθμολογίες του σχολείου τους στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επίσης, ενημέρωσαν εάν φοιτούν σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο. Έδωσαν πληροφορίες σε σχέση με την ηλικία και τη μόρφωση του εκπαιδευτικού που έχουν στο σχολείο. Ρωτήθηκαν για την παρέμβαση φροντιστηριακού τύπου. Οι συμμετέχοντες είναι μαθητές της ερευνήτριας σε φροντιστηριακό επίπεδο με συχνότητα ενός με δύο συναντήσεων την εβδομάδα διάρκειας περίπου ενενήντα (90) λεπτών. Συνεπώς ρωτήθηκαν για όποια επιπρόσθετη παρέμβαση μπορεί να λαμβάνουν. Τέλος, καταγράφηκε η σχέση που έχουν με τη γλώσσα, αν δηλαδή διαβάζουν βιβλία, άρθρα, κόμιξ, εάν παρακολουθούν εκπομπές ή ντοκιμαντέρ κ.λπ.

Η συγκεκριμένη έρευνα ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογία με κάποια ποσοτικοποιημένα στοιχεία. Λόγω της συνθετότητας του ζητήματος που μελετάται, δηλαδή η πρόσληψη κειμένου, είναι απαραίτητη μία σε βάθος ερμηνευτική προσέγγιση των μεταβλητών που ενδέχεται να επηρεάζουν και να καθορίζουν την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η κατανόηση από την πλευρά της ερευνήτριας των επιμέρους διαστάσεων του προβλήματος, που έχει παρατηρήσει στην επαγγελματική της καθημερινότητα, επέβαλλαν μία λεπτομερή μελέτη και μία ολιστική προσέγγιση, την οποία προσφέρει η ποιοτική έρευνα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ωστόσο, στην προσπάθεια αυτή αρωγός κατέστη και η ποσοτικοποίηση των απαντήσεων των μαθητών. Σε κάθε ερώτηση ορίστηκαν μονάδες, έτσι ώστε να αποτυπωθεί εναργέστερα το αποτέλεσμα κάθε μαθητή σε κάθε ερώτηση μετά την αναγωγή των μονάδων στα 100, αλλά και οι διαφορές μεταξύ των μαθητών στην επίδοσή τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Για την ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS. Με τη βοήθεια του προγράμματος αυτού βρέθηκαν α) οι μέσοι όροι, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών των μαθητών σε όλα τα κείμενα ξεχωριστά, αλλά και στις τρεις μεταβλητές που αποτέλεσαν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου – δηλαδή της κατανόησης (εντοπισμού πληροφοριών), της πύκνωσης (πλήρους κατανόησης) και της ερμηνείας (κριτικής ανάλυσης) –, β) ελέγχθηκε η αξιοπιστία των ερωτήσεων (Cronbach's Alpha) και η επάρκεια του δείγματος (KMO), η κανονικότητα του δείγματος ανά δυνάδες, μελετώντας δηλαδή τις πέντε μεταβλητές – γνωστική και συναισθηματική οικειότητα, έκταση, κειμενικός τύπος, πολυπλοκότητα και σηματοδότηση –, αλλά και των τριών μεταβλητών κατανόηση, πύκνωση και ερμηνεία, γ) εξετάστηκε η σχέση των πέντε μεταβλητών των κειμένων και των τριών μεταβλητών των ερωτήσεων με την τάξη και με το επίπεδο των μαθητών – με την κατάταξή τους σε υψηλής, μέτριας και χαμηλής επίδοσης δηλαδή –, δ) αποτιμήθηκε η κανονικότητα του δείγματος, ε) στην περίπτωση που βρέθηκε κανονικότητα στο δείγμα η ερευνήτρια προχώρησε σε παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο, ενώ στις περιπτώσεις που δεν βρέθηκε κανονικότητα στο δείγμα προχώρησε αποκλειστικά σε μη παραμετρικό έλεγχο.

3. 4. Ερευνητικά εργαλεία

Στους μαθητές δόθηκαν 10 κείμενα, τα οποία κλήθηκαν να επεξεργαστούν σε τρεις διαφορετικές συναντήσεις: μία για δύο ώρες περίπου για την επεξεργασία των πρώτων τεσσάρων κειμένων, μία δεύτερη φορά για δύο ώρες περίπου για την επεξεργασία των επόμενων τεσσάρων κειμένων και μία τελευταία για την επεξεργασία των τελευταίων δύο κειμένων για τα οποία του δόθηκε περίπου μία ώρα. Ανά κείμενο αυτό αντιστοιχεί σε 30 λεπτά. Στις περιπτώσεις όμως που οι μαθητές χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο, ο χρόνος αυτός δόθηκε και χρονομετρήθηκε.

Τα κείμενα που αποτέλεσαν το ερευνητικό εργαλείο αντλήθηκαν από τον Τύπο, αλλά και το διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, όλα τα κείμενα αντλήθηκαν από την Καθημερινή⁷ πέρα από το κείμενο 3 που αποτελεί δελτίο τύπου και αντλήθηκε από την

⁷ Το πρώτο κείμενο αφορά τις σύγχρονες προκλήσεις των εκπαιδευτικών (Λακασάς, 2024). Το δεύτερο κείμενο αποτελεί ιστορικό κείμενο και συγκεκριμένα αποτελεί βιογραφικό κείμενο του Τζορτζ Ουάσιγκτον (Κατσίγερα κ.ά., 2024).

ενημερωτική ιστοσελίδα της Ελληνικής Αστυνομίας⁸, το κείμενο 7 που αντλήθηκε από το Βήμα⁹ και το κείμενο 9 που αντλήθηκε από μία ενημερωτική ιστοσελίδα στο διαδίκτυο.¹⁰

Τα κείμενα επιλέχθηκαν με βάση τις πέντε μεταβλητές που αναλύθηκαν στην ενότητα του θεωρητικού υποβάθρου «Κατανόηση» (Δαμιανού κ.ά., 2001). Συγκεκριμένα, τα πρώτα δύο κείμενα εξετάζουν τη μεταβλητή της γνωστικής και συναισθηματικής οικειότητας. Το κείμενο 1 δηλαδή σχετίζεται με θεματολογία με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές, ενώ το κείμενο 2 σχετίζεται με θεματολογία που δεν γνωρίζουν οι μαθητές, συνεπώς δεν θα έχουν και αρκετά γνωστικά σχήματα για αυτή. Το κείμενο 1 αφορά την ηλικιακή διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ το κείμενο 2 ένα ιστορικό πρόσωπο της Αμερικανικής ιστορίας, τον Τζορτζ Ουάσιγκτον. Αναμένεται να δυσκολέψει περισσότερο τους μαθητές το κείμενο 2. Το κείμενο 3 και το κείμενο 4 εξετάζουν τη μεταβλητή της έκτασης. Αφορούν και τα δύο το ίδιο θέμα, το οποίο είναι πολύ επίκαιρο και απασχολεί πολύ τους μαθητές: το δυστύχημα στα Τέμπη. Η τρίτη μεταβλητή είναι ο κειμενικός τύπος. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε ένα άρθρο, το οποίο είχε αφηγηματικά μέρη και επιχειρηματολογικά μέρη και χωρίστηκε στα δύο, προκειμένου να διαφανούν οι διαφορές μεταξύ του κειμενικού τύπου της αφήγησης – κείμενο 5 – και του κειμενικού τύπου της επιχειρηματολογίας – κείμενο 6. Τα επόμενα δύο αφορούν τη μεταβλητή της πολυπλοκότητας, όπου πολυπλοκότητα εννοείται η χρήση μακροπερίοδου λόγου, διαδοχικής υπόταξης, αυστηρά λογικής δομής και λόγιου λεξιλογίου. Έτσι, το κείμενο 7 είναι πολύπλοκο, ενώ το κείμενο 8 είναι απλό, με κύριες προτάσεις, παρατακτική σύνδεση, πληθώρα λέξεων καθημερινού και αγγλικού λεξιλογίου και στοιχεία λογοτεχνικότητας. Η θεματική και στα δύο κείμενα ήταν η γλώσσα. Τα τελευταία δύο κείμενα εξετάζουν την επίδραση της σηματοδότησης. Το κείμενο 9 έχει στοιχεία σηματοδότησης:

Το τέταρτο κείμενο έχει όμοια θεματολογία με το τρίτο, δηλαδή το σιδηροδρομικό δυστύχημα στα Τέμπη (Κρίθαρη & Καλαϊτζή, 2023).

Το πέμπτο και έκτο κείμενο αποτελούν αποσπάσματα από το ίδιο κείμενο και αφορούν τις σύγχρονες μορφές τσιγάρου και τις επιπτώσεις τους στην υγεία των μαθητών (Κατεχάκη, 2024).

Το όγδοο κείμενο πραγματεύεται το ζήτημα του εμπλουτισμού και της φτωχοποίησης της γλώσσας (Στεργίου, 2024).

Το δέκατο κείμενο αποτυπώνει τη σύνδεση των κινητών με τα περιστατικά σχολικής βίας (Σίνγκερ, 2024).

⁸ Το εν λόγω κείμενο περιλαμβάνει το δελτίο τύπου για το σιδηροδρομικό δυστύχημα στα Τέμπη (Αρχηγείο Ελληνικής Αστυνομίας, 2023).

⁹ Το εν λόγω κείμενο αποτελεί μία συνέντευξη με τον κ. Μπαμπινιώτη (Πολυμενέας, 2024).

¹⁰ Μηδέν έως δεκαοχτώ: Όλοι μαζί για το παιδί, κείμενο περί της σχολικής βίας και του ρόλου του εκπαιδευτικού (Ψαρράκου, 2024).

χρωματισμένες λέξεις και φράσεις, τονισμένες με έντονα γράμματα λέξεις και φράσεις, υπογραμμισμένες λέξεις και φράσεις, τίτλοι, αλλά και φράσεις που δηλώνουν τη σπουδαιότητα των λεγομένων του συντάκτη, όπως «σημαντικό είναι». Το κείμενο 10 δεν έχει στοιχεία σηματοδότησης ούτε σε σχέση με τη μορφοποίηση του κειμένου ούτε σε σχέση με λέξεις και φράσεις που είτε αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα είτε λειτουργούν προεξαγγελτικά ή ανακεφαλαιωτικά. Η θεματική και στα δύο τελευταία κείμενα ήταν η σχολική βία.

Όπως γίνεται φανερό, τα κείμενα οργανώθηκαν σε δυάδες που μελετούσαν μία μοναδική μεταβλητή. Ως εκ τούτου επιχειρήθηκε να επιλεγούν κείμενα τα οποία είχαν εξαιρετικά περιορισμένες – κατά το μέτρο του δυνατού – τις υπόλοιπες μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα κείμενα είχαν την ίδια θεματική πέρα από τα δύο πρώτα που μελετούσαν την οικειότητα με το περιεχόμενο των κειμένων. Όλα τα κείμενα είχαν παρόμοια έκταση πέρα από τα δύο που μελετούσαν την έκταση ως μεταβλητή. Για τον λόγο αυτό διασκευάστηκαν ελαφρώς, προκειμένου να έχουν ανάλογη έκταση. Όλα τα κείμενα είχαν παρόμοιο βαθμό πολυπλοκότητας, πέρα από τα δύο κείμενα που μελετούσαν την επίδραση της συγκεκριμένης μεταβλητής. Το μόνο κείμενο που είχε έντονη σηματοδότηση ήταν αυτό που μελετούσε τη μεταβλητή, δηλαδή το κείμενο 9. Τα όρια δεν κρατήθηκαν πολύ αυστηρά στη μεταβλητή του κειμενικού τύπου. Με αυτό εννοείται ότι αφηγηματικά τμήματα υπάρχουν και σε άλλα κείμενα πέρα από το κείμενο 5.

Κάθε κείμενο είχε πέντε ερωτήσεις: δύο εντοπισμού πληροφοριών, μία κλειστού τύπου με ερώτηση σωστού / λάθους / άγνωστου και μία ανοιχτού τύπου, δηλαδή ερώτηση κατανόησης, μία ερώτηση πλήρους κατανόησης (πύκνωσης / περίληψης / διαχωρισμού ουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες) και δύο ερωτήσεις ερμηνείας με βάσης τη ΣΛΓ και τη διδακτέα ύλη των τάξεων που εξετάστηκαν από την έρευνα (Μιχάλης κ.ά., 2022). Τα πέντε ερωτήματα αυτά ακολουθούν την ταξινόμια του Bloom για τις νοητικές ενέργειες και διαδικασίες, καθώς ακολουθούν πορεία αυξανόμενης δυσκολίας, από το πιο εύκολο στο πιο δύσκολο ερώτημα (L. Anderson κ.ά., 2000; Bloom κ.ά., 1956). Οι ερωτήσεις εντοπισμού πληροφοριών επιμερίστηκαν σε κλειστού και ανοιχτού τύπου, έτσι ώστε να μην καταστεί το επίπεδο της παραγωγής λόγου τροχοπέδη για τη διαπίστωση της αναγνωστικής ικανότητας ή της απουσίας της ικανότητας αυτής. Για λόγους πολύπλευρης διερεύνησης τέθηκε και μία ερώτηση διάκρισης ουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες, έτσι ώστε να διαφανεί

εναργέστερα η ικανότητα διάκρισης των βασικών σημείων ενός κειμένου και συνεπώς η πλήρης κατανόηση του κειμένου αυτού. Όσον αφορά την ερώτηση αυτή, κάθε δυάδα κειμένων είχε την ίδια εκφώνηση, έτσι ώστε να διαφανεί η διαφοροποίηση της μεταβλητής με περισσότερη ακρίβεια. Σε επίπεδο ερμηνείας τέθηκαν δύο ερωτήσεις, προκειμένου να μετριάσει το ενδεχόμενο άγνοιας της ορολογίας και να διαπιστωθεί η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των κειμένων από τους μαθητές. Στους μαθητές οι ερωτήσεις δόθηκαν με τη μορφή α, β, γ, δ, ε, έτσι ώστε να πρέπει να αντιληφθούν μόνοι τους τι καλούνται να γράψουν σε κάθε περίπτωση. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν για τη μελέτη της κριτικής ικανότητας των μαθητών βασίστηκαν στη θεωρία του Halliday (Halliday & Hasan, 1985; Halliday & Matthiessen, 2007) και Fairclough (Fairclough, 1992). Έχουν χωριστεί, λοιπόν, με βάση τις τρεις λειτουργίες του Halliday: αναπαραστατική, διαπροσωπική και κειμενική λειτουργία (Λύκου, 2000).

Σε κάθε ερώτηση καθορίστηκαν μονάδες, έτσι ώστε να διεξαχθεί ποσοτική έρευνα. Οι μονάδες καθορίστηκαν έπειτα από απάντηση της ερευνήτριας στα ερωτήματα και ποσοτικοποίηση των πληροφοριών που έπρεπε να συμπεριληφθούν στις απαντήσεις των μαθητών. Οι απαντήσεις θεωρούνται αντικειμενικές στον βαθμό που μπορούν να είναι οι απαντήσεις σε ερωτήσεις γλωσσικού περιεχομένου.

Έτσι, καθορίστηκαν οι μονάδες στις πέντε ερωτήσεις κάθε κειμένου. Στην πρώτη ερώτηση που ήταν η ερώτηση σωστού / λάθους / άγνωστου, υπήρχε αρνητική βαθμολογία 0,5 μονάδες στην περίπτωση που μία άγνωστη πληροφορία καταγραφόταν ως σωστή ή λανθασμένη. Θεωρήθηκε μεγαλύτερης βαρύτητας λάθος το να βρει ένας μαθητής σωστή ή λανθασμένη μία πληροφορία η οποία απουσιάζει πλήρως από το κείμενο. Για τη δεύτερη, την τέταρτη και πέμπτη ερώτηση, μετρήθηκαν οι πληροφορίες που έπρεπε να συμπεριλάβουν οι μαθητές στις απαντήσεις τους. Κάθε πληροφορία ισούται με μία μονάδα. Στις ερωτήσεις της κριτικής επεξεργασίας του κειμένου, ορισμένες πληροφορίες θεωρήθηκαν μεγαλύτερης βαρύτητας από άλλες και γι' αυτό ορίστηκαν για αυτές οι 2 μονάδες. Για την τρίτη ερώτηση, που ήταν η ερώτηση πύκνωσης, εντοπίστηκαν οι ουσιώδεις πληροφορίες που θα έπρεπε να συμπεριλάβουν οι μαθητές στις απαντήσεις τους και για κάθε καινούρια ουσιώδη πληροφορία ορίστηκε ότι οι μαθητές θα λαμβάνουν μία μονάδα. Μόνη εξαίρεση αποτελεί το κείμενο 1, για το οποίο οι πληροφορίες που αφορούν αποκλειστικά την ηλικιακή διαφορά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους, βαθμολογούνται με δύο μονάδες η καθεμία, καθώς υπάρχουν άλλες πληροφορίες στο κείμενο που πρέπει μεν να συμπεριληφθούν,

δεν συνδέονται όμως με τον τίτλο του κειμένου. Έτσι, θεωρείται ότι οι πληροφορίες που σχετίζονται άμεσα με τον τίτλο έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα. Αρνητική βαθμολογία τέθηκε και για την τρίτη ερώτηση στην περίπτωση που ο μαθητής συμπεριελάμβανε επουσιώδεις πληροφορίες στην απάντησή του. Έτσι, οι επουσιώδεις πληροφορίες που αφορούσαν παραδείγματα, στατιστικά στοιχεία, αναδιατυπώσεις, επεξηγήσεις είχαν αρνητική βαθμολογία που αντιστοιχούσε σε μία μονάδα. Οι επουσιώδεις πληροφορίες, οι οποίες αποτελούσαν αιτιολογήσεις είχαν αρνητική βαθμολογία που αντιστοιχούσε σε 0,5 μονάδες, καθώς θεωρήθηκε ότι η αιτιολόγηση δεν είναι τόσο επουσιώδης όσο οι παραπάνω περιπτώσεις επουσιωδών πληροφοριών.

Έτσι, οι μονάδες των ερωτήσεων των κειμένων ορίστηκαν ανάλογα με τον αριθμό των πληροφοριών και στη συνέχεια έγινε η αναγωγή επί τοις 100 (%) σε κάθε ερώτηση. Οι αναλυτικές μονάδες παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Βαθμολογικός Πίνακας Κειμένων 1-5

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	5	5	5	5	5
Ερώτηση β'	5	2	2	5	3
Ερώτηση γ'	9	11	4	13	11
Ερώτηση δ'	3	7	4	2	5
Ερώτηση ε'	4	4	2	4	3

Πίνακας 2: Βαθμολογικός Πίνακας Κειμένων 6-10

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	5	5	5	5	5
Ερώτηση β'	6	4	10	5	5
Ερώτηση γ'	10	9	11	12	7
Ερώτηση δ'	3	3	5	3	7
Ερώτηση ε'	5	2	3	4	2

Η βαθμολόγηση των μαθητών βασίστηκε αποκλειστικά στις πληροφορίες που κατέγραψαν. Αυτό σημαίνει ότι δεν αφαιρέθηκαν μονάδες από εκφραστικά, γραμματικοσυντακτικά και ορθογραφικά λάθη ή από λάθη επικοινωνιακού πλαισίου

στις ερωτήσεις γ', όπου σε ορισμένες περιπτώσεις τους ζητήθηκε να γράψουν κάποιο είδος κειμένου, για παράδειγμα μήνυμα σε φίλο. Η βαθμολόγηση έμεινε σε επίπεδο πρόσληψης κειμένου και δεν έλαβε καθόλου υπό εξέταση το ζήτημα της παραγωγής λόγου.

3. 5. Ερευνητικοί περιορισμοί

Όσον αφορά τους περιορισμούς, αυτοί σχετίζονται τόσο με τους συμμετέχοντες όσο και με τη διαδικασία. Σχετικά με τους συμμετέχοντες, λόγω της φύσης της εργασίας και του χρονικού περιορισμού, αλλά και του αριθμού των κειμένων και των ερωτήσεων, το δείγμα δεν θα μπορούσε να υπερβαίνει τους 12 μαθητές. Ωστόσο, λόγω της φύσης της εργασίας που περιελάμβανε ποιοτική έρευνα, το δείγμα δεν είναι απαραίτητο να είναι ποσοτικά μεγάλο, καθώς πρακτικά αυτό θα ήταν πολύ δύσκολο στη διαχείριση των αποτελεσμάτων και των αναλύσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ο αριθμός των κειμένων, αλλά και των συναντήσεων που ορίστηκαν ήταν περιορισμένος ελλείψει χρόνου. Μία μεταβλητή η οποία θα μπορούσε να διερευνηθεί, αλλά δεν διερευνήθηκε εξαιτίας του χρονικού περιορισμού ήταν η μεταβλητή της πυκνότητας. Ως πυκνότητα εννοείται ο αριθμός των λογικών προτάσεων που συγκροτούν τη σημασιολογική δομή του (Δαμιανού κ.ά., 2001). Προκειμένου να διερευνηθεί, θα έπρεπε να δοθεί τουλάχιστον μία ακόμη δυάδα κειμένων στους μαθητές. Επίσης, ο χρόνος ανά κείμενο που υπολογίστηκε κατά προσέγγιση ότι χρειάζεται είναι 30 λεπτά ανά κείμενο. Προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα σε σύντομο χρονικό διάστημα, οι συναντήσεις χωρίστηκαν σε δύο συναντήσεις των δύο ωρών και μία συνάντηση της μίας ώρας. Ενδεχομένως, εάν υπήρχαν περισσότερες συναντήσεις και λιγότερος συνολικός χρόνος επεξεργασίας των κειμένων, να υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα.

Ένας άλλος περιορισμός είναι η πρόσβαση της ερευνήτριας σε δείγμα. Επελέγησαν μαθητές στους οποίους υπήρχε γρήγορη και εύκολη πρόσβαση, καθώς δεν πρόκειται για εγκεκριμένη από το υπουργείο έρευνα με χρηματοδότηση για τις μετακινήσεις του ερευνητή, έτσι ώστε να αντληθεί δείγμα από διάφορα σημεία της Ελλάδας και να μπορούν τα συμπεράσματα της έρευνας να γενικευτούν στο σύνολο του ελληνικού πληθυσμού.

Λόγω της πρόσβασης αυτής, οι μαθητές λαμβάνουν όλοι παρέμβαση. Καθώς αποτελούν μαθητές δικό της, πρόκειται για μαθητές που λαμβάνουν ενίσχυση στο

μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και επομένως δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικά στη Γ' Γυμνασίου, που αποτελεί μία από τις υπό εξέταση τάξεις, δεν λαμβάνουν όλοι οι μαθητές ενίσχυση.

Οι μαθητές επιλέχθηκαν με κριτήριο να μην έχουν διαγνωσθεί με μαθησιακή ή άλλου τύπου δυσκολία που θα μπορούσε να παρεμποδίζει την πρόσληψη κειμένου. Ωστόσο, δεν εξετάστηκαν από ειδικούς και καταρτισμένους στις δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης επαγγελματίες πριν συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε. Συνεπώς, θα μπορούσε να έχει συμπεριληφθεί μαθητής ο οποίος έχει κάποια μαθησιακή ή άλλου τύπου δυσκολία, η οποία δεν έχει διαγνωσθεί.

Κάτι που δεν λήφθηκε υπόψη ως κριτήριο αποκλεισμού ήταν επίσης το κριτήριο της μονογλωσσίας. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκε μαθητής δίγλωσσος, φυσικός ομιλητής της ελληνικής και της γαλλικής γλώσσας. Επίσης, συμπεριλήφθηκε μαθήτρια πολύγλωσση, φυσική ομιλήτρια της ελληνικής, αγγλικής και ιαπωνικής γλώσσας. Μία τέτοια παράμετρος δεν είναι γνωστό αν θα μπορούσε να επηρεάσει τα αποτελέσματα. Μελέτη που συγκρίνει τις αναγνωστικές ικανότητες δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών Α' και Β' Δημοτικού διαπιστώνει στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο, συνεπώς δεν γνωρίζουμε αν οι διαφορές αυτές απαλείφονται σταδιακά ή παραμένουν μέχρι και την τάξη που εξετάστηκαν οι παραπάνω μαθητές στην παρούσα έρευνα ούτε εάν η κατάκτηση δύο στη μία περίπτωση ή τριών στην άλλη περίπτωση γλωσσών επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση της «ισχυρής γλώσσας» (Ανδρεαδάκης & Κουριδάκη, 2017).

Δεδομένου του μικρού δείγματος και προκειμένου να υπάρχει υλικό προς επεξεργασία για την εξαγωγή πορισμάτων, σε ορισμένους μαθητές δόθηκε επιπλέον χρόνος από τον προκαθορισμένο. Ο χρόνος που ορίστηκε δεν έχει σταθμιστεί, συνεπώς οι χρόνοι συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ποίκιλαν. Ο επιπλέον χρόνος που δόθηκε σε ορισμένους μαθητές ήταν από 10 λεπτά έως και 37 λεπτά επιπλέον χρόνος για τη συμπλήρωση.

Τέλος, το εργαλείο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια και δεν έχει ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά του. Δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS, αλλά και το excel για την περιγραφή των αποτελεσμάτων. Στην πρώτη φάση έγινε περιγραφική στατιστική ανάλυση, όπου μελετήθηκαν οι μέσοι όροι, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή, και η τυπική απόκλιση για κάθε κείμενο και κάθε μεταβλητή – κατανόηση (εντοπισμός πληροφοριών), πύκνωση (διαχωρισμός ουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες) και ερμηνεία (κριτική ανάλυση) – ξεχωριστά. Μελετήθηκαν επίσης οι συσχετίσεις των μέσων όρων των μαθητών σε σχέση με την τάξη, το επίπεδο του μαθητή, το φύλο και το εάν οι μαθητές φοιτούν σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο.

4. 1. Περιγραφική στατιστική

Τα δύο πρώτα κείμενα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εξετάζαν τη μεταβλητή της γνωστικής και συναισθηματικής οικειότητας (Δαμιανού κ.ά., 2001). Συγκεκριμένα, το κείμενο 1 αφορούσε την ηλικιακή διαφορά μεταξύ των σύγχρονων καθηγητών και των μαθητών τους, αλλά και γενικότερα τα προβλήματα των καθηγητών στη σύγχρονη εποχή. Το κείμενο 2 αποτελεί ένα ιστορικό / βιογραφικό κείμενο για τη ζωή του Τζορτζ Ουάσιγκτον με αφορμή τα 232 χρόνια από την επανεκλογή του ως προέδρου των Η.Π.Α. Με την πρώτη θεματική οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη γνωστική και συναισθηματική οικειότητα από τη δεύτερη.

Το πρόγραμμα SPSS αποτύπωσε τους μέσους όρους των κειμένων, τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις. Έτσι, σε σχέση με την πρώτη δυάδα, στο κείμενο 1 ο μέσος όρος ήταν 0,4225, η ελάχιστη τιμή 0,19 και η μέγιστη τιμή 0,61, με τυπική απόκλιση 0,14821. Για το κείμενο 2 ο μέσος όρος ήταν 0,3233 - χαμηλότερος δηλαδή από τον μέσο όρο του πρώτου κειμένου - με ελάχιστη τιμή το 0,06, μέγιστη το 0,61 και τυπική απόκλιση 0,16216. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση, δηλαδή στην ερώτηση εντοπισμού πληροφοριών κλειστού τύπου, οι μαθητές απάντησαν αποτελεσματικότερα με 0,80 μέσο όρο στο πρώτο κείμενο, ενώ στο δεύτερο είχαν 0,34. Στη δεύτερη ερώτηση, δηλαδή στην ερώτηση εντοπισμού πληροφοριών ανοικτού τύπου, είχαν παρόμοια απόδοση, με 0,40 μέσο όρο στο πρώτο, ενώ στο δεύτερο 0,42. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι πληροφορίες που έπρεπε να συμπεριληφθούν στο πρώτο κείμενο ήταν πέντε, ενώ στο δεύτερο δύο. Επίσης, τρεις μαθητές βαθμολογήθηκαν με 0 μονάδες, ενώ δύο μαθητές δεν απάντησαν καθόλου

στην ερώτηση αυτή. Όσον αφορά στην ερώτηση πλήρους κατανόησης, στην ερώτηση πύκνωσης δηλαδή, υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο, καθώς στο πρώτο οι μαθητές είχαν μέσο όρο 0,33, ενώ στο δεύτερο 0,14. Σχετικά με τις ερωτήσεις ερμηνείας, οι μαθητές είχαν παρόμοια αποτελέσματα με λίγο μεγαλύτερους μέσους όρους στην περίπτωση του δεύτερου κειμένου. Συγκεκριμένα, είχαν 0,36 μέσο όρο στη δ' ερώτηση του Κειμένου 1, ενώ 0,45 μέσο όρο στο Κείμενο 2 και 0,38 στην ε' ερώτηση του πρώτου κειμένου, ενώ 0,40 στην αντίστοιχη ερώτηση του δεύτερου κειμένου (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Η δεύτερη δυάδα κειμένων μελετούσε την επίδραση της έκτασης στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών (Δαμιανού κ.ά., 2001). Έτσι, το κείμενο 3 ήταν μικρό σε έκταση και το κείμενο 4 εκτενές, ενώ και τα δύο αφορούσαν ένα θέμα ευρέως γνωστό, δηλαδή το δυστύχημα στα Τέμπη.

Για το κείμενο 3 ο μέσος όρος ήταν 0,4842, ενώ η ελάχιστη τιμή ήταν 0,28 και η μέγιστη 0,69, και η τυπική απόκλιση 0,14768. Στο κείμενο 4 οι τιμές διαμορφώθηκαν ως εξής: μέσος όρος 0,4600, με ελάχιστη τιμή το 0,07, μέγιστη τιμή το 0,75 και τυπική απόκλιση 0,17326. Ειδικότερα, στο κείμενο 3 οι μαθητές είχαν χαμηλότερο μέσο όρο στην πρώτη ερώτηση από την αντίστοιχη ερώτηση του τέταρτου κειμένου. Συγκεκριμένα, στο κείμενο 3 ο μέσος όρος ήταν 0,63, ενώ στο κείμενο 4 ήταν 0,81, με τους μισούς μαθητές να απαντούν άριστα έναντι δύο μαθητών που απάντησαν άριστα στο τρίτο κείμενο. Στη β' ερώτηση οι μαθητές είχαν υψηλότερο μέσο όρο στο κείμενο 3, δηλαδή 0,64 και χαμηλότερο στο κείμενο 4, δηλαδή 0,51. Στη γ' ερώτηση το ποσοστό παραμένει υψηλότερο για τα αποτελέσματα του κειμένου 3, με μέσο όρο 0,41 έναντι του 0,16 που πέτυχαν στο κείμενο 4. Να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι στο κείμενο 3 υπήρχαν δύο μαθητές που βαθμολογήθηκαν με 0, ενώ στο κείμενο 4 τρεις που έλαβαν την ίδια βαθμολογία. Στη δ' ερώτηση ο μέσος όρος στο κείμενο 3 είναι 0,69, ενώ στο κείμενο 4 0,33, αναδεικνύοντας καλύτερες αποδόσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση ερμηνείας. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι δύο μαθητές δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και δύο βαθμολογήθηκαν με 0 στην πρώτη περίπτωση και ένας δεν απάντησε στην αντίστοιχη ερώτηση, ενώ δύο βαθμολογήθηκαν με 0 στη δεύτερη περίπτωση. Άριστη βαθμολογία υπήρχε μόνο στο κείμενο 4. Στην τελευταία ερώτηση δεν ίσχυσε το ίδιο με την προηγούμενη. Ο μέσος όρος στην πρώτη περίπτωση ήταν 0,31, ενώ 0,53 στη δεύτερη περίπτωση. Μάλιστα, η ερώτηση αυτή του κειμένου

3 δεν απαντήθηκε καθόλου από τέσσερις μαθητές (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Η τρίτη μεταβλητή που μελετήθηκε ήταν αυτή του κειμενικού τύπου (Δαμιανού κ.ά., 2001). Το κείμενο 5, δηλαδή αποτελεί αφηγηματικό κείμενο, ενώ το έκτο είναι επιχειρηματολογικό. Προέρχονται και τα δύο από το ίδιο άρθρο εφημερίδας που έκανε λόγο για τις εναλλακτικές μορφές τσιγάρου στις μικρές ηλικίες.

Στο κείμενο 5 ο μέσος όρος ήταν 0,5233 με ελάχιστη τιμή το 0,35 και μέγιστη το 0,67, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν το 0,08988. Στο κείμενο 6 ο μέσος όρος ήταν 0,5492, με ελάχιστη τιμή το 0,25 και μέγιστη το 0,80, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,19416. Στην περίπτωση αυτή οι ερωτήσεις κατανόησης είχαν σχεδόν τους ίδιους μέσους όρους, διαφοροποιήσεις μόνο στις ερωτήσεις ερμηνείας. Συγκεκριμένα, και στα δύο κείμενα στην πρώτη ερώτηση ο μέσος όρος είναι 0,75, με 5 μαθητές να απαντούν άριστα στο κείμενο 6 έναντι του ενός στο κείμενο 5. Στην πρώτη περίπτωση η χαμηλότερη βαθμολογία ήταν 0,60 ενώ στη δεύτερη 0,30. Στη δεύτερη ερώτηση είναι 0,74 και 0,71 αντίστοιχα για τα κείμενα 5 και 6, με μαθητές να βαθμολογούνται με 0 ή κοντά στο 0 (0,17) στο κείμενο 6. Στην τρίτη ερώτηση 0,33 και 0,32 αντίστοιχα και παρόμοια εικόνα μεταξύ των βαθμολογιών. Στην ερώτηση δ' φαίνεται να είχαν καλύτερη απόδοση οι μαθητές στο κείμενο 6, με μέσο όρο 0,61, ενώ στο κείμενο 5 μέσο όρο 0,38. Αντίθετα, η τελευταία ερώτηση ερμηνείας είχε μικρή διαφοροποίηση, με το κείμενο 5 να έχει καλύτερες ανταποκρίσεις μαθητών σε σχέση με το κείμενο 6 και συγκεκριμένα, με μέσο όρο 0,52 έναντι του 0,41 που πέτυχαν στο κείμενο 6 (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Τα επόμενα δύο κείμενα διαφοροποιούνταν ως προς την πολυπλοκότητα (Δαμιανού κ.ά., 2001). Το κείμενο 7 χαρακτηριζόταν από μακροπερίοδο λόγο με διαδοχικές υποτάξεις, σοβαρό και επιστημονικό ύφος και σπάνιο λεξιλόγιο, ενώ το δεύτερο χαρακτηριζόταν κατά βάση από παρατακτική σύνδεση, απλό και προφορικό ύφος, καθημερινό λεξιλόγιο και αγγλικές λέξεις, και λογοτεχνικά στοιχεία. Αφορούσαν και τα δύο τη θεματική της γλώσσας.

Στο κείμενο 7 ο μέσος όρος ήταν 0,3692 με ελάχιστη βαθμολογία το 0,17 και μέγιστη το 0,57, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,13977. Στο κείμενο 8 ο μέσος όρος ήταν 0,4017 με ελάχιστη τιμή το 0,14 και μέγιστη το 0,63. Τα κείμενα αυτά φαίνεται να είχαν παρόμοια αποτελέσματα σε επίπεδο κατανόησης, όχι όμως σε επίπεδο

ερμηνείας. Στην πρώτη ερώτηση οι μέσοι όροι διαμορφώθηκαν ως εξής: στο κείμενο 7 ήταν 0,80 και στο κείμενο 8 0,76. Στο κείμενο 8, ωστόσο, έξι μαθητές απάντησαν άριστα, ενώ στο κείμενο 7 τέσσερις μαθητές απάντησαν άριστα. Στη β' ερώτηση ο μέσος όρος στην πρώτη περίπτωση ήταν 0,44, ενώ στη δεύτερη 0,33. Πρέπει να σημειωθεί, εντούτοις, πως στο κείμενο 8 οι πληροφορίες που έπρεπε να συμπεριλάβει ένας μαθητής ήταν δέκα στον αριθμό, ενώ στο κείμενο 7 ήταν τέσσερις. Στην περίπτωση της πύκνωσης ήταν επίσης παρόμοια τα αποτελέσματα, καθώς ο πρώτος μέσος όρος ήταν 0,27, ενώ ο δεύτερος 0,32. Ένας μαθητής δεν απάντησε καθόλου στην ερώτηση αυτή, ενώ βαθμολογήθηκαν με 0 ένας μαθητής στην πρώτη περίπτωση και τρεις μαθητές στη δεύτερη. Στη δ' ερώτηση οι μέσοι όροι δεν είναι τόσο ενδεικτικοί, καθώς στο κείμενο 7 είναι 0,25 και στο κείμενο 8 0,21, αλλά στην πρώτη περίπτωση απάντησαν μόλις δύο μαθητές από τους 12, με τον έναν να βαθμολογείται με 0 και τον άλλον να γράφει σωστά τη μία από τις δύο πληροφορίες που έπρεπε να συμπεριλάβει στην απάντησή του. Συνεπώς, απάντησαν καλύτερα στην περίπτωση του κειμένου 8. Στην τελευταία ερώτηση οι μαθητές απάντησαν αποτελεσματικότερα στο κείμενο 8 με μέσο όρο 0,47 έναντι του 0,34 που έγραψαν στο κείμενο 7 (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Τέλος, τα τελευταία κείμενα εξέταζαν τη μεταβλητή της σηματοδότησης (Δαμιανού κ.ά., 2001). Δηλαδή, το κείμενο 9 περιείχε σηματοδότηση για τα νοήματα του κειμένου, ενώ στο κείμενο 10 η σηματοδότηση απουσίαζε.

Στο κείμενο 9 οι τιμές ήταν οι εξής: μέσος όρος 0,3483 με ελάχιστη τιμή το 0,16 και μέγιστη το 0,51, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,12074. Στο κείμενο 10 ο μέσος όρος ήταν 0,3300 με ελάχιστη τιμή το 0,19, μέγιστη το 0,52 και τυπική απόκλιση 0,10018. Αυτό συμβαίνει καθώς ο μέσος όρος στην πρώτη ερώτηση είναι υψηλότερος στην περίπτωση του κειμένου που εμπεριέχει σηματοδότηση – δηλαδή το κείμενο 9 –, με μέσο όρο 0,75, σε αντίθεση με τον μέσο όρο του κειμένου που δεν εμπεριέχει έντονη σηματοδότηση, ο οποίος ανέρχεται σε 0,57. Αντιθέτως, στην περίπτωση της ερώτησης εντοπισμού πληροφοριών ανοιχτού τύπου οι μαθητές φαίνεται να απάντησαν σωστότερα στην περίπτωση του κειμένου 10, με μέσο όρο 0,36 και 0,55 αντίστοιχα. Οι πληροφορίες μάλιστα που έπρεπε να συμπεριλάβουν οι μαθητές ήταν ίσες σε αριθμό, δηλαδή πέντε στο κάθε κείμενο. Στην περίπτωση της ερώτησης πύκνωσης οι μαθητές απέδωσαν ελαφρώς καλύτερα στο κείμενο 9, παρότι κλήθηκαν να εντοπίσουν 12 σημεία έναντι των 7 που χρειαζόταν στο κείμενο 10. Συγκεκριμένα, στη γ' ερώτηση

του κειμένου 9 είχαν μέσο όρο 0,12, ενώ στο κείμενο 10 0,07, με πολλούς μαθητές να βαθμολογούνται με 0 στο δεύτερο κείμενο. Συγκεκριμένα, επτά μαθητές στο κείμενο 10 μηδενίστηκαν, ενώ στο κείμενο 9 ένας. Στην πρώτη ερμηνευτική ερώτηση οι μαθητές συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο στο κείμενο 9, με μέσο όρο 0,36, ενώ στο κείμενο 10 ο μέσος όρος έφτασε στο 0,10. Αντίθετη εικόνα μας δίνει η δεύτερη ερμηνευτική ερώτηση, στην οποία οι μαθητές είχαν μέσο όρο 0,25 και 0,45 αντίστοιχα (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Στο σύνολο των κειμένων φαίνεται να υπάρχει μία αύξουσα τάση στους μέσους όρους των μαθητών ανά τάξη. Ειδικότερα, ο μέσος όρος των μαθητών της Γ' Γυμνασίου σε όλα τα κείμενα ήταν 0,31. Στην Α' Λυκείου φαίνεται ο μέσος όρος αυτός να ανεβαίνει στο 0,44, απόσταση σημαντική από τη Γ' Γυμνασίου. Το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στη Β' Λυκείου, καθώς ο μέσος όρος φτάνει το 0,50. Στη Γ' Λυκείου δεν φαίνεται να υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση από τη Β' Λυκείου, ωστόσο ο μέσος όρος των μαθητών ανεβαίνει ελάχιστα στο 0,52.

Στο σύνολο των κειμένων δεν φαίνεται να υπάρχουν σοβαρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων. Ειδικότερα, τα αγόρια είχαν μέσο όρο σε όλες τις ερωτήσεις όλων των κειμένων 0,43, ενώ τα κορίτσια 0,46.

Αν μελετηθούν ξεχωριστά οι μεταβλητές της κατανόησης – εντοπισμού πληροφοριών –, πύκνωσης – διάκρισης ουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες – και ερμηνείας, είναι ξεκάθαρο πως οι μαθητές απέδωσαν καλύτερα στις ερωτήσεις κατανόησης. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης ήταν 0,5933 με τυπική απόκλιση 0,11586. Από την άλλη στην ερμηνεία είχαν μέσο όρο 0,3417 και τυπική απόκλιση 0,16336, ενώ στην πύκνωση είχαν μέσο όρο 0,233 και τυπική απόκλιση 0,07088 (Μιχάλης κ.ά., 2022; L. Anderson κ.ά., 2000; Bloom κ.ά., 1956).

Στο σύνολο των ερωτήσεων κατανόησης (Μιχάλης κ.ά., 2022), δηλαδή στο σύνολο των ερωτήσεων α' και β' – εντοπισμού πληροφοριών κλειστού και ανοιχτού τύπου αντίστοιχα – οι μαθητές απέδωσαν από 0,38 μέχρι 0,74 μέσο όρο στο σύνολο των κειμένων. Το κείμενο στο οποίο απέδωσαν καλύτερα ήταν το κείμενο 5, με αμέσως επόμενο το κείμενο 6 με ποσοστό 0,73. Το κείμενο στο οποίο απέδωσαν χαμηλότερα ήταν το κείμενο 2, στο οποίο είχαν μέσο όρο 0,38.

Στο σύνολο των ερωτήσεων πύκνωσης (Μιχάλης κ.ά., 2022; Μιχάλης & Λεουτσάκος, 2023), δηλαδή στις ερωτήσεις γ' – διάκρισης ουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες – οι μαθητές είχαν αρκετά χαμηλή απόδοση. Συγκεκριμένα, η καλύτερη απόδοσή τους ήταν στο κείμενο 3 με μέσο όρο 0,41. Η χαμηλότερη απόδοση, με εφτά μαθητές να έχουν μηδενική βαθμολογία, ήταν το κείμενο 10 με μέσο όρο απόδοσης 0,07. Στο κείμενο 10 οι μαθητές έγραψαν πληθώρα επουσιωδών πληροφοριών, από τις οποίες αφαιρέθηκαν μονάδες με αποτέλεσμα να οδηγηθούν στη μηδενική βαθμολογία. Συνεπώς κατά περιπτώσεις ήταν ισχυρότερη η αδυναμία των μαθητών να μην συμπεριλάβουν επουσιώδεις πληροφορίες των κειμένων από την αδυναμία να εντοπίσουν τις ουσιώδεις.

Στο σύνολο των ερωτήσεων ερμηνείας (Fairclough, 1992; Halliday & Hasan, 1985; Halliday & Matthiessen, 2007), δηλαδή στις ερωτήσεις δ' και ε' – κριτική ανάλυση – οι μαθητές απέδωσαν από 0,19 έως 0,49 μέσο όρο στο σύνολο των κειμένων. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ερμηνείας στις οποίες απέδωσαν καλύτερα ήταν αυτές του κειμένου 6 με μέσο όρο 0,49, ενώ χαμηλότερα απέδωσαν στο κείμενο 7 με μέσο όρο 0,17.

Η συνολική απόδοση των μαθητών στα κείμενα διαμορφώθηκε ως εξής: η καλύτερη απόδοση στο σύνολο των ερωτήσεων και στο σύνολο των μαθητών ήταν στο κείμενο 6 με μέσο όρο 0,54, ενώ η χαμηλότερη συνολική απόδοση ήταν στα κείμενα 2 και 10 με μέσο όρο 0,35 και στα δύο κείμενα.

4. 2. Έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Μελετήθηκε η αξιοπιστία των κειμένων ανά δυάδες. Αποδεκτά αποτελέσματα είναι όσα βγαίνουν από 0,7 και πάνω. Από το κείμενο 1 και 2 προκύπτει αποδεκτή αξιοπιστία με Cronbach's Alpha 0,862, συνεπώς τα κείμενα αυτά που μελετούν τη γνωστική και συναισθηματική οικειότητα σχετικά με το θέμα της ηλικιακής διαφοράς καθηγητών και μαθητών στη σύγχρονη εποχή από τη μία και το γνωστικά και συναισθηματικά ανοίκειο θέμα της ζωής του Τζορτζ Ουάσιγκτον από την άλλη, είναι αξιόπιστα (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Όσον αφορά τη δεύτερη δυάδα κειμένων, αυτές μελετούσαν τη μεταβλητή της έκτασης. Έτσι, το κείμενο 3 αποτελούσε ένα μικρής έκτασης δελτίο τύπου της Αστυνομίας για το δυστύχημα στα Τέμπη και το κείμενο 4 μεγάλης έκτασης κείμενο που αφορούσε παρόμοια θεματολογία, δηλαδή το δυστύχημα στα Τέμπη και τις

ευθύνες που πρέπει να αποδοθούν. Τα κείμενα αυτά είχαν αποδεκτή αξιοπιστία με Cronbach's Alpha 0,777 (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Αντιθέτως, η τρίτη δυάδα δεν είχε αποδεκτή αξιοπιστία δείγματος. Εξέταζε τη μεταβλητή του κειμενικού τύπου, καθώς το κείμενο 5 αποτελούσε ένα αφηγηματικό κείμενο με θέμα τις νέες, εναλλακτικές μορφές τσιγάρου και τη χρήσης τους από ανήλικους και το κείμενο 6 αφορούσε την ίδια θεματολογία, αλλά ήταν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο. Τα δύο κείμενα σε συνδυασμό αποτελούν μη αποδεκτό δείγμα με Cronbach's Alpha 0,567, χαμηλότερο δηλαδή της τιμής 0,7 το οποίο θεωρείται αποδεκτό. Συνεπώς, δεν υπάρχει επαρκής αξιοπιστία δείγματος για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του κειμενικού τύπου (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Τα κείμενα 7 και 8, ωστόσο, είχαν αποδεκτή συνοχή μεταξύ τους. Η μεταβλητή που μελετούσαν ήταν η μεταβλητή της πολυπλοκότητας με το κείμενο 7 να αποτελεί ένα πολύπλοκο κείμενο με πληθώρα δευτερευουσών προτάσεων και διαδοχική υποτακτική σύνδεση, αλλά και μακροπερίοδο λόγο σε αρκετά σημεία του, σοβαρό και επιστημονικό ύφος και λόγιο λεξιλόγιο, ενώ το κείμενο 8 ήταν ένα απλό συντακτικά κείμενο με παρατακτική σύνδεση κατά κύριο λόγο, πληθώρα κύριων προτάσεων απλό και προφορικό ύφος και καθημερινό λεξιλόγιο. Τα κείμενα αυτά αφορούσαν το θέμα της γλώσσας και πέτυχαν αποδεκτή αξιοπιστία με Cronbach's Alpha 0,868 (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Τέλος, τα τελευταία κείμενα εξέταζαν τη μεταβλητή της σηματοδότησης. Το κείμενο 9 είχε έντονη σηματοδότηση, ενώ το κείμενο 10 όχι. Αφορούσαν και τα δύο κείμενα τη θεματική της σχολικής βίας. Τα κείμενα αυτά συνδυαστικά είχαν αποδεκτή αξιοπιστία με Cronbach's Alpha 0,801 (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Τα κείμενα, εφόσον εξετάστηκαν για την αξιοπιστία τους, ελέγχθηκαν σε σχέση με τη μεταβλητή της τάξης και του επιπέδου των μαθητών. Οι τάξεις που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν η Γ' Γυμνασίου, η Α' Λυκείου, η Β' Λυκείου και η Γ' Λυκείου. Ως επίπεδο εννοούμε τη διάκριση των μαθητών σε υψηλών επιδόσεων, μέτριων επιδόσεων και χαμηλών επιδόσεων.

Σύμφωνα με τον έλεγχο αξιοπιστίας των μεταβλητών κατανόηση, πύκνωση και ερμηνεία με βάση τους μέσους όρους των μαθητών, το δείγμα μας δεν ήταν επαρκές για υπάρχει αποδεκτή αξιοπιστία. Συγκεκριμένα, το δείγμα είχε Cronbach's Alpha

0,355. Ωστόσο, όταν ελέγχθηκαν όλες οι ερωτήσεις κατανόησης – α' και β' ερωτήματα –, πύκνωσης – γ' ερωτήματα – και ερμηνείας – δ' και ε' ερωτήματα –, βρέθηκε ότι υπάρχει αξιοπιστία μεταξύ των ερωτήσεων α', β' και γ', που αποτελούν τις ερωτήσεις κατανόησης και μεταξύ των ερωτήσεων δ' και ε', που αποτελούν τις ερωτήσεις ερμηνείας. Μεταξύ των πρώτων τριών ερωτημάτων βρέθηκε ότι μεταξύ τους βρίσκεται καλή αξιοπιστία. Η αξιοπιστία του δείγματος καθίσταται καλή μετά από την αφαίρεση των δημογραφικών στοιχείων. Ο συνδυασμός των τριών αυτών ερωτημάτων είχε Cronbach's Alpha 0,81. Από τις ερωτήσεις ερμηνείας, εάν αφαιρεθούν οι ερωτήσεις δ' του κειμένου 5 και του κειμένου 9, και η ερώτηση ε' του κειμένου 3, αλλά και η μεταβλητή της τάξης, τότε ο συνδυασμός των ερωτημάτων αυτών αποδίδει πολύ υψηλή συνοχή με Cronbach's Alpha 0,923 (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας δεν βρέθηκε υψηλή συνοχή του δείγματος σε σχέση με το φύλο και γι' αυτό η μεταβλητή αυτή αφαιρέθηκε από τη διαδικασία επεξεργασίας των αποτελεσμάτων (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Το δείγμα αποτελούταν από τρεις μαθητές που φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο και εννέα μαθητές που φοιτούν σε δημόσιο. Δεν είναι αρκετά μεγάλο το δείγμα των μαθητών που φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο και συνεπώς, δεν ελέγχθηκαν οι μεταβλητές σε σχέση με το σχολείο φοίτησης μέσω του SPSS.

4. 3. Έλεγχος επάρκειας δείγματος KMO

Ο έλεγχος επάρκειας του δείγματος ως προς τις τρεις μεταβλητές κατανόηση, πύκνωση και ερμηνεία, κατέδειξε την επάρκεια του δείγματος, επιτρέποντας στη συνέχεια τη διενέργεια της ανάλυσης εγκυρότητας (factor analysis). Η ανάλυση εγκυρότητας μας δείχνει τη στατιστική σημαντικότητα των μεταβλητών της κατανόησης, της πύκνωσης και της ερμηνείας, καθώς και τις συσχετίσεις των μεταβλητών αυτών μεταξύ τους. Από την ανάλυση προκύπτει το σχήμα ΕΡ-ΚΑ-ΠΥ ως προς τη σημαντικότητα ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Επομένως, από την ανάλυση προκύπτει ότι και οι τρεις μεταβλητές είναι σημαντικές για την αξιολόγηση των μαθητών, με την ερμηνεία να έχει την καλύτερη απόδοση στην αξιολόγηση του μαθητή, ενώ ακολουθεί η κατανόηση και τέλος η πύκνωση. Η τελευταία θέση που καταλαμβάνεται από την ερώτηση πύκνωσης επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι υπήρχε χαμηλή απόδοση επί του συνόλου στη συγκεκριμένη μεταβλητή (Καραγιάννη, 2024).

4. 4. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk Test

Κατόπιν, εξετάστηκε η κανονικότητα του δείγματος, δηλαδή εάν οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή στο δείγμα. Έτσι, ελέγχθηκε η κανονικότητα στα δέκα κείμενα και στις τρεις μεταβλητές των ερωτήσεων – κατανόηση, πύκνωση και ερμηνεία. Το Shapiro-Wilk Test επαληθεύει την κανονικότητα του δείγματος τόσο στα κείμενα όσο και στην κατανόηση και την πύκνωση, συνεπώς ήταν δυνατός ο έλεγχος με T-Test και One-way ANOVA για τη σύγκριση των μέσων όρων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε και μη παραμετρικός έλεγχος. Για την ερμηνεία, ωστόσο, δεν επαληθεύτηκε η κανονική κατανομή του δείγματος και γι' αυτό αξιοποιήθηκε κατ' αποκλειστικότητα ο μη παραμετρικός έλεγχος (Καραγιάννη, 2024; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015).

5. Ανάλυση αποτελεσμάτων

5. 1. Σύγκριση μέσων όρων T-Test και One-way ANOVA

Το T-Τεστ που έγινε στη συνέχεια έδειξε τις συσχετίσεις και τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των κειμένων. Όσον αφορά τις συσχετίσεις, το τεστ έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των δυνάδων των κειμένων. Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις των μέσων όρων στις δυνάδες βρέθηκε στατιστικά σημαντική μόνο η πρώτη δυνάδα, δηλαδή αυτή που εξετάζει τη γνωστική και συναισθηματική οικειότητα ($p=0,04$). Επειδή όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές που μελετώνται φαίνεται να μην παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στο παρόν δείγμα, μπορεί να γίνει η εικασία ότι η γνωστική και συναισθηματική οικειότητα επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την απόδοση του μαθητή, γεγονός το οποίο αποτυπώνεται και από το 10% διαφορά που υπάρχει μεταξύ των μέσων όρων των δύο κειμένων. Στο κείμενο 1, δηλαδή, οι μαθητές απέδωσαν κατά 10% υψηλότερα από το κείμενο 2 (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Εφόσον βρέθηκε κανονική κατανομή στην κατανόηση και στην πύκνωση, διενεργήθηκαν T-test και one-way ANOVA. Το t-test έδειξε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα στον συνδυασμό των δύο αυτών μεταβλητών, ότι δηλαδή αποδίδουν οι μεταβλητές αυτές όταν ελεγχθούν μαζί (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Μιχάλης κ.ά., 2022; Χαλικιάς κ.ά., 2015; Bloom κ.ά., 1956).

Έπειτα, μελετήθηκαν οι συγκρίσεις μεταξύ των κειμένων και της τάξης, αλλά και των κειμένων και του επιπέδου του μαθητή μέσω της one-way ANOVA. Η ANOVA ανέδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των κειμένων 1 ($p=0,041$) και 9 ($p=0,005$) με την τάξη, ενώ με τα υπόλοιπα κείμενα δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση δεν βρέθηκε σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Από το αποτέλεσμα της ANOVA φαίνεται πως το γνωστικά και συναισθηματικά οικείο κείμενο, λόγω της ευκολίας του ως προς την επεξεργασία των νοημάτων του, αναδεικνύει τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν σε σχέση με την τάξη, την ηλικία και την ωριμότητα του μαθητή. Αντιθέτως, η απόδοση στο γνωστικά και συναισθηματικά ανοίκειο κείμενο δεν συνδέεται με την τάξη, καθώς φαίνεται να δυσκόλεψε την πλειονότητα των μαθητών (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Σε σχέση με το κείμενο 9, αυτό αποτελούσε το κείμενο με την πιο έντονη σηματοδότηση. Σύμφωνα με την ANOVA το κείμενο αυτό συσχετίζεται με την ηλικία. Μπορούμε, συνεπώς, να εικάσουμε πως όσο μεγαλώνει η τάξη, τόσο πιο εύκολο είναι στον μαθητή να αποκωδικοποιήσει τη σημασία των σηματοδοτήσεων σε ένα κείμενο και συνεπώς να το κατανοήσει και να το επεξεργαστεί με υψηλότερη απόδοση (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Σε σχέση με τις μεταβλητές κατανόηση – εντοπισμού πληροφοριών – και πύκνωση – διάκριση επουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες –, η ANOVA δεν έδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών αυτών και της τάξης από τη μία, αλλά και του επιπέδου των μαθητών από την άλλη (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Μιχάλης κ.ά., 2022; Χαλικιάς κ.ά., 2015; Bloom κ.ά., 1956).

Συνεπώς, η μόνη υπό εξέταση μεταβλητή που φαίνεται να είναι στατιστικώς σημαντική έπειτα από τον παραμετρικό έλεγχο είναι αυτή της γνωστικής και συναισθηματικής οικειότητας. Η συγκεκριμένη μεταβλητή μελετάται μέσα από τα κείμενα 1 και 2 (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

5. 2. Kruskal-Wallis Test

Ωστόσο, επειδή στην παρούσα έρευνα μας ενδιαφέρει και η συσχέτιση των κειμένων από τάξη σε τάξη, μετά την ANOVA διενεργήθηκε και μη παραμετρικός έλεγχος, ο οποίος έδωσε επιπλέον πληροφορίες. Σύμφωνα με το Kruskal-Wallis Test (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015), η κατανομή της βαθμολογίας ανά τάξη είναι ίδια σε όλα τα κείμενα. Ωστόσο, η απόδοση στα κείμενα 1, 2, 3, 5, 6, 8 και 9 μαθητών με μεγαλύτερη ηλικιακή απόσταση βρέθηκε να εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα. Συγκεκριμένα, στο κείμενο 1, ενώ από τάξη σε τάξη δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p=0,12$) σε σχέση με τη μεταβλητή της τάξης, η Γ' Γυμνασίου απέδωσε χαμηλότερα από τη Γ' Λυκείου, με αποτέλεσμα να υπάρχει στατιστικά σημαντική απόσταση βαθμολογικά από τη μικρότερη ηλικιακά ομάδα στη μεγαλύτερη ηλικιακά ομάδα. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στο κείμενο 2, καθώς η απόκλιση των μαθητών της Γ' Γυμνασίου ήταν σημαντικά χαμηλότερη από τη Γ' Λυκείου ($p=0,031$). Συνεπώς, οι δυσκολίες στην επεξεργασία του κειμένου 2 – αν συσχετίσουμε τα αποτελέσματα αυτά και με τα αποτελέσματα της ANOVA – φαίνεται να μην έχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο πέρασμα από τάξη σε τάξη, αλλά στην εξελικτική πορεία από την πρώτη τάξη εξέτασης της παρούσας έρευνας ως την τελευταία (Δαμιανού κ.ά., 2001).

Σε σχέση με τα δύο επόμενα κείμενα βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα μόνο στο κείμενο 3. Στο κείμενο 3 υπάρχει στατιστική σημαντικότητα, σε αυτή την περίπτωση τόσο από τη Γ' Γυμνασίου στη Β' Λυκείου με τη Γ' Γυμνασίου να αποδίδει χαμηλότερα από τη Β' Λυκείου, αλλά ακριβώς την ίδια απόδοση να έχει και σε σχέση με τη Γ' Λυκείου ($p=0,47$). Στο κείμενο 4 δεν βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα σε σχέση με τη μεταβλητή της τάξης. Στο κείμενο 4, το οποίο αποτελούσε κείμενο μεγάλης έκτασης αποτυπώνεται μία παρόμοιας απόδοσης επεξεργασία μεταξύ των τάξεων. Διαφοροποίηση αποτυπώνεται σε σχέση με το μικρής έκτασης κείμενο – κείμενο 3 –, γεγονός το οποίο αποτελεί ένα ενδιαφέρον εύρημα, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, όσο πιο μικρός είναι ένας μαθητής τόσο πιο καθοριστική είναι η έκταση ενός κειμένου για την κατανόησή του. Συγκεκριμένα, όσο πιο μικρής έκτασης είναι το κείμενο, τόσο πιο εύκολα κατανοητό γίνεται από τους μικρούς σε ηλικία μαθητές. Ωστόσο, φαίνεται οι μικροί σε ηλικία μαθητές να είχαν σημαντική απόσταση από τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου στο μικρής έκτασης κείμενο, όχι όμως στο μεγάλης έκτασης κείμενο (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Στατιστική σημαντικότητα βρέθηκε μεταξύ των κειμένων 5 και 6 με την τάξη. Στο κείμενο 5 βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα σε δύο περιπτώσεις: από τη Γ' Γυμνασίου στη Β' Λυκείου με την πρώτη να αποδίδει χαμηλότερα από τη Β' Λυκείου ($p=0,041$) και από τη Γ' Γυμνασίου στη Γ' Λυκείου με χαμηλότερη απόδοση της Γ' Γυμνασίου ($p=0,047$). Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι στο κείμενο 6 η στατιστική σημαντικότητα βρέθηκε μεταξύ των τάξεων Γ' Γυμνασίου και Β' Λυκείου και όχι μεταξύ της Γ' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου, με την πρώτη να έχει χαμηλότερη απόδοση ($p=0,024$). Το γεγονός ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς σε σχέση με τη Β' Λυκείου και όχι με τη Γ' Λυκείου, ενδεχομένως δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι μαθητές της Β' Λυκείου που επιλέχθηκαν για την έρευνα είναι μαθητές υψηλότερης επίδοσης σε σχέση με αυτούς που επιλέχθηκαν από τη Γ' Λυκείου (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Στην επόμενη δυάδα κειμένων βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα στο ένα από τα δύο κείμενα. Στο κείμενο 7 δεν βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα μεταξύ του δείγματος και της μεταβλητής της τάξης. Στο κείμενο 8 οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου βαθμολογήθηκαν χαμηλότερα σε σχέση με τη Γ' Λυκείου, γι' αυτό και μεταξύ των δύο τάξεων βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα ($p=0,017$) (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Στην τελευταία δυάδα κειμένων, επίσης, βρέθηκε στατιστική σημαντικότητα στο ένα από τα δύο κείμενα. Στο κείμενο 9 η στατιστική σημαντικότητα βρέθηκε τόσο μεταξύ της Γ' Γυμνασίου και της Β' Λυκείου με την πρώτη να αποδίδει χαμηλότερα ($p=0,026$), όσο και μεταξύ της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου, με την πρώτη ομάδα να αποδίδει χαμηλότερα από τη δεύτερη ($p=0,012$). Στο κείμενο 10 δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις σε σχέση με τη μεταβλητή της τάξης. Ενδεχομένως, αυτό να συνδέεται με την υπό εξέταση μεταβλητή: στο κείμενο 9 υπάρχει έντονη σηματοδότηση, την οποία ερμηνεύουν σωστότερα οι μαθητές όσο περισσότερο εξοικειώνονται με κείμενα. Από το κείμενο 10 έλειπε η σηματοδότηση, ενώ το θέμα ήταν οικείο – η σχολική βία –, το κείμενο δεν είχε διαφορετική έκταση από το κείμενο 9 ούτε περιείχε πολύπλοκες δομές. Κατά βάση ήταν και τα δύο επιχειρηματολογικά κείμενα, με τη διαφορά ότι το κείμενο 10 είχε και λίγα αφηγηματικά τμήματα, τα οποία όμως σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διευκολύνουν την κατανόηση (Δαμιανού κ.ά., 2001). Συνεπώς, φαίνεται η ύπαρξη της σηματοδότησης να αναδεικνύει την εξελικτική

πορεία των μαθητών στην επεξεργασία κειμένων (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Όσον αφορά το επίπεδο των μαθητών, δηλαδή την κατάταξή τους σε υψηλών επιδόσεων, μέτριων επιδόσεων και χαμηλών επιδόσεων αναγνώστες, ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση. Η μόνη περίπτωση στην οποία εντοπίζεται στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση είναι στο κείμενο 7. Συγκεκριμένα, μεταξύ του υψηλών και του χαμηλών επιδόσεων αναγνώστη εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς ο χαμηλών επιδόσεων αναγνώστης απέδωσε χαμηλότερα από τον υψηλών επιδόσεων αναγνώστη ($p=0,021$). Ενδεχομένως, αυτό να συνδέεται με τη μεταβλητή της πολυπλοκότητας, καθώς απαιτούνται ανεπτυγμένες αναγνωστικές δεξιότητες για την επεξεργασία ενός σύνθετου κειμένου. Φαίνεται μάλιστα πως η ηλικία δεν διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην απόδοση των μαθητών στο συγκεκριμένο κείμενο, αλλά οι αποδόσεις των μαθητών ήταν ανάλογες με το επίπεδο των δεξιοτήτων τους· όσο πιο ικανός αναγνώστης είναι κάποιος, τόσο αποδοτικότερα επεξεργάζεται σύνθετο λόγο με μακροπερίοδο λόγο και διαδοχική υπόταξη (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Σύμφωνα με τον Kruskal-Wallis (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015), υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των τάξεων και στην περίπτωση της κατανόησης και της ερμηνείας (Μιχάλης κ.ά., 2022; Bloom κ.ά., 1956). Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της κατανόησης εντοπίζεται μία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου, με τη Γ' Γυμνασίου να αποδίδει χαμηλότερα ($p=0,041$). Στην περίπτωση της ερμηνείας, το τεστ αυτό εντοπίζει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις τόσο της Γ' Γυμνασίου σε σχέση με τη Β' Λυκείου ($p=0,012$), όσο και της πρώτης με τη Γ' Λυκείου ($p=0,047$). Ωστόσο, το ενδιαφέρον στην περίπτωση της ερμηνείας είναι ότι η βαθμολογική απόσταση που είχαν οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου από τη Β' Λυκείου ήταν μεγαλύτερη από την απόσταση που είχαν σε σχέση με τη Γ' Λυκείου. Αυτό ίσως να δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι μαθητές της Β' Λυκείου που επιλέχθηκαν ήταν πιο μαθητές υψηλότερων επιδόσεων σε σχέση με τους μαθητές της Γ' Λυκείου στο συγκεκριμένο δείγμα.

Ωστόσο, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τάξεων στις ερωτήσεις πύκνωσης (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Μιχάλης κ.ά., 2022; Χαλικιάς κ.ά., 2015; Bloom κ.ά., 1956). Αυτό συμβαίνει διότι στην πλειοψηφία τους

οι μαθητές απέδωσαν πολύ χαμηλά στις συγκεκριμένες ερωτήσεις, με τον μέσο όρο των μαθητών να μην ξεπερνάει σε κανένα κείμενο το 0,32. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται μία γενικότερη δυσκολία των μαθητών σε σχέση με τις δεξιότητες πύκνωσης ανεξαρτήτως ηλικίας.

Σημαντικές διαφοροποιήσεις δεν εντοπίζονται ως προς το επίπεδο σε κανένα από τα ερωτήματα. Δεν εντοπίζεται, δηλαδή, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των αποδόσεων μεταξύ των καλών, μέτριων και κακών μαθητών ως προς τα ερωτήματα της κατανόησης, πύκνωσης και ερμηνείας ξεχωριστά, σύμφωνα με τους μέσους όρους απόδοσης των μαθητών στα αντίστοιχα ερωτήματα (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Μιχάλης κ.ά., 2022; Χαλικιάς κ.ά., 2015; Bloom κ.ά., 1956).

5.3. Friedman' Test

Τα ίδια αποτελέσματα έδειξε και το Friedman's test. Από το τεστ επιβεβαιώνεται ότι τα κείμενα δεν έχουν την ίδια κατανομή και συνεπώς είναι δυνατή η σύγκριση των κειμένων ανά δυάδες. Στατιστική σημαντικότητα το συγκεκριμένο τεστ βρίσκει μόνο στον συνδυασμό των πρώτων δύο κειμένων ($p=0,047$), ενώ στις υπόλοιπες δυάδες κειμένων δεν εντοπίζει στατιστική σημαντικότητα. Συνεπώς, η γνωστική και συναισθηματική οικειότητα μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα πως στο συγκεκριμένο δείγμα διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο και μπορούμε να εικάσουμε ότι επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό γενικότερα την απόδοση των μαθητών (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Η ερώτηση της ερμηνείας δεν βρέθηκε να έχει κανονική κατανομή και γι' αυτό διενεργήθηκε μόνο μη παραμετρικός έλεγχος. Σύμφωνα με το Friedman's test, υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ της κατανόησης και της πύκνωσης ($p<0,001$), και της κατανόησης και της ερμηνείας ($p=0,004$), όχι όμως μεταξύ της πύκνωσης και της ερμηνείας ($p=0,102$). Αν λάβουμε υπόψη ότι η πύκνωση ενός κειμένου και η διάκριση ουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες συνιστά την κατανόηση πλήρους κειμένου και όχι κατανόηση των μερών ενός κειμένου, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ της πλήρους κατανόησης και της ερμηνείας ενός κειμένου (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Μιχάλης & Λεουτσάκος, 2023; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

5. 4. Wilcoxon's Test

Το Wilcoxon's test, που εξετάζει τις διαφορές των μέσων όρων ανά δυάδες κειμένων, δηλαδή ανά μεταβλητή, επιβεβαιώνει ότι δεν παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα παρά μόνο ως προς τη μεταβλητή γνωστικής και συναισθηματικής οικειότητας. Οι διαφορές των μέσων όρων δηλαδή των κειμένων 1 και 2 είναι τα μόνα τα οποία εντοπίζονται να έχουν στατιστική σημαντικότητα με βάση το παρόν δείγμα ($p=0,13$) (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

6. Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν ορισμένα ενδιαφέροντα ευρήματα. Αρχικά, σε σχέση με τις μεταβλητές των κειμένων – γνωστική και συναισθηματική οικειότητα, έκταση, κειμενικός τύπος, πολυπλοκότητα και σηματοδότηση – βρέθηκε, έπειτα από τον στατιστικό έλεγχο, πως η μόνη δυάδα κειμένων που είχε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ήταν αυτή που μελετούσε τη γνωστική και συναισθηματική οικειότητα. Αυτό ενισχύει την πεποίθηση ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αποδόσεις των μαθητών ανάλογα με το αν γνωρίζουν και τους ενδιαφέρει το θέμα του κειμένου και συγκεκριμένα, έχουν υψηλότερες αποδόσεις στα κείμενα με τα οποία υπάρχει οικειότητα (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Αναφορικά με τη συσχέτιση των κειμένων με την τάξη και το επίπεδο οδηγούμαστε επίσης σε σημαντικές παρατηρήσεις. Σε σχέση με την τάξη δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση από τάξη σε τάξη, βρέθηκε όμως από τη Γ' Γυμνασίου στη Γ' Λυκείου ή και στη Β' Λυκείου. Είναι αναμενόμενο να μην υπάρχει σημαντική απόσταση από τάξη σε τάξη, καθώς ούτε οι γνώσεις που αποκομίζει ένας μαθητής αλλάζει τόσο δραματικά μέσα στο πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους ούτε η ωριμότητα του μαθητή. Από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, όμως, αναμένονται διαφοροποιήσεις. Η παρούσα έρευνα δείχνει, λοιπόν, πως οι διαφοροποιήσεις αυτές υπήρχαν σε όλα τα κείμενα, πέραν των κειμένων 4, 7 και 10 (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Οι μεταβλητές δηλαδή που επιβεβαιώνεται να έχουν σχέση με την ηλικία των μαθητών είναι οι εξής: γνωστική και συναισθηματική οικειότητα (κείμενο 1) – και

ανοικειότητα (κείμενο 2) – η μικρή έκταση του κειμένου (κείμενο 3), ο κειμενικός τύπος (κείμενα 5 και 6), το απλό κείμενο – μικροπερίοδος λόγος, απλό και προφορικό ύφος, παρατακτική σύνδεση (κείμενο 8) και η ύπαρξη σηματοδότησης (κείμενο 9) (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Στο κείμενο 7, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπήρχαν έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ των τάξεων. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών – υψηλής, μέσης, χαμηλής απόδοσης. Η μόνη μάλιστα περίπτωση στην οποία εντοπίζεται διαφορά στο επίπεδο των μαθητών είναι σε κείμενο το οποίο ήταν πολύπλοκο, δηλαδή με επίσημο και επιστημονικό ύφος, μακροπερίοδο λόγο, διαδοχική υπόταξη και εξεζητημένο λεξιλόγιο για το οποίο δεν δόθηκαν οι σημασίες του. Σε αυτές τις περιπτώσεις αναδύθηκαν οι διαφορές μεταξύ του υψηλής και του χαμηλής επίδοσης μαθητή (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Στο κείμενο 4 δεν βρέθηκε στατιστική διαφοροποίηση ούτε σε σχέση με την τάξη ούτε σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών. Το κείμενο 4 ήταν ένα κείμενο μεγάλης έκτασης, το οποίο αφορούσε ένα κείμενο γνωστικά και συναισθηματικά οικείο στους μαθητές, καθώς αφορούσε την απόδοση ευθύνης για το δυστύχημα στα Τέμπη. Ενδεχομένως το μεγάλης έκτασης κείμενο να δυσκόλεψε σε παρόμοιο βαθμό τις αποδόσεις όλων των μαθητών (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Στο κείμενο 10 επίσης δεν βρέθηκε στατιστική διαφοροποίηση σε σχέση με την τάξη ή το επίπεδο των μαθητών. Το κείμενο 10 αφορούσε τη σχολική βία και ήταν ένα κείμενο χωρίς έντονη σηματοδότηση, όπως ήταν το κείμενο 9. Το κείμενο αυτό δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές, καθώς ο μεγαλύτερος μέσος όρος δεν ξεπέρασε το 0,52. Ενδεχομένως γι' αυτό να μη βρέθηκαν και στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις: δυσκολεύτηκαν σε παρόμοιο βαθμό οι μαθητές (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015).

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση βρέθηκε επίσης μεταξύ των ερωτήσεων κατανόησης και ερμηνείας, σχετικά με τη μεταβλητή της τάξης. Δεν βρέθηκε μεταξύ της ερώτησης πύκνωσης με τη μεταβλητή της τάξης, καθώς όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως τάξης, επιπέδου και κειμένου απέδωσαν πολύ χαμηλά. Είναι αναμενόμενο να εντοπίζεται συσχέτιση μεταξύ της κατανόησης με την τάξη, αλλά και

της ερμηνείας με την τάξη, καθώς αναμένονται οι δεξιότητες των μαθητών να ενισχύονται με τη μετάβαση από τη μία τάξη στην άλλη και ακόμη περισσότερο με τη φροντιστηριακή ενίσχυση που λαμβάνουν (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Μιχάλης κ.ά., 2022; Χαλικιάς κ.ά., 2015; Bloom κ.ά., 1956).

Αυτό που δημιουργεί εντύπωση είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της κατανόησης, πύκνωσης και ερμηνείας με το επίπεδο (Δαμιανού κ.ά., 2001; Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015; Bloom κ.ά., 1956). Αυτό ίσως μας υποδεικνύει την ανάγκη διαχωρισμού των δεξιοτήτων και ξεχωριστής αξιολόγησης από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό για το επίπεδο του εκάστοτε μαθητή. Φαίνεται πως η ολιστική προσέγγιση δεν διαφωτίζει τις επιμέρους δεξιότητες του μαθητή, καθώς ένας μαθητής ενδέχεται να έχει υψηλή επίδοση στην κατανόηση, αλλά όχι στην ερμηνεία ή ακόμη, να έχει υψηλή επίδοση στην παραγωγή λόγου – η οποία δεν λήφθηκε καθόλου υπόψη στην παρούσα εργασία – και όχι στην πρόσληψη του λόγου – γραπτού ή προφορικού. Μάλιστα, αυτό το ενδεχόμενο το ενισχύει το αποτέλεσμα του SPSS το οποίο απέδειξε ότι δεν υπάρχει υψηλή αξιοπιστία Cronbach's Alpha του παρόντος δείγματος όταν μελετώνται όλα τα ερωτήματα του κάθε μαθητή μαζί, αλλά όταν ελέγχονται τα ερωτήματα της κατανόησης και της πύκνωσης μαζί και τα ερωτήματα της ερμηνείας ξεχωριστά, υφίσταται καλή αξιοπιστία (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Σχετικά με τις ερωτήσεις κατανόησης κλειστού και ανοιχτού τύπου παρατηρείται ένα μεγάλο εύρος στα αποτελέσματα των μαθητών. Με βάση και τα αποτελέσματα του SPSS (Λαγουμιντζής κ.ά., 2015; Χαλικιάς κ.ά., 2015), τα υψηλότερα αποτελέσματα οι μαθητές τα είχαν στις ερωτήσεις κατανόησης, όπως είναι αναμενόμενο και από την ταξινόμηση του Bloom (L. Anderson κ.ά., 2000; Bloom κ.ά., 1956). Ωστόσο, εάν εξεταστούν ανά κείμενο και ανά μαθητή οι βαθμολογίες στις ερωτήσεις κατανόησης, θα εξαχθεί το συμπέρασμα ότι υπάρχουν μαθητές που είχαν χαμηλότερη απόδοση στις ερωτήσεις κατανόησης απ' ό,τι στις ερωτήσεις της πύκνωσης ή της ερμηνείας. Αυτό παρατηρήθηκε πολύ έντονα επί παραδείγματι στο κείμενο 2, στο οποίο δύο μαθητές της Γ' Γυμνασίου βαθμολογήθηκαν με 0 και στην ερώτηση κλειστού τύπου και στην ερώτηση ανοιχτού τύπου, ο ένας βαθμολογήθηκε με 0 στην ερώτηση της πύκνωσης και ο άλλος κοντά στο 0 (0,09), αλλά στις ερωτήσεις ερμηνείας βαθμολογήθηκαν με 0,71 στη δ' ερώτηση και 0,88 στην ε' ερώτηση ο πρώτος και 0,50 στην ε' ερώτηση ο δεύτερος – με 0 βαθμολογήθηκε στη δ' ερώτηση.

Το κείμενο 2 αποτελούσε κείμενο ανοίκειο γνωστικά και συναισθηματικά για τους μαθητές, οπότε ήταν αναμενόμενο να τους δυσκολέψει στην κατανόηση. Το γεγονός όμως ότι αρκετοί από τους μαθητές επεξεργάστηκαν κριτικά αποδοτικότερα το κείμενο απ' ό,τι κατανόησαν τα νοήματά του προκαλεί έκπληξη. Αυτό ίσως υποδεικνύει ότι δεν δίνεται τόση βάση στην αναγνωστική κατανόηση όσο θα έπρεπε, με αποτέλεσμα οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές στην ερμηνεία ενός κειμένου να υπερκεράζουν τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Στα πιο βατά κείμενα, η κατανόηση υπερφαλαγγίζει τα αποτελέσματα της κατανόησης, όπως είναι αναμενόμενο. Στα πιο δύσκολα προς επεξεργασία όμως κείμενα παρατηρήθηκε το παραπάνω παράδοξο.

Όσον αφορά στις ερωτήσεις πύκνωσης, οι αποδόσεις των μαθητών ήταν αρκετά χαμηλές ανεξαρτήτως ηλικίας και επιπέδου. Παρατηρήθηκε αδυναμία τόσο εντοπισμού των νέων πληροφοριών του κειμένου, αλλά και στον διαχωρισμό των ουσιωδών από τις επουσιώδεις πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχαν μαθητές οι οποίοι εντόπισαν τις περισσότερες από τις νέες πληροφορίες του κειμένου και θα είχαν βαθμολογηθεί υψηλότερα, εάν δεν είχαν συμπεριλάβει και επουσιώδεις πληροφορίες, όπως είναι τα στατιστικά στοιχεία, τα παραδείγματα, οι επαναδιατυπώσεις κ.λπ. Η αδυναμία πλήρους κατανόησης του κειμένου φαίνεται να υφίσταται τόσο σε όλες τις τάξεις όσο και σε όλα τα επίπεδα των μαθητών, εφόσον δεν βρέθηκε στατιστική διαφοροποίηση σημαντική ούτε σε σχέση με την τάξη ούτε σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών. Συνεπώς, η διδασκαλία της περίληψης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα έπρεπε να συμπεριλάβει δραστηριότητες που να εξοπλίζουν τους μαθητές με δεξιότητες διαχωρισμού των νέων και σημαντικών πληροφοριών ενός κειμένου – γραπτού και κατ' επέκταση προφορικού – και να μην εστιάζει αποκλειστικά σε καλλιέργεια δεξιοτήτων πύκνωσης διασκευασμένων κειμένων με συγκεκριμένες δομές, με θεματικές περιόδους σε κάθε παράγραφο και σαφή σηματοδότηση για τις επουσιώδεις πληροφορίες, με σκοπό μόνο την επιτυχία σε εξετάσεις – ενδοσχολικές ή εισαγωγικές στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στο να αποκομίσουν οι μαθητές δεξιότητες που θα μπορούν να τους φανούν χρήσιμες στις καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες (Μιχάλης & Λεουτσάκος, 2023).

Στις μικρότερες τάξεις, για παράδειγμα, στο Κείμενο 1, το οποίο περιελάμβανε πληθώρα στατιστικών στοιχείων, παρατηρήθηκε η συμπερίληψη των πληροφοριών αυτών στην ερώτηση πύκνωσης. Φαίνεται πως οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές δεν

έχουν αναπτύξει ακόμη σε ικανοποιητικό βαθμό τη δεξιότητα διαχωρισμού των ουσιωδών από τις επουσιώδεις πληροφορίες (Μιχάλης & Λεουτσάκος, 2023).

Παρατηρήθηκε, επίσης, η τάση των μαθητών για την εύρεση του γενικού θέματος και απόδοση αυτού σε ένα μικρής έκτασης κείμενο, δίχως να επιχειρούν την εύρεση των βασικών στοιχείων όλου του κειμένου, όπως τους ζητήθηκε από τις εκφωνήσεις. Σε πολλές περιπτώσεις, δηλαδή, οι μαθητές κατέγραψαν το θέμα του κειμένου, όχι όμως τα βασικά σημεία του κειμένου (Μιχάλης & Λεουτσάκος, 2023). Το ερώτημα που μπορεί να τεθεί εδώ είναι το εξής: δεν κατανόησαν την εκφώνηση και συγκεκριμένα το κομμάτι «βασικά σημεία του κειμένου» ή υπάρχει αδυναμία διαχωρισμού της σημαντικότητας των πληροφοριών ενός κειμένου από τους συγκεκριμένους μαθητές;

Σημαντική παρατήρηση αποτελεί και η αποτυχία των μαθητών στις περισσότερες περιπτώσεις όπου τους ζητήθηκε να πυκνώσουν ένα μικρής έκτασης κείμενο. Αρκετοί μαθητές φάνηκε να επαναδιατυπώνουν όλες τις πληροφορίες του κειμένου 3, με αποτέλεσμα να χάσουν πολλές μονάδες, ενίοτε και όλες. Παρότι το κείμενο 3 ήταν το καλύτερο στην απόδοση της πυκνώσης ήταν πολύ ενδεικτικό για την παραπάνω αδυναμία. Καθώς οι πληροφορίες που έπρεπε να συμπεριλάβουν οι μαθητές στις απαντήσεις τους ήταν μόλις τέσσερις σε ένα κείμενο έκτασης λιγότερης της μίας σελίδας, ο εντοπισμός των πληροφοριών δεν ήταν δύσκολος. Το δύσκολο ήταν ο διαχωρισμός της βαρύτητας των πληροφοριών. Έτσι, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων – Β' και Γ' Λυκείου – απέδωσαν καλύτερα, με δύο μαθητές της Β' Λυκείου να αποδίδουν άριστα (4/4) και σχεδόν άριστα (3,5/4), ενώ οι περισσότεροι μαθητές μικρότερων τάξεων – Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου – απέδωσαν χαμηλότερα λόγω συμπερίληψης επουσιωδών στοιχείων (Δαμιανού κ.ά., 2001; Μιχάλης & Λεουτσάκος, 2023).

Πολλοί μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας, επαναλάμβαναν πληροφορίες στις ερωτήσεις πυκνώσης, με αποτέλεσμα μία πληροφορία που είχαν εντοπίσει σωστά ότι ανήκει στις ουσιώδεις πληροφορίες του κειμένου, να αφαιρείται λόγω της επανάληψής της – επανάληψη αυτούσια ή παραφρασμένη (Μιχάλης & Λεουτσάκος, 2023).

Όσον αφορά τις ερωτήσεις ερμηνείας, οι μαθητές κινήθηκαν σε μέτρια επίπεδα. Σε σχέση με την αναπαραστατική λειτουργία του Halliday (Λύκου, 2000; Halliday & Matthiessen, 2007) ζητήθηκε μόνο η γραμματική μεταφορά από τους μαθητές και

συγκεκριμένα η σύνταξη. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν δύο ερωτήσεις σχετικές με την ενεργητική και παθητική σύνταξη. Οι χρήσεις τους ήταν διαφορετικές στα δύο κείμενα. Η πρώτη ερώτηση βρισκόταν στο κείμενο 1 και η δεύτερη στο κείμενο 3. Το πρώτο αξιοσημείωτο σχόλιο σε σχέση με αυτούς τους όρους ήταν ότι στους τέσσερις μαθητές από τους δώδεκα παρατηρήθηκε άγνοια ορολογίας, καθώς δεν απάντησαν καθόλου στις ερωτήσεις αυτές με την απόκριση ότι δεν θυμούνταν τι σήμαινε ο όρος αυτός. Στο πρώτο κείμενο, πέρα από τις τέσσερις αναπάντητες ερωτήσεις, βαθμολογήθηκε ένας μαθητής με μηδέν, καθώς δεν εντόπισε την παθητική σύνταξη, για να προχωρήσει έπειτα στη λειτουργία της. Στο δεύτερο κείμενο, πέρα από τους τέσσερις μαθητές που δεν απάντησαν καθόλου στην ερώτηση, δύο μαθητές βαθμολογήθηκαν με μηδέν, καθώς δεν γνώριζαν τις χρήσεις της παθητικής σύνταξης.

Το δεύτερο αξιοσημείωτο σχόλιο σε σχέση με την ερώτηση ερμηνείας της παθητικής σύνταξης στο πρώτο κείμενο ήταν η άγνοια των χρήσεών της. Παρατηρούνται τρεις χρήσεις, σημαντικότερες σε σχέση με τις υπόλοιπες, της παθητικής σύνταξης: α) αποτελεί τη μοναδική γλωσσική επιλογή, β) απαιτείται από το νόημα του κειμένου και γ) χρησιμοποιείται για λόγους αποσιώπησης του δράστη (Μιχάλης, 2014). Στο κείμενο 1 υπήρχαν δύο περιπτώσεις, όπου απαιτούνταν η χρήση της παθητικής σύνταξης λόγω της κειμενικής λειτουργίας του Halliday (Μανιού, 2016; Halliday & Matthiessen, 2007). Συγκεκριμένα, επρόκειτο για το σύστημα γνωστή – νέα πληροφορία και καθώς επρόκειτο για γνωστή πληροφορία, έπρεπε να βρίσκεται σε παθητική σύνταξη, καθώς το απαιτούσε το νόημα του κειμένου. Η άλλη περίπτωση ήταν περίπτωση μοναδικής επιλογής. Κανένας μαθητής από τους δώδεκα δεν ερμήνευσε σωστά τις εν λόγω περιπτώσεις, ενισχύοντας την πεποίθηση ότι οι γνώσεις τους περιορίζονται στην απομνημόνευση της θεωρίας για την ενεργητική και παθητική σύνταξη που διδάσκονται στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

Συνεχίζοντας και σε σχέση με την κειμενική λειτουργία του Halliday, μελετήθηκε επίσης στα κείμενα η εμφανής διακειμενικότητα και συγκεκριμένα η αναπαράσταση του λόγου, μέσω της χρήσης του ευθέος λόγου, σύμφωνα με τον Fairclough (Γιαλαμπούκη, 2008; Fairclough, 1992). Οι ερωτήσεις σχετικά με τη διακειμενικότητα ήταν συνολικά τέσσερις και συγκεκριμένα στα κείμενα 4, 5, 6 και 10. Ο μέσος όρος των μαθητών απάντησε από 0,10 μέχρι 0,61 σε αυτού του είδους τις ερωτήσεις. Απάντησαν αποδοτικότερα στο κείμενο 6, καθώς το κείμενο 6 περιείχε απόψεις ειδικών επιστημόνων, γιατρών και ψυχολόγων και ήταν ξεκάθαρο στους

περισσότερους μαθητές ότι αυτό συμβαίνει για λόγους αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Δεν απέδωσαν, ωστόσο, στην ερώτηση του κείμενου 10, η οποία είχε δύο σκέλη: «Τι προσδίδει η χρήση του ευθέος λόγου στο κείμενο; Αν τα χωρία αυτά τα μετατρέπαμε σε πλάγιο λόγο τι θα άλλαζε;». Οι απαντήσεις τους στη συγκεκριμένη ερώτηση και σχετικά με το συγκεκριμένο κείμενο αναδεικνύουν ότι δεν αντιλήφθηκαν οι μαθητές ότι επρόκειτο για παράθεση προσωπικών βιωμάτων και όχι για απόψεις ειδικών, έτσι ώστε να προσδίδεται εγκυρότητα και αξιοπιστία στο κείμενο. Είχε, δηλαδή, διαφορετική λειτουργία, την οποία δεν διέκριναν.

Κάτι ακόμη που μελετήθηκε σε σχέση με την κειμενική λειτουργία ήταν η συστατική διακειμενικότητα και συγκεκριμένα το *κειμενικό είδος* (Γιαλαμπούκη, 2008; Fairclough, 1992). Συγκεκριμένα, στο κείμενο 2 ζητήθηκε ο εντοπισμός σχολίων. Το κείμενο 2, καθώς αφορά τη ζωή του Τζορτζ Ουάσιγκτον και εστιάζει στη στρατιωτική και πολιτική του πορεία, είναι ιστορικό / βιογραφικό και δεν εμπεριέχει πολλά σημεία σχολιασμού. Σε αυτή την ερώτηση σχεδόν όλοι οι μαθητές εντόπισαν ορισμένα σημεία σχολιασμού, αλλά ελάχιστοι αναφέρθηκαν στο κειμενικό είδος και πώς αυτό επηρεάζει την αντικειμενικότητα με την οποία επιβάλλεται να γραφτεί λόγω των συμβάσεων των κειμενικών ειδών. Σε αντίθεση με την ερευνητική υπόθεση, η μόνη μαθήτρια που πλησίασε το άριστα (3,5/4) ήταν μία υψηλών επιδόσεων μαθήτρια της Γ' Γυμνασίου που φοιτά σε δημόσιο σχολείο. Αυτό μπορεί να αποτελέσει ένδειξη ότι η γνώση των κειμενικών ειδών δεν συνδέεται με την τάξη και την ηλικία των μαθητών. Ίσως το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη μαθήτρια παρέχεται ενίσχυση από τη Στ' Δημοτικού σε συνδυασμό με τις προσωπικές της ικανότητες να οδήγησε στο να έχει το καλύτερο αποτέλεσμα από όλους τους μαθητές του δείγματος.

Σε σχέση με τη διαπροσωπική λειτουργία ζητήθηκε από τους μαθητές το ρηματικό πρόσωπο (Μπέλλα, 2015), η τροπικότητα (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2022; Στάμου, 2014) και το ύφος (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2021; Γιαλαμπούκη, 2008; Fairclough, 1992). Οι ερωτήσεις που αφορούσαν το ρηματικό πρόσωπο (Μπέλλα, 2015) ήταν τέσσερις: στα κείμενα 3, 5, 6 και 9. Οι αποδόσεις στα κείμενα αυτά ποίκιλαν, από 0,20 μέχρι 0,52. Στο κείμενο 3 ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν το κυρίαρχο ρηματικό πρόσωπο και να εξηγήσουν τη λειτουργία του. Οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου δεν γνώριζαν τον όρο, με αποτέλεσμα οι δύο να μην απαντήσουν και ο τρίτος να απαντήσει λάθος. Συνολικά όμως η απόδοση των μαθητών ήταν 0,52. Στο κείμενο 5, που δινόταν το ρηματικό πρόσωπο και ζητείτο η λειτουργία

του, απέδωσαν αντίστοιχα, με μόλις έναν μαθητή να απαντάει λάθος. Στο κείμενο 6, στο οποίο η απάντηση ήταν λίγο πιο σύνθετη, απέδωσαν λίγο χαμηλότερα με 0,37 μέσο όρο, καθώς οι λόγοι χρήσης της γλωσσικής αυτής επιλογής ήταν περισσότεροι. Αυτό που είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι ότι από τους μαθητές του Γυμνασίου, που δεν είχαν εντοπίσει στην προηγούμενη ερώτηση εντοπισμού του ρηματικού προσώπου, οι δύο εντόπισαν το ρηματικό πρόσωπο. Αυτό πιθανότατα συνέβη, καθώς το κείμενο 6 απαντήθηκε στη δεύτερη συνάντηση και είναι πιθανό οι μαθητές να έψαξαν τον όρο που δεν ήξεραν – ή δεν είχαν αναγνωρίσει. Η χαμηλότερη απόδοση ήταν στο κείμενο 9, καθώς ζητείτο οι μαθητές να πουν τις αλλαγές που θα επέρχονταν από μετατροπή του ρηματικού προσώπου, μία πιο σύνθετη ερώτηση ερμηνείας, με μέσο όρο 0,20. Σε σχέση με το ρηματικό πρόσωπο, λοιπόν, εντοπίζεται μία δυσκολία τόσο σε σχέση με την ορολογία όσο και με τη λειτουργία που επιτελεί αυτή η επιλογή.

Στην περίπτωση της τροπικότητας υπάρχουν δύο ερωτήσεις: μία ρητή και μία υπόρρητη. Η ρητή είναι η ερώτηση που αφορά τη δεοντική τροπικότητα (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2022). Άγνοια ορολογίας παρατηρήθηκε πολύ έντονα και σε αυτή την περίπτωση. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν δεοντική τροπικότητα στο κείμενο 7 και να εξηγήσουν τη λειτουργία της. Δέκα από τους μαθητές δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, ένας μαθητής απάντησε λάθος και ένας από τους μαθητές εντόπισε σωστά τη δεοντική τροπικότητα, αλλά είχε ελλιπή απάντηση και βαθμολογήθηκε με τις μισές μονάδες. Συνεπώς, η δεοντική τροπικότητα – και πιθανότατα και η επιστημική, εφόσον οι μαθητές υποστήριζαν ότι δεν γνωρίζουν τι είναι και όχι ότι δεν θυμούνται –, δεν έχει γίνει κατανοητή στο συγκεκριμένο δείγμα μαθητών και πιθανότατα είναι μία έννοια που δυσκολεύει τους μαθητές. Σημειωτέον ότι η τροπικότητα βρίσκεται στο βιβλίο Γραμματικής του Γυμνασίου και είναι στη διδακτέα ύλη του Λυκείου (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2022).

Η δεύτερη είναι η ερώτηση της μεταφορικής χρήσης του λόγου. Μέσα από τις ελάχιστες λεξικές μεταφορές που ενυπάρχουν στο κείμενο 4, δίνεται έμφαση και φορτίζεται συναισθηματικά ο λόγος, καθώς αποτελεί αξιολογική τροπικότητα (Στάμου, 2014). Το κείμενο αφορά ένα τραγικό γεγονός, το δυστύχημα στα Τέμπη, και οι μόνες περιπτώσεις, στις οποίες εντοπίζεται η μεταφορική χρήση του λόγου, αφορούν αξιολογήσεις των γεγονότων που πλαισιώνουν το τραγικό δυστύχημα. Σαφώς οι μαθητές δεν αξιολογήθηκαν με βάση την αξιολογική τροπικότητα, αλλά με βάση το αν αντιλήφθηκαν ότι οι μεταφορές συνδέονται με την έμφαση και τη συγκινησιακή

φόρτιση που συνοδεύουν τις ευθύνες που αποδίδονται στους υπαίτιους του δυστυχήματος (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2022; Στάμου, 2014). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές εντόπισαν τη μεταφορική χρήση του λόγου – εννέα στους δώδεκα μαθητές –, δεν απάντησαν όμως όλοι από αυτούς σωστά σχετικά με τη λειτουργία της μεταφοράς.

Όσον αφορά το ύφος της συστατικής διακειμενικότητας, υπήρχαν τέσσερις ερωτήσεις: μία ερώτηση *τόνου* στο κείμενο 8 και τρεις ερωτήσεις *ρητορικού τρόπου* σε άλλα κείμενα (Γιαλαμπούκη, 2008; Fairclough, 1992). Αναφορικά με την πρώτη περίπτωση, από τους μαθητές ζητήθηκε να σχολιάσουν και να αξιολογήσουν το ύφος του κειμένου. Δέκα από τους δώδεκα συμμετέχοντες χαρακτήρισαν σωστά το ύφος. Στη Γ' Γυμνασίου δεν χρησιμοποιήθηκαν σωστές ορολογίες, γι' αυτό και τους δόθηκε 0,5 μονάδα, αλλά φάνηκε να έχουν κατανοήσει την απλότητα του ύφους. Δύο μαθητές χαρακτήρισαν λάθος το ύφος και μάλιστα ήταν από τις μεγάλες τάξεις: ένας από τη Β' Λυκείου και ένας από τη Γ' Λυκείου. Οι μαθητές αυτοί υποστήριξαν λανθασμένα πως το ύφος είναι σοβαρό και επίσημο. Κάτι επίσης αξιοσημείωτο στην ερώτηση αυτή είναι το γεγονός ότι μόνο μία μαθήτρια Α' Λυκείου εντόπισε τα στοιχεία λογοτεχνικότητας στο κείμενο αυτό. Ωστόσο, ίσως η φοίτησή της σε Καλλιτεχνικό σχολείο να έχει ενεργοποιήσει περισσότερο το αισθητικό της κριτήριο απ' ό,τι σε άλλους μαθητές. Βέβαια, στο δείγμα υπήρχε κι άλλη μαθήτρια από το ίδιο σχολείο, η οποία δεν το εντόπισε. Θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί αυτό σε μεγαλύτερο δείγμα, για να διαπιστωθεί το κατά πόσο τα παιδιά που έχουν μεγαλύτερη επαφή με τις τέχνες εντοπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα στοιχεία λογοτεχνικότητας ενός κειμένου από παιδιά που δεν έχουν τόσο συχνή επαφή. Τέλος, κάτι που αξίζει να σχολιαστεί είναι πως στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές δεν αιτιολόγησαν την απάντησή τους με βάση γλωσσικές επιλογές. Συνεπώς, τους αφαιρέθηκαν μονάδες από την απουσία γλωσσικών επιλογών, οι οποίες θα στήριζαν αποδεικτικά τους χαρακτηρισμούς τους.

Όσον αφορά τη δεύτερη περίπτωση (Γιαλαμπούκη, 2008; Fairclough, 1992), υπήρχε μία ερώτηση με στατιστικά στοιχεία στο κείμενο 1 και δύο ερωτήσεις με τη λειτουργία των παραδειγμάτων στα κείμενα 7 και 10. Στις ερωτήσεις αυτές οι απαντήσεις ποίκιλαν και δεν είχαν συνέπεια ούτε ως προς τις τάξεις ούτε ως προς το επίπεδο των μαθητών, δίνοντας μία εικόνα σύνθετη και δύσκολη προς ερμηνεία και εξαγωγή συμπερασμάτων. Το μόνο βέβαιο συμπέρασμα που μπορεί να διεξαχθεί από αυτές τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τον πληροφοριακό, ενημερωτικό και πειστικό

χαρακτήρα των κειμένων είναι ότι σπάνια οι μαθητές συνδέουν το φαινόμενο που τους ζητείται και με το περιεχόμενο του κειμένου και με τη λειτουργία του φαινομένου. Συνήθως επιλέγεται ένα από τα δύο και ο μαθητής οδηγείται σε ελλιπή απάντηση. Μόνο δύο ολοκληρωμένες απαντήσεις υπήρχαν: μία από έναν μέτριο μαθητή της Β' Λυκείου που φοιτά σε ιδιωτικό σχολείο και μία από έναν καλό μαθητή της Γ' Λυκείου που φοιτά σε δημόσιο σχολείο. Ίσως αυτό καταδεικνύει την ανάγκη διαχωρισμού στη διάρκεια της διδασκαλίας του νοήματος του κειμένου από τη λειτουργία που επιτελεί μία γλωσσική επιλογή.

Γενικότερα, όπως αναφέρθηκε πρωτότερα, σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκαν λάθη όσον αφορά στις ορολογίες που ζητήθηκαν στις ερωτήσεις ερμηνείας (Fairclough, 1992; Halliday & Hasan, 1985; Halliday & Matthiessen, 2007). Οι περισσότερες τέτοιες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν στις μικρότερες τάξεις και ειδικότερα στη Γ' Γυμνασίου, όπου οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τον ρηματικό χρόνο, την έγκλιση, το ρηματικό πρόσωπο, τον ευθύ και πλάγιο λόγο, την ενεργητική και παθητική σύνταξη, και τη δεοντική τροπικότητα. Έτσι, για παράδειγμα μία μαθήτρια της Γ' Γυμνασίου, ενώ ρωτήθηκε να εντοπίσει το ρηματικό πρόσωπο που κυριαρχεί στο κείμενο, απάντησε ότι κυριαρχεί η αιτιατική πτώση. Μάλιστα, η συγκεκριμένη μαθήτρια είναι καλή μαθήτρια στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, οπότε δεν τίθεται θέμα επιπέδου στη συγκεκριμένη περίπτωση. Η άγνοια ορολογίας είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται πολύ έντονα στο γλωσσικό μάθημα, παρά το γεγονός ότι διδάσκεται και εξετάζεται πολλά συναπτά έτη, από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ήδη. Μέσα από την παρούσα έρευνα αναδύεται για ακόμη μία φορά λοιπόν η ανάγκη για αναπροσαρμογές στη διδακτική πράξη.

Σημαντική επισήμανση αποτελεί, επίσης, το γεγονός ότι, στις περιπτώσεις όπου δεν παρατηρείται άγνοια ορολογίας και εντοπίζεται το λεξικογραμματικό φαινόμενο που ζητείται από τους μαθητές, υπάρχει δυσκολία στην ανάδειξη της λειτουργίας αυτού του φαινομένου, της αιτίας χρήσης δηλαδή μίας τέτοιας γλωσσικής επιλογής. Έτσι, μπορεί να εντοπίστηκε η μεταφορά στο κείμενο 4 από τους μαθητές, αλλά οι περισσότεροι από αυτούς δεν αντιλήφθηκαν τη χρήση της· εντοπίστηκε ο κυρίαρχος χρόνος στο κείμενο 8 από τους περισσότερους μαθητές, αλλά πολλοί από αυτούς δεν αντιλήφθηκαν τη λειτουργία του· γνωρίζουν τον ευθύ λόγο και την αυτούσια παράθεση λόγων, αλλά δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία της χρήσης τους κ.ά. Συνεπώς αναδεικνύεται η ανάγκη εντατικότερης διδασκαλίας των αιτιών χρήσης, της

λειτουργικότητας των γλωσσικών επιλογών, καθώς διακρίνεται έντονη αδυναμία ερμηνείας των λεξικογραμματικών φαινομένων, ειδικά πέρα από τα όρια απομνημόνευσης στερεοτυπικών φράσεων όπως «προσδίδεται ζωντάνια, αμεσότητα, παραστατικότητα στο κείμενο», γνωστό στους φιλολογικούς κύκλους ως «ΖΑΠ».

7. Συμπεράσματα – προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και την πρόσληψη κειμένου. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας, όπως προαναφέρθηκε, ήταν τρία:

- 1) Είναι πράγματι χαμηλός ο βαθμός πρόσληψης κειμένου από τους μαθητές στις υπό εξέταση τάξεις;
- 2) Πώς διαμορφώνεται εξελικτικά η αναγνωστική ικανότητα στα τρία επίπεδα σύμφωνα με τα οποία καθορίστηκαν οι ερωτήσεις: εντοπισμού πληροφοριών, πλήρους κατανόησης και ερμηνείας;
- 3) Πώς επηρεάζουν οι πέντε μεταβλητές που τέθηκαν την αναγνωστική κατανόηση: γνωστική και συναισθηματική οικειότητα, έκταση κειμένου, κειμενικό τύπο (αφήγηση και επιχειρηματολογία εν προκειμένω), πολυπλοκότητα και σηματοδότηση;

Ο βαθμός της πρόσληψης κειμένου είναι όντως χαμηλός εάν μελετήσουμε το σύνολο των ερωτήσεων των μαθητών (Γράβας, 2022; Φαφίτη-Βλαχοδήμου, 2021). Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μέσων όρων των μαθητών ήταν 0,56 στο κείμενο 6, που ήταν επιχειρηματολογικό κείμενο για τις επιπτώσεις των εναλλακτικών μορφών τσιγάρου από μαθητές. Το αποτέλεσμα της πρόσληψης κειμένου επηρεάζεται από τις διαφορετικές ερωτήσεις κατανόησης – εντοπισμού πληροφοριών –, πυκνωσης – διάκρισης ουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες – και ερμηνείας – κριτικής ανάλυσης – (Μιχάλης κ.ά., 2022; L. Anderson κ.ά., 2000; Bloom κ.ά., 1956) δίνοντας συνολικά χαμηλά αποτελέσματα στα κείμενα που δεν ξεπερνούν το 56% σε απόδοση.

Η ηλικία των μαθητών στις περισσότερες περιπτώσεις διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, όχι από τάξη σε τάξη, αλλά στην εξελικτική πορεία των μαθητών από τη Γ' Γυμνασίου στη Β' και στη Γ' Λυκείου. Οι περιπτώσεις στις οποίες δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο είναι σε τρία επιχειρηματολογικά κείμενα, στα κείμενα

4, 7 και 10, ενδεχομένως διότι τα περισσότερα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή στο σχολείο ειδικά στο Λύκειο αποτελούν επιχειρηματολογικά ή εξηγητικά κείμενα (Κατσαρού κ.ά., 2022; Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Γρηγοριάδης, κ.ά., 2022; Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Λόππα, κ.ά., 2022; Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, & Τάνης, 2022).

Το επίπεδο των μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο μόνο στην περίπτωση του κειμένου 7, το οποίο αποτελεί ένα πολύπλοκο κείμενο, με μακροπερίοδο λόγο, ύφος σοβαρό και επιστημονικό, διαδοχική υπόταξη και λεξιλόγιο που δεν συναντάται συχνά (Δαμιανού κ.ά., 2001). Η πολυπλοκότητα ενός κειμένου δηλαδή, αναδεικνύει τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών σχετικά με το επίπεδο των δεξιοτήτων τους.

Όσον αφορά τις μεταβλητές που τέθηκαν, μόνο η μεταβλητή της γνωστικής και συναισθηματικής οικειότητας φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική στο παρόν δείγμα (Δαμιανού κ.ά., 2001). Ωστόσο, επειδή αναδείχθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μελετώντας ξεχωριστά τις ερωτήσεις της κατανόησης, της πύκνωσης και της ερμηνείας σε σχέση με τις μεταβλητές τάξη και επίπεδο, προτείνεται να διεξαχθεί μελλοντικά έρευνα, η οποία θα μελετήσει τις μεταβλητές γνωστική και συναισθηματική οικειότητα, έκταση κειμένου, κειμενικός τύπος, πολυπλοκότητα και σηματοδότηση με ερωτήσεις ξεχωριστά κατανόησης, πύκνωσης και ερμηνείας, καθώς οι ερωτήσεις αυτές μαζί δεν αποδίδουν υψηλή συνοχή.

Προτείνεται, επίσης, η αποτίμηση των δεξιοτήτων του μαθητή όχι ολιστικά με βάση τον βαθμό στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ή κάποιου διαγωνίσματος, καθώς ενδέχεται να επηρεάζεται η κατηγοριοποίησή του σε υψηλής, μέτριας ή χαμηλής επίδοσης από άλλους παράγοντες όπως η δεξιότητες παραγωγής λόγου ή οι δεξιότητες που έχει καλλιεργήσει σε σχέση με την κριτική ανάλυση λόγου. Συνεπώς, μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να κάνει την κατάταξη των μαθητών με βάση ένα τεστ αξιολόγησης αναγνωστικών αποκλειστικά ικανοτήτων, για την ακριβή εξακρίβωση του επιπέδου του μαθητή.

Εξάγεται, ακόμη, το συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να συμπεριλάβει πιο ενεργά την καλλιέργεια των αναγνωστικών ικανοτήτων ακόμη και στις τάξεις του Λυκείου, όπως άλλωστε προβλέπεται και από τα προγράμματα σπουδών ειδικότερα του Γυμνασίου (Αδαμόπουλος κ.ά., 2022; Μιχάλης κ.ά., 2022). Οφείλει να υπάρξει μέριμνα για τη διδασκαλία στρατηγικών που θα διευκολύνει την

πρόσληψη κειμένου από μαθητές για την καλύτερα κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων με τα οποία θα έρθουν σε επαφή τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και σε καθημερινές πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες.

Έμφαση επιβάλλεται να δοθεί και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πύκνωσης κειμένου και ειδικότερα διάκρισης ουσιωδών από επουσιώδεις πληροφορίες στα κείμενα, καθώς στις δεξιότητες αυτές οι μαθητές υστερούν πολύ (Μιχάλης & Λεουτσάκος, 2023). Τα αποτελέσματά τους ήταν πολύ χαμηλά, συνεπώς αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης των εν λόγω δεξιοτήτων.

Τέλος, αναφορικά με την ερμηνεία, οι μαθητές χρειάζεται να εξασκηθούν στην κριτική ανάλυση λόγου (Fairclough, 1992; Halliday & Hasan, 1985; Halliday & Matthiessen, 2007). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν πώς να ερμηνεύουν κριτικά οι μαθητές τα κείμενα με βάση τις συμβάσεις των κειμενικών τύπων και των κειμενικών ειδών, των θεμάτων που θίγουν και τα λεξιλογικογραμματικά στοιχεία που επιλέγουν οι συγγραφείς για να εξυπηρετήσουν τόσο τις συμβάσεις όσο και τις προθέσεις τους. Η διδασκαλία, όμως αυτή, οφείλει να απομακρυνθεί από στερεοτυπικές φράσεις - «πασπαρτού», οι οποίες προκαλούν σύγχυση στους μαθητές σε σχέση με τη λειτουργία των γλωσσικών επιλογών και παράλληλα τους απομακρύνουν από την κριτική επεξεργασία του κειμένου.

Οφείλει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ο εθνικός περιορισμός της έρευνας αυτής. Οι μαθητές είναι όλοι Έλληνες που ζουν στην Ελλάδα και μιλούν την ελληνική γλώσσα. Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής αφορούν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα. Αντίστοιχες έρευνες με μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου έχουν πραγματοποιηθεί ήδη σε χώρες του εξωτερικού και έχουν παρουσιαστεί στην ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Τα αποτελέσματα είναι πιθανό να διαφέρουν σε διαφορετικές χώρες και γλώσσες, αλλά και στους ομογενείς Έλληνες του εξωτερικού.

Πέρα από τον εθνικό, υπήρξε και τοπικός περιορισμός. Οι μαθητές όλοι προήλθαν από τρεις περιοχές της Αττικής: Αγία Παρασκευή κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, Γλυκά Νερά και Παπάγου. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να γενικευτούν σε πανελλήνιο επίπεδο, καθώς δεν έχουν μελετηθεί μαθητές από άλλες περιοχές της Ελλάδας. Υπάρχει συνεπώς ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περισσότερες ελληνικές πόλεις, καθώς και σε

επαρχιακές περιοχές, προκειμένου να αντιπροσωπευθεί η πλειονότητα των ελληνικών γεωγραφικών περιοχών.

Δεν λήφθηκε υπόψη επίσης το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, πέρα από το γεγονός ότι συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα μαθητές που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμο να διεξαχθεί έρευνα η οποία θα εξέταζε και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ως ερευνητική μεταβλητή, καθώς ενδέχεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών.

Λόγω του καλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών λάμβαναν όλοι φροντιστηριακή παρέμβαση. Ωστόσο, επειδή υπάρχουν πολλοί μαθητές που δεν λαμβάνουν παρέμβαση ειδικά στις τάξεις του Γυμνασίου και πολύ συχνά και στην Α' Λυκείου, θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί η διαφορά των μαθητών που δέχονται με αυτούς που δεν δέχονται επιπλέον ενίσχυση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Ενδιαφέρουσα έρευνα θα αποτελούσε, επίσης, η μελέτη των διαφορών μεταξύ μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που είναι μονόγλωσσοι και μαθητών που είναι δίγλωσσοι – ή και πολύγλωσσοι. Στο δείγμα υπήρχαν δύο περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι δεν εξαιρέθηκαν από το δείγμα.

Τέλος, καθώς ελλείπει χρόνου δεν μελετήθηκε η μεταβλητή της πυκνότητας του κειμένου στην παρούσα έρευνα (Δαμιανού κ.ά., 2001). Θα βοηθούσε το ερευνητικό κενό να μελετηθεί και αυτή η μεταβλητή μαζί με τις υπόλοιπες που ερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα, κυρίως για να διαφανούν οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ της έκτασης και της πυκνότητας ενός κειμένου.

8. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Αβούρη, Ε. (2015). *Η Κατανόηση του Μαθηματικού Κειμένου του Σχολικού Εγχειριδίου από τους Μαθητές: Πόσο Εύκολο Είναι το Θέμα της Θεωρίας*; [Διπλωματική]. Διαπανεπιστημιακό - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών».
- Αγγελάκη, Σ.-Μ. (2017). *Φυσική Δραστηριότητα και Αναγνωστική Ικανότητα των Μαθητών Δημοτικού* [Διπλωματική]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης, Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2022). *Νεοελληνική Γλώσσα: Α' Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Αγγελόπουλος, Γ., Μπακοπούλου, Ι., & Αγγελόπουλος, Ν. (2023). Καλλιεργώντας την κατανόηση κειμένου στο πλαίσιο προ-αναγνωστικών στρατηγικών. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.12681/thea.31078>
- Αδαμόπουλος, Β., Αλέφαντος, Ν., Αστάρα, Β., Γκούφας, Κ., Κουτίδου, Ε., Κουτσιμπέλη, Ό., Παππά, Κ., Σαχινίδου, Π., & Χριστόπουλος, Ι. (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού: Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο* (2η Έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ακριβάκη, Π. (2024). *Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού «Στο Σκολεϊό του Κόσμου» και η Πρόσληψή του από τους Μαθητές/τριες της Δ' Δημοτικού: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εφαρμογές* [Διπλωματική]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ανδρεαδάκης, Ρ., & Κουριδάκη, Ά.-Μ. (2017). *Σύγκριση της Επίδοσης Δίγλωσσων Μαθητών Α' και Β' Δημοτικού με Μονόγλωσσα Παιδιά μέσω του Σταθμισμένου*

- Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών του Κωνσταντίνου Δ. Πόρποδα* [Πτυχιακή εργασία]. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Αργύρη, Μ.-Ι. (2015). *Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές στην αναγνωστική κατανόηση σε μαθητές με υψηλή και χαμηλή επίδοση* [Πτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αρχηγείο Ελληνικής Αστυνομίας. (2023, Μάρτιος 3). Ενημέρωση για το Σιδηροδρομικό Δυστύχημα στην Είσοδο της Κοιλιάδας των Τεμπών, από την Εκπρόσωπο Τύπου της Ελληνικής Αστυνομίας, Αστυνόμο Β' Κωνσταντία Δημογλίδου [Ενημερωτική Ιστοσελίδα]. *Ελληνική Αστυνομία: Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη*. <https://www.astynomia.gr/2023/03/03/03-03-2023-enimerosi-gia-to-sidirodromiko-dystychima-stin-eisodo-tis-koiladas-ton-tebon-apo-tin-ekprosopo-typou-tis-ellinikis-astynomias-astynomo-v-konstantia-dimoglidou/>
- Ασημάκου, Ν., & Κατσανεβάκη, Α. (2021). *Διερεύνηση Αναγνωστικών Δυσκολιών σε Παιδιά Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας* [Πτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Βαλουγεώργη, Μ. Α. (2010). *Κατανόηση Κειμένου σε Μαθητές / Μαθήτριες Δημοτικού: η Επίδραση της Προηγούμενης Γνώσης και Παραγόντων Κινήτρων* [Διπλωματική]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Βάμβουκα, Ι. (2011). Η Σύλληψη των Άρρητων Πληροφοριών ενός Κειμένου κατά τη Διαδικασία της Βαθιάς Κατανόησής του. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 7–24. <https://doi.org/10.26266/jpevol51pp7-24>

- Βάμβουκα, Ι. (2012). *Διδασκαλία και Μάθηση της Αναγνωστικής Κατανόησης: Η Στρατηγική Συναγωγής Συμπερασμών*. Γρηγόρης.
- Βάμβουκα, Ι. (2014). Δεξιότητες Κατανόησης Κειμένων και Επεξεργασίας Γραπτών Αναφορικών Δεικτών από Μαθητές Ανώτερων Τάξεων Δημοτικού Σχολείου. *Education Sciences*, 2014(2–3), Article 2–3. <https://doi.org/10.26248/edusci.v2014i2-3.1740>
- Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π., & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Έ. (2022). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2021). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Πατάκης.
- Γιαλαμπούκη, Ε. (2008). *Δημοσιογραφικός Λόγος και Διακειμενικότητα* [Διδακτορική Διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γλωσσολογίας.
- Γκουντή, Μ. (2023). *Προγράμματα Έγκαιρης Παρέμβασης για την Αντιμετώπιση Δυσκολιών Προφορικού Λόγου που Χρησιμοποιούνται στο Νηπιαγωγείο ως Προγνωστικοί Δείκτες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην Ανάγνωση* [Διπλωματική]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Γράβας, Κ. (2022). *Αποτίμηση του Εύρους των Δεξιοτήτων και των Γνώσεων Μαθητών 15 ετών στην Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες μέσω του Διεθνούς Προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ* [Διπλωματική]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Πληροφορικής & Πανεπιστήμιο Πειραιά, Σχολή Τεχνολογιών και Επικοινωνιών, Τμήμα Πληροφορικής.

- Δαμιανού, Δ., Παπαϊωάννου, Π., & Πατούνα, Α. (2001). Ζητήματα Διδασκαλίας και Αξιολόγησης της Περίληψης. Στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας: τ. Α'* (σελ. 430–442). Ατραπός.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Αντ., Μιχάλης, Α. Νικ., Μυλωνάς, Κ. Α., Σπανός, Γ. Γ., & Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2009). *Γλωσσική Επάρκεια: Θεωρία και Πράξη*. Γρηγόρης.
- Δούκα, Ε. (2018). *Μία Ερευνητική Μελέτη για την Πρόσληψη και την Κατανόηση Αφηγηματικών Κειμένων μέσα από την Κινούμενη Εικόνα και μέσα από την Έντυπη Αφήγηση από Παιδιά της Γ' Δημοτικού* [Διπλωματική]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Διδρυματικό Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση.
- Θεοδωροπούλου, Γ., Καραπατάκη, Χ., & Τραγότσαλου, Ε. (2019). *Μελέτη της Αναδιήγησης Κειμένου μετά από Ανάγνωση σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας με Μαθησιακές Δυσκολίες και Παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* [Πτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Επιστημών Αποκατάστασης Υγείας, Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Θεοφάνους, Μ. (2010). *Ο Ρόλος των Γνωστικών Χαρτών στην Αναγνωστική Κατανόηση μιας Κωφής Μαθήτριας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Ιακωβίδης, Κ. (2019). *Διερεύνηση Στρατηγικών Κατανόησης και Κριτικής Προσέγγισης Γραπτών Κειμένων σε Μαθητές του Γυμνασίου* [Διπλωματική]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών.

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική έρευνα: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Καραγιάννη, Α. (2024). *Έλεγχος Εφαρμογής των Δικλίδων Ελέγχου ως Μέτρο Εύλογης Διασφάλισης της Ορθής Λειτουργίας των Διαδικασιών και η Αξιολόγηση της Επάρκειάς τους από τον Εσωτερικό Ελεγκτή* [Διπλωματική]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής.
- Καρακώστα, Α. (2012). *Αναγνωστική Ικανότητα και Φωνολογική Συνειδητοποίηση των Αναγνωστών της Ελληνικής Braille* [Διπλωματική]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή.
- Καρατζάς, Α., & Βάμβουκα, Ι. (2022). *Οριοθετώντας τη Μάθηση, τις Δυσκολίες και τις Διαταραχές της Ανάγνωσης, της Ορθογραφίας και της Γραφής*. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Κατεχάκη, Β. (2024, Δεκέμβριος 8). «Ηθελα κι άλλο, το ναρε είναι μεγαλύτερη εξάρτηση από το τσιγάρο». *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*. <https://www.kathimerini.gr/society/reportaz/563339329/xekinisa-ilektroniko-tsigaro-sta-13-einai-eykolo-na-to-vreis-pantoy/>
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2022). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κατσίγερα, Μ., Μηνακάκης, Β., Ποιμενίδου, Α.-Δ., & Συροπλάκης, Α. (2024, Δεκέμβριος 5). Σαν Σήμερα: 5 Δεκεμβρίου 1792 – Ο Τζορτζ Ουάσιγκτον επανεκλέγεται πρόεδρος των ΗΠΑ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*.

<https://www.kathimerini.gr/istoria/563354782/san-simera-5-dekemvrioy-1792-o-tzortz-oyasigkton-epaneklegetai-proedros-ton-ipa/>

Κατσώχη, Δ.-Α. (2024). *Χρήση Δεικτών Λόγου στην Κατανόηση Επιχειρηματολογικών Κειμένων από Μαθητές Γυμνασίου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και η Συσχέτισή της με την Αυτοαξιολόγηση Εφαρμογής Στρατηγικών Κατανόησης [Διπλωματική].* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Κορακάκη, Α., Μανωλίτσης, Γ., & Τάφα, Ε. (2024). Οι επιδράσεις της πρώιμης παρέμβασης στην ενίσχυση των δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. *Preschool and Primary Education*, 12(2), Article 2. <https://doi.org/10.12681/ppej.37711>

Κρίθαρη, Α., & Καλαϊτζή, Ε. (2023, Μάρτιος 1). Τέμπη: Το χρονικό της ανείπωτης τραγωδίας. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*.
<https://www.kathimerini.gr/society/562300852/tempi-to-chroniko-mias-proanageltheisas-tragodias/>

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Λακασάς, Α. (2024, Οκτώβριος 22). Γηράσκουν αεί διδάσκοντες οι εκπαιδευτικοί – «Μισός αιώνας διαφορά με τους μαθητές μας». *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*.
<https://www.kathimerini.gr/society/563283859/giraskoyn-aei-didaskontes-oi-ekpaideytikoi-misos-aionas-diafora-me-toys-mathites-mas/>

- Λιόκου, Ε. (2011). *Οι Δυσκολίες που Αντιμετωπίζουν στην Ανάγνωση και την Κατανόηση Κειμένου οι Μαθητές της Α' τάξης του Γυμνασίου*. [Διπλωματική]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Λύκου, Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργία Γραμματική του Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 57–71.
- Μανιού, Ε. (2016). *Η (ανα)συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης στο σχολείο: Κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση εκπαιδευτικών πρακτικών* [Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών.
- Μαυρογιάννη, Α., Βασιλάκη, Ε., Σπαντιδάκης, Ι., & Γιαχνάκης, Ε. (2023). Οι Παιδαγωγικοί Πράκτορες ως Βοηθοί Φθίνουσας Καθοδήγησης για την Ανάπτυξη Μεταγνωσιακών Στρατηγικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9, 90–114.
<https://doi.org/10.12681/dial.36288>
- Μιχάλης, Α. (2014). Κριτική ανάλυση λόγου: Δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη» (Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013)*.
- Μιχάλης, Α. (2020). *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Γ. Μαμάης, Επιμ.). Gutenberg.
- Μιχάλης, Α., Αναγνωστοπούλου, Α., Δουζίνα, Μ., Καμηλάκη, Μ., & Κλείδη, Χ. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού: Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο* (2η Έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Μιχάλης, Α., & Λεουτσάκος, Σ. (2023). Διδασκαλία της Περίληψης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μετάβαση από Παραδοσιακές σε Κειμενοκεντρικές Θεωρήσεις. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 24, 563–581. <https://doi.org/10.26262/ISTAL.V24I0.9206>
- Μουτάφη, Π. (2020). *Αναγνωστική Κατανόηση Δίγλωσσων Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας των Στρατηγικών που Ακολουθούν* [Διπλωματική]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Μπακή, Μ. (2018). *Διερεύνηση των Αναγνωστικών Δεξιοτήτων σε Μαθητές Δημοτικού* [Πτυχιακή εργασία]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Μπαμπαλιάρη, Π. (2017). *Διδασκαλία και χρήση στρατηγικών για την αναγνωστική κατανόηση μαθητών Γυμνασίου με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μελέτη περίπτωσης*. [Διπλωματική]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Μπέλλα, Σ. (2015). *Πραγματολογία. Από τη Γλωσσικική Επικοινωνία στη Γλωσσική Διδασκαλία*. Gutenberg.
- Νικολακόπουλος, Α., & Παρασκευά, Φ. (2014). Διερευνώντας την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών σε ψηφιακό περιβάλλον: Μια μελέτη περίπτωσης με εξειδικευμένες συσκευές ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-Readers). *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1157–1164.

- Ντούλια, Α. (2022). *Ανίχνευση της ικανότητας κατανόησης αναγνωσμάτων σε μαθητές που μεταβαίνουν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Στρατηγικές και μοντέλα διδασκαλίας για την ενίσχυση και ενδυνάμωση του βαθμού αναγνωστικής κατανόησης με βάση κείμενα της νέας και της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας* [Διδακτορική Διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231–239.
- Πανόπουλος, Ν. (2014). *Προσαρμοσμένη Διδακτική της Ανάγνωσης σε Μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση με Έμφαση τη Μετάβασή τους σε Ανώτερη Εκπαιδευτική Βαθμίδα* [Διπλωματική]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Τμήμα Φιλολογίας, Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών, Università degli Studi di Torino Dipartimento di Psicologia.
- Παπαδημητρίου, Α. (2010). *Προσχολικοί Δείκτες Πρόβλεψης της Αναγνωστικής Επίδοσης* [Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Παπαδημητρίου, Μ. (2023). *Καλλιέργεια Πρακτικών Κριτικού Γραμματισμού: Η Περίπτωση του Πολυτροπικού Κειμένου και η Προσέγγισή του στο Πλαίσιο της Σχολικής Τάξης – Διδακτική Παρέμβαση* [Διπλωματική]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Πολυμενέας, Γ. (2024, Σεπτέμβριος 7). Γεώργιος Μπαμπινιώτης: «Πάθος είναι η λέξη η οποία με χαρακτηρίζει». *ΤΟ ΒΗΜΑ*.

<https://www.tovima.gr/2024/09/07/culture/georgios-mpampiniotis-pathos-einai-i-leksi-i-opoia-me-xarakterizei/>

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πεδίο.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ρετάλη, Κ., & Χατζηνικήτα, Β. (2015). Κοινωνικο-οικονομικό Επίπεδο και Επίδοση στην Κατανόηση Κειμένου των Δεκαπεντάχρονων Μαθητών/τριών στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 12(65).

Ριζούλη, Θ. (2013). *Η Συμβολή των Γνωστικών Στρατηγικών της Περίληψης και της Γνωστικής Αναπαράστασης Δομής Κειμένου στη Βελτίωση της Κατανόησης και της Χρήσης των Στρατηγικών: Ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης σε Έλληνες Φοιτητές στο Μάθημα της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας* [Διδακτορική Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Τοπιντζή (Επιμ.), *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία* (σελ. 239–282). Gutenberg.

Σίνγκερ, Ν. (2024, Δεκέμβριος 17). Τη σχολική βία ενισχύουν τα έξυπνα κινητά. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*. <https://www.kathimerini.gr/world/563377279/ti-scholiki-via-enischyoun-ta-exypna-kinita/>

Στάμου, Α. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, 149–187.

Στεργίου, Β. (2024, Μάρτιος 25). Πώς μεγαλώνει και πώς μικραίνει η γλώσσα (ένα
αφελές μανιφέστο). *H* *ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*.

<https://www.kathimerini.gr/columns/562948594/pos-megalonei-kai-pos-mikrainei-i-glossa-ena-afeles-manifesto/>

- Στρατινάκη, Β. (2015). *Η σχέση της Αναγνωστικής Ικανότητας με την Βραχύχρονη Μνήμη και την Μνήμη Εργασίας σε Παιδιά Πρώτης Προσχολικής Εργασίας* [Διπλωματική]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). *Λόγοι του Κριτικού Γραμματισμού και η 'Τοποθέτησή' τους στη Σχολική Πράξη: Προς μια Γλωσσοδιδασκτική Αναστοχαστικότητα*. 411–421.
- Τσιαντούλα, Γ. (2011). *Ο ρόλος της Σημασιολογικής Ενεργοποίησης Λέξεων στην Αναγνωστική Κατανόηση* [Διπλωματική]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τσολάκης, Χ. Λ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Ά., Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Λόππα, Ε., & Τάνης, Δ. (2022). *Γενικό Λύκειο: Έκθεση Έκφραση. Τεύχος Γ': τ. Γ'.* Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Τσολάκης, Χ. Λ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Ά., Λόππα, Ε., & Τάνης, Δ. (2022). *Γενικό Λύκειο: Έκθεση Έκφραση. Τεύχος Α': τ. Α'.* Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Τσολάκης, Χ. Λ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Ά., & Τάνης, Δ. (2022). *Γενικό Λύκειο: Έκθεση Έκφραση. Τεύχος Β': τ. Β'.* Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Φαφίτη-Βλαχοδήμου, Κ. (2021). *Διερεύνηση των αιτιών χαμηλής επίδοσης των Ελλήνων μαθητών στην κατανόηση κειμένου στο πλαίσιο του διεθνούς διαγωνισμού Pisa* [Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και

Κοινωνικών Επιστημών , Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης].

<https://doi.org/10.12681/eadd/49733>

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Χατζησαββίδης, Σ., & Χατζησαββίδου, Α. (2022). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Χριστοδούλου, Σ. (2018). *Κριτική Σκέψη και Κατανόηση Επιχειρηματολογικών Κειμένων: Συνεισφορά Παραγόντων του Κειμένου και του Ατόμου* [Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Ψυχολογίας.

Ψαρράκου, Μ. (2024, Φεβρουάριος 22). Το «Αιτιακό Πλέγμα» της Βίας στα Σχολεία— Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού [Ενημερωτική Ιστοσελίδα]. *Zero to eighteen: Όλοι Μαζί για το Παιδί*. <https://zerotoeighteen.gr/2024/02/22/to-aitiako-plegma-tis-vias-sta-scholeia-o-rolos-tou-ekpaideftikou/>

Ξενόγλωσση:

Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2000). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition* (1st edition). Pearson.

Anderson, S. A., & Fuller, G. B. (2010). Effect of Music on Reading Comprehension of Junior High School Students. *School Psychology Quarterly*, 25(3), 178–187.

- Banks, D. (2022). “Un projet de justice et de progrès social”: President Macron’s 2020 new year message to the nation. A linguistic viewpoint. *Text & Talk*, 42(3), 303–325. <https://doi.org/10.1515/text-2020-0050>
- Barajas, C., González-Cuenca, A. M., & Carrero, F. (2016). Comprehension of texts by deaf elementary school students: The role of grammatical understanding. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.07.005>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives Handbook 1: Cognitive Domain*. Longman Group Ltd.
- Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of Story-Mapping to Increase the Story-Grammar Text Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105–121. <https://doi.org/10.2307/1593645>
- Chen, X., Liang, L., Lu, M., Potměšil, M., & Zhong, J. (2019). The effects of reading mode and braille reading patterns on braille reading speed and comprehension: A study of students with visual impairments in China. *Research in Developmental Disabilities*, 91, 103424. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.05.003>
- Eysenck, M. W. (2010). *Βασικές Αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας* (Ε. Βασιλάκη, Επιμ.; Μ. Κουλεντιανού, Μτφ.). Gutenberg.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and Researching Reading* (3η). Routledge.
- Hackemann, T., Heine, L., & Höttecke, D. (2022). Challenging to Read, Easy to Comprehend? Effects of Linguistic Demands on Secondary Students’ Text

- Comprehension in Physics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(1), 43–68. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10306-1>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2007). *An Introduction to Functional Grammar* (3. ed., [Nachdr.]). Hodder Education.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Johansson, M. (2021). Literary socialisation through education: A comparative study of Swedish and French upper secondary school students' reception of a narrative text. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1–25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.03>
- Johansson, M. (2023). “It was Difficult. And a Little bit Boring.” Swedish Middle School Students' Reception of Narrative Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 695–708. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042848>
- Johnson, B. E., & Zabucky, K. M. (2011). Improving middle and high school students' comprehension of science texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 19–31.
- Kim, A. H., Yoo, H. S., Hwang, M., Kim, U. J., & Koh, S. R. (2010). Prediction of Reading Comprehension in Elementary School Students. *Communication Sciences & Disorders*, 15(3), 357–380.

- Medina, D., & Nagamine, M. M. (2019). Autonomous Learning Strategies in the Reading Comprehension of High School Students. *Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones*, 7(2), 147–159.
- Perminova, A. (2021). Reception of literary works in the original and translation. A case study: Students' responses. *SHS Web of Conferences*, 105, 01005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110501005>
- Sahin, A. (2013). The Effect of Text Types on Reading Comprehension. Στο *Online Submission* (τ. 3, Τεύχος 2, σελ. 57–67). <https://eric.ed.gov/?id=ED543604>
- Santa María, L., Aliagas, C., & Rutten, K. (2022). Youth's literary socialisation practices online: A systematic review of research. *Learning, Culture and Social Interaction*, 34, 100628. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100628>
- Searle, J. R. (1975). *A Taxonomy of Illocutionary Acts*.
- Souvignier, E., Αντωνίου, Φ., & Gold, A. (2008). Βελτίωση της Αναγνωστικής Κατανόησης των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός Προγράμματος Στρατηγικών Ανάγνωσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 13(52), Article 52. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2008.22>
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 415–420. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.002>
- Vaughn, S., Roberts, G., Schnakenberg, J. B., Fall, A.-M., Vaughn, M. G., & Wexler, J. (2015). Improving Reading Comprehension for High School Students With Disabilities: Effects for Comprehension and School Retention. *Exceptional Children*, 82(1), 117–131. <https://doi.org/10.1177/0014402915585478>

- Welie, C., Schoonen, R., Kuiken, F., & van den Bergh, H. (2017). Expository text comprehension in secondary school: For which readers does knowledge of connectives contribute the most? *Journal of Research in Reading*, 40(S1), S42–S65. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12090>
- Wu, L., Valcke, M., & Van Keer, H. (2019). Factors Associated with Reading Comprehension of Secondary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(4), 34–47.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1 : Έντυπο Ενημέρωσης και Συναίνεσης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ,

ΠΜΣ «ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ»

Έντυπο Συγκατάθεσης Συμμετοχής σε Έρευνα κατόπιν Ενημέρωσης

Τίτλος έρευνας:	«Διερεύνηση των διαδικασιών και της αποτελεσματικότητας της πρόσληψης κειμένου από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»
Υπεύθυνη έρευνας:	Όλγα Λώλου
Ιδιότητα:	Φιλολόγος και Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του ΠΜΣ «Γλωσσολογία»
Τηλέφωνο:	-
Email:	-
Επιβλέπουσα καθηγήτρια έρευνας:	Σπυριδούλα Μπέλλα
Email επιβλέπουσας καθηγήτριας:	sbella@phil.uoa.gr

Σας προσκαλώ να δώσετε την άδεια να συμμετέχει στην έρευνα «Διερεύνηση των διαδικασιών και της αποτελεσματικότητας της πρόσληψης κειμένου από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» το παιδί σας /ο/η κηδεμονευόμενός/ή σας.

Παρακαλώ να διαβάσετε το παρόν «Έντυπο Συγκατάθεσης Κατόπιν Ενημέρωσης» και να υπογράψετε στο τέλος εάν συμφωνείτε με τη συμμετοχή του παιδιού/ του/ης κηδεμονευόμενου/ης σας στην έρευνα.

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Να διερευνηθεί η πρόσληψη κειμένου από μαθητές. Η συλλογή πληροφοριών θα γίνει αρχικά μέσα από μία συνέντευξη που θα δώσει το παιδί σας /ο/η κηδεμονευόμενός/ή σας στην ερευνήτρια αναφορικά με τη σχέση της με τη Νεοελληνική Γλώσσα. Έπειτα, η συλλογή θα βασιστεί κατά κύριο λόγο στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις θα βασίζονται σε κείμενα, τα οποία το παιδί σας /ο/η κηδεμονευόμενός/ή σας θα διαβάσει και θα επεξεργαστεί.

ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δεδομένου του χαμηλού επιπέδου της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, η έρευνα αυτή θα συμβάλει στην κατανόηση των αιτιών που οφείλονται στη χαμηλή αναγνωστική κατανόηση που παρατηρείται και θα συμβάλει στο ερευνητικό κενό που υπάρχει σε μελέτες Λυκείου. Επίσης, το παιδί σας /ο/η κηδεμονευόμενός/ή σας θα επωφεληθεί από την εξάσκηση επεξεργασίας κειμένων και τις διαφορετικού τύπου ερωτήσεις, ενισχύοντας τις δεξιότητές του/της στην αναγνωστική διαδικασία.

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

Όλες οι πληροφορίες που αντλούμε μέσω της έρευνας είναι ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΕΣ. Οποιοσδήποτε πληροφορίες αποκτηθούν μέσω της παρούσας έρευνας και οι οποίες θα μπορούσαν να ταυτοποιήσουν το παιδί σας /τον/την κηδεμονευόμενός/ή σας προσωπικά, θα παραμείνουν απόρρητες και θα αποκαλυφθούν μόνο με την άδειά σας.

Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιευτούν ή παρουσιαστούν σε συνέδρια ή σε αντίστοιχα επιστημονικά πλαίσια δεν θα συμπεριληφθούν πληροφορίες που θα αποκαλύπτουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων/ουσών.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ.

Το παιδί σας /ο/η κηδεμονευόμενός/ή σας μπορεί να αρνηθεί να απαντήσει σε τυχόν ερωτήσεις που δεν επιθυμεί να απαντήσει.

Μπορείτε να αποσύρετε τη συγκατάθεσή σας για συμμετοχή στην έρευνα οποιαδήποτε στιγμή πριν την ολοκλήρωσή της ή τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της.

Εάν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, παρακάτω μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με τον/την/τους/τις ερευνητή/τρια/τες/τριες.

Διάβασα τα παραπάνω και αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου/ του/ης κηδεμονευόμενου/ης μου στην έρευνα «Διερεύνηση των διαδικασιών και της αποτελεσματικότητας της πρόσληψης κειμένου από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Όνοματεπώνυμο		Ημερομηνία	
Υπογραφή			

Παράρτημα 2 : Ερευνητικό Εργαλείο με Απαντήσεις Κείμενα¹¹

Κείμενο 1

Γηράσκουν αεί διδάσκοντες οι εκπαιδευτικοί – «Μισός αιώνας διαφορά με τους μαθητές μας»

Δύο στους τρεις καθηγητές στα δημόσια γυμνάσια και λύκεια είναι πάνω από 50 ετών, ενώ ένας στους πέντε έχει ξεπεράσει τα 60 χρόνια του¹². Η ηλικιακή κατανομή των καθηγητών υποδηλώνει, εύλογα, την εμπειρία που έχουν αποκτήσει οι καθηγητές στις σύνθετες αρμοδιότητές τους, ωστόσο εγείρει και ζήτημα επιμόρφωσής τους –με δεδομένο ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες εργαζομένων συνήθως προσλαμβάνουν δυσκολότερα τις τεχνολογικές εξελίξεις–, αλλά την ίδια στιγμή και κόπωσής τους. (2)

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα στοιχεία του υπουργείου Παιδείας –την επιμέλεια των οποίων είχε ο αιρετός στο Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΚΥΣΔΕ) Θοδωρής Κατσωνόπουλος, εκλεγμένος με το ψηφοδέλτιο των Συνεργαζόμενων Εκπαιδευτικών Κινήσεων–, μετά τους διορισμούς του περασμένου Αυγούστου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπηρετούν 66.447 μόνιμοι καθηγητές, ηλικίας 24 έως 67 ετών. Άνω των 50 ετών είναι 44.100, δηλαδή τα 2/3 του συνόλου (ποσοστό 66,4%). Εξ αυτών, 13.033 εκπαιδευτικοί, δηλαδή σχεδόν το 20%, είναι 60 ετών και άνω. Τη δεκαετία των 40 διανύουν 17.904 καθηγητές (27%), οι τριαντάρηδες (δηλαδή 30-39) είναι 4.325 (6,5%) και μόλις 118 εκπαιδευτικοί είναι κάτω των 30 ετών. Οι νεότεροι μόνιμοι καθηγητές είναι τρεις 24χρονοι –διδάσκουν μουσική–, ενώ υπάρχουν και δύο 25χρονοι που διδάσκουν ναυτικά μαθήματα σε επαγγελματικά λύκεια.

Στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο ένας στους τέσσερις καθηγητές είναι φιλόλογος (0,5 χωρίς αρνητική βαθμολογία). Συγκεκριμένα, οι ειδικότητες με τους περισσότερους μόνιμους εκπαιδευτικούς είναι οι φιλόλογοι (16.738), οι

¹¹ Τα κείμενα έχουν διασκευαστεί σε μικρό βαθμό μόνο ως προς τη μεταβλητή της έκτασης και της σηματοδότησης.

¹² Υπογραμμίζονται οι ουσιώδεις πληροφορίες του κειμένου που έπρεπε να συμπεριλάβουν οι μαθητές στις απαντήσεις τους με τις μονάδες που παίρνει η κάθε πληροφορία από δίπλα μέσα σε παρένθεση.

μαθηματικοί (7.833), οι καθηγητές πληροφορικής (4.954), οι γυμναστές (3.657), οι φυσικοί (3.531), οι της αγγλικής γλώσσας (3.496), οι θεολόγοι (2.638), οι των οικονομικών μαθημάτων (2.624), οι μουσικής επιστήμης (2.419) και οι μηχανολόγοι (1.979). Στον αντίποδα υπάρχουν μόλις 7 μόνιμοι καθηγητές θεατρικών σπουδών, με τις όποιες ανάγκες για το μάθημα να καλύπτονται από αναπληρωτές.

Τα τελευταία χρόνια οι αποχωρήσεις των εκπαιδευτικών αυξάνονται σε ετήσια βάση (1). Έτσι, το σχολικό έτος 2023-2024 οι αποχωρήσεις των εκπαιδευτικών έφθασαν τις 2.233. Οι αυτοδίκαιες, λόγω συμπλήρωσης του ανώτατου ορίου ηλικίας, ήταν 450, ενώ εκείνες με αίτηση παραίτησης –πρόκειται για συνταξιοδότηση για άλλο λόγο– το πρώτο δεκαήμερο του περασμένου Φεβρουαρίου ήταν 1.783. Επίσης υπήρξαν και 87 παραιτήσεις εκπαιδευτικών μετά από γνώμη του ΚΥΣΔΕ για εξαιρετικά σοβαρούς λόγους.

Στην αύξηση των μέσων όρων ηλικίας των καθηγητών συνέβαλε το «πάγωμα» των διορισμών κατά τη διάρκεια των χρόνων της δημοσιονομικής λιτότητας στη χώρα (1).

Τότε οι ανάγκες καλύπτονταν από αναπληρωτές, με αποτέλεσμα όταν άρχισαν να γίνονται διορισμοί από το 2019, τις θέσεις να παίρνουν καθηγητές γύρω στην ηλικία των 50, οι οποίοι επί χρόνια δούλευαν ως αναπληρωτές στη δημόσια εκπαίδευση. Μάλιστα, εκείνα τα χρόνια οι αποχωρήσεις λόγω συνταξιοδότησης έφθαναν περί τις 4.500 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ετησίως και συνολικά τις 8.000 με 9.000 και στις δύο βαθμίδες (1).

Όπως ανέφερε χθες στην «Κ» ο κ. Νεκτάριος Κορδής, μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της ΟΛΜΕ και πρώην αιρετός στο ΚΥΣΔΕ, «είμαστε ένας κλάδος γερασμένος. Υπάρχει μισός αιώνας διαφορά ηλικίας με τους μαθητές μας και αυτό αλλάζει τα δεδομένα στο πώς θα τους διαχειριστούμε. Ας μην αγνοούμε και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών» (1).

«Εάν είχαμε μείνει μόνο στα διδακτικά μας καθήκοντα, θα ήταν διαφορετικά. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αντέχουν πλέον τη γραφειοκρατία», συμπλήρωσε από την πλευρά του στην «Κ» ο κ. Κατσωνόπουλος (1).

Και τόνισε: «Για παράδειγμα, το θέμα της σχολικής βίας είναι μείζον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα συνεχή περιστατικά δεν μπορούν να τα διαχειριστούν μόνοι οι εκπαιδευτικοί. Χρειάζονται ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία για να καλύψουν το κομμάτι της σύνδεσης του περιστατικού

με την οικογένεια. Έχουν μεν γίνει διορισμοί, αλλά σήμερα ένας ψυχολόγος και ένας κοινωνικός λειτουργός αναλαμβάνουν πέντε σχολεία. Αυτό δεν επαρκεί» (1).

Ερωτήσεις:

α. Να χαρακτηρίσετε τις πληροφορίες των παρακάτω περιόδων σωστές, λανθασμένες ή άγνωστες:

	Σ	Λ	Α
1. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι άνω των 60 ετών.		X	
2. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι άνω των 50 ετών είναι θετικό.		X	
3. Στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αναπληρωτές και όχι μόνιμοι καθηγητές.			X
4. Το σχολικό έτος 2023-2024 οι περισσότερες αποχωρήσεις εκπαιδευτικών έγιναν μετά από παραιτήσεις.	X		
5. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει διορισμοί ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία.	X		

β. Ποιες είναι οι δυσκολίες ενός καθηγητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα, οι οποίες υπερβαίνουν τα διδακτικά του καθήκοντα;

Οι δυσκολίες ενός καθηγητή είναι οι εξής:

- διαφορά ηλικίας με τους μαθητές (1 μονάδα)
- δυσκολία στην επιμόρφωση (1 μονάδα)
- επαγγελματική εξουθένωση (1 μονάδα)
- γραφειοκρατία (1 μονάδα)
- περιστατικά σχολικής βίας (1 μονάδα)

γ. Διάβασες πρόσφατα το συγκεκριμένο άρθρο και σου έκανε εντύπωση. Αποφασίζεις να στείλεις ένα μήνυμα στον/στην κολλητό φίλο/κολλητή φίλη σου και να του πεις τα βασικά σημεία του άρθρου αυτού, έτσι ώστε να το συζητήσετε αργότερα¹³.

δ. Για ποιον λόγο κατά τη γνώμη σου ο συντάκτης έχει συμπεριλάβει στατιστικά στοιχεία στο συγκεκριμένο άρθρο;

¹³ Οι απαντήσεις στα ερωτήματα γ' βρίσκονται πάνω στα κείμενα με υπογραμμίσεις.

1) Προκειμένου να αποδείξει τον ισχυρισμό του ότι είναι μεγάλο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είναι άνω των 50 και άρα έχουν μεγάλη ηλικιακή διαφορά με τους μαθητές τους (ποσοστό 64%) (2 μονάδες). 2) Προκειμένου να συσχετίσει την ηλικία με τον διορισμό: όσο πιο μικρή η ηλικία τόσο πιο μικρό το ποσοστό των διορισμών. (1 μονάδα).

ε. Στο κείμενο υπερτερεί η ενεργητική σύνταξη με εξαίρεση δύο σημεία. Αφού τα εντοπίσετε, να εξηγήσετε τους λόγους που οδήγησαν τον συντάκτη στη συγκεκριμένη επιλογή.

1) «με τις όποιες ανάγκες για το μάθημα να καλύπτονται από αναπληρωτές» (1 μονάδα)

2) «τότε οι ανάγκες καλύπτονταν από αναπληρωτές» (1 μονάδα)

3) Θέμα – ρήμα → Γνωστή πληροφορία – άγνωστη πληροφορία (2 μονάδες)

Γνωστή πληροφορία στο πρώτο απόσπασμα είναι το μάθημα, γνωστή πληροφορία στο δεύτερο απόσπασμα είναι οι ανάγκες.

ή

Εναλλακτική επιλογή: «αυξάνονται» → μοναδική επιλογή

Κείμενο 2

Σαν Σήμερα: 5 Δεκεμβρίου 1792 – Ο Τζορτζ Ουάσιγκτον επανεκλέγεται πρόεδρος των ΗΠΑ

Ο Ουάσιγκτον, ένας από τους «Ιδρυτές Πατέρες» του αμερικανικού έθνους, έλαβε την ομόφωνη ψήφο των εκλεκτόρων για να συνεχίσει το έργο του για τη συγκρότηση ενός ισχυρού κράτους

Μία από τις **σημαντικότερες προσωπικότητες της ιστορίας των ΗΠΑ** είναι ο Τζορτζ Ουάσιγκτον, ο πολιτικός και στρατιωτικός που συνέδεσε ίσως περισσότερο από κάθε άλλον το όνομά του με την **εθνική και πολιτική χειραφέτηση της χώρας** από τον βρετανικό έλεγχο. Συγκαταλέγεται στο πάνθεον των Αμερικανών πολιτικών, των **«Ιδρυτών Πατέρων» του έθνους** (1).

Δεν είναι τυχαίο ότι ο Ουάσιγκτον εικονίζεται πρώτος από αριστερά στο τεραστίων διαστάσεων γλυπτό του Εθνικού Μνημείου στο Όρος Ράσμορ, το οποίο περιλαμβάνει τις προτομές τεσσάρων προέδρων και συμβολίζει τη γέννηση και την ανάπτυξη του αμερικανικού έθνους.

Ο Τζορτζ Ουάσιγκτον γεννήθηκε στις 22 Φεβρουαρίου 1732 στο Popes Creek της Βιρτζίνια. Ήταν το μεγαλύτερο από τα έξι παιδιά του ειρηνοδίκη Αυγουστίνου Ουάσιγκτον και της Μαίρης Μπολ. Είχε ακόμη τέσσερα μεγαλύτερα ετεροθαλή αδέρφια, από προηγούμενο γάμο του πατέρα του. Παρότι δεν φοίτησε σε ιδιαίτερα καλό σχολείο, κατάφερε να αναπτύξει την κλίση του στα μαθηματικά, το σχέδιο και τη συγγραφή κειμένων.

Μετά την ενηλικίωσή του, ασχολήθηκε για μερικά χρόνια με τη **σύνταξη κειμένων και τον σχεδιασμό χαρτών** και στη συνέχεια διορίστηκε επιθεωρητής **τοπογράφος** της κομητείας Culpeper. Από το 1752 έως το 1758 ο Ουάσιγκτον υπηρέτησε **ως ανώτερος αξιωματικός στον αποικιακό βρετανικό στρατό**. Τον Ιανουάριο του 1759 παντρεύτηκε τη Μάρθα Ντάντριτζ Κάστις, χήρα του πλούσιου γαιοκτήμονα Ντάνιελ Κάστις (1).

Έπειτα **μετακόμισε στο κτήμα του στο Mount Vernon και δραστηριοποιήθηκε ως γαιοκτήμονας καλλιεργειών καπνού και σίτου** (1). Τότε άρχισε να ασχολείται ενεργά με την πολιτική. Ήδη κατά τη διάρκεια της θητείας του στον βρετανικό στρατό, είχε εκδηλώσει τη **δυσαρέσκειά του** απέναντι στη μεγαλύτερη αποικιακή δύναμη της

εποχής και στη συνέχεια αντιτάχθηκε στην επιβολή φόρων στις αμερικανικές αποικίες. Με τις ενέργειές του τα επόμενα χρόνια, κατέστησε πασιφανή την αντίδρασή του στην αποικιακή πολιτική των βρετανικών κυβερνήσεων (1).

Μετά το ξέσπασμα του Αμερικανικού Αγώνα για την Ανεξαρτησία, διορίστηκε **αρχιστράτηγος των Ηνωμένων Αποικιών** (θέρος του 1775) (1), διατηρώντας το αξίωμά του έως τον τερματισμό του πολέμου με τη Μεγάλη Βρετανία. Με τη Συνθήκη των Παρισίων (3 Σεπτεμβρίου 1783), οι Βρετανοί αναγνώρισαν την ανεξαρτησία των Αμερικανών. Ο Ουάσιγκτον έδωσε **τον αποχαιρετιστήριο λόγο** του στους στρατιώτες του στις 2 Νοεμβρίου και λίγες ημέρες αργότερα επέβλεψε την αποχώρηση των βρετανικών στρατευμάτων από τη Νέα Υόρκη (1), αναλαμβάνοντας τη **διοίκηση της πόλης, από κοινού με τον κυβερνήτη Τζορτζ Κλίντον** (1).

Παρότι **αποσύρθηκε για λίγα χρόνια** στα κτήματά του στο Mount Vernon (1), ο Ουάσιγκτον **επανήλθε στην πολιτική** με αφορμή τις συζητήσεις για το Αμερικανικό **Σύνταγμα**, το 1787, αποτελώντας κομβικό πρόσωπο στην τελική διαμόρφωσή του. Δύο χρόνια αργότερα, εξελέγη ως ο **πρώτος Πρόεδρος των Ηνωμένων Πολιτειών** της Αμερικής, λαμβάνοντας την ψήφο εμπιστοσύνης των πολιτών του νέου κράτους (1). Στις **επόμενες εκλογές**, οι οποίες διεξήχθησαν από τις 2 Νοεμβρίου έως τις 5 Δεκεμβρίου 1792, ο Ουάσιγκτον **επανεπιβεβαίωσε την πρωτοκαθεδρία του** στην ηγεσία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, χωρίς να έχει ουσιαστικά απέναντί του κάποιον αντίπαλο. Έλαβε την ομόφωνη ψήφο των εκλεκτόρων για να συνεχίσει το έργο του για τη συγκρότηση ενός ισχυρού κράτους (1).

Παρέμεινε στο προεδρικό αξίωμα έως το 1797, όταν τον διαδέχθηκε ο πρώην αντιπρόεδρος και επίσης μέλος των «Ιδρυτών Πατέρων» των ΗΠΑ, Τζον Άνταμς. Στη συνέχεια, ο Ουάσιγκτον **αποσύρθηκε και πάλι στα κτήματά** του στο Mount Vernon. Έφυγε από τη ζωή στις 14 Δεκεμβρίου 1799 (1).

Ερωτήσεις:

α. Να χαρακτηρίσετε τις πληροφορίες των παρακάτω περιόδων σωστές, λανθασμένες ή άγνωστες:

	Σ	Λ	Α
1. Οι «Ιδρυτές Πατέρες» του αμερικανικού έθνους είναι τέσσερις, ένας εκ των οποίων είναι ο Τζορτζ Ουάσιγκτον.			X
2. Η δυσαρέσκεια του Τζορτζ Ουάσιγκτον απέναντι στην Αγγλία ξεκίνησε να εκδηλώνεται ήδη από την ενηλικίωσή του.		X	
3. Ο Τζορτζ Ουάσιγκτον άρχισε να ασχολείται ενεργά με την πολιτική μετά τη θητεία του στον στρατό.	X		
4. Ο Τζορτζ Ουάσιγκτον αμέσως μετά τη Συνθήκη των Παρισίων εξελέγη ως ο πρώτος Πρόεδρος των Η.Π.Α.		X	
5. Ο Τζορτζ Ουάσιγκτον εξελέγη δύο φορές στην Προεδρία λαμβάνοντας το 100% των ψήφων.	X		

β. Ποια ήταν η συμβολή του Τζορτζ Ουάσιγκτον στον Αμερικανικό Αγώνα Ανεξαρτησίας;

Ο Τζορτζ Ουάσιγκτον είχε καθοριστική συμβολή στον Αμερικανικό Αγώνα Ανεξαρτησίας, 1) καθώς διορίστηκε αρχιστράτηγος των Ηνωμένων Αποικιών το 1775, κατά τη διάρκεια του πολέμου. Μετά την ολοκλήρωση της σύγκρουσης και την υπογραφή της Συνθήκης των Παρισίων το 1783, η οποία αναγνώρισε την ανεξαρτησία των Αμερικανών (1 μονάδα). 2) Ανέλαβε τη διοίκηση της Νέας Υόρκης, μετά την αποχώρηση των βρετανικών στρατευμάτων, μαζί με τον Τζορτζ Κλίντον (1 μονάδα).

γ. Διάβασες πρόσφατα το συγκεκριμένο άρθρο και σου έκανε εντύπωση. Αποφασίζεις να στείλεις ένα μήνυμα στον/στην κολλητό φίλο/κολλητή φίλη σου και να του πεις τα βασικά σημεία του άρθρου αυτού, έτσι ώστε να το συζητήσετε αργότερα.

δ. Ποια είναι η κυρίαρχη έγκλιση και ποιος ο κυρίαρχος χρόνος του κειμένου; Για ποιον λόγο έχουν γίνει οι παραπάνω γλωσσικές επιλογές;

Κυρίαρχη έγκλιση η Οριστική (2 μονάδες), η οποία δηλώνει το πραγματικό (1 μονάδα). Ταιριάζει με ένα ιστορικό/βιογραφικό κείμενο (1 μονάδα).

Κυρίαρχος χρόνος είναι ο Αόριστος (2 μονάδες), αλλά και γενικότερα οι παρελθοντικοί χρόνοι (έχει και Υπερσυντέλικο: είχε εκδηλώσει), καθώς το κείμενο έχει αφηγηματικά

μέρη, τα οποία παρουσιάζουν τη ζωή του Τζορτζ Ουάσιγκτον. Στην αφήγηση αναμένεται να έχουμε παρελθοντικούς χρόνους (1 μονάδα).

ε. Υπάρχουν σημεία σχολιασμού στο κείμενο; Είναι λίγα τα σημεία ή πολλά και γιατί;

1) Μία από τις «σημαντικότερες» προσωπικότητες (1 μονάδα)

Συγκαταλέγεται στο «πάνθεον» των Αμερικανών πολιτικών (1 μονάδα)

2) Δεν υπάρχουν πολλά σημεία σχολιασμού (1 μονάδα), 3) καθώς το κείμενο αποτελεί βιογραφικό κείμενο, αφορά ένα ιστορικό πρόσωπο και γι' αυτό υπερτερεί η απλή παράθεση γεγονότων (1 μονάδα).

Κείμενο 3

03-03-2023: Ενημέρωση για το σιδηροδρομικό δυστύχημα στην είσοδο της κοιλάδας των Τεμπών, από την Εκπρόσωπο Τύπου της Ελληνικής Αστυνομίας, Αστυνόμο Β' Κωνσταντία Δημογλίδου

03/03/2023

ΑΡΧΗΓΕΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΣΤΥΝΟΜΙΑΣ

Αθήνα, 3 Μαρτίου 2023

ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ

Ενημέρωση για το σιδηροδρομικό δυστύχημα στην είσοδο της κοιλάδας των Τεμπών, από την Εκπρόσωπο Τύπου της Ελληνικής Αστυνομίας, Αστυνόμο Β' Κωνσταντία Δημογλίδου

Ενημέρωση, για το σιδηροδρομικό δυστύχημα στην είσοδο της κοιλάδας των Τεμπών πραγματοποίησε σήμερα, 3 Μαρτίου 2023, η Εκπρόσωπος Τύπου της Ελληνικής Αστυνομίας, Αστυνόμος Β' Κωνσταντία Δημογλίδου.

Ακολουθεί το κείμενο της ενημέρωσης:

«*Η διαδικασία ταυτοποίησης των σορών με τη μέθοδο DNA συνεχίζεται εντατικά από τα ειδικά εγκληματολογικά εργαστήρια της Ελληνικής Αστυνομίας (1).*

Μέχρι στιγμής από τα δείγματα DNA που έχει λάβει η Διεύθυνση Εγκληματολογικών Ερευνών έχουν ταυτοποιηθεί 52 νεκροί (1).

Από τον επικεφαλής της ομάδας αναγνώρισης της Ελληνικής Αστυνομίας και τους ειδικούς ψυχολόγους έχουν ενημερωθεί ήδη 14 οικογένειες θυμάτων(1).

Διευκρινίζεται ότι γίνεται ό,τι είναι ανθρωπίνως δυνατόν ώστε να ολοκληρωθεί τάχιστα η συνολική ταυτοποίηση κάθε σορού, μέσω της εξέτασης όλων των δειγμάτων που έχουν ληφθεί, και στη συνέχεια να αποδοθεί στους συγγενείς, καθώς κάποιες σοροί βρίσκονται σε πολύ κακή κατάσταση.

Επίσης, στο Αστυνομικό Τμήμα Τεμπών έχουν συγκεντρωθεί προσωπικά αντικείμενα επιβατών, τα οποία περισυλλέχθηκαν τις προηγούμενες ημέρες με μέριμνα της Ελληνικής Αστυνομίας από τον τόπο του δυστυχήματος. Για την παραλαβή τους οι επιβάτες και οι συγγενείς των θυμάτων μπορούν να επισκέπτονται το Αστυνομικό Τμήμα Τεμπών και να επικοινωνούν στα τηλέφωνα 24950 – 93510 και 14 (1).

Για οποιαδήποτε εξέλιξη θα ακολουθήσει νεότερη ενημέρωση.»

Ερωτήσεις:

α. Να χαρακτηρίσετε τις πληροφορίες των παρακάτω περιόδων σωστές, λανθασμένες ή άγνωστες:

	Σ	Λ	Α
1. Οι περισσότερες από τις σορούς έχουν ταυτοποιηθεί.			X
2. 14 οικογένειες από τις ταυτοποιημένες σορούς έχουν ενημερωθεί.	X		
3. Η ταυτοποίηση των σορών που βρίσκονται σε κακή κατάσταση γίνεται με διαφορετική μέθοδο από αυτή του DNA.		X	
4. Οι ψυχολόγοι της Ελληνικής Αστυνομίας συμμετέχουν στη διαδικασία ενημέρωσης των οικογενειών των θυμάτων.	X		
5. Η ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο της διαδικασίας ταυτοποίησης ολοκληρώθηκε.		X	

β. Ποια διαδικασία ακολουθεί η Ελληνική Αστυνομία σε σχέση με τις σορούς των Τεμπών;

1) Ακολουθείται η μέθοδος DNA για την ταυτοποίηση των σορών, καθώς κάποιες από τις σορούς βρίσκονται σε πολύ κακή κατάσταση (1 μονάδα). 2) Τα δείγματα έχει λάβει η Διεύθυνση Εγκληματολογικών Ερευνών και την ταυτοποίηση κάνουν ειδικά εγκληματολογικά εργαστήρια της αστυνομίας (1 μονάδα).

γ. Με βάση ένα κείμενο που διάβασες πρόσφατα σου ζητείται να κάνεις μία παρουσίαση PowerPoint. Δημιούργησε μία παρουσίαση με μορφή bullet μικρής διάρκειας για τους συμμαθητές της τάξης σου.

δ. Ποιο ρηματικό πρόσωπο χρησιμοποιείται στο παραπάνω κείμενο και για ποιον λόγο;

1) Το ρηματικό πρόσωπο που χρησιμοποιείται είναι το γ' (2 μονάδες), 2) καθώς πρόκειται για γραφειοκρατικό κείμενο (1 μονάδα) και 3) άρα το ύφος πρέπει να είναι αντικειμενικό, αποστασιοποιημένο και ουδέτερο (1 μονάδα).

ε. Να σχολιαστεί η χρήση παθητικής σύνταξης στο κείμενο.

Στο κείμενο αξιοποιείται η χρήση της παθητικής σύνταξης στο κείμενο, καθώς 1) απαιτείται σε ένα γραφειοκρατικό κείμενο (1 μονάδα) να διατηρείται 2) ένα ουδέτερο

και απρόσωπο ύφος. Έτσι, παρατίθενται απλώς οι πληροφορίες σε σχέση με την εξέλιξη της ταυτοποίησης των σορών στα Τέμπη (1 μονάδα).

Κείμενο 4

Τέμπη: Το χρονικό της ανείπωτης τραγωδίας

Απολογούμενος ο σταθμάρχης, ο μόνος προς το παρόν, που έχει συλληφθεί, παραδέχθηκε αρχικά το τραγικό λάθος του και το απέδωσε στην «κακιά ώρα», ενώ σε βάρος του έχει σχηματιστεί δικογραφία για βαρύτατα αδικήματα (1). Σύμφωνα όμως με τις καταγγελίες που βλέπουν από το πρωί της Τετάρτης το φως της δημοσιότητας, συνδικαλιστές και γνώστες των σιδηροδρομικών μεταφορών, υποστηρίζουν ότι το ανθρώπινο λάθος θα μπορούσε να αποφευχθεί (1).

Τα συστήματα τηλεδιοίκησης και φωτοσήμανσης δεν λειτουργούν, όχι κατ' εξαίρεση, αλλά λόγω των διαχρονικών καθυστερήσεων στην αναβάθμιση των συστημάτων ασφαλείας (1). Η πρόεδρος της Ρυθμιστικής Αρχής Σιδηροδρόμων, Ιωάννα Τσιαπαρίκου, έκανε λόγο στην «Κ» για «εργολαβίες που έπρεπε να είχαν ολοκληρωθεί» και πρόσθεσε: «Το σύστημα είναι αυτή τη στιγμή χειροκίνητο, επομένως ελλοχεύει ο κίνδυνος ανθρώπινου λάθους». Οι διαρκείς επισημάνσεις για την απουσία συστήματος τηλεδιοίκησης αποτυπώνονται στις «Ετήσιες Εκθέσεις Ασφάλειας» της ΡΑΣ.

Για την αναβάθμιση των συστημάτων σηματοδότησης – τηλεδιοίκησης σε τμήματα του άξονα Αθήνα – Θεσσαλονίκη υπεγράφη σύμβαση το 2014, με κόστος 41 εκ. ευρώ όταν έγινε η ανάθεση. Σύμφωνα με έρευνα που είχε δημοσιεύσει πριν από τρία χρόνια το Μεσογειακό Ινστιτούτο Ερευνητικής Δημοσιογραφίας (MIIR), το αρχικό κόστος εκτινάχθηκε στην πορεία, ξεπερνώντας το 50% του αρχικού προϋπολογισμού και φέρνοντας την ΕΡΓΟΣΕ, μετά από έλεγχο της Επιτροπής Δημοσιονομικού Ελέγχου το 2018, υπόλογη για κακοδιαχείριση (1).

«Η σύμβαση για την ανάταξη και αναβάθμιση του συστήματος τηλεδιοίκησης – σηματοδότησης έχει περάσει δια πυρός και σιδήρου» αναφέρουν χαρακτηριστικά πηγές του υπουργείου Μεταφορών, κάνοντας λόγο για «χρόνιο σιδηροδρομικό πρόβλημα στην Ελλάδα».

«Η ανάταξη δεν έγινε ποτέ», προσθέτει ο εκπρόσωπος εργαζομένων της ΤΡΑΙΝΟΣΕ, Βασίλης Ζαβογιάννης και εξηγεί στην «Κ» ότι τα συστήματα ασφαλείας που είχαν ενσωματωθεί περί το 2004 δεν τέθηκαν ποτέ σε λειτουργία (1). Βάσει του χρονοδιαγράμματος του έργου, η ανάταξη και αναβάθμιση των συστημάτων θα έπρεπε να έχει ολοκληρωθεί μέχρι το 2020, αλλά μόνο το τμήμα από το Πλατύ Ημαθίας μέχρι τον Προμαχώνα, είναι σήμερα έτοιμο. Στο σημείο του τραγικού δυστυχήματος οι διαδικασίες παρέμεναν अपαρχαιωμένες (1).

«Λάθος διαχείριση από ανθρώπινο παράγοντα σε μια διαδικασία που είναι ίδια πάρα πολλά χρόνια», αναφέρουν πηγές του υπουργείου Μεταφορών για τα αίτια της μετωπικής σύγκρουσης των αμαξοστοιχιών, που υποδεικνύουν τον αρμόδιο σταθμάρχη ως υπεύθυνο για «αβλεψία», ωστόσο παραδέχονται ότι με επικαιροποιημένα συστήματα, το δυστύχημα θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί.

«Τώρα βάλανε στη γωνία τον σταθμάρχη έναν άνθρωπο 59 ετών. Ήταν σταθμάρχης μόνο 40 ημέρες και τον βάλανε στον πιο δύσκολο κόμβο» λέει στην «Κ»

ο κ. Ζαβογιάννης, αναφερόμενος στα προβλήματα στελέχωσης κρίσιμων για την ασφάλεια πόστων (1). **Ωστόσο**, όπως επισημαίνουν πηγές από το υπουργείο, οι σταθμάρχες έχουν 712 ώρες υποχρεωτικής εκπαίδευσης και 75 ημέρες πρακτικής, πριν αναλάβουν ένα πόστο. «Επομένως **υπήρχε η εμπειρία** και αυτό δεν ήταν το πιο δύσκολο σημείο» (1).

Ο πρώην πρόεδρος της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Σιδηροδρομικών και γενικός γραμματέας της ΓΣΕΕ, Νικόλαος Κιουτσούκης «δείχνει» από πλευράς του τη **μη λειτουργία του συστήματος GSM-R**, το οποίο θα έδινε τη δυνατότητα στον σταθμάρχη να δει πού βρίσκεται η αμαξοστοιχία. Σύμφωνα με τον ίδιο, το σύστημα έχει αγοραστεί από το 2000. Συγκρούσεις όμως μεταξύ εργολάβων, καθυστερήσεις για την επίλυση διαφορών στα δικαστήρια και λάθος χειρισμοί είχαν ως αποτέλεσμα το σύστημα να μην λειτουργεί μέχρι σήμερα (1).

Ανύπαρκτο είναι και το σύστημα που συντονίζει τα φανάρια, καταγγέλλει ο κ. Κιουτσούκης (1).

Σε ερώτηση της «Κ» για τις αιτίες του δυστυχήματος που είχε γίνει στο Αδενδρο το 2017, ο κ. Κιουτσούκης «έδειξε» πάλι την απουσία των έξυπνων αυτών συστημάτων. «Αν γινόταν τότε κάτι, δεν θα θρηνούσαμε σήμερα τόσους νεκρούς»

Πηγές του ΟΣΕ δηλώνουν στην «Κ» πως τα συστήματα αυτά έπρεπε να φτιαχτούν με εργολαβίες της ΕΡΓΟΣΕ, η οποία θα τα παρέδιδε μετά στον ΟΣΕ.

«Τα συστήματα δεν έχουν φτιαχτεί σε όλο τους το εύρος. Μπορεί να έχουν κατασκευαστεί σε κάποια τμήματα αλλά έτσι δεν μπορούν να λειτουργήσουν στο σύνολο τους. **Η κατασκευή των συστημάτων έχει “χωριστεί” σε πολλές εργολαβίες με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνονται τα έργα**. Κατά τον ίδιο τρόπο, **περιπλέκονται και οι ευθύνες**», υπογραμμίζουν οι ίδιες πηγές (1).

Στην πιο πρόσφατη Έκθεση Ασφάλειας (2021) η ΡΑΣ σημειώνει αφενός την **απουσία Επιτροπής Διερεύνησης Αεροπορικών και Σιδηροδρομικών Ατυχημάτων**, η οποία προβλέπεται με τον νόμο 4313 του 2014. Τον Ιανουάριο του 2023, με τον νόμο 5014 συστήνεται ο Εθνικός Οργανισμός Διερεύνησης Αεροπορικών και Σιδηροδρομικών Ατυχημάτων, ο οποίος μέχρι τώρα «δεν έχει στελεχωθεί», σύμφωνα με την κ. Τσιαπαρίκου (1).

Ο πρόεδρος του Εθνικού Οργανισμού Διερεύνησης Αεροπορικών και Σιδηροδρομικών Ατυχημάτων και Ασφάλειας Μεταφορών (ΕΟΔΑΣΑΑΜ), Ιωάννης Κονδύλης, τόνισε πως **ο οργανισμός δεν επιλαμβάνεται αυτή τη στιγμή του θέματος γιατί δεν υπάρχουν οι ερευνητές των τρένων**. «Έχουμε εδώ στο γραφείο τους διερευνητές των αεροσκαφών, δεν έχουν τους διερευνητές των τρένων. Δεν έχουν κληθεί ακόμα», τόνισε (1).

Ερωτήσεις:

α. Να χαρακτηρίσετε τις πληροφορίες των παρακάτω περιόδων σωστές, λανθασμένες ή άγνωστες:

	Σ	Λ	Α
1. Ο σταθμάρχης που εμπλέκεται στο δυστύχημα είχε εκπαιδευτεί επαρκώς αλλά δούλεψε μόνο 40 ημέρες στη θέση του.	X		
2. Το δυστύχημα θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί εάν τα συστήματα ασφαλείας ήταν επικαιροποιημένα.	X		
3. Η σύμβαση για την αναβάθμιση των συστημάτων ασφαλείας ολοκληρώθηκε το 2020.		X	
4. Η αναβάθμιση λόγω του δυστυχήματος θα ολοκληρωθεί εσπευσμένα τα επόμενα χρόνια.			X
5. Ο Εθνικός Οργανισμός Διερεύνησης Αεροπορικών και Σιδηροδρομικών Ατυχημάτων έχει επανδρωθεί πλήρως και διερευνά το δυστύχημα.		X	

β. Ποια ήταν η κατάσταση της εκπαίδευσης του σταθμάρχη και πώς αυτή συνδυάζεται με τα προβλήματα στελέχωσης και τη γενικότερη λειτουργία του δικτύου, ώστε να φωτιστούν οι αιτίες του δυστυχήματος;

1) Η εκπαίδευση του σταθμάρχη ήταν επαρκής, καθώς απαιτείται υποχρεωτική εκπαίδευση 712 ωρών και 75 ημέρες πρακτικής πριν αναλάβει τη θέση του (1 μονάδα). 2) Ωστόσο, ο σταθμάρχης είχε μόνο 40 ημέρες υπηρεσίας (1 μονάδα) και 3) τοποθετήθηκε σε έναν από τους πιο δύσκολους κόμβους του δικτύου (1 μονάδα). Αυτός ο συνδυασμός μικρής εμπειρίας και δύσκολου πόστου ενδέχεται να συνέβαλε στην ανθρώπινη αβλεψία που προκάλεσε την τραγωδία. Από την άλλη, η γενικότερη κατάσταση του δικτύου παρουσίαζε σοβαρές ελλείψεις, 4) καθώς τα συστήματα ασφαλείας, όπως η τηλεδιοίκηση και τα φωτοσήματα, δεν λειτουργούσαν σωστά λόγω καθυστερήσεων στην αναβάθμισή τους (1 μονάδα). 5) Ειδικότερα, τα συστήματα τηλεδιοίκησης και σηματοδότησης, που έπρεπε να αναβαθμιστούν από το 2014, είχαν καθυστερήσει και πολλά τμήματα του δικτύου εξακολουθούσαν να λειτουργούν με παλαιές και επικίνδυνες διαδικασίες (1 μονάδα).

γ. Με βάση ένα άρθρο που διάβασες πρόσφατα σου ζητείται να κάνεις μία παρουσίαση PowerPoint. Δημιούργησε μία παρουσίαση με μορφή bullet μικρής διάρκειας για τους συμμαθητές της τάξης σου.

δ. Για ποιον λόγο υπάρχουν αναφορές σε έρευνες και αυτούσια παράθεση λόγων τρίτων στο κείμενο;

1) Οι αναφορές και οι έρευνες υπάρχουν στο κείμενο για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Αναζητούνται οι αιτίες του δυστυχήματος και στην προσπάθεια απόδοσης ευθύνης αναφέρονται ορισμένες πληροφορίες σε σχέση με την εμπειρία του σταθμάρχη, αλλά και με τα συστήματα ασφαλείας (1 μονάδα). Για τα θέματα αυτά κάνουν λόγο 2) ειδικοί, όπως ο πρώην πρόεδρος της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Σιδηροδρομικών και γενικός γραμματέας της ΓΣΕΕ, προσδίδοντας με αυτόν τον τρόπο εγκυρότητα στις πληροφορίες του κειμένου (1 μονάδα).

ε. Υπάρχει μεταφορική χρήση του λόγου; Αν ναι, σε ποια σημεία και για ποιον λόγο;

1) Μεταφορική χρήση του λόγου υπάρχει σε ελάχιστα σημεία του κειμένου (2 μονάδες). Χρησιμοποιούνται για παράδειγμα οι φράσεις 2) «η κακιά η ώρα», «το κόστος εκτινάχθηκε», «η σύμβαση έχει περάσει διά πυρός και σιδήρου» (1 μονάδα). 3) Στα σημεία αυτά αξιοποιείται η μεταφορά για λόγους έμφασης και συγκινησιακής φόρτισης. Πρόκειται για ένα άρθρο το οποίο αφορά ένα τραγικό γεγονός, οπότε, αν και απουσιάζει στο μεγαλύτερο μέρος το συναίσθημα, καθώς πρόκειται για πληροφοριακό άρθρο (1 μονάδα).

Κείμενο 5

«Ήθελα κι άλλο, το vare είναι μεγαλύτερη εξάρτηση από το τσιγάρο»

Μεσημέρι Πέμπτης και δύο παρέες μαθητών από τη Β' και Γ' τάξη του Γυμνασίου δίνουν το ραντεβού τους στο παρκάκι που βρίσκεται δίπλα στο σχολείο. Από τη μία πλευρά του πάρκου, μικρά παιδιά απολαμβάνουν το παιχνίδι στις κούνιες, ενώ, από την άλλη, οι παρέες των εφήβων απολαμβάνουν το τσιγάρο. Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από στιγμιότυπα της ημέρας στο σχολείο, καθώς ο ατμός συνοδεύει την κουβέντα.

Ο Γιάννης δέχεται να μιλήσει στην «Κ». Λέει πως ξεκίνησε το ηλεκτρονικό τσιγάρο στα 13 (1). «Από περιέργεια το άρχισα (1). Δεν με επηρέασε κανείς. Στην αρχή ήμουν διστακτικός, τις πρώτες φορές έβηχα και ζαλιζόμουν, ένιωθα ότι πονούν τα πνευμόνια μου. Δοκίμασα και το απλό τσιγάρο, αλλά ξαναγύρισα στον θερμαινόμενο καπνό, γιατί πιστεύω ότι είναι καλύτερος».

Όσο περνάει η ώρα, η παρέα μεγαλώνει. Η Μαρία αφήνει την τσάντα στο παγκάκι και αρχίζει το άτμισμα. Μας λέει πως ξεκίνησε το θερμαινόμενο τσιγάρο πριν καν κλείσει τα 13. Σήμερα είναι 15.

«Εκείνη τη χρονιά είχαμε μετακομίσει από την Αθήνα στην επαρχία και εκεί τα παιδιά του σχολείου ήταν λίγα και μεγαλύτερα σε ηλικία από εμένα (1). Μπήκα στην παρέα τους και με ρώτησαν αν ήθελα να δοκιμάσω τον ατμό. Σκέφτηκα “ας κάνω έστω μία φορά για να δω πώς είναι και δεν θα ξανακάνω”. Μετά όμως ήθελα κι άλλο, κι άλλο, μέχρι που το ξεκίνησα κανονικά. Πιστεύω ότι το vare είναι μεγαλύτερη εξάρτηση από το τσιγάρο, γιατί σου προσφέρει καλύτερη γεύση (1). Επίσης, είναι εύκολο να το βρεις παντού. Σε κάποια περίπτερα ή σε μίνι μάρκετ έχει συμβεί να με ρωτήσουν αν είμαι ανήλικη, αλλά αυτό γίνεται σπάνια. Στο τέλος, μου δίνουν αυτό που ζητάω (1). Έχω διαβάσει ότι το υγρό επηρεάζει τους πνεύμονες, αλλά ξέρω ότι δεν κάνει τόσο κακό όσο το τσιγάρο», απαντά (1).

«Γιατί δεν μου δίνεις; Δεν είναι τσιγάρο!»

Στο μίνι μάρκετ που βρίσκεται σε μικρή απόσταση από ένα Γυμνάσιο των νοτίων προαστίων, συναντάμε την Π.Α., που εργάζεται εκεί ως υπάλληλος την τελευταία πενταετία.

«Τα παιδιά που έρχονται εδώ ζητούν κυρίως προϊόντα ατμού, αλλά πρώτα ενδιαφέρονται να μάθουν τις γεύσεις (1). Όταν βλέπω μικρές ηλικίες, ως γονιός αποφεύγω να τους δώσω», λέει στην «Κ» (1).

Τη ρωτάμε αν έχει ζητήσει ταυτότητα για να διαπιστώσει την ηλικία κάποιου παιδιού. «Δεν το έχω κάνει, γιατί, όταν έχεις τόσο κόσμο να περιμένει, δεν μπορείς να ασχοληθείς με αυτό. Ούτως ή άλλως δεν χρειάζεται. Βλέπω ότι είναι μαθητές, παιδιά

της γειτονιάς (1). Πολλές φορές μού λένε ότι είναι για τους γονείς τους, αλλά δεν τους πιστεύω. “Μα, αφού διαλέγεις γεύσεις, πώς δεν είναι για εσένα;”. Κάποια τα έχω βοηθήσει, τους έχω πει να μην το κάνουν και έδειξαν να με ακούν (1). Κάποια άλλα φεύγουν θυμωμένα και λένε “γιατί δεν μου δίνεις; Δεν είναι τσιγάρο!”. Μα, τσιγάρο είναι κι αυτό, τους λέω» (1).

Ερωτήσεις:

α. Να χαρακτηρίσετε τις πληροφορίες των παρακάτω περιόδων σωστές, λανθασμένες ή άγνωστες:

	Σ	Λ	Α
1. Ο Γιάννης δεν είχε σωματικές αντιδράσεις μετά τις πρώτες φορές που άτμισε.		X	
2. Η Μαρία θεωρεί ότι το άτμισμα είναι λιγότερο εθιστικό από το κανονικό τσιγάρο λόγω της γεύσης του.		X	
3. Τα προϊόντα ατμού είναι πιο εύκολα προσβάσιμα στους εφήβους σε σχέση με το παραδοσιακό τσιγάρο.	X		
4. Η Μαρία ξεκίνησε κανονικά το άτμισμα μόνο από τον φόβο της απομόνωσης.		X	
5. Η κοινωνική αποδοχή από μεγαλύτερους εφήβους έπαιξε σημαντικό ρόλο στην απόφαση της Μαρίας να ξεκινήσει το άτμισμα.	X		

β. Για ποιους λόγους ξεκίνησε η Μαρία να χρησιμοποιεί προϊόντα ατμού;

1) Η Μαρία ξεκίνησε το άτμισμα προσπαθώντας να ενταχθεί σε μία παρέα παιδιών. Όταν μετακόμισε στην επαρχία, προσπαθώντας να γίνει αρεστή σε μία ομάδα παιδιών που ήταν μεγαλύτερα από εκείνη (1 μονάδα), 2) δέχθηκε να δοκιμάσει θεωρώντας ότι δεν θα το επαναλάβει (1 μονάδα). 3) Στην πορεία εθίστηκε και δύο χρόνια μετά ατμίζει ακόμη (1 μονάδα).

γ. Κάνεις μία καμπάνια ευαισθητοποίησης για τη χρήση θερμαινόμενου τσιγάρου από μαθητές. Συγκέντρωσε τις πληροφορίες από το παραπάνω κείμενο που θα πρέπει να ειπωθούν σε αυτή την καμπάνια για το θέμα αυτό.

δ. Η πλειονότητα του κειμένου δίνεται σε ευθύ λόγο. Για ποιον λόγο συμβαίνει αυτό;

1) Ο ευθύς λόγος προσδίδει ζωντάνια στο κείμενο (1 μονάδα), 2) καθώς μέσα από τις προσωπικές μαρτυρίες των μαθητών και της υπαλλήλου του περιπτέρου (2 μονάδες), 3) έχουμε άμεση καταγραφή των σκέψεων, συναισθημάτων, εμπειριών και στάσεων τους απέναντι στο άτμισμα (1 μονάδα). 4) Μέσω του ευθέος λόγου δεν μπορεί να υπάρξει παραποίηση των λεγομένων τους και συνεπώς αλλοίωση της πληροφορίας (1 μονάδα).

ε. Τι θα συνέβαινε εάν μετατρέπατε το κείμενο σε γ' ρηματικό πρόσωπο;

- 1) Μετά από μία τέτοια μετατροπή το κείμενο θα έχανε την αμεσότητά του (1 μονάδα).
- 2) Δεν θα υπήρχε η αίσθηση εγγύτητας με τον αναγνώστη, αλλά αποστασιοποίησης (1 μονάδα). Ωστόσο, θα προσέδιδε 3) η μετατροπή την εντύπωση ότι πρόκειται για ένα κείμενο που το διακατέχει η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα (1 μονάδα).

Κείμενο 6

Ξεκινούν από το Δημοτικό

Η Παρασκευή Κατσαούνου, αναπληρώτρια καθηγήτρια Πνευμονολογίας της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και μέλος του Δ.Σ. της Ελληνικής Πνευμονολογικής Εταιρείας, επισκέπτεται συχνά σχολεία της Αττικής, στο πλαίσιο της πρόληψης απέναντι σε κάθε μορφής τσιγάρο. Μέσα από τα ερωτηματολόγια που διακινούν με την ομάδα της καταλήγουν σε κάποια βασικά συμπεράσματα.

«Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει **σημαντικός αριθμός μαθητών που κάνουν χρήση ηλεκτρονικού τσιγάρου** –κυρίως την τελευταία δεκαετία–, **αλλά και θερμαινόμενου τσιγάρου**, το οποίο έχει γίνει πιο δημοφιλές τα τελευταία πέντε χρόνια. Σε αυτά μάλιστα προστίθενται **και τα pouches, δηλαδή τα φακελάκια νικοτίνης** (1). Μαθαίνουμε ότι ξεκινούν **ακόμη και από το δημοτικό**, ευτυχώς όχι σε πολύ υψηλό ποσοστό, αλλά **στο Γυμνάσιο είναι πλέον πολύ συνηθισμένο** να χρησιμοποιούν αυτά τα προϊόντα», λέει η κ. Κατσαούνου στην «Κ». Η ίδια εξηγεί τι σημαίνει για τον οργανισμό η χρήση σε αυτές τις νεαρές ηλικίες (1).

«**Όσο μικρότερος** ξεκινήσει κανείς τη χρήση αυτών των ουσιών, **τόσο πιο σοβαρές είναι οι επιδράσεις που δέχεται στον πνεύμονα**, αλλά κυρίως **στο νευρικό σύστημα**, διότι η ανάπτυξη του εγκεφάλου δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί. Για τις άμεσες επιδράσεις, ξέρουμε ότι προκαλείται φλεγμονή στο αναπνευστικό. Επίσης, ξέρουμε ότι σε όσους έχουν άσθμα τούς το επιτείνει, καθώς και ότι υπάρχει μεγαλύτερη ευπάθεια σε κάποιες λοιμώξεις», υπογραμμίζει η αν. καθηγήτρια (1).

«Το κακό είναι ότι όλα αυτά τα προϊόντα **θεωρούνται από κάποιους ακίνδυνα**, και δυστυχώς ανάμεσα σε αυτούς είναι **πολλοί γονείς**», προσθέτει. «Υπάρχει πολύ **διαφορετική αντιμετώπιση από ό,τι απέναντι στο συμβατικό τσιγάρο**, δεν έχουν την ίδια αυστηρότητα και αυτό βέβαια μεταφέρεται και στα παιδιά» (1).

Οι ίδιοι **οι κατασκευαστές** των ηλεκτρονικών τσιγάρων θέρμανσης καπνού **προειδοποιούν ότι αυτά δεν είναι ακίνδυνα**, καθώς περιέχουν νικοτίνη, η οποία είναι εθιστική (1).

Σύμφωνα με τον **Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας**, όλα τα προϊόντα καπνού, συμπεριλαμβανομένων και των θερμαινόμενων προϊόντων καπνού, **είναι επιβλαβή**. «Παρά τους ισχυρισμούς που συχνά διατυπώνονται για “μείωση του κινδύνου” από τη χρήση των θερμαινόμενων προϊόντων καπνού, δεν υπάρχουν επαρκή και αξιόπιστα στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι είναι λιγότερο επιβλαβή από τα συμβατικά προϊόντα καπνού», αναφέρεται στη σελίδα του ΕΟΔΥ (1).

«Επομένως όταν τα υγρά που κυκλοφορούν έχουν γεύση σοκολάτας, βανίλιας, τσιγλόφουσκας ή φράουλας, είναι υποκριτικό να λέμε ότι φτιάχτηκαν για κάποιον 60χρονο που έχει χρόνια πνευμονοπάθεια και θέλει να διακόψει το συμβατικό τσιγάρο. Είναι εμφανές ότι **φτιάχνονται για να προσελκύσουν νέους ανθρώπους**. Και, παρότι είναι τόσο εμφανές, δεν υπάρχει καμία απαγόρευση στις **γεύσεις ή στα αρώματα**» (1), λέει η κ. Κατσαούνου εξηγώντας ότι τέτοιες ουσίες μπορεί όταν χρησιμοποιηθούν στη ζαχαροπλαστική να είναι ακίνδυνες, αλλά αυτό δεν ισχύει όταν θερμανθούν, γίνουν ατμός και ακολουθήσουν κι **άλλες χημικές αντιδράσεις** (1).

Σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία

Ο ψυχίατρος Γιώργος Καραμπουτάκης, πρόεδρος της Εταιρείας Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικών Παρεμβάσεων «Μίτος», που λειτουργεί έναν ξενώνα για εφήβους στον Πειραιά, έρχεται σε επαφή με παιδιά που βάζουν από πολύ νωρίς στη ζωή τους το τσιγάρο.

Ο ίδιος λέει στην «Κ» πως η χρήση οποιουδήποτε είδους τσιγάρου ενδέχεται κάποιες φορές να γίνει «πύλη εισόδου» στη χρήση ναρκωτικών ουσιών. Την ίδια ώρα, οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία δεν είναι αμελητέες (1).

«Αυτό συμβαίνει διότι οι έφηβοι απομυθοποιούν τον κίνδυνο, επειδή δεν έχουν λάβει τη σωστή εκπαίδευση στο σπίτι τους. Επίσης, δεν αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, καταθλιπτικές διαταραχές, αυξημένο άγχος, αυξημένη παρορμητικότητα και διαταραχές συμπεριφοράς που επέρχονται μαζί με τον εθισμό. Όλα αυτά μαζί μπορούν να δημιουργήσουν παραβατικές συμπεριφορές στην εφηβεία ή να προκαλέσουν ακόμη κάποιο είδος κατάθλιψης ή και αυτοκτονικού ιδεασμού, ειδικά όταν γίνεται μία προσπάθεια διακοπής ή αύξησης της χρήσης του καπνού» (1).

Ερωτήσεις:

α. Να χαρακτηρίσετε τις πληροφορίες των παρακάτω περιόδων σωστές, λανθασμένες ή άγνωστες:

	Σ	Λ	Α
1. Οι περισσότεροι μαθητές σήμερα ξεκινούν το άτμισμα ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.		X	
2. Πολλοί γονείς αγνοούν την επικινδυνότητα του ατμίσματος και γι' αυτό επιτρέπουν στα παιδιά τους να ατμίζουν.	X		
3. Το θερμαινόμενο τσιγάρο βλάπτει τους πνεύμονες, όπως το τσιγάρο.		X	
4. Οι πιο συχνές γεύσεις υγρών είναι η σοκολάτα, η βανίλια, η τσιγλόφουσκα και η φράουλα.			X
5. Τα θερμαινόμενα τσιγάρα φτιάχτηκαν με σκοπό να προσελκύσουν νέους ανθρώπους.	X		

β. Ποιες είναι οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των παιδιών που ατμίζουν;

Σύμφωνα με τον Γιώργο Καραμπουτάκη, οι συνέπειες στην ψυχική υγεία των παιδιών ποικίλουν. Από κατάθλιψη (1), άγχος (1 μονάδα) (2), παρμορμητικότητα (1 μονάδα) (3), διαταραχές της συμπεριφοράς (1 μονάδα) (4) που μπορεί να οδηγήσουν σε παραβατική συμπεριφορά (1 μονάδα) (5) μέχρι και σκέψεις αυτοκτονίας (6) μπορεί να προκαλέσει στον νέο το άτμισμα (1 μονάδα).

γ. Κάνεις μία καμπάνια ευαισθητοποίησης για τη χρήση θερμαινόμενου τσιγάρου από μαθητές. Συγκέντρωσε τις πληροφορίες από το παραπάνω κείμενο που θα πρέπει να ειπωθούν σε αυτή την καμπάνια για το θέμα αυτό.

δ. Στο κείμενο γίνεται αναφορά στα λεγόμενα της Π. Κατσαούνου, του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας και του Γ. Καραμπουτάκη. Για ποιον λόγο συμβαίνει αυτό;

1) Το κείμενο ανήκει στο είδος της επιχειρηματολογίας. Τα επιχειρήματα που προβάλλονται στο κείμενο αφορούν την ενίσχυση του ισχυρισμού ότι οποιαδήποτε μορφή τσιγάρου είναι επικίνδυνη για την υγεία του ανθρώπου (1 μονάδα). 2) Η παράθεση των λόγων ειδικών στο θέμα αυτό (όπως της Π. Κατσαούνου, καθηγήτριας Πνευμονολογίας της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και μέλος του Δ.Σ. της Ελληνικής Πνευμονολογικής Εταιρείας, του Παγκοσμίου Οργανισμού Υγείας και

του Γ. Καραμπουτάκη, προέδρου της Εταιρείας Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικών Παρεμβάσεων «Μίτος») (1 μονάδα) και 3) μάλιστα η αυτούσια παράθεση ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του κειμένου (1 μονάδα).

ε. Ποιο ρηματικό πρόσωπο κυριαρχεί στο κείμενο και για ποιον λόγο;

1) Το ρηματικό πρόσωπο που κυριαρχεί στο κείμενο είναι το γ' (2 μονάδες). 2) Αυτό συμβαίνει, καθώς το κείμενο ανήκει στο κειμενικό είδος της Επιχειρηματολογίας (1 μονάδα). 3) Με τη χρήση του γ' ρηματικού προσώπου ενισχύεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των επιχειρημάτων που σχετίζονται με την επικινδυνότητα οποιασδήποτε μορφής τσιγάρου και το ύφος καθίσταται αντικειμενικό (1 μονάδα). 4) Επέρχεται μία αποστασιοποίηση, η οποία είναι αναμενόμενη σε ένα άρθρο εφημερίδας (1 μονάδα).

Κείμενο 7

Γεώργιος Μπαμπινιώτης: «Πάθος είναι η λέξη η οποία με χαρακτηρίζει»

Ο επίτιμος καθηγητής Γλωσσολογίας και πρώην πρότανης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεώργιος Μπαμπινιώτης, μιλά για τη σημασία του εμπλουτισμού της γλώσσας και της σκέψης μας, και περιγράφει τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν οι ομιλητές σε σχέση με την Τεχνητή Νοημοσύνη.

Ποιο ήταν το κίνητρό σας για να συγγράψετε ένα λεξικό απαιτητικών λέξεων; Γιατί θεωρείτε ότι έλειπε από τη βιβλιογραφία ένα τέτοιο εγχειρίδιο;

Έχω παρατηρήσει ότι υπάρχουν **δυσκολίες, ελλείψεις και λάθη** στη χρήση αυτών που αποκαλούμε **απαιτητικές λέξεις**, δηλαδή για λέξεις λόγιας προέλευσης, οι οποίες δεν έχουν πολύ μεγάλη συχνότητα στην επικοινωνία. Εκεί λοιπόν βλέπω δυσκολίες, βλέπω ελλείψεις και θέλησα να συγκεντρώσω αυτές τις λέξεις. Είναι ένας μικρός αριθμός σε σχέση με το λεξιλόγιο της ελληνικής. Συγκέντρωσα **4.000 λέξεις συγκέντρωσα** με σκοπό **να βοηθήσω** με αυτό λεξικό σε έναν **εμπλουτισμό της γλωσσικής συγκρότησης** πολλών ομιλητών της ελληνικής γλώσσας. Σκέφτηκα, δηλαδή, ότι χρειάζεται ένα χρηστικό λεξικό, να το πω έτσι, αλλά εξειδικευμένο. Είναι πολύ μεγάλος ο αριθμός των ανθρώπων που χρειάζονται μια ενίσχυση σε αυτό που αποκαλώ ποιοτικό λόγο (1).

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτού που αποκαλείτε ως ποιοτικό και προσεγμένο λόγο;

Είναι η δυνατότητα που πρέπει να καλλιεργούμε όσοι έχουμε μια ευαισθησία στη γλώσσα. Όσοι έχουμε **πιο απαιτητικές ανάγκες επικοινωνίας.** Όταν θέλουμε, ας το πω έτσι, να ανεβάσουμε το επίπεδο του λόγου μας. Όταν χρειάζεται να χρωματίσουμε το λόγο, να τον εκλεπτύνουμε, να τον ποικίλουμε και να του δώσουμε ένα μεγαλύτερο κατά περίπτωση βάθος. **Εκεί είναι λοιπόν που χρειάζεται να ενεργοποιήσουμε ένα λεξιλόγιο που δεν είναι το σύνηθες καθημερινό λεξιλόγιο** (1).

Πρόκειται επομένως για ένα έργο που να μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους. Ένα έργο που περιλαμβάνει **παραδείγματα επιλεγμένα μέσα από τον ζωντανό λόγο** και τον πολιτικό και τον δημοσιογραφικό, αλλά και τον λογοτεχνικό, όπου προσφέρεται. Περιλαμβάνει, επίσης **ετυμολογία**, η οποία πάντοτε φωτίζει, σχόλια και παρατηρήσεις. Προσπάθησα τα ερμηνεύματα να είναι πολύ **εύληπτα και πολύ λιτά**, ώστε αμέσως ο αναγνώστης να καταλαβαίνει ποια είναι η σημασία του λήμματος αμέσως. Επομένως, προσπάθησα να δώσω ένα **ελκυστικό λεξικό**, ένα λεξικό που να διαβάζεται. Ίσως ακούγεται αυτό λίγο αντιφατικό με την συνήθη έννοια του λεξικού, αλλά προσπάθησα

πάντοτε όλα τα λεξικά μου να είναι λεξικά που να διαβάζονται, δηλαδή να έχεις τη διάθεση να τα διατρέχεις και να στέκεσαι σε πράγματα (1).

Θεωρείτε ότι και στο πεδίο της γλωσσικής χρήσης υποβαθμίζουμε τη σημασία που έχει η ακρίβεια των όρους και των εννοιών και αδιαφορούμε για τις αποχρώσεις του νοήματος;

Ναι, υπάρχει μια **γλωσσική νοχέλεια**. Για αρκετούς ομιλητές πηγάζει από μια **μειωμένη εκτίμηση της αξίας της γλώσσας**. Αρκετοί έως πολλοί ομιλητές δεν θεωρούν τη γλώσσα ως αξία. Αυτή η εργαλειακή αντίληψη για τη γλώσσα τούς οδηγεί να μην αφιερώνουν χρόνο και κόπο ώστε να εμπλουτίσουν το λόγο τους. Φοβάμαι ότι υπάρχει μια έλλειψη προσοχής όσον αφορά την επιλογή της λέξης, την επιλογή της σύνταξης, την επιλογή του γραμματικού τύπου. Παρατηρείται μια προχειρότητα (1).

Αυτή η προχειρότητα εμφανίζεται και σε είδη λόγου με πλούσια συμβολική ισχύ, όπως ο πολιτικός λόγος και ο δημοσιογραφικός λόγος;

Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν μπορεί κανείς να είναι και δεν πρέπει να είναι απόλυτος. Έχουμε **πολύ καλά δείγματα χρήσεως του απαιτητικού λόγου και στον πολιτικό χώρο και στο δημοσιογραφικό**. Τα κύρια άρθρα των εφημερίδων, επί παραδείγματι, έχουν ένα έκδηλο επίπεδο λόγου. Ορισμένοι από τους πολιτικούς μας έχουν ένα υψηλό επίπεδο λόγου. Από την άλλη, υπάρχουν **αρκετοί πολιτικοί**, οι οποίοι αναζητούν τη λέξη, οι οποίοι περιγράφουν κάτι γύρω γύρω, **ποτέ όμως με ακρίβεια ή κυριολεξία**. Το ίδιο συμβαίνει και με τους **δημοσιογράφους** (1). Γενικότερα, θα έλεγα ότι υπάρχουν προβλήματα **επειδή η εκπαίδευσή μας ίσως δεν εφοδίασε ανθρώπους νεότερων ηλικιών με μια επαφή με τα παλιότερα ελληνικά μας**, που έλεγε ο Σεφέρης, δηλαδή με τη λόγια και αρχαία γλώσσα, με τη διαχρονία της γλώσσας μας. Επομένως, **αντί να κάθεσαι κανείς να επικρίνει και να πετροβολάει -δεν το έχω κάνει ποτέ- είναι καλύτερο να δώσουμε μια βοήθεια**, ένα έργο που να είναι ελκυστικό και να περιλαμβάνει επιλεγμένα παραδείγματα μέσα από τον ζωντανό λόγο, και τον πολιτικό και τον δημοσιογραφικό, αλλά επίσης και τον λογοτεχνικό λόγο όπου προσφέρεται (1).

Ωστόσο, θα μπορούσε κάποιος να αντιτείνει ότι σε μια εποχή που η τεχνητή νοημοσύνη αναπτύσσεται με ρυθμούς ραγδαίους και τα μεγάλα γλωσσικά μοντέλα εμπλουτίζονται συνεχώς δεν χρειάζεται να γνωρίζει τις απαιτητικές λέξεις από τη στιγμή που μπορεί να ζητήσει από ένα μοντέλο τεχνητής νοημοσύνης να γράψει ένα απαιτητικό κείμενο;

Αυτό είναι ένα υποτιθέμενο και **απειλητικό**, θα το έλεγα, **γλωσσικό σύμπαν** (1). Δεν νομίζω ότι θα επιτευχθεί τόσο εύκολα. Οπωσδήποτε είναι ο ευρύτερος κίνδυνος της τεχνητής νοημοσύνης. Αλλά εδώ είναι η αναμέτρηση του ανθρώπου με τη μηχανή. Εάν θεωρώ ότι, αντί να καλλιεργήσω τη γλώσσα μου και δια της γλώσσας μου -αυτό είναι το πιο σημαντικό απ' όλα- τη σκέψη και τη νόηση μου, θα καταφεύγω στην τεχνητή νοημοσύνη, τότε αυτό είναι μια επιλογή ζωής, η οποία θα ακολουθεί κάποιους ανθρώπους και όλο και περισσότερο **θα υποβαθμίσει και τη γλώσσα και τη σκέψη** γιατί αυτά τα δύο

δεν χωρίζονται. Αυτές οι εύκολες λύσεις, η μηχανιστική προσέγγιση στην έκφραση της σκέψης θα μας κοστίσουν πάρα πολύ (1).

Έχετε αγαπημένη λέξη και, αν ναι, ποια είναι;

Η αγαπημένη λέξη πάει μαζί με την αγαπημένη έννοια, διότι η λέξη δηλωτική έννοιας είναι. Πάθος είναι η λέξη η οποία με χαρακτηρίζει και η οποία έρχεται συχνά στο λόγο μου και είναι και αγαπημένη γιατί την συνιστώ ως έννοια και ως τρόπο ζωής και στους φοιτητές μου και ευρύτερα σε ό,τι κάνει κανείς (1).

Ερωτήσεις:

α. Να χαρακτηρίσετε τις πληροφορίες των παρακάτω περιόδων σωστές, λανθασμένες ή άγνωστες:

	Σ	Λ	Α
1. Ο Μπαμπινιώτης πιστεύει ότι η μηχανιστική χρήση της γλώσσας αρκεί για την ποιοτική επικοινωνία.		X	
2. Το λεξικό απαιτητικών λέξεων περιλαμβάνει μόνο σημασίες λέξεων.		X	
3. Η τριβή με παλαιότερες μορφές της ελληνικής γλώσσας συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της σύγχρονης γλωσσικής χρήσης.	X		
4. Ο Μπαμπινιώτης θεωρεί ότι η τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να αντικαταστήσει πλήρως την ανθρώπινη προσπάθεια για γλωσσική καλλιέργεια.		X	
5. Η τεχνητή νοημοσύνη με λάθος χρήση μπορεί να οδηγήσει σε υποβάθμιση της σκέψης.	X		

β. Με ποιον τρόπο το λεξικό απαιτητικών λέξεων του Μπαμπινιώτη στοχεύει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που διαπιστώνει στη χρήση του λόγου σε καθημερινές και επαγγελματικές περιστάσεις;

1) Ο Μπαμπινιώτης διαπιστώνοντας τις ελλείψεις πολλών ανθρώπων στη χρήση ενός πιο απαιτητικού λεξιλογίου (1 μονάδα), 2) συγκέντρωσε 4.000 λέξεις προκειμένου να βοηθήσει στην κάλυψη των κενών αυτών. Έτσι, δημιούργησε ένα χρηστικό λεξικό, το οποίο είναι (1 μονάδα) 3) εύληπτο και ελκυστικό για τον αναγνώστη, (1 μονάδα) 4) στο οποίο μπορεί να ανατρέξει κανείς, για να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του (1 μονάδα).

γ. Με βάση το άρθρο που διαβάσατε καλείστε να μιλήσετε σε μία ημερίδα με θέμα τη γλώσσα. Στο σχεδιάγραμμα που κάνετε στην προεργασία σας για τη συγγραφή της ομιλίας σας συγκεντρώνετε τις σημαντικότερες πληροφορίες του άρθρου που θα χρησιμοποιήσετε. Καταγράψτε το σχεδιάγραμμα αυτό:

δ. Σε ποιες περιπτώσεις αξιοποιείται η δεοντική τροπικότητα και για ποιον λόγο επιλέχθηκε από τον Μπαμπινιώτη;

Η δεοντική τροπικότητα εντοπίζεται σε ποικίλα σημεία στη συνέντευξη του Μπαμπινιώτη. 1) Διδακτικός τόνος (1 μονάδα): Αυτό συμβαίνει διότι σε πολλά σημεία τονίζει την αξία της γλώσσας και την αναγκαιότητα της ποιοτικότερης και προσεκτικότερης χρήσης της σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα πιο απαιτητικά «πρέπει

να καλλιεργούμε τη γλώσσα», «χρειάζεται να χρωματίσουμε τον λόγο», «χρειάζεται να ενεργοποιήσουμε ένα λεξιλόγιο»). Την αναγκαιότητα τη διακρίνουμε όμως και όταν ο Μπαμπινιώτης αναφέρει ότι έγραψε το εν λόγω λεξικό για όσους έχουν ανάγκη τη βοήθεια αυτή («χρειάζεται ένα χρηστικό», «χρειάζονται μια ενίσχυση») (2 μονάδες).

ε. Για ποιον λόγο δίνονται τα παραδείγματα του πολιτικού και του δημοσιογραφικού λόγου;

1) Τα παραδείγματα του δημοσιογραφικού και του πολιτικού λόγου δίνονται για να γίνουν περισσότερο σαφείς οι επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες οφείλουμε να χρησιμοποιήσουμε έναν ποιοτικότερο λόγο (1 μονάδα). 2) Στις παραπάνω περιπτώσεις είναι αναγκαία η χρήση ενός ακριβούς και σαφούς λόγου, καθώς οι δημοσιογράφοι και οι πολιτικοί έχουν ευθύνη απέναντι στην πληθώρα των ανθρώπων που τους παρακολουθούν και επηρεάζονται από αυτούς (1 μονάδα).

Κείμενο 8

Πώς μεγαλώνει και πώς μικραίνει η γλώσσα (ένα αφελέξμανιφέστο)

Τη γλώσσα τη μεγαλώνουν οι λογοτέχνες.

Τη γλώσσα τη μεγαλώνουν οι λογοτέχνες. Το σκεφτόμουν τις προάλλες σε μία βραδιά ποίησης. Δεν πάω εγώ σε τέτοια, αλλά έτυχε και πήγα. Άκουσα μία ποιήτρια να διαβάζει απ' το βιβλίο της που λέγεται μικρές κανίβαλες. Σ' ένα σημείο είχε μία απροσδόκητη λέξη, μια βρισιά, και την είχε ρίξει εκεί μέσα μ' έναν τρόπο που απέπνεε κάτι ιερό και τρυφερό. Όμως, όχι, λάθος. Τη γλώσσα τη μεγαλώνουν οι απλοί άνθρωποι (1).

Αυτοί είναι η γλώσσα. Η καθημερινότητά τους, αυτό το τρίψιμο με τις λέξεις. Όλες οι προφορές, οι εκφράσεις, οι αλλόκοτοι συνδυασμοί την πλουτίζουν. Χρειάζεται να πω ότι οι μετανάστες κάνουν καλό στις γλώσσες (1); Ζηλεύω, για παράδειγμα τα αγγλικά, επειδή όταν τα βάζω στο στόμα μου νιώθω ότι συμμετέχω σε κάτι μεγάλο. Τα χαλάω; Τα πλουτίζω; Κι εγώ και τόσοι άλλοι τα πλουτίζουμε με τον τρόπο μας. Κι υπάρχουν τόσες παραλλαγές ακριβώς επειδή δεν υπάρχουν «τα σωστά» αγγλικά, αλλά ένα πλέγμα που πάλλεται. Αλλιώς τα μιλάνε στη Σιγκαπούρη, αλλιώς στο Δουβλίνο και διαφορετικά οι expats στην Αθήνα, όμως όλοι συνεννοούνται μεταξύ τους. Μαγεία.

Όμως, πίσω σ' εμάς, τη γλώσσα τη μεγαλώνουν οι λογοτέχνες που ακούνε τη γλώσσα των απλών ανθρώπων. Αυτοί που μπαίνουν στη ροή του λόγου χωρίς να προσέχουν (1), χωρίς να λυπούνται συντακτικό, γραμματικές και τέτοια, όχι λες και πάνε να διορθώσουν τους ανθρώπους που μιλάνε, αλλά με μόνη αγωνία να τους κλέψουν τα λόγια και να τους τα γυρίσουν πίσω καινούργια. Μια λογοτεχνία που ζωηρεύει απ' τη γλώσσα έτσι όπως μιλιέται τώρα, όχι που την εχθρεύεται. Παράδειγμα: Χρήστος Οικονόμου. Γράφει σαν να κυλάει ένα ποτάμι λέξεων ανάμεσα στους ανθρώπους. Μπαίνει εκεί μέσα και καταγράφει. Δεν φτιάχνει κάτι, απλώς το γράφει. Περισσότερο να δηλώσω ότι τον θαυμάζω τόσο πολύ που ντρέπομαι να του μιλήσω και δεν το 'χω κάνει ποτέ.

Η γλώσσα μικραίνει όταν οι μετανάστες κι οι πρόσφυγες θεωρούν ωφέλιμο να μάθουν μια άλλη γλώσσα. Εκεί υπάρχει μια χαμένη ευκαιρία. Κι όταν κι οι άνθρωποι που μορφώνονται διεθνώς νιώθουν πως το πράγμα δεν τους αφορά. Έχει να κάνει και με τις ανθρωπιστικές σπουδές που ή θ' αλλάξουν και θα γίνουν κουλ (δεν εννοώ να ενταχθούν σε κάποιο πρόγραμμα μάνατζμεντ) ή θα αφανιστούν (1).

Η γλώσσα φτωχαίνει όταν όσοι δημιουργούν νιώθουν πως αυτό το εργαλείο δεν τους αφορά (1) ή όταν το μεταχειρίζονται λες και έχουν στραμπουλήξει κάποιο σημείο του εγκεφάλου τους-αυτό που τους επέτρεπε να εκφράζονται φυσικά. Όταν οι δημιουργοί νιώθουν πως δεν συμβαίνουν ενδιαφέροντα πράγματα στη συγκεκριμένη γλώσσα, πράγματα πως να τους αφορούν προσωπικά. Φυσικά μικραίνει όταν είναι μικρό και το ανάστημα των δημιουργών (1). Κάτι χάνεται όταν η γλώσσα στις τέχνες

γίνεται «λόγια λόγια λόγια» μέσα σ' έναν στρόβιλο ναρκισσιστικής αποδόμησης, μία ποίηση του τσάτμποτ, ένα μηχανικό φιλ ιν κενών σε μία εικαστική έκθεση ή μία θεατρική παράσταση, ένας οχετός ασύνδετων στοιχείων «λόγου».

Κάτι χάνεται. Και κάτι χάνεται κι όταν οι άνθρωποι νιώθουν πως έχουν ξεμπερδέψει με τις λέξεις και προσεγγίζουν τον κόσμο μέσα απ' την παραγωγή και κατανάλωση εικόνων (1). Αυτό πασχίζουν να βρουν μετά μιλώντας με τις ώρες στον ψυχίατρο και σε ηχητικά, αυτό που τους διαφεύγει όταν τους λείπουν οι λέξεις που θα πιάσουν την εμπειρία τους και θα την πυρπολήσουν.

Σίγουρα φτωχαίνει όταν οι νέες γενιές δεν νιώθουν άνετα να μιλήσουν και να γράψουν σ' αυτήν, πόσο μάλλον να διαβάσουν (1). Κι αυτό είτε γιατί τις αποπαίρνουν διάφοροι «θεματοφύλακες», είτε γιατί έχουν ταϊστεί πλήξη και μίσος για οτιδήποτε ελληνικό από την εμπειρία του μεγαλώματος στην Ελλάδα. Γράφουν στα παλιά τους τα παπούτσια τη γλώσσα, γιατί θέλουν να σπάσουν αυτό το ανύπαρκτο κειμήλιο, το χαζοτοτέμ. Είναι μια αδιαφορία με πολιτική σημασία. Όλο γλώσσα γλώσσα και στην πράξη τίποτα αυτή η χώρα-έτσι σκεφτόμαστε. Αποτέλεσμα: καλλιτέχνες που μιλάνε σαν τσατμποτ, νέοι άνθρωποι που νομίζουν πως η ελληνική λογοτεχνία τελειώνει στον μεσοπόλεμο και «λάτρεις» που δεν τη θέλουν ζωντανή, αλλά αντικείμενο τυμβωρυχίας.

Πώς μεγαλώνει η γλώσσα; Μ' εκρήξεις δυναμίτη μέσα της. Μ' αλλαγές κοσμογονικές που περνούν απαρατήρητες (1), όπως όταν αρχίζεις να λες «άνθρωποι όλων των ειδών» αντί για «άνθρωποι κάθε λογής» κι όπως όταν ήσυχα ήσυχα κάπου γράφεται ένα καινούργιο καλό μυθιστόρημα.

Είναι η γλώσσα ταυτότητα; Ναι, γι αυτό κι αν θέλει κανείς πραγματικά ν' αλλάξει τόπο, αρκεί να μπει σε μία άλλη γλώσσα (1). Να μεταφερθεί σ' άλλα συντακτικά. Ίσως να βρει ελληνικά θαμμένα μες στα εξωτικά επιρρήματα, αλλά είναι σαν να βλέπεις έναν αρχαίο ρυθμό στα αξιοθέατα ενός άλλου μέρους, κάτι ξεκούραστο, δηλαδή, που δεν μικραίνει την απόλαυση της περιπλάνησης. Αν θες να πας κάπου, μάθε μια νέα γλώσσα. Αν θες να γίνεις κάτι άλλο, μίλα αλλιώς. Αν ψάχνεις νέα τοπία, μην ξεχνάς αυτά που φτιάχνουν οι λέξεις, είναι τα καλύτερα-απ' τη μικρή μου εμπειρία.

Γίνεται, όμως, να ξεκάνεις την όρεξη όσων το μεταχειρίζονται. Γίνεται να τους ξενερώσεις. Και γίνεται και να κάνεις το ζωντανό πράγμα ζόμπι. Να μια έγνοια για την ημέρα της εθνικής επετείου. Πώς μεγαλώνει το ύφασμα του κόσμου, η γλώσσα. Όχι η γλώσσα «μας», η γλώσσα σκέτο. Αυτό το «μας» πάντα μού βρωμούσε φοβίες και υποκρισία. Σαν να προσπαθείς να κρατήσεις στη χούφτα σου κάτι που απ' τη φύση του ρέει (1).

Ερωτήσεις:

α. Να χαρακτηρίσετε τις πληροφορίες των παρακάτω περιόδων σωστές, λανθασμένες ή άγνωστες:

	Σ	Λ	Α
1. Η γλώσσα πλουτίζεται αποκλειστικά από τους λογοτέχνες		X	
2. Η χρήση εικόνων στη σύγχρονη κουλτούρα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της γλώσσας.		X	
3. Ανεπαίσθητες αλλαγές στη γλώσσα και σε εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικές αλλαγές στην εξέλιξη της γλώσσας.	X		
4. Η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει στη γλωσσική ανανέωση μόνο αν ακούει τη ζωντανή γλώσσα των απλών ανθρώπων.	X		
5. Η αποδοχή διαφορετικών προφορών και εκφράσεων σε μια γλώσσα συντελεί στη φτωχοποίηση της γλώσσας.		X	

β. Πώς συμβάλλουν οι λογοτέχνες και οι απλοί άνθρωποι στον εμπλουτισμό της γλώσσας σύμφωνα με το κείμενο; Ποιος είναι ο ρόλος του καθενός, και πώς ο συνδυασμός τους ενισχύει τη γλώσσα;

Σύμφωνα με το κείμενο, οι λογοτέχνες και οι απλοί άνθρωποι έχουν σημαντικό ρόλο στον εμπλουτισμό της γλώσσας, αλλά ο ρόλος του καθενός είναι διαφορετικός. 1) Οι απλοί άνθρωποι είναι αυτοί που, με την καθημερινή τους χρήση της γλώσσας, την πλουτίζουν και την ανανεώνουν (1 μονάδα). Μέσω της καθημερινότητας, 2) της επαφής με άλλους ανθρώπους (1 μονάδα) και 3) των προσωπικών τους εκφράσεων, οι λέξεις αποκτούν νέες σημασίες και παραλλαγές (1 μονάδα). 4) Οι προφορές, οι εκφράσεις (1 μονάδα) και 5) οι αλλόκοτοι συνδυασμοί των λέξεων από τους απλούς ανθρώπους είναι αυτοί που κρατούν ζωντανή και εξελισσόμενη τη γλώσσα (1 μονάδα). 6) Ειδικά οι μετανάστες, με τη διαρκή αλληλεπίδραση με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς, συμβάλλουν ιδιαίτερα στην ενίσχυση αυτής της ποικιλίας (1 μονάδα). 7) Οι λογοτέχνες, από την άλλη, είναι αυτοί που ακούν και καταγράφουν τη γλώσσα των απλών ανθρώπων. Αντί να τη διορθώνουν ή να την απομακρύνουν από τον αυθορμητισμό της, 8) την ακολουθούν και την αναδεικνύουν μέσα από τη δημιουργική τους δουλειά (1 μονάδα). Χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπο που την κάνει να 9) «ζωντανεύει» και να αποκτά νέα διάσταση (1 μονάδα), 10) ενώ την παρακολουθούν με αγωνία για να αποτυπώσουν τις λέξεις (1 μονάδα).

γ. Με βάση το άρθρο που διαβάσατε καλείστε να μιλήσετε σε μία ημερίδα με θέμα τη γλώσσα. Στο σχεδιάγραμμα που κάνετε κατά την προεργασία σας για τη συγγραφή της ομιλίας σας συγκεντρώνετε τις σημαντικότερες πληροφορίες του άρθρου που θα χρησιμοποιήσετε. Καταγράψτε το σχεδιάγραμμα αυτό:

δ. Να σχολιάσετε το ύφος του κειμένου και να το αξιολογήσετε.

Το ύφος είναι 1) απλό (1 μονάδα), και 2) προφορικό (1 μονάδα): 3) ενεργητική σύνταξη, ερωτήσεις, ρηματοποίηση, μικροπερίοδος λόγος, καθημερινές λέξεις / εκφράσεις, αγγλικές λέξεις / εκφράσεις (1 μονάδα), 4) β' ρηματικό πρόσωπο (1 μονάδα) 5) στοιχεία λογοτεχνικότητας (1 μονάδα).

ε. Ποιος είναι ο κυρίαρχος ρηματικός χρόνος στο κείμενο; Τι προσδίδει;

1) Ο κυρίαρχος χρόνος είναι ο (άχρονος) Ενεστώτας (2 μονάδες), καθώς με αυτόν τον τρόπο 2) αποδίδεται η διαχρονικότητα (1 μονάδα). Το πώς εξελίσσεται μία γλώσσα είναι ένα γεγονός το οποίο δεν συμβαίνει κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά αποτελεί ένα φαινόμενο διαχρονικό.

Κείμενο 9

Το «Αιτιακό Πλέγμα» της βίας στα σχολεία – Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

22 Φεβρουαρίου, 2024

Συχνά **οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι** στον χώρο του σχολείου ή γύρω από αυτόν **με βίαιες συμπεριφορές μεταξύ μαθητών** (1). **Κάποιοι** από τους εκπαιδευτικούς κλονίζονται, **σοκάρονται** από τέτοιου είδους συμπεριφορές, **άλλοι** πάλι αντιδρούν **έντονα** και προσπαθούν να βρουν τι φταίει χωρίς να έχουν κάποια σχέση με τους μαθητές και λειτουργώντας **σπασμωδικά** και **άλλοι** βλέπουμε ότι μπορεί να παρακολουθούν **αμέτοχοι** χωρίς να έχουν το σθένος να αντιδράσουν (1).

Ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη εποχή έχει να αντιμετωπίσει ένα **ευρύ φάσμα αβεβαιότητας** (κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και περιβαλλοντικής), **απωλειών** (συμβολικών και πραγματικών) προσωπικών του **δυσκολιών** και παράλληλα μιας εκλαμβανόμενης **υποτίμησης**, (1) ως προς τη σημασία του λειτουργήματός του γενικώς, αλλά και ως προς πιο συγκεκριμένες πλευρές του αντικειμένου της εργασίας του, ειδικότερα. **Η ενδοσχολική βία αποτελεί ένα ακόμα βάρος** για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να παρέμβει σε καταστάσεις που πολλές φορές έχουν κοινωνικό, οικογενειακό, ακόμα και ενδοσχολικό υπόβαθρο (1).

Οι **ευθύνες** που συγκεντρώνονται στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού δεν έχουν να κάνουν μόνο με την υλοποίηση ενός αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, αλλά στη σύγχρονη εποχή αναδύεται έντονα η ανάγκη όσο ποτέ ο εκπαιδευτικός **να «χτίσει» ισχυρούς και διαρκείς δεσμούς με τους μαθητές του** με σκοπό την **προστασία** τους, την ευημερία τους, αλλά και την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στο σχολείο και πολλές φορές έξω από αυτό (1).

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει λοιπόν και έναν **γονεϊκό ρόλο** και καλείται να «**διδάξει**» εκτός των άλλων και κοινωνικές δεξιότητες, να επιβραβεύσει τις προσπάθειες των μαθητών, να είναι αρωγός στις δυσκολίες τους, και να οριοθετήσει τις συμπεριφορές τους όταν αυτές αντιβαίνουν στους κανόνες που έχει θέσει το σχολείο τόσο στην τάξη όσο και στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (1).

Ένας σημαντικός **αιτιολογικός** παράγοντας είναι το **κλίμα** που έχει διαμορφωθεί στο σχολείο για την εκδήλωση του εκφοβισμού. Ειδικότερα, έρευνες

έχουν δείξει ότι οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε περιστατικά νηματοποίησης συντελούν στη διαμόρφωση ενός κλίματος στο σχολείο το οποίο είτε ενθαρρύνει είτε αποτρέπει την ανάδειξη τέτοιου είδους συμπεριφορών (Gendron et al., 2011. TroopGordon & Ladd, 2015). Διαφαίνεται μέσα από τις έρευνες ότι όταν οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν **θετικές σχέσεις με τους μαθητές και επενέβαιναν με θετικό τρόπο** (δηλαδή προσπαθούσαν να βρουν λύση στο τι πυροδότησε μια τέτοια συμπεριφορά και όχι να λειτουργήσουν πυροσβεστικά στο περιστατικό εκφοβισμού) σε περιστατικά εκφοβισμού, αναφέρονται **χαμηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού**, καθώς και **μεγαλύτερη επιθυμία των παιδιών να παρέμβουν** ή να βοηθήσουν το θύμα. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό ανέφεραν ότι υπήρχαν υψηλά ποσοστά επιθετικότητας στο σχολείο τους (τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών), οι δηλώσεις αυτές ταυτίζονταν με τις δηλώσεις των μαθητών/τριών τους, οι οποίοι εμπλέκονταν συχνότερα σε περιστατικά εκφοβισμού (Espelage et al., 2014) (1).

Σχολεία που επενδύουν στη **βελτίωση του σχολικού κλίματος**, μέσω **προγραμμάτων πρόληψης**, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς, που αλληλεπιδρούν και εκτός σχολείου με τους γονείς καταφέρνουν **να μειώσουν τα επίπεδα σχολικού εκφοβισμού και βίας**, και παράλληλα εμφανίζονται βελτιωμένες οι αποδόσεις των μαθητών/τριών (Kyriakides et al., 2013) (1).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα του φαινομένου καθώς και τη σημασία του ρόλου τους, φαίνεται όμως να δυσκολεύονται αρκετά να βρουν τον τρόπο να αντιδράσουν αποτελεσματικά. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι *οι Έλληνες εκπαιδευτικοί* παρόλο που αναγνωρίζουν το φαινόμενο το **υποεκτιμούν**. Υιοθετούν με αυτόν τον τρόπο μια **παθητική στάση ή δεν λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα και λειτουργούν «πυροσβεστικά»**, όταν προκύψει κάποιο περιστατικό που χρειάζεται να επιληφθούν. (Αθανασιάδου & Ψάλτη, 2011) (1).

Στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί **δεν χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών** (1) για την αντιμετώπιση του φαινομένου, αλλά κυρίως χρησιμοποιούν παρεμβάσεις **τιμωρητικού χαρακτήρα και λιγότερο τη συνεργασία μεταξύ θυτών και θυμάτων** (1).

Με ποιον τρόπο λοιπόν ένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε να παρέμβει σε ένα τέτοιο φαινόμενο;

Σημαντικό εκτός από τον τρόπο είναι και ο **χρόνος** αλλά και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρέμβει **πριν** τα πράγματα φτάσουν στα άκρα. Οι εκπαιδευτικοί λόγω της πολύωρης αλληλεπίδρασης τους με τους μαθητές/τριες είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται συμπεριφορές που δυσκολεύουν εν τη γενέση τους. Η **έγκαιρη αντιμετώπιση** με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων θυτών, θυμάτων αλλά και ενηλίκων (γονέων – φροντιστών – εκπαιδευτικών) θα εξομαλύνει και θα προλάβει το φαινόμενο να κορυφωθεί (1).

Ερωτήσεις:

α. Να χαρακτηρίσετε τις πληροφορίες των παρακάτω περιόδων σωστές, λανθασμένες ή άγνωστες:

	Σ	Λ	Α
1. Οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους μειώνουν τα ποσοστά βίας στο σχολείο.	X		
2. Τα ελληνικά σχολεία έχουν καταφέρει να μειώσουν τον σχολικό εκφοβισμό χρησιμοποιώντας κυρίως παρεμβάσεις συνεργασίας μεταξύ θυτών και θυμάτων.		X	
3. Σύμφωνα με τις έρευνες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιλαμβάνονται συμπεριφορές που δημιουργούν προβλήματα από την αρχή, λόγω της πολύωρης αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές.	X		
4. Η παθητική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού συνδέεται με την αδυναμία τους να αναγνωρίσουν το φαινόμενο.		X	
5. Τα σχολεία που βελτιώνουν το σχολικό τους κλίμα μέσω προγραμμάτων πρόληψης παρατηρούν καλύτερες αποδόσεις των μαθητών τους.	X		

β. Τι δείχνουν οι έρευνες για τη στάση και τις στρατηγικές που υιοθετούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού; Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν;

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, αν και αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα του σχολικού εκφοβισμού, 1) συχνά υιοθετούν παθητική στάση (1 μονάδα) και 2) τον υποεκτιμούν (1 μονάδα). Αν και κατανοούν τη σημασία του ρόλου τους, 3) δυσκολεύονται να βρουν αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης (1 μονάδα). 4) Συνήθως χρησιμοποιούν περιορισμένες τιμωρητικές προσεγγίσεις, αντί για στρατηγικές συνεργασίας μεταξύ θυτών και θυμάτων (1 μονάδα), 5) με αποτέλεσμα να μην καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν ολοκληρωμένα το φαινόμενο (1 μονάδα).

γ. Ένας φίλος σου υπερασπίζεται την άποψη ότι το έργο των σύγχρονων εκπαιδευτικών είναι εύκολο. Εσύ διαφωνείς και αποφασίζεις με βάση το παραπάνω κείμενο να τον διαψεύσεις. Με μορφή bullet κράτα σημειώσεις από τα επιχειρήματα του κειμένου που θα αξιοποιήσεις.

δ. Στο κείμενο παρατηρούμε πολλά χρώματα και τονισμένες λέξεις και φράσεις. Ποια λειτουργία επιτελούν τα παραπάνω;

1) Τα χρώματα και οι τονισμένες λέξεις και φράσεις βοηθούν στην έμφαση σημαντικών πληροφοριών (1 μονάδα) και 2) στην παρακολούθηση των νοημάτων του κειμένου (1 μονάδα). 3) Χρωματισμένες είναι οι λέξεις / φράσεις «η ενδοσχολική βία», «χτίσει», «βελτίωση του σχολικού κλίματος», «υποεκτιμούν» αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές για την κατανόηση των βασικών νοημάτων του κειμένου. Οι τονισμένες λέξεις και φράσεις επίσης δίνουν έμφαση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, αλλά και στη σημασία του κλίματος στο σχολικό περιβάλλον (1 μονάδα).

ε. Εάν το κείμενο το μετατρέπατε σε β' ρηματικό πρόσωπο απευθυνόμενοι σε έναν φίλο / συγγενή σας εκπαιδευτικό, τι θα άλλαζε;

Εάν το κείμενο μετατρεπόταν σε β' ρηματικό πρόσωπο, τότε θα αποκτούσε 1) περισσότερη αμεσότητα (1 μονάδα), 2) διαλογικό χαρακτήρα (1 μονάδα), αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις 3) θα μπορούσε να καταστεί επικριτικό (π.χ. «δεν χρησιμοποιείς μια ποικιλία στρατηγικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου, αλλά κυρίως χρησιμοποιείς παρεμβάσεις τιμωρητικού χαρακτήρα και λιγότερο τη συνεργασία μεταξύ θυτών και θυμάτων») (1 μονάδα). 4) Θα έχανε επίσης σε αντικειμενικότητα και εγκυρότητα και θα έμοιαζε με προσωπική άποψη κάποιου (1 μονάδα).

Κείμενο 10

Τη σχολική βία ενισχύουν τα έξυπνα κινητά

Οι βελτιωμένες κάμερες και οι νέες δυνατότητες, όπως η ζωντανή αναμετάδοση, έχουν βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν μια βιομηχανία μαζικής παραγωγής βίντεο ξυλοδαρμών

Ο Ρικάρντο Μαρτίνεζ, μαθητής της δευτέρας λυκείου (11η τάξη), έτρωγε στο εστιατόριο του σχολείου όταν ένα τεράστιο μπουλούκι εισήλθε βίαια στην αίθουσα. Τρομοκρατημένος παρακολούθησε περισσότερα από δέκα αγόρια να ανταλλάσσουν μεταξύ τους κλωτσιές και γροθιές, αναποδογυρίζοντας τραπέζια, καρέκλες και διαλύοντας την καφετέρια. Πολλοί συμμαθητές τους πανηγύριζαν και άλλοι βιντεοσκοπούσαν τη μάχη με τα κινητά τους.

«Ήταν σαν διαγωνισμός βίντεο», λέει ο 18χρονος σήμερα Μαρτίνεζ. «Όλοι προσπαθούσαν να βρουν την καλύτερη γωνία λήψης». Το πανδαιμόνιο στο λύκειο Ρεβίρ της Μασαχουσέτης, όμως, ήταν μόνον η αρχή. Μέσα σε λίγα λεπτά, αμέτρητα παιδιά από άλλα σημεία του κτιρίου έμαθαν για το συμβάν και έτρεξαν προς το εστιατόριο να δουν τον αγώνα πάλις.

Σε ολόκληρη την επικράτεια των **Ηνωμένων Πολιτειών** τα κινητά τηλέφωνα χρησιμοποιούνται για να **προωθούνται ή ακόμη και για να ξεσπούν ξυλοδαρμοί σε σχολικές αυλές**. Τα βίντεο με τις άγριες μάχες μεταξύ μαθητών συχνά ανοίγουν νέους κύκλους βίας στο Ιντερνετ, οι οποίοι με τη σειρά τους κορυφώνονται σε πραγματικές αντιπαραθέσεις (1).

Οι New York Times παρακολούθησαν περισσότερα από 400 βίντεο προερχόμενα από σχολεία στην Καλιφόρνια, στην Τζόρτζια, στο Τέξας και σε δεκάδες άλλες πολιτείες. Το μοτίβο που φαίνεται να υπάρχει αφορά τον κομβικό ρόλο των smartphones και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ώστε να προκληθούν, να κανονιστούν και τελικά να καταγραφούν οι άγριοι καβγάδες. Τις περισσότερες φορές, τα βίντεο-λάφυρα των αγριότητων μοιράζονται μεταξύ των μαθητών. **Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μαθητές πέθαναν λίγες ημέρες μετά τις επιθέσεις** (1).

1 Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα social media **ήδη από τη δεκαετία του 2000** (1). Τα τελευταία χρόνια, οι βελτιωμένες κάμερες και οι νέες δυνατότητες, όπως η **ζωντανή αναμετάδοση**, έχουν βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν μια **βιομηχανία μαζικής παραγωγής βίντεο σχολικών ξυλοδαρμών** (1).

«Τα κινητά τηλέφωνα και η χρήση προηγμένης τεχνολογίας είναι η Νο 1 πηγή διοργάνωσης, διαφήμισης, καταγραφής –που μερικές φορές φτάνουν έως και την αποθέωση– άγριων ξυλοδαρμών μεταξύ των μαθητών», τονίζει η Κέλι Στιούαρτ, υποδιευθύντρια γυμνασίου σε περιοχή της Αλάσκας.

Τον Αύγουστο, ενόψει της νέας σχολικής χρονιάς, ο κύριος Μπόουεν ανακοίνωσε την εφαρμογή της νέας πολιτικής **«χωρίς κινητά»** για το λύκειο του Ρεβίρ που ο ίδιος διευθύνει. Οι μαθητές δεν επιτρέπεται να έχουν μαζί τους τα τηλέφωνα τους

παρά μόνο στο εστιατόριο. Ωστόσο, την τρίτη ημέρα εφαρμογής του νέου κανονισμού, μια νέα μάχη ξέσπασε μεταξύ των μαθητών. Σε ένα από τα βίντεο που κυκλοφόρησαν, φαίνεται ένα αγόρι να χτυπάει την υποδιευθύντρια επάνω σε ένα μεταλλικό ντουλάπι κι εκείνη να καταρρέει στο πάτωμα (1).

Οι μαθητές μοιράστηκαν το στιγμιότυπο μεταξύ τους και σύντομα το είχε δει όλο το σχολείο.

Η 18χρονη Έρτα Ισμαΐλι, η οποία φοίτησε στο σχολείο και πρόσφατα ολοκλήρωσε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής προετοιμασίας στο Πανεπιστήμιο του Πρίνστον για φοιτητές χαμηλού εισοδήματος, τόνισε επίσης ότι ανησυχεί για την αντιμεταναστευτική ρητορική γύρω από τους καβγάδες. Μιλώντας σε συνεδρίαση του δημοτικού συμβουλίου, περιέγραψε τον τρόπο που αντιδρούν οι ενήλικοι σε αυτά τα βίντεο ως «καταστροφικό». «Είδα ενήλικους ανθρώπους να μας αποκαλούν ζώα αντί να ανησυχούν για τη σωματική ή την ψυχική μας υγεία» (1), υπογράμμισε η Ισμαΐλι, της οποίας οι γονείς κατάγονται από την Αλβανία. Τον Σεπτέμβριο, το λύκειο Ρεβίρ προσέλαβε και 1 δεύτερο σχολικό αστυνομικό (1). Με την αναγκαία συνδρομή τους, οι δάσκαλοι άρχισαν να επιβάλλουν την απαγόρευση των κινητών στην τάξη.

Ερωτήσεις:

α. Να χαρακτηρίσετε τις πληροφορίες των παρακάτω περιόδων σωστές, λανθασμένες ή άγνωστες:

	Σ	Λ	Α
1. Το να χρησιμοποιούν οι μαθητές τα smartphones για να καταγράφουν σχολικές μάχες δεν είναι ένα φαινόμενο που ξεκίνησε την τελευταία δεκαετία.	X		
2. Έχει αποδειχθεί ότι η πλήρης απαγόρευση των smartphones στο σχολικό περιβάλλον οδηγεί σε μείωση περιστατικών βίας.			X
3. Η βιομηχανία βιντεοσκόπησης σχολικών καβγάδων έχει δημιουργηθεί λόγω της αυξανόμενης χρήσης κινητών τηλεφώνων με βελτιωμένες δυνατότητες, όπως η ζωντανή αναμετάδοση.	X		
4. Τα social media χρησιμοποιούνται μόνο για τη διάδοση βίντεο με ξυλοδαρμούς και όχι για την οργάνωση των συγκρούσεων.		X	
5. Η αύξηση των περιστατικών βίας οφείλεται αποκλειστικά στη χρήση κινητών τηλεφώνων από τους μαθητές.		X	

β. Πώς συμβάλλουν τα smartphones και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην κλιμάκωση των περιστατικών βίας στα σχολεία;

Τα smartphones και τα κοινωνικά δίκτυα συμβάλλουν στην κλιμάκωση των περιστατικών βίας στα σχολεία, καθώς επιτρέπουν την οργάνωση, καταγραφή και διάδοση βίαιων περιστατικών. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα κινητά τους για να 1) προγραμματίσουν καβγάδες(1 μονάδα) και 2) να τα βιντεοσκοπήσουν (1 μονάδα), 3) ενώ τα βίντεο αυτά διαδίδονται γρήγορα μέσω των κοινωνικών δικτύων. 4) Η δυνατότητα ζωντανής αναμετάδοσης (1 μονάδα) και 5) η κοινοποίηση των βίντεο ενισχύουν την προβολή και κανονικοποίηση της βίας, πυροδοτώντας νέους κύκλους βίας και εκφοβισμού (1 μονάδα).

γ. Ένας φίλος σου υπερασπίζεται την άποψη ότι τα smartphones δεν επηρεάζουν δεν ενισχύουν τη σχολική βία. Εσύ διαφωνείς και αποφασίζεις με βάση το παραπάνω κείμενο να τον διαψεύσεις. Με μορφή bullet κράτα σημειώσεις από τα επιχειρήματα του κειμένου που θα αξιοποιήσεις.

δ. Τι προσδίδει η χρήση του ευθέος λόγου στο κείμενο; Αν τα χωρία αυτά τα μετατρέπαμε σε πλάγιο λόγο τι θα άλλαζε;

Με τη χρήση ευθέος λόγου το κείμενο παραθέτει 1) αυτούσια τα λόγια τόσο των μαθητών, οι οποίοι βιώνουν τις καταστάσεις αυτές (1 μονάδα) όσο και 2) της υποδιευθύντριας του σχολείου (1 μονάδα). Με αυτόν τον τρόπο καταγράφονται

παραστατικά όχι μόνο 3) η εμπειρία του καθενός από τη δική του οπτική (1 μονάδα), 4) αλλά και η στάση τους και τα συναισθήματα σε σχέση με τα περιστατικά αυτά βίας (1 μονάδα).

Με τη μετατροπή σε πλάγιο λόγο 1) θα έχανε σε αμεσότητα το κείμενο (1 μονάδα) και 2) θα γινόταν πιο απρόσωπο / αντικειμενικό το ύφος (1 μονάδα).

ε. Για ποιον λόγο αναφέρεται το παράδειγμα του λυκείου Ρεβίρ;

Το παράδειγμα του λυκείου Ρεβίρ αναφέρεται 1) για να επικυρώσει τον ισχυρισμό του συντάκτη ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες τα περιστατικά βίας είναι πολύ συχνά και έντονα (1 μονάδα). 2) Επίσης, χρησιμοποιείται για να αναδείξει την αναποτελεσματικότητα μέτρων όπως η απαγόρευση των κινητών τηλεφώνων στα σχολεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά όχι στην καφετέρια του σχολείου (1 μονάδα).

Παράρτημα 3 : Απαντήσεις Συμμετεχόντων

Μαθητής 1:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	3,5/5	-0,5/5	5/5	5/5	4/5
Ερώτηση β'	3/5	0/2	1/2	5/5	1/3
Ερώτηση γ'	1/9	0/11	1/4	4/13	3,5/11
Ερώτηση δ'	0,5/3	5/7	0/4	1/2	1,5/5
Ερώτηση ε'	-	3,5/4	-	0/4	0/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	2/5	4/5	4/5	3/5	4/5
Ερώτηση β'	6/6	1/4	4/10	1/5	1,5/5
Ερώτηση γ'	3,5/10	5/9	0/11	0,5/12	0/7
Ερώτηση δ'	1/3	-	1/5	0/3	0,5/7
Ερώτηση ε'	2/5	0/2	1/3	0/4	-

Μαθητής 2:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	3/5	2/5	3,5/5	3/5	4/5
Ερώτηση β'	2/5	-	2/2	2,5/5	3/3
Ερώτηση γ'	2/9	3,5/11	0/4	1,5/13	2/11
Ερώτηση δ'	0/3	-	-	-	1/5
Ερώτηση ε'	-	1/4	-	2/4	0,5/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	1,5/5	4/5	2/5	2/5	1,5/5
Ερώτηση β'	1/6	2/4	0,5/10	0/5	2/5
Ερώτηση γ'	2/10	-	-	0,5/12	0/7
Ερώτηση δ'	0,5/3	-	0,5/5	1/3	0/7

Ερώτηση ε'	2/5	0/2	0,5/3	0/4	0,5/2
------------	-----	-----	-------	-----	-------

Μαθητής 3:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	1,5/5	-0,5/5	1,5/5	0,5/5	3/5
Ερώτηση β'	0/5	0/2	2/2	0/5	2,5/3
Ερώτηση γ'	2/9	1/11	0/4	0/13	4/11
Ερώτηση δ'	0,5/3	0/7	0/4	0/2	0,5/5
Ερώτηση ε'	1/4	2/4	0,5/2	1/4	0,5/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	2,5/5	2/5	2/5	4/5	2,5/5
Ερώτηση β'	0/6	1/4	1/10	0/5	3/5
Ερώτηση γ'	3,5/10	2/9	2,5/11	1/12	0/7
Ερώτηση δ'	1,5/3	-	0,5/5	1/3	0/7
Ερώτηση ε'	0/5	0/2	0/3	0/4	1/2

Μαθητής 4:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	4/5	1,5/5	1,5/5	4/5	4/5
Ερώτηση β'	2/5	2/2	1/2	3,5/5	2/3
Ερώτηση γ'	2/9	1/11	1/4	3/13	3,5/11
Ερώτηση δ'	0,5/3	0/7	2,5/4	0/2	2,5/5
Ερώτηση ε'	0/4	2/4	0,5/2	2/4	1,5/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	3,5/5	2/5	2/5	3/5	3,5/5
Ερώτηση β'	5/6	1/4	1/10	1/5	3/5
Ερώτηση γ'	3,5/10	1/9	3/11	1/12	0,5/7
Ερώτηση δ'	0/3	-	2/5	1/3	0/7

Ερώτηση ε'	0/5	0,5/2	2/3	0/4	0/2
------------	-----	-------	-----	-----	-----

Μαθητής 5:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	5/5	0,5/5	2,5/5	4/5	5/5
Ερώτηση β'	2/5	1/2	1/2	4/5	3/3
Ερώτηση γ'	4/9	0/11	1,5/4	4/13	4/11
Ερώτηση δ'	0,5/3	0/7	-	0,5/2	0,5/5
Ερώτηση ε'	1/4	1/4	-	-	0,5/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	5/5	4/5	3/5	3/5	4/5
Ερώτηση β'	5/6	1/4	5/10	1/5	2/5
Ερώτηση γ'	3,5/10	0/9	4,5/11	3/12	1,5/7
Ερώτηση δ'	2/3	-	1/5	1/3	0,5/7
Ερώτηση ε'	0/5	1/2	0/3	1/4	1/2

Μαθητής 6:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	5/5	0,5/5	3,5/5	5/5	5/5
Ερώτηση β'	2/5	0,5/2	1/2	3/5	2/3
Ερώτηση γ'	3/9	2/11	1/4	3,5/13	3,5/11
Ερώτηση δ'	2/3	5,5/7	3,5/4	2/2	1/5
Ερώτηση ε'	2/4	1/4	1,5/2	3,5/4	2/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	5/5	5/5	5/5	5/5	2,5/5
Ερώτηση β'	5/6	3/4	6/10	2/5	2,5/5
Ερώτηση γ'	3,5/10	5,5/9	4,5/11	0/12	0/7
Ερώτηση δ'	3/3	-	0/5	2/3	0/7

Ερώτηση ε'	2,5/5	1/2	2/3	0/4	1/2
------------	-------	-----	-----	-----	-----

Μαθητής 7:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	3,5/5	0,5/5	3,5/5	5/5	3/5
Ερώτηση β'	1/5	-	1/2	2/5	2/3
Ερώτηση γ'	2/9	0/11	1,5/4	2/13	-
Ερώτηση δ'	0,5/3	1,5/7	3/4	0,5/2	2/5
Ερώτηση ε'	-	0/4	0/2	0/4	2/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	2,5/5	4/5	3/5	3/5	4/5
Ερώτηση β'	6/6	1/4	1,5/10	4/5	-
Ερώτηση γ'	4/10	1/9	0/11	2/12	0/7
Ερώτηση δ'	2/3	-	1/5	1/3	0,5/7
Ερώτηση ε'	2/5	0/2	2/3	-	0,5/2

Μαθητής 8:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	5/5	1,5/5	4/5	5/5	4/5
Ερώτηση β'	1/5	1/2	1/2	2/5	3/3
Ερώτηση γ'	6/9	0/11	4/4	2,5/13	4/11
Ερώτηση δ'	0,5/3	4,5/7	3/4	1/2	1/5
Ερώτηση ε'	2/4	2/4	0/2	3,5/4	2/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	5/5	5/5	5/5	5/5	1,5/5
Ερώτηση β'	5/6	2,5/4	2/10	3/5	3/5
Ερώτηση γ'	5,5/10	2/9	0/11	1,5/12	0,5/7
Ερώτηση δ'	3/3	1,5/3	2/5	1/3	1,5/7

Ερώτηση ε'	3/5	1/2	2/3	2/4	2/2
------------	-----	-----	-----	-----	-----

Μαθητής 9:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	5/5	1,5/5	4/5	5/5	3/5
Ερώτηση β'	1/5	1/2	1/2	4/5	2,5/3
Ερώτηση γ'	1,5/9	3,5/11	3,5/4	0/13	4,5/11
Ερώτηση δ'	2/3	5/7	3/4	1/2	2,5/5
Ερώτηση ε'	2/4	2,5/4	1/2	2,5/4	2/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	5/5	5/5	5/5	5/5	3/5
Ερώτηση β'	4/6	2/4	4/10	2/5	3/5
Ερώτηση γ'	4,5/10	3,5/9	4/11	1,5/12	0/7
Ερώτηση δ'	2/3	-	2/5	0/3	2/7
Ερώτηση ε'	4/5	1/2	2/3	2/4	1/2

Μαθητής 10:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	4/5	1,5/5	1,5/5	4/5	3/5
Ερώτηση β'	4/5	1/2	1/2	2/5	1,5/3
Ερώτηση γ'	2,5/9	2/11	2/4	0/13	4/11
Ερώτηση δ'	3/3	4/7	3,5/4	0,5/2	3/5
Ερώτηση ε'	-	2,5/4	0,5/2	1/4	2/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	2,5/5	4/5	5/5	4/5	3/5
Ερώτηση β'	5/6	2/4	4/10	2/5	2/5
Ερώτηση γ'	1,5/10	5/9	8,5/11	2/12	0,5/7
Ερώτηση δ'	1/3	-	0/5	1/3	0,5/7

Ερώτηση ε'	-	1/2	3/3	1/4	0,5/2
------------	---	-----	-----	-----	-------

Μαθητής 11:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	3,5/5	4/5	4/5	4/5	3/5
Ερώτηση β'	3/5	0/2	1/2	2/5	1/3
Ερώτηση γ'	5/9	2/11	2/4	2,5/13	4/11
Ερώτηση δ'	0,5/3	5,5/7	3/4	0,5/2	4/5
Ερώτηση ε'	2/4	1/4	1/2	3/4	1/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	5/5	5/5	5/5	4/5	3/5
Ερώτηση β'	6/6	2/4	4/10	2/5	4/5
Ερώτηση γ'	2/10	1/9	6/11	2/12	0/7
Ερώτηση δ'	2/3	0/3	1/5	2/3	0,5/7
Ερώτηση ε'	4/5	1/2	2/3	2/4	1/2

Μαθητής 12:

	Κείμενο 1	Κείμενο 2	Κείμενο 3	Κείμενο 4	Κείμενο 5
Ερώτηση α'	4/5	5/5	5/5	5/5	4/5
Ερώτηση β'	3/5	1/2	2/2	3/5	2/3
Ερώτηση γ'	2,5/9	1,5/11	1,5/4	4/13	3/11
Ερώτηση δ'	2/3	5,5/7	3,5/4	0,5/2	3/5
Ερώτηση ε'	2/4	2,5/4	-	2,5/4	3/3

	Κείμενο 6	Κείμενο 7	Κείμενο 8	Κείμενο 9	Κείμενο 10
Ερώτηση α'	4/5	4/5	5/5	3/5	3/5
Ερώτηση β'	5/6	2/4	4/10	3/5	3/5
Ερώτηση γ'	1,5/10	3/9	2/11	1,5/12	2,5/7
Ερώτηση δ'	3/3	-	1,5/5	1/3	2/7

Ερώτηση ε'	$3/5$	$1/2$	$0/3$	$2/4$	$1,5/2$
------------	-------	-------	-------	-------	---------

Παράρτημα 4 : Συνεντεύξεις Συμμετεχόντων

Μαθητής 1

- Δημόσιο σχολείο
- Βαθμός 17
- Ιδιαίτερα από Στ' Δημοτικού
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο 45-50, μορφωμένη, πολύ καλή στη δουλειά της
- Βιβλία ψυχολογίας (Freud)

Μαθητής 2

- Δημόσιο σχολείο
- Βαθμός 16
- Ιδιαίτερα από Α' Γυμνασίου
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο νέος, μορφωμένος
- Σπάνια, βιβλία όλων των ειδών

Μαθητής 3

- Δημόσιο σχολείο
- Βαθμός 16
- Ιδιαίτερα από Α' Γυμνασίου
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο νέος, μορφωμένος
- Ποίηση, θεατρικά έργα, βιβλία τύπου Όλιβερ Τούιστ κ.α.

Μαθητής 4

- Δημόσιο (μουσικό) σχολείο
- Βαθμός 17
- Ιδιαίτερα από Α' Γυμνασίου
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο 50+, φαίνεται μορφωμένη
- Βιβλία μυστηρίου, αστυνομικά, ντοκιμαντέρ

Μαθητής 5

- Ιδιωτικό σχολείο (Αρσάκειο)
- Βαθμός 13
- Φροντιστήριο από Β' Γυμνασίου
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο νέα, γύρω στα 35, μορφωμένη με μεταπτυχιακό
- Καμία επαφή με τον γραπτό λόγο

Μαθητής 6

- Ιδιωτικό σχολείο (Βαρβάκειος σχολή)

- Βαθμός 16
- Φροντιστήριο από φέτος
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο 45-50
- Καμία επαφή πέρα από τα βιβλία που τους υποχρέωναν από το σχολείο να διαβάσουν

Μαθητής 7

- Δημόσιο σχολείο
- Βαθμός 12
- Ιδιαίτερα από Γ' Γυμνασίου
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο 55-60, με μεταπτυχιακό
- Αγγλικά βιβλία, άρθρα ενημερωτικά

Μαθητής 8

- Ιδιωτικό σχολείο (Βαρβάκειος Σχολή)
- Βαθμός 16
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο 55-60, μορφωμένη αλλά δεν έχει μεταδοτικότητα, Ιστορικό Αρχαιολογικό
- Φροντιστήριο από Α' Λυκείου
- Βιβλία αγγλικά, γράφει στίχους

Μαθητής 9

- Δημόσιο σχολείο
- Βαθμός 19
- Φροντιστήριο από Α' Λυκείου
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο 45-50, όχι μεταπτυχιακό
- Καλοκαίρια αστυνομικά, βιογραφικά, κόμιξ

Μαθητής 10

- Δημόσιο σχολείο
- Βαθμός 18
- Φροντιστήριο από Α' Λυκείου
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο 50-60, φαίνεται μορφωμένος, διορθωτής πανελληνίων 20 χρόνια
- 3-4 βιβλία το καλοκαίρι, αυτοβιογραφίες, πολιτικά κ.α.

Μαθητής 11

- Δημόσιο σχολείο
- Βαθμός 15
- Ιδιαίτερα από Α' Γυμνασίου
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο 50+, μορφωμένη πολύ, διαβάζει συνέχεια βιβλία

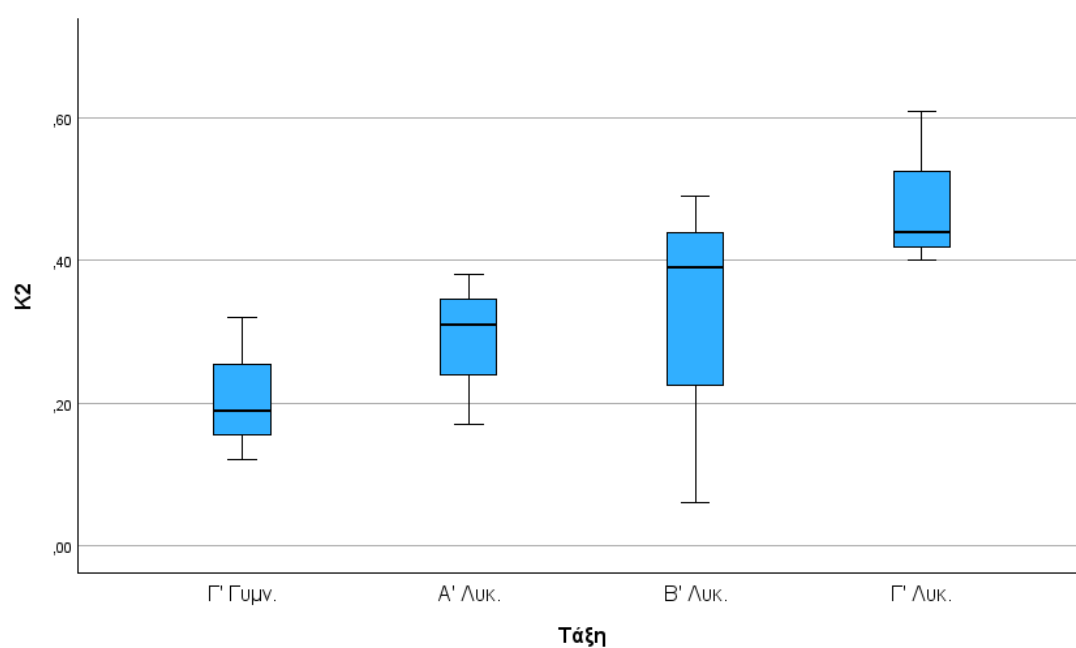
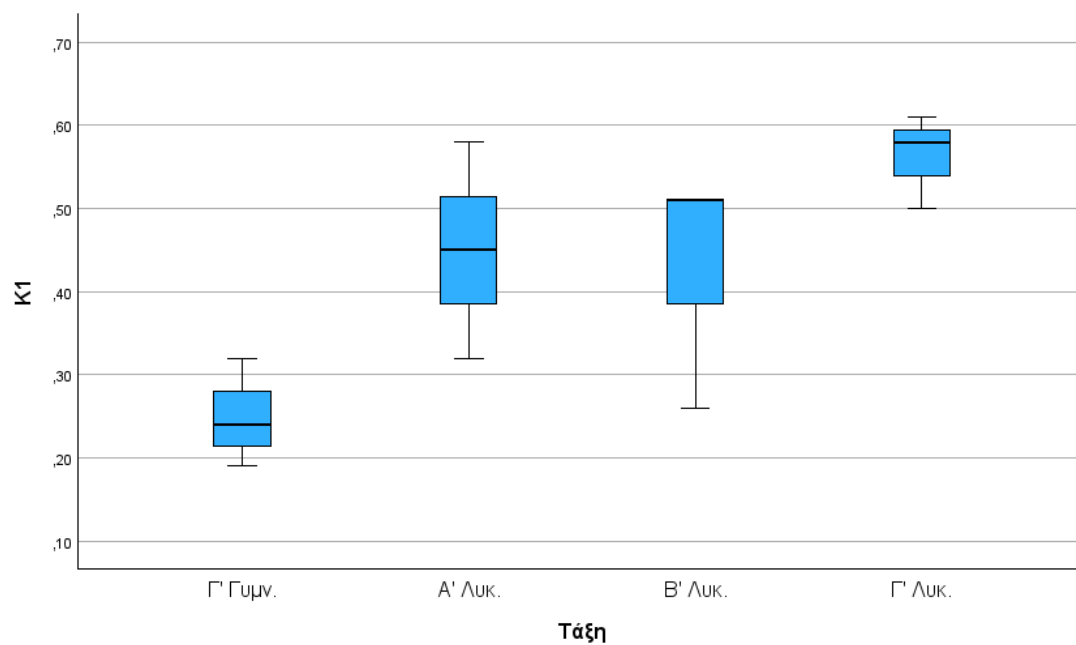
- Ντοκιμαντέρ, βιβλία που βασίζονται σε νέους π.χ. ναρκωτικά, προβλήματα στο σπίτι, ρεαλιστικές συνθήκες στη ζωή ενός εφήβου, άρθρα επίκαιρα, τύπου για τα Τέμπη

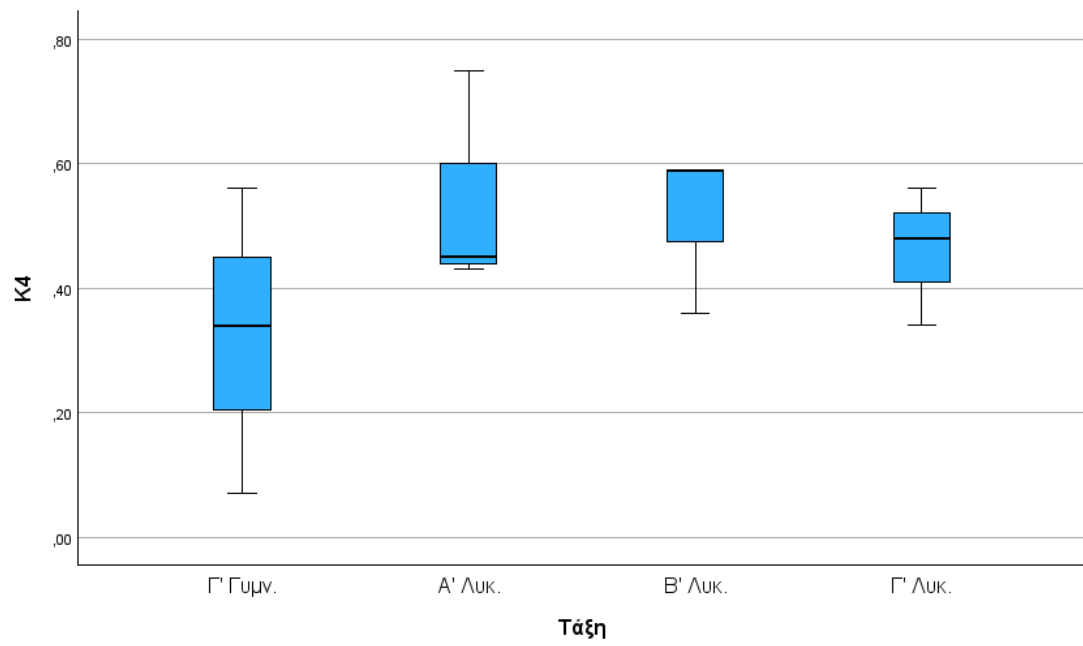
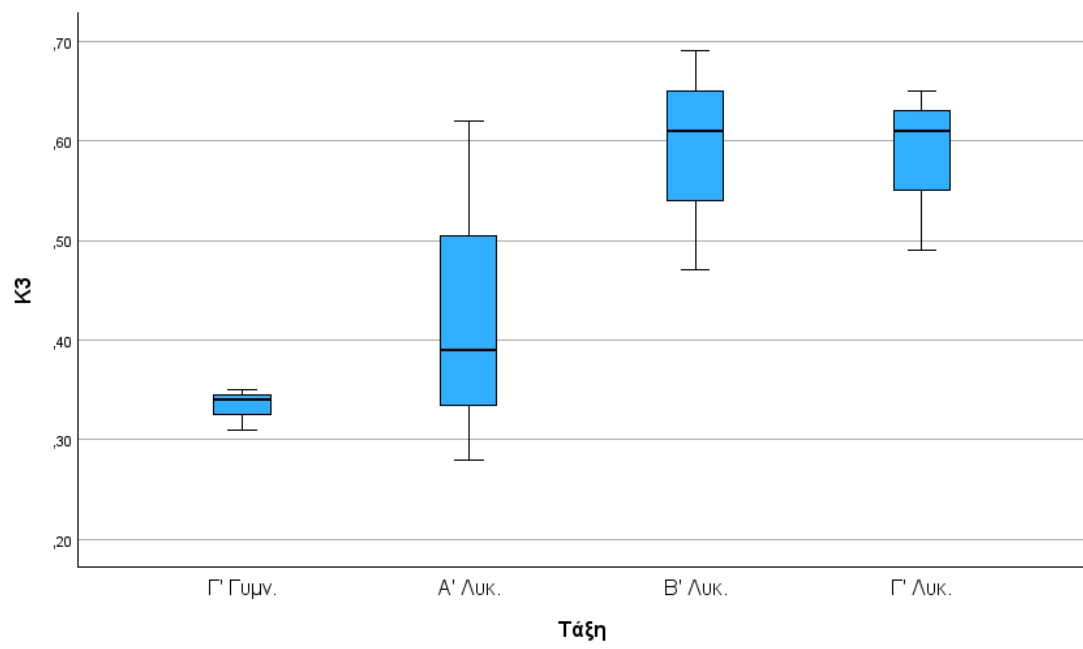
Μαθητής 12

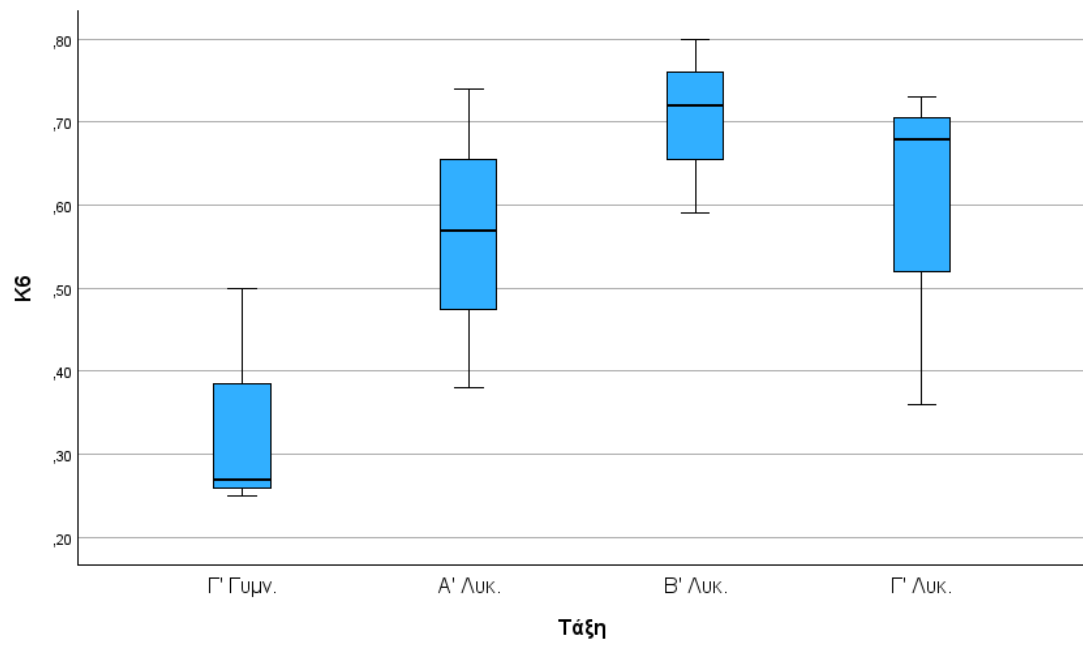
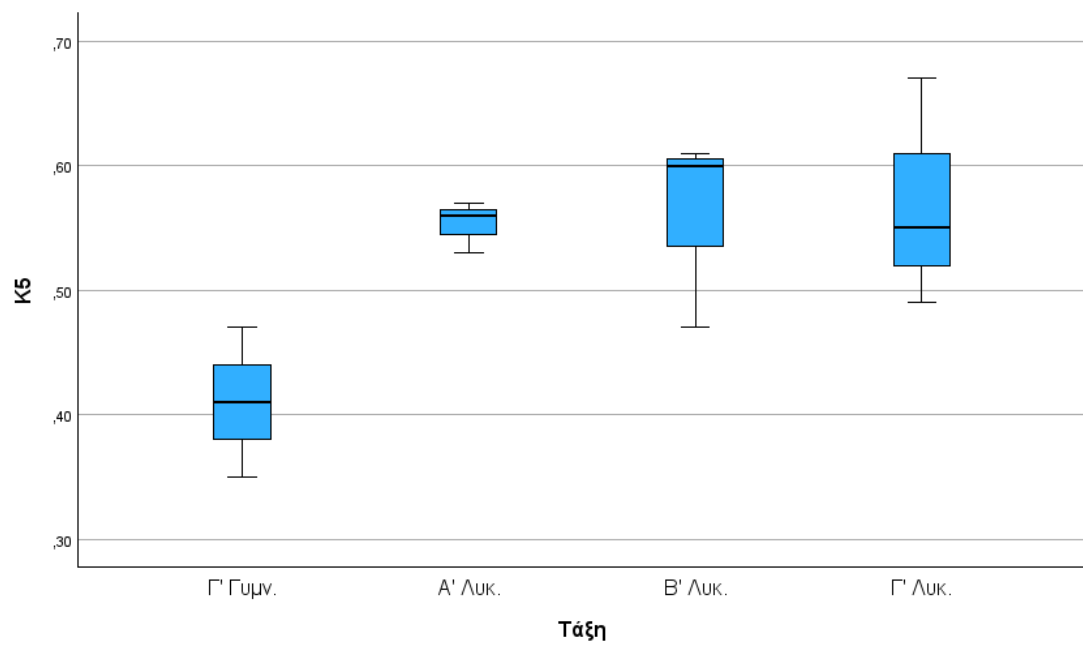
- Δημόσιο (μουσικό) σχολείο
- Βαθμός 16
- Φροντιστήριο από Β' Λυκείου
- Εκπαιδευτικός στο σχολείο μεγάλη σε ηλικία, αλλά με νεανικές ιδέες, μορφωμένη πολύ
- Διαβάζει πολλά βιβλία

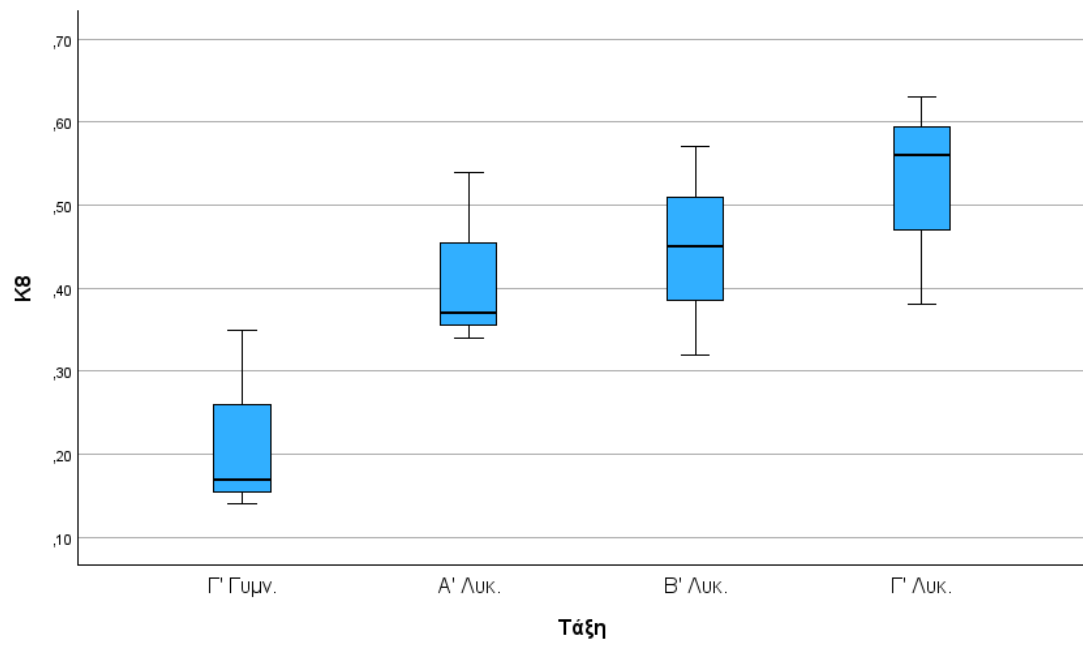
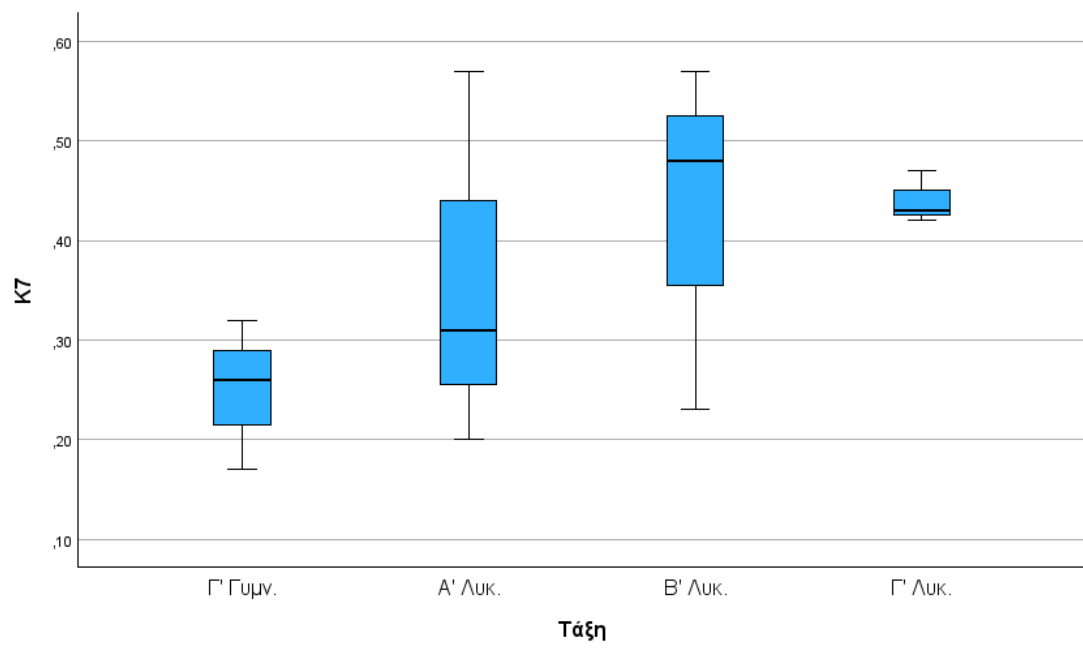
Παράρτημα 5 : Πίνακες και Γραφήματα Στατιστικών

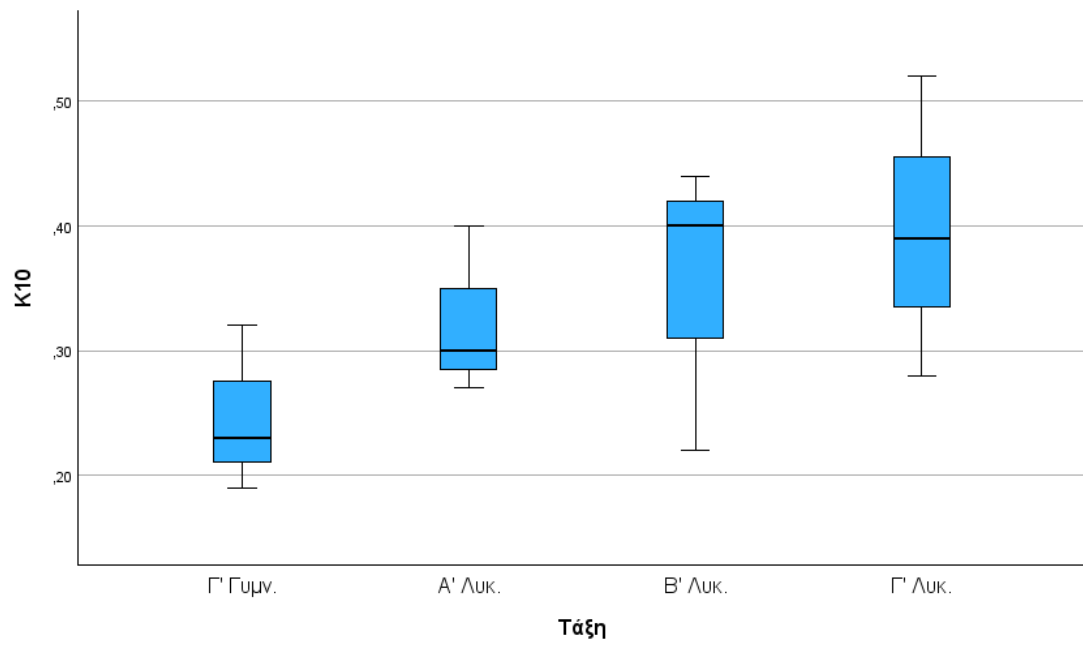
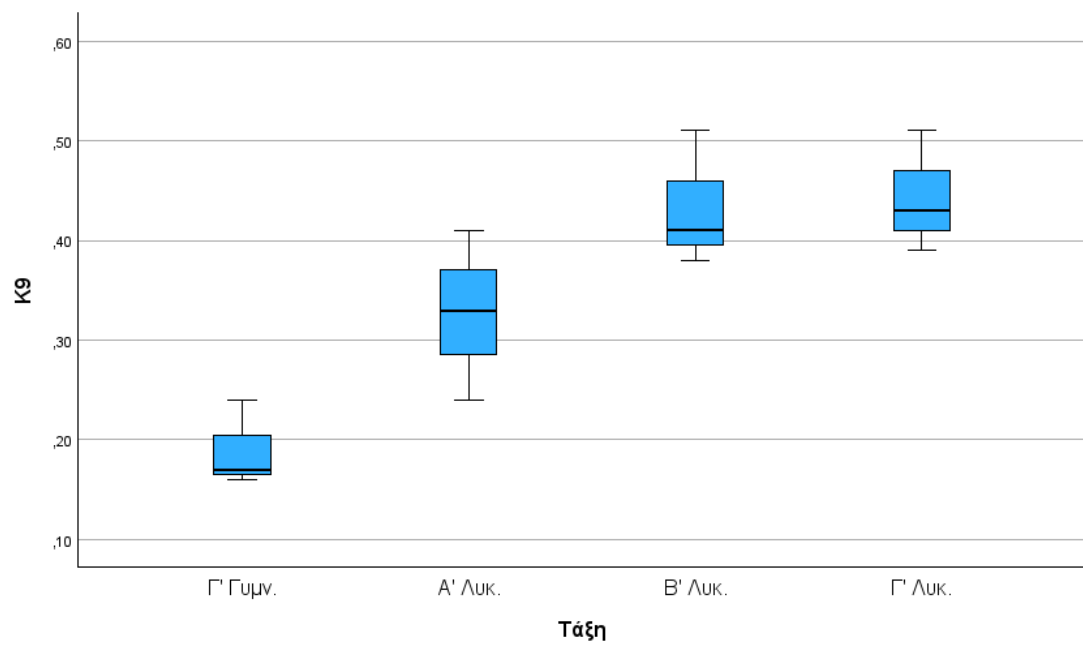
Γραφήματα κειμένων ανά τάξη και επίπεδο

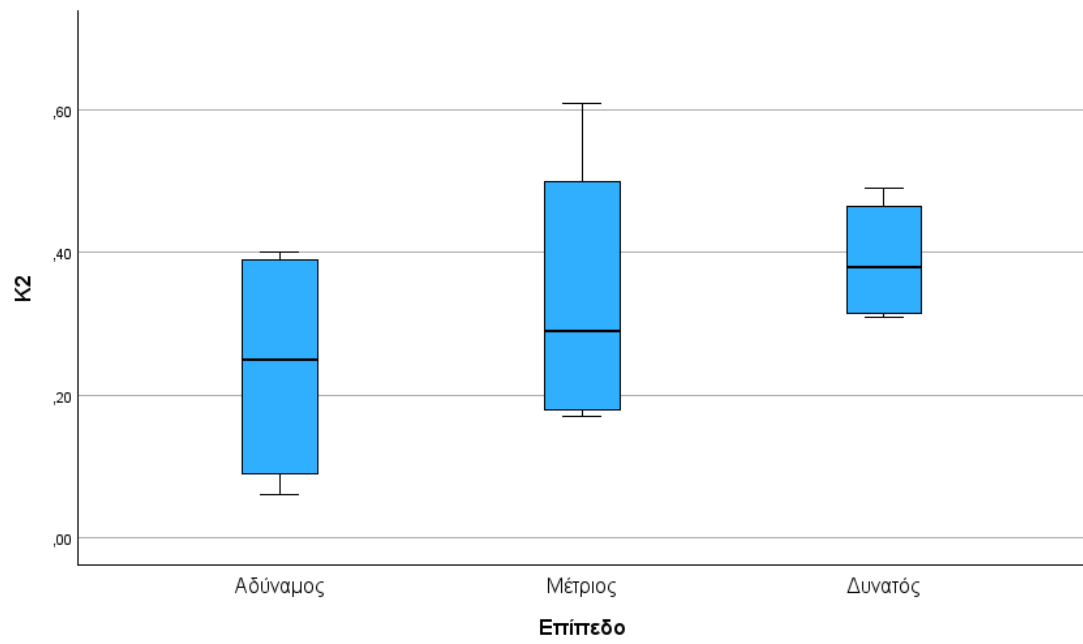
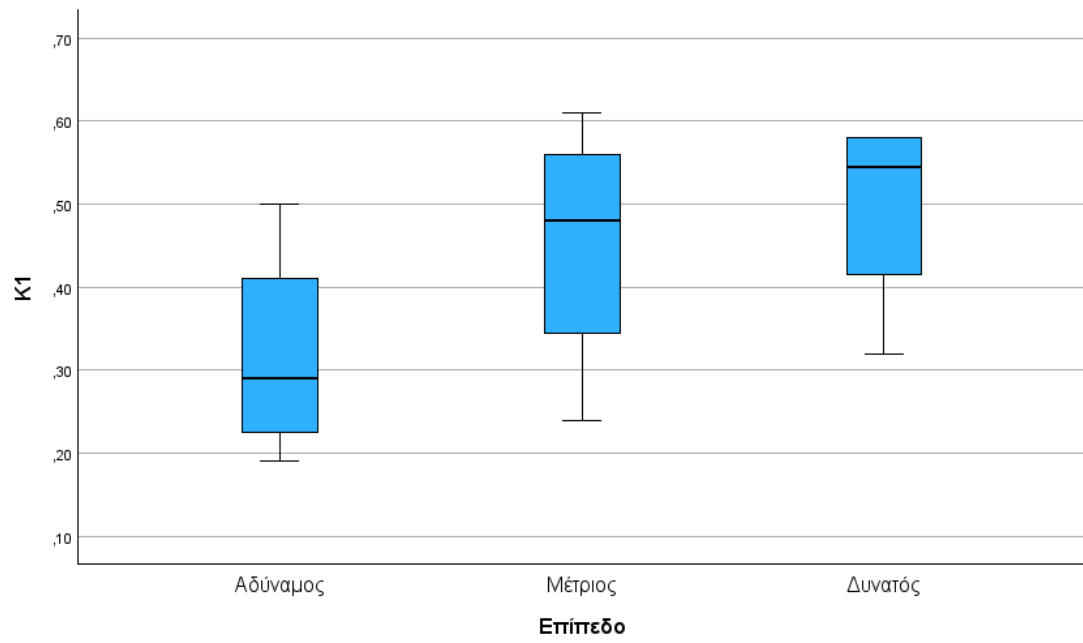


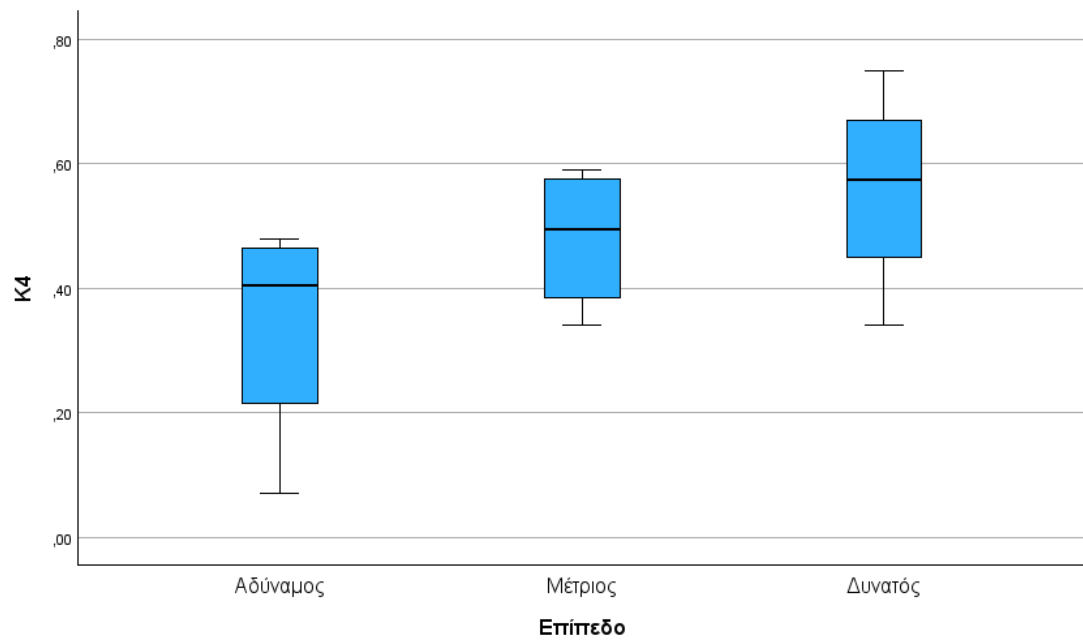
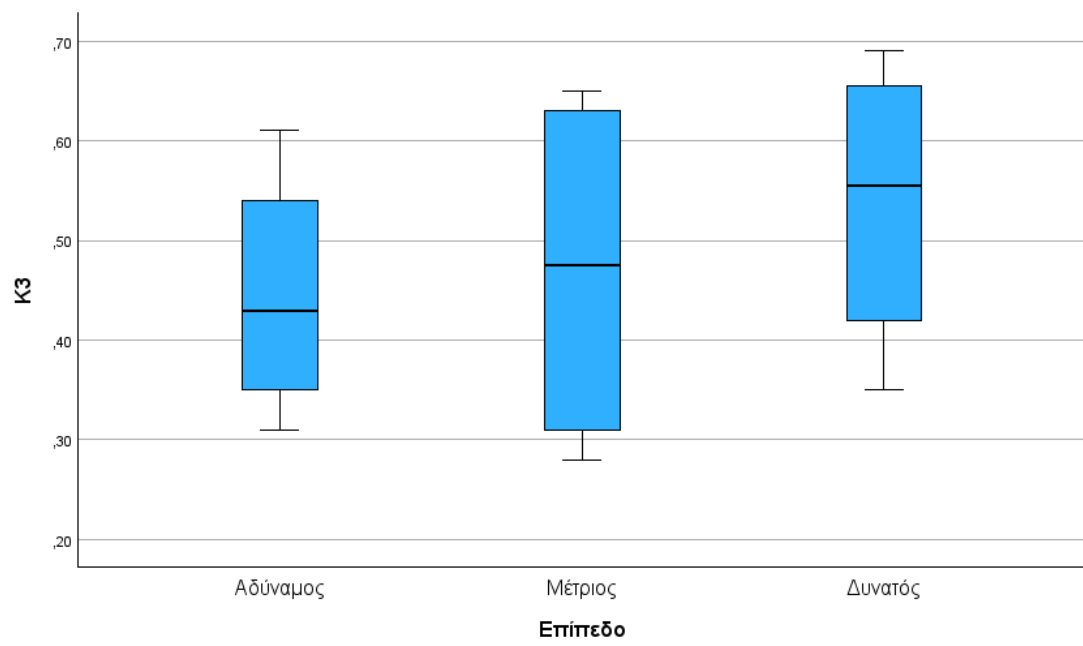


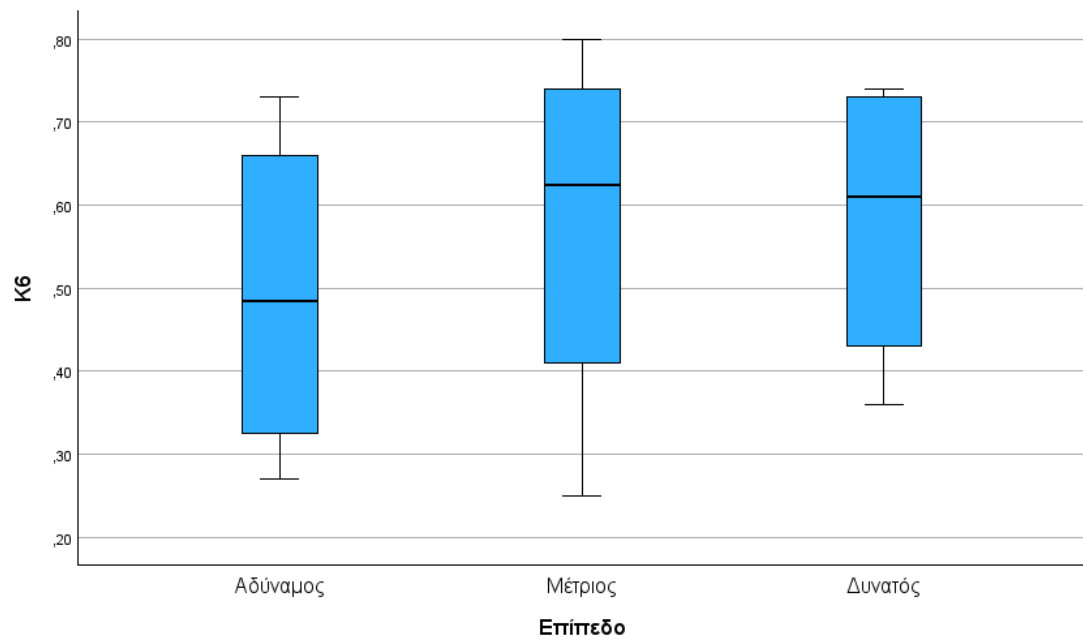
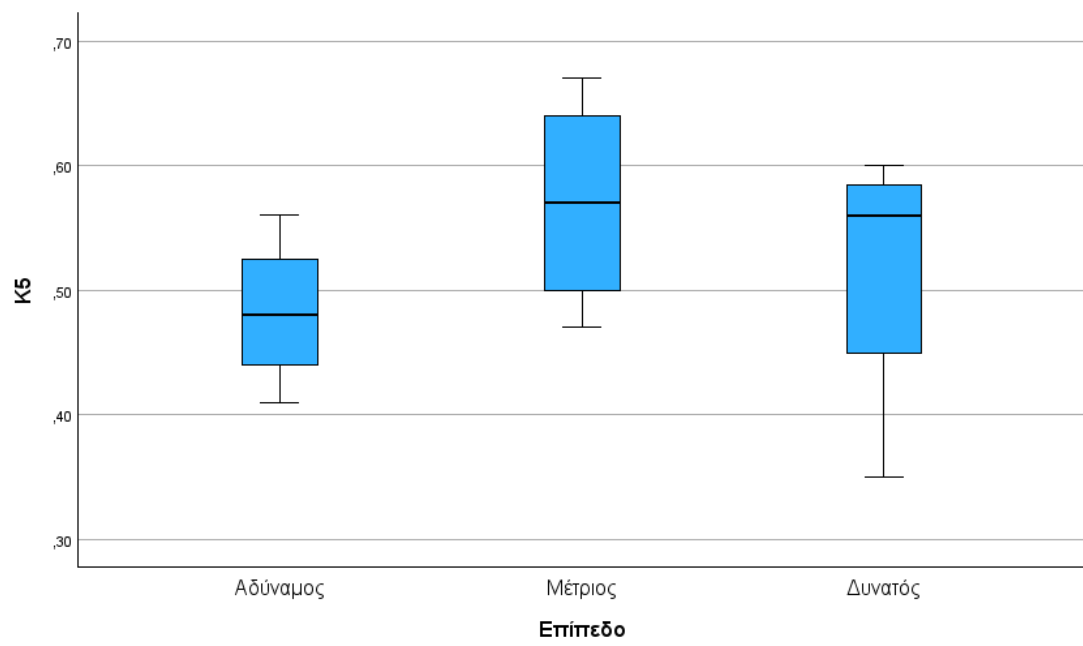


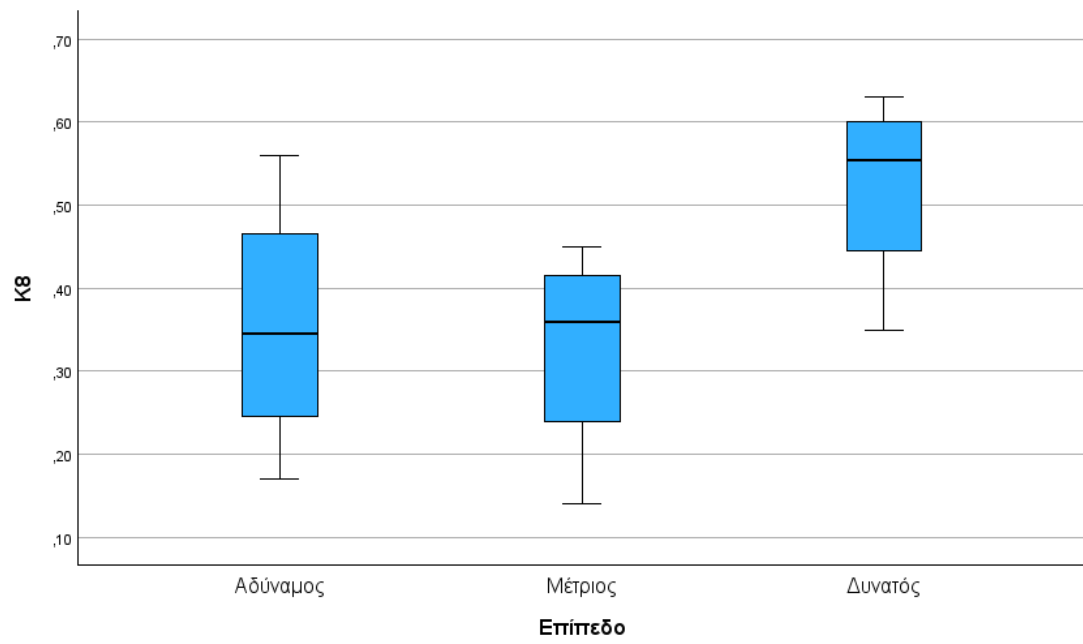
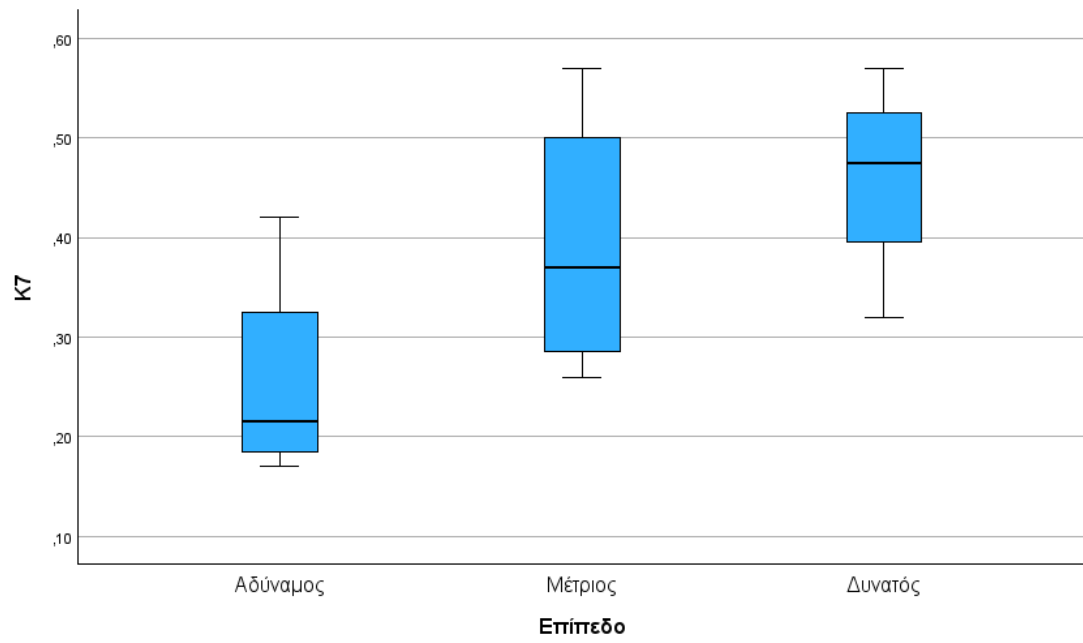


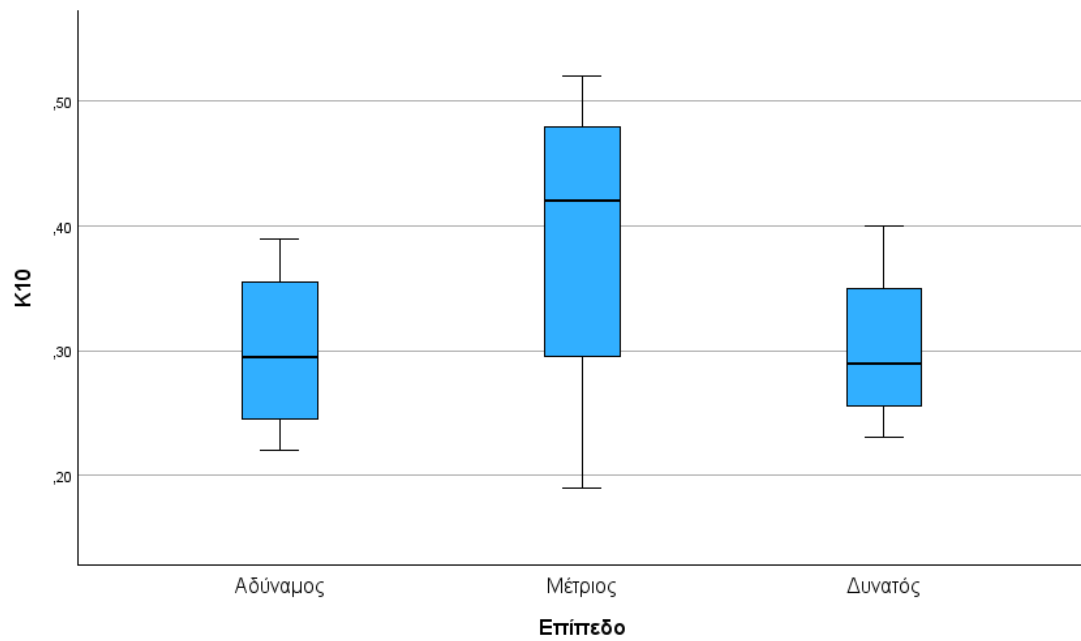
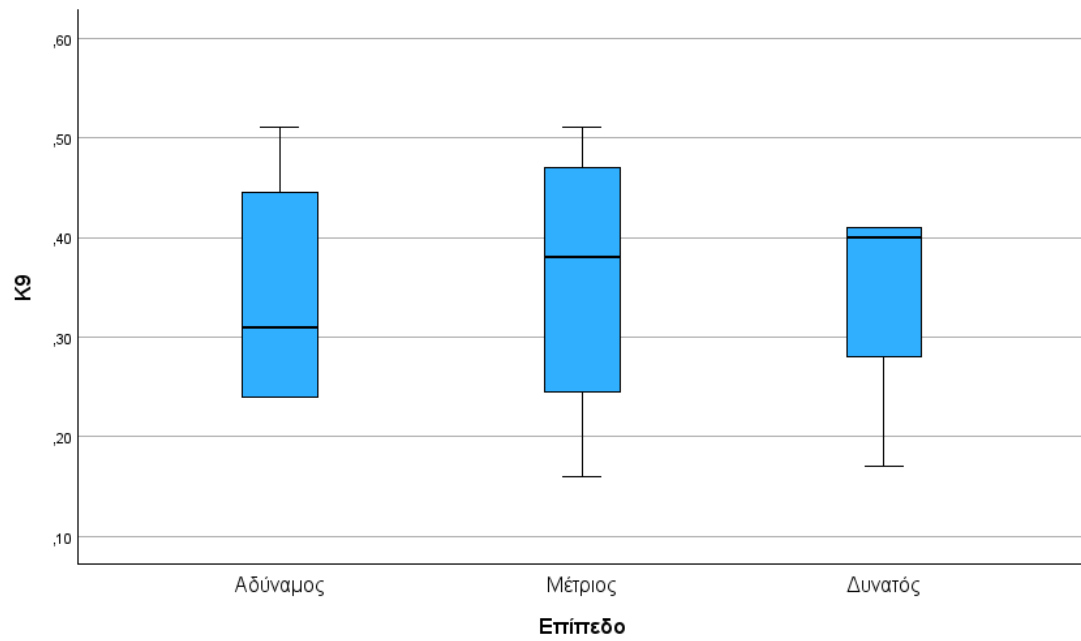












Normality Test – Τεστ Κανονικότητας

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
K1	,199	12	,200*	,904	12	,178

K2	,137	12	,200*	,971	12	,923
K3	,220	12	,114	,903	12	,174
K4	,161	12	,200*	,945	12	,571
K5	,117	12	,200*	,980	12	,985
K6	,166	12	,200*	,913	12	,235
K7	,142	12	,200*	,935	12	,431
K8	,147	12	,200*	,944	12	,546
K9	,187	12	,200*	,919	12	,280
K10	,142	12	,200*	,957	12	,747

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

T-test Paired Samples Test

Paired Samples Test

Paired Differences								Significance	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	
					Lower	Upper			
Pair K1		-,09917	,10816	,03122	,03044	,16789	3,176	11	
1	K2								
Pair K3		-,02417	,13741	,03967	-,06314	,11147	,609	11	
2	K4								

Pair K5	--	,16627	,04800	-,13147	,07981	-,538	11	,301	,601
3 K6	,02583								
Pair K7	--	,10074	,02908	-,09650	,03150	-1,118	11	,144	,288
4 K8	,03250								
Pair K9	-,01833	,09044	,02611	-,03913	,07579	,702	11	,249	,497
5 K10									

ANOVA

ANOVA – Τάξη

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
K1	Between Groups	,151	3	,050	4,450	,041
	Within Groups	,091	8	,011		
	Total	,242	11			
K2	Between Groups	,120	3	,040	1,882	,211
	Within Groups	,170	8	,021		
	Total	,289	11			
K3	Between Groups	,140	3	,047	3,748	,060
	Within Groups	,100	8	,012		
	Total	,240	11			
K4	Between Groups	,085	3	,028	,930	,469
	Within Groups	,245	8	,031		
	Total	,330	11			
K5	Between Groups	,052	3	,017	3,727	,061

	Within Groups	,037	8	,005		
	Total	,089	11			
K6	Between Groups	,208	3	,069	2,688	,117
	Within Groups	,207	8	,026		
	Total	,415	11			
K7	Between Groups	,068	3	,023	1,230	,361
	Within Groups	,147	8	,018		
	Total	,215	11			
K8	Between Groups	,150	3	,050	3,525	,068
	Within Groups	,114	8	,014		
	Total	,264	11			
K9	Between Groups	,125	3	,042	9,552	,005
	Within Groups	,035	8	,004		
	Total	,160	11			
K10	Between Groups	,036	3	,012	1,287	,343
	Within Groups	,074	8	,009		
	Total	,110	11			

ANOVA – Επίπεδο

		Sum Squares	of df	Mean Square	F	Sig.
K1	Between Groups	,070	2	,035	1,843	,213

	Within Groups	,171	9	,019		
	Total	,242	11			
K2	Between Groups	,047	2	,023	,866	,453
	Within Groups	,243	9	,027		
	Total	,289	11			
K3	Between Groups	,018	2	,009	,372	,699
	Within Groups	,222	9	,025		
	Total	,240	11			
K4	Between Groups	,099	2	,050	1,932	,200
	Within Groups	,231	9	,026		
	Total	,330	11			
K5	Between Groups	,016	2	,008	,952	,422
	Within Groups	,073	9	,008		
	Total	,089	11			
K6	Between Groups	,019	2	,010	,220	,807
	Within Groups	,395	9	,044		
	Total	,415	11			
K7	Between Groups	,087	2	,044	3,080	,096
	Within Groups	,128	9	,014		
	Total	,215	11			
K8	Between Groups	,089	2	,045	2,296	,156

	Within Groups	,175	9	,019		
	Total	,264	11			
K9	Between Groups	,001	2	,000	,015	,986
	Within Groups	,160	9	,018		
	Total	,160	11			
K10	Between Groups	,020	2	,010	,986	,410
	Within Groups	,091	9	,010		
	Total	,110	11			

Kruskal-Wallis Test

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-4,167	2,928	-1,423	,155	,929
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-4,500	2,928	-1,537	,124	,746
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-7,333	2,928	-2,504	,012	,074
Β' Λυκ.-Α' Λυκ.	,333	2,928	,114	,909	1,000
Β' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-3,167	2,928	-1,081	,280	1,000
Α' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-2,833	2,928	-,968	,333	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Τάξη – K2

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-1,000	2,944	-,340	,734	1,000
Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-2,667	2,944	-,906	,365	1,000
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-6,333	2,944	-2,151	,031	,189
Α' Λυκ.-Β' Λυκ.	-1,667	2,944	-,566	,571	1,000
Α' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-5,333	2,944	-1,812	,070	,420
Β' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-3,667	2,944	-1,246	,213	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Τάξη - K3

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-2,333	2,939	-,794	,427	1,000
Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-5,833	2,939	-1,985	,047	,283
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-5,833	2,939	-1,985	,047	,283
Α' Λυκ.-Β' Λυκ.	-3,500	2,939	-1,191	,234	1,000
Α' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-3,500	2,939	-1,191	,234	1,000
Β' Λυκ.-Γ' Λυκ.	,000	2,939	,000	1,000	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Τάξη – K4

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-2,000	2,928	-,683	,495	1,000
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-3,667	2,928	-1,252	,211	1,000
Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-4,333	2,928	-1,480	,139	,834
Γ' Λυκ.-Α' Λυκ.	1,667	2,928	,569	,569	1,000
Γ' Λυκ.-Β' Λυκ.	2,333	2,928	,797	,426	1,000
Α' Λυκ.-Β' Λυκ.	-,667	2,928	-,228	,820	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Τάξη – K5

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-5,500	2,939	-1,872	,061	,368

Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-5,833	2,939	-1,985	,047	,283
Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-6,000	2,939	-2,042	,041	,247
Α' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-,333	2,939	-,113	,910	1,000
Α' Λυκ.-Β' Λυκ.	-,500	2,939	-,170	,865	1,000
Γ' Λυκ.-Β' Λυκ.	,167	2,939	,057	,955	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Τάξη – K6

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-4,333	2,944	-1,472	,141	,846
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-4,333	2,944	-1,472	,141	,846
Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-6,667	2,944	-2,265	,024	,141
Α' Λυκ.-Γ' Λυκ.	,000	2,944	,000	1,000	1,000
Α' Λυκ.-Β' Λυκ.	-2,333	2,944	-,793	,428	1,000
Γ' Λυκ.-Β' Λυκ.	2,333	2,944	,793	,428	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Τάξη – K7

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-2,500	2,939	-,851	,395	1,000
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-4,333	2,939	-1,475	,140	,842
Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-4,500	2,939	-1,531	,126	,754
Α' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-1,833	2,939	-,624	,533	1,000
Α' Λυκ.-Β' Λυκ.	-2,000	2,939	-,681	,496	1,000
Γ' Λυκ.-Β' Λυκ.	,167	2,939	,057	,955	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Τάξη – K8

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-3,667	2,944	-1,246	,213	1,000
Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-4,667	2,944	-1,585	,113	,678
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-7,000	2,944	-2,378	,017	,105

A' Λυκ.-B' Λυκ.	-1,000	2,944	-,340	,734	1,000
A' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-3,333	2,944	-1,132	,258	1,000
B' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-2,333	2,944	-,793	,428	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Τάξη – K9

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-A' Λυκ.	-3,500	2,928	-1,195	,232	1,000
Γ' Γυμν.-B' Λυκ.	-6,500	2,928	-2,220	,026	,159
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-7,333	2,928	-2,504	,012	,074
A' Λυκ.-B' Λυκ.	-3,000	2,928	-1,024	,306	1,000
A' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-3,833	2,928	-1,309	,191	1,000
B' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-,833	2,928	-,285	,776	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Τάξη – K10

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-2,833	2,939	-,964	,335	1,000
Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-3,833	2,939	-1,304	,192	1,000
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-4,667	2,939	-1,588	,112	,674
Α' Λυκ.-Β' Λυκ.	-1,000	2,939	-,340	,734	1,000
Α' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-1,833	2,939	-,624	,533	1,000
Β' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-,833	2,939	-,284	,777	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο – K1

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Αδύναμος-Μέτριος	-3,250	2,536	-1,281	,200	,600
Αδύναμος-Δυνατός	-4,625	2,536	-1,824	,068	,205
Μέτριος-Δυνατός	-1,375	2,536	-,542	,588	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο – K2

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Αδύναμος-Μέτριος	-2,000	2,550	-,784	,433	1,000
Αδύναμος-Δυνατός	-3,250	2,550	-1,275	,202	,607
Μέτριος-Δυνατός	-1,250	2,550	-,490	,624	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο – K3

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Αδύναμος-Μέτριος	-,500	2,545	-,196	,844	1,000
Αδύναμος-Δυνατός	-2,875	2,545	-1,130	,259	,776
Μέτριος-Δυνατός	-2,375	2,545	-,933	,351	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο – K4

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Αδύναμος-Μέτριος	-2,125	2,536	-,838	,402	1,000
Αδύναμος-Δυνατός	-3,875	2,536	-1,528	,127	,380
Μέτριος-Δυνατός	-1,750	2,536	-,690	,490	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο – K5

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Αδύναμος-Δυνατός	-2,125	2,545	-,835	,404	1,000
Αδύναμος-Μέτριος	-3,500	2,545	-1,375	,169	,507
Δυνατός-Μέτριος	1,375	2,545	,540	,589	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο – K6

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Αδύναμος-Μέτριος	-1,000	2,550	-,392	,695	1,000
Αδύναμος-Δυνατός	-1,250	2,550	-,490	,624	1,000
Μέτριος-Δυνατός	-,250	2,550	-,098	,922	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο – K7

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Αδύναμος-Μέτριος	-3,875	2,545	-1,523	,128	,384
Αδύναμος-Δυνατός	-5,875	2,545	-2,308	,021	,063
Μέτριος-Δυνατός	-2,000	2,545	-,786	,432	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο – K8

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
-------------------	----------------	------------	---------------------	------	------------------------

Μέτριος-Αδύναμος	,250	2,550	,098	,922	1,000
Μέτριος-Δυνατός	-4,250	2,550	-1,667	,096	,287
Αδύναμος-Δυνατός	-4,000	2,550	-1,569	,117	,350

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο – K9

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Αδύναμος-Δυνατός	-,375	2,536	-,148	,882	1,000
Αδύναμος-Μέτριος	-,750	2,536	-,296	,767	1,000
Δυνατός-Μέτριος	,375	2,536	,148	,882	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο – K10

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Αδύναμος-Δυνατός	-,625	2,545	-,246	,806	1,000
Αδύναμος-Μέτριος	-3,125	2,545	-1,228	,219	,658

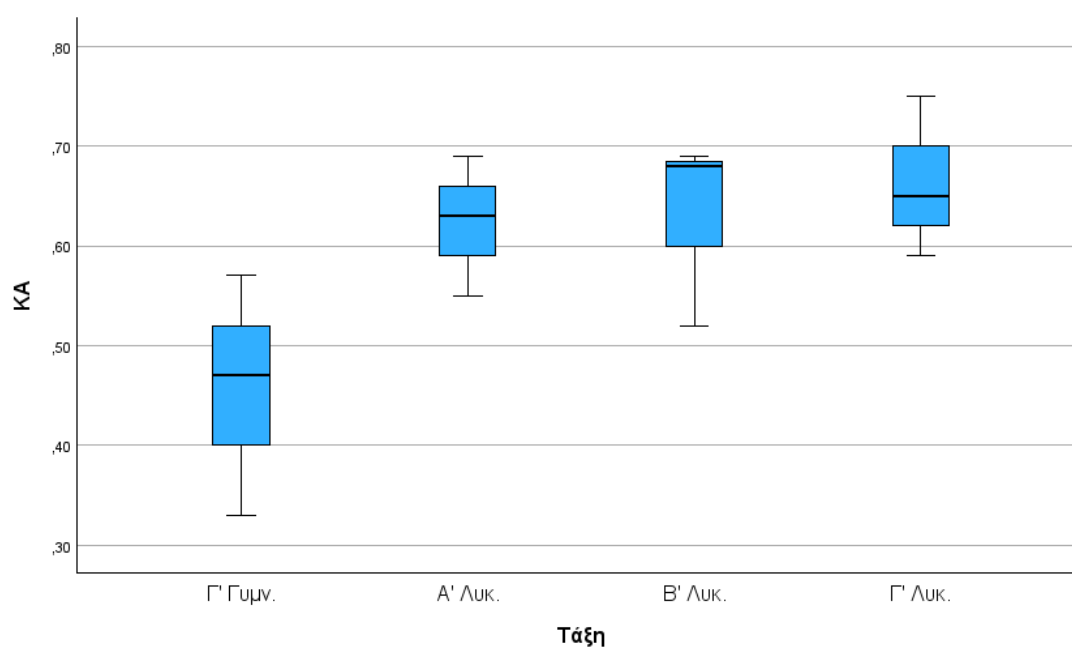
Δυνατός-Μέτριος	2,500	2,545	,982	,326	,978
-----------------	-------	-------	------	------	------

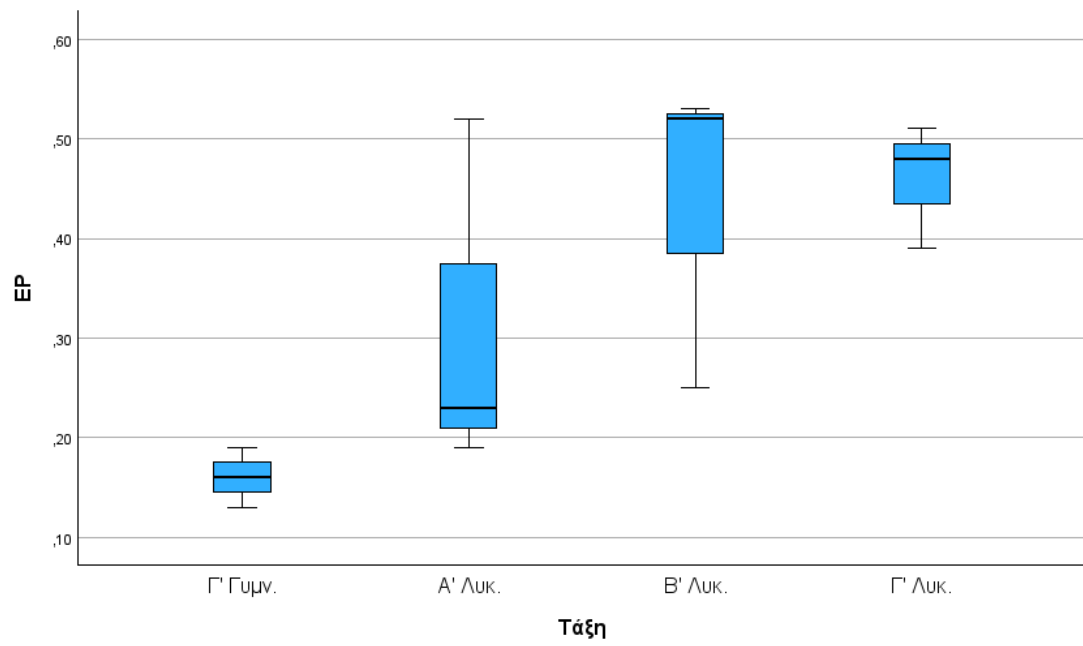
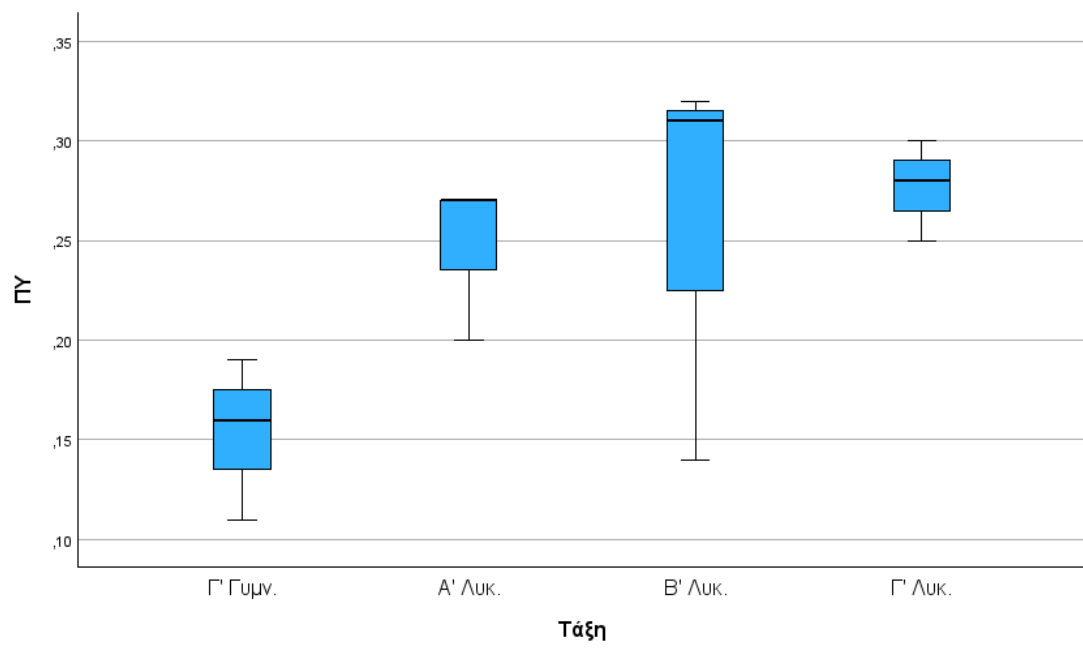
Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

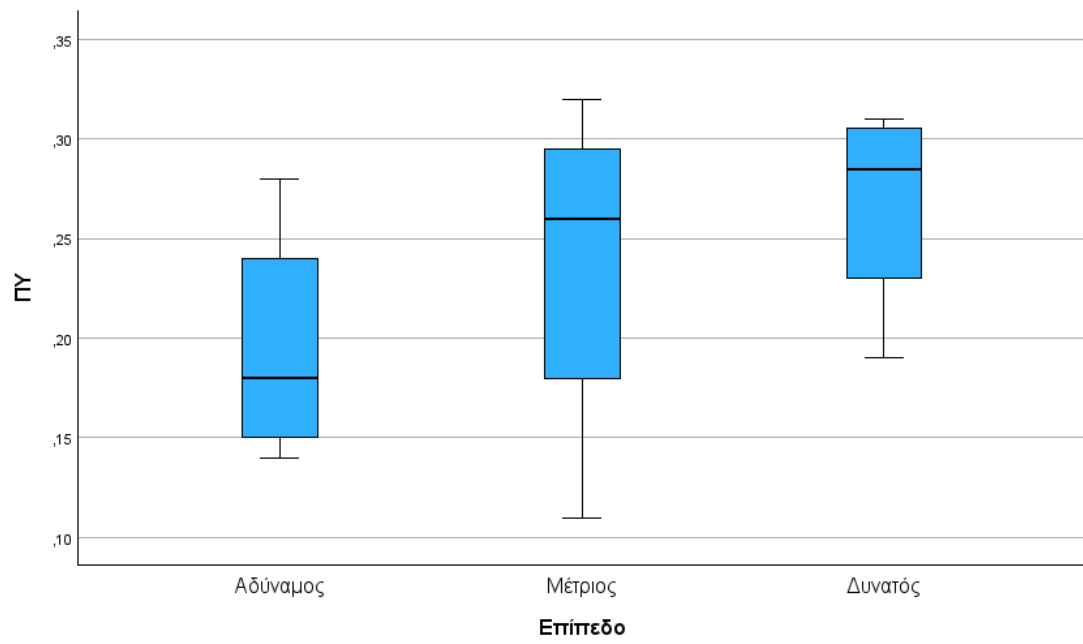
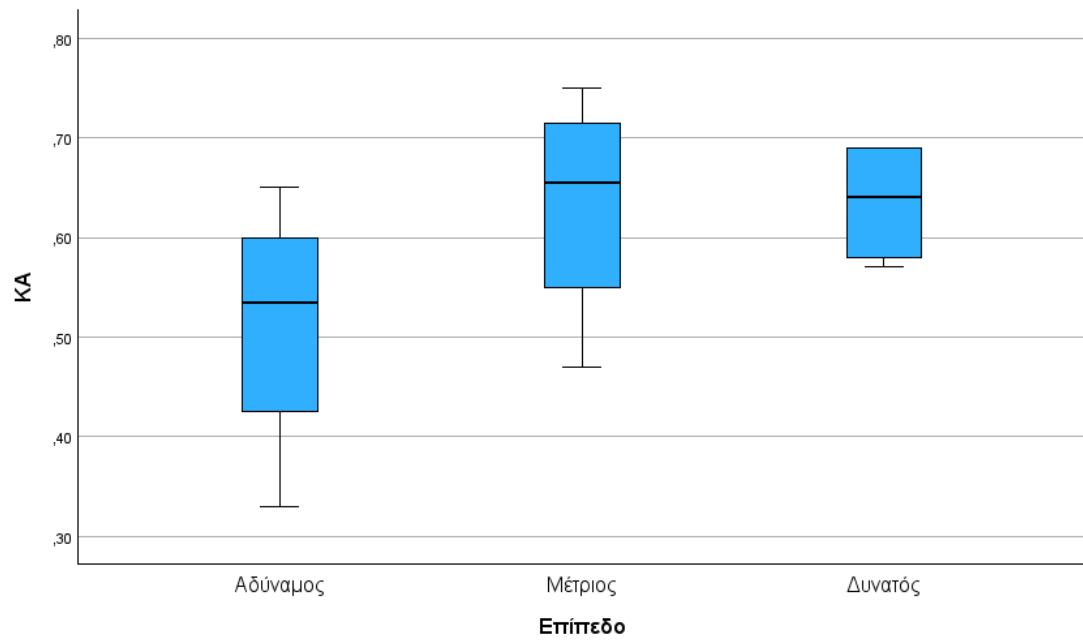
Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

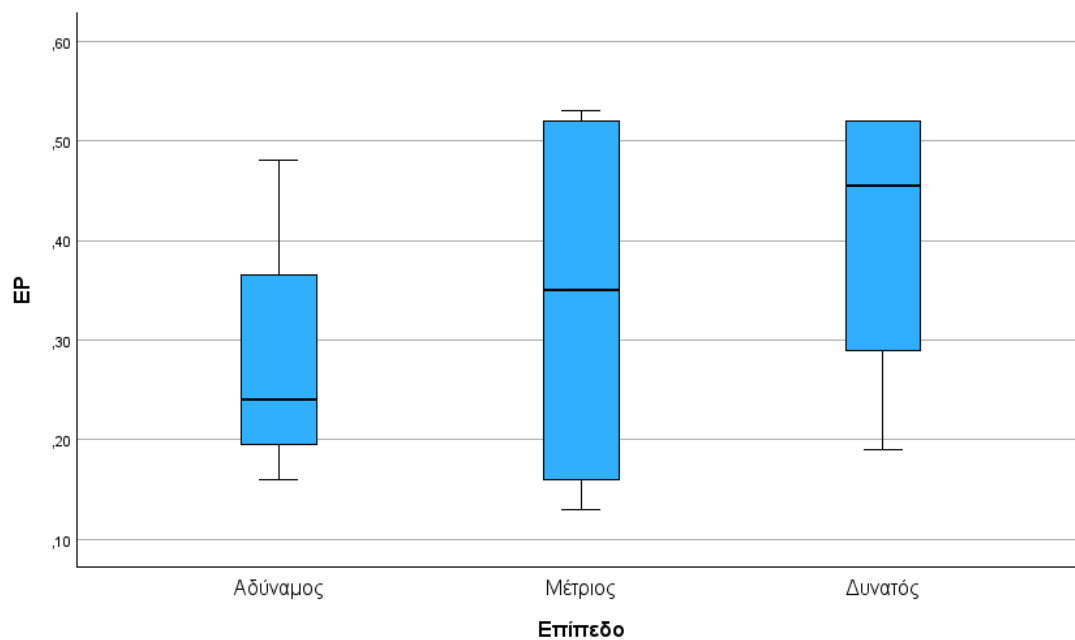
a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Γραφήματα κατανόησης, πύκνωσης και ερμηνείας ανά τάξη και επίπεδο









Normality test – Τεστ κανονικότητας

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
KA	,124	12	,200*	,938	12	,476
ΠΥ	,198	12	,200*	,922	12	,301
EP	,218	12	,120	,832	12	,022

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Kruskal-Wallis Test

Pairwise Comparisons of Τάξη - KA

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-4,500	2,939	-1,531	,126	,754

Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-4,833	2,939	-1,645	,100	,600
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-6,000	2,939	-2,042	,041	,247
Α' Λυκ.-Β' Λυκ.	-,333	2,939	-,113	,910	1,000
Α' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-1,500	2,939	-,510	,610	1,000
Β' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-1,167	2,939	-,397	,691	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Τάξη - ΠΥ

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-4,000	2,939	-1,361	,173	1,000
Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-5,667	2,939	-1,928	,054	,323
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-5,667	2,939	-1,928	,054	,323
Α' Λυκ.-Β' Λυκ.	-1,667	2,939	-,567	,571	1,000
Α' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-1,667	2,939	-,567	,571	1,000
Β' Λυκ.-Γ' Λυκ.	,000	2,939	,000	1,000	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Τάξη - ΕΡ

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Γ' Γυμν.-Α' Λυκ.	-4,167	2,934	-1,420	,156	,933
Γ' Γυμν.-Γ' Λυκ.	-5,833	2,934	-1,988	,047	,281
Γ' Γυμν.-Β' Λυκ.	-7,333	2,934	-2,500	,012	,075
Α' Λυκ.-Γ' Λυκ.	-1,667	2,934	-,568	,570	1,000
Α' Λυκ.-Β' Λυκ.	-3,167	2,934	-1,079	,280	1,000
Γ' Λυκ.-Β' Λυκ.	1,500	2,934	,511	,609	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο - ΚΑ

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Αδύναμος-Μέτριος	-3,500	2,545	-1,375	,169	,507
Αδύναμος-Δυνατός	-4,000	2,545	-1,572	,116	,348
Μέτριος-Δυνατός	-,500	2,545	-,196	,844	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο - ΠΥ

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
-------------------	----------------	------------	---------------------	------	------------------------

Αδύναμος-Μέτριος	-1,875	2,545	-,737	,461	1,000
Αδύναμος-Δυνατός	-3,375	2,545	-1,326	,185	,554
Μέτριος-Δυνατός	-1,500	2,545	-,589	,556	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο - EP

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
Αδύναμος-Μέτριος	-1,125	2,541	-,443	,658	1,000
Αδύναμος-Δυνατός	-2,625	2,541	-1,033	,301	,904
Μέτριος-Δυνατός	-1,500	2,541	-,590	,555	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

KMO και Factor Analysis – Επάρκεια και Ανάλυση Εγκυρότητας

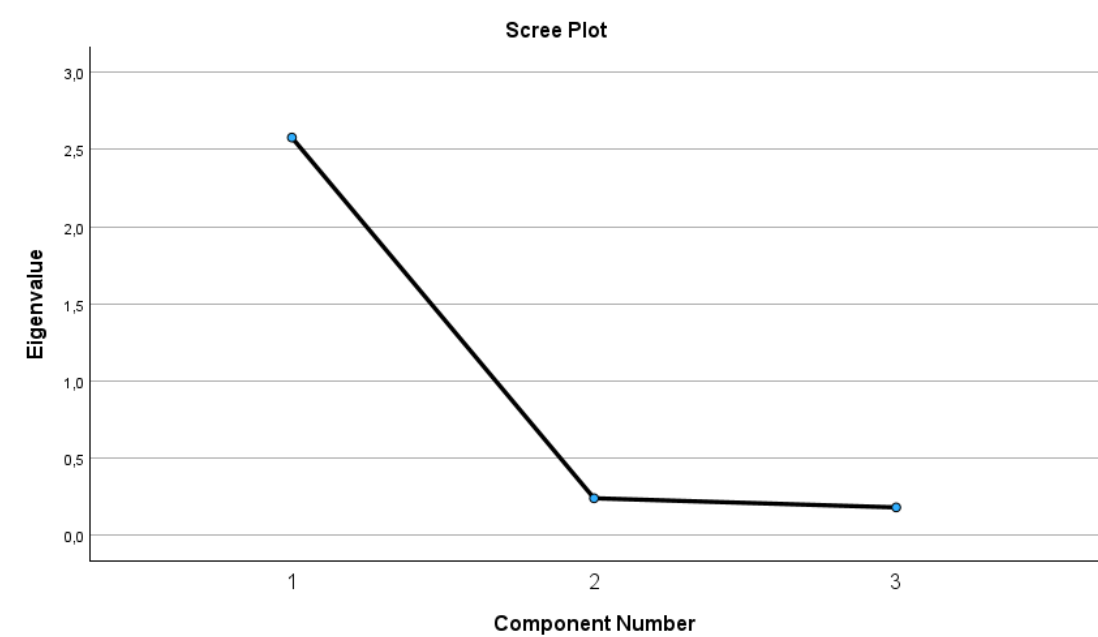
KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,757
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	20,041
	df	3
	Sig.	<,001

Total Variance Explained

Initial Eigenvalues				Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	%	of Cumulative	Total	%	of Cumulative
		Variance	%		Variance	%
1	2,578	85,946	85,946	2,578	85,946	85,946
2	,240	8,014	93,960			
3	,181	6,040	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix^a

Component	
1	
EP	,938

KA	,923
IIY	,919

Extraction Method:
Principal Component
Analysis.

a. 1 components extracted.