

UNIVERSITY OF THE AEGEAN - FACULTY OF HUMANITIES
DEPARTMENT OF MEDITERRANEAN STUDIES

*11th International Conference
on Greek Linguistics*
(Rhodes, 26-29 September 2013)

Selected Papers / Πρακτικά



Edited by

G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola,
K. Frantzi, I. Galantemos, M. Georganidou,
V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou, E. Vlachou

R H O D E S 2 0 1 4

*Selected Papers of the
11th International Conference
on Greek Linguistics*



11th International Conference on Greek Linguistics
Rhodes, 26-29 September 2013

ORGANIZING COMMITTEE

K. Frantzi, I. Galantemos, M. Georganidou, E. Karantzola, G. Kotzoglou,
K. Nikolou, V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou, E. Vlachou

SECRETARIAT SUPPORT

M. Fesopoulos, A. Antonakis, F. Bilali, I. Danaki, K. Daraviga, A. Drobanić,
P. Eldachan-Apergi, M. Iliopoulou, D. Kallas, A. Kallianos, M.R. Kapetanaki,
K. Kefalopoulou, S. Kotzampougiouki, V. Kyprioti, M.-M. Makri, Ch. Pagoni,
N. Polia, M. Stella, K. Tsafa, M. Fotopoulou

Text editing
M. Fesopoulos

Layout
A4_artdesign

ISBN 978-960-87197-9-8

© Rhodes 2014
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ ΝΑ ΜΕΣΟΓΕΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

LABORATORY OF LINGUISTICS OF THE SE MEDITERRANEAN
DEPARTMENT OF MEDITERRANEAN STUDIES, UNIVERSITY OF THE AEGEAN

UNIVERSITY OF THE AEGEAN - FACULTY OF HUMANITIES
DEPARTMENT OF MEDITERRANEAN STUDIES

11th International Conference on Greek Linguistics

Selected Papers / Πρακτικά



Edited by

G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola,
K. Frantzi, I. Galantemos, M. Georganidou,
V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou, E. Vlachou



LABORATORY OF LINGUISTICS
OF THE SOUTHEASTERN MEDITERRANEAN

Radoslava Trnavac & Maite Taboada	
<i>Discourse relations and affective content in the expression of opinion in texts</i>	1705
Βάσια Τσάμη, Αργύρης Αρχάκης, Σοφία Λαμπροπούλου & Βίλλυ Τσάκωνα	
<i>Η αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας σε τηλεοπτικά κείμενα μαζικής κουλούρας</i>	1716
Ianthy M. Tsimpli, Maria Andreou, Eleni Agathopoulou & Elvira Masoura	
<i>Narrative production, bilingualism and working memory capacity: A study of Greek-German bilingual children</i>	1730
Marina Tzakosta & Aristea Kalantzi	
<i>How loose are loose compounds? Evidence from experimental data</i>	1743
Marina Tzakosta & Efrosini Stavroulaki	
<i>Variable phonological patterns in morphologically complex and morphologically simple Greek pseudowords: Evidence from (a)typically developing children</i>	1759
Katerina Tzortzi & Stella Markantonatou	
<i>The 'medical event' in a conceptually organized lexicon</i>	1774
Αννα Φτερνιάτη	
<i>Δεξιότητες γραμματισμού μαθητών του δημοτικού σχολείου και ισχύον διδακτικό υλικό</i>	1786
Michael Vereno	
<i>The bagpipe in antiquity – A Greek instrument?</i>	1803
Christos Vlachos	
<i>Remarks on (Modern Greek) gapping</i>	1813
Ουρανία Χατζηδάκη & Ιωάννα Κ. Λεκέα	
<i>Η ρητορική στρατηγική της αντοπαλλαγής από την ευθύνη για τον θάνατο του Αθ. Αζαρλιάν στις προκηρύξεις της «επαναστατικής οργάνωσης 17 Νοέμβρη»</i>	1827
Ιωάννα Χατζηκυριάκου	
<i>Εφαρμόζοντας κριτική ανάλυση λόγου στην τάξη: Το γλωσσικό μάθημα</i>	1839
Αναστασία Χριστοφίδου, Αθανάσιος Καρασίμος & Βασιλική Αφεντουλίδου	
<i>Έλεγχος, παρακολούθηση και ταξινόμηση νεολογισμών με το ηλεκτρονικό πρόγραμμα ΝεοΔημία: Η προσέγγιση των νέων δανείων</i>	1850

**ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΙΣΧΥΟΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΔΙΚΟ¹**

Άννα Φτερνιάτη
Πανεπιστήμιο Πατρών
afterniati@upatras.gr

Abstract

The aim of the present paper is to discuss the findings of a research study focusing on the literacy skills of Greek elementary school 6th grade pupils, comparing the pupils' performance in narrative, descriptive and argumentative genre before the current language teaching material was introduced, one year after its implementation, and six years after its implementation. An effort was also made to explore whether the pupils' skills are influenced by social background, and teachers' practices regarding written discourse production. The research participants come from 10 public elementary schools. The findings of the study indicate that, already after the first year, the pupils' literacy skills display a remarkable improvement, which is even further increased after six years. The improvement is differentiated for each genre. It also suggests that their skills relate to their social background, and current teachers' practices. However, despite a general enhancement, we observed that the pupils of the sample overall display a mediocre performance.

Λέξεις-κλειδιά: γραμματισμός, αφηγηματικό, περιγραφικό, επιχειρηματολογικό είδος κειμένου, κειμενικές δεξιότητες, διδακτικά εγχειρίδια για το μάθημα της Γλώσσας, αξιολόγηση γραπτού λόγου, δημοτικό σχολείο

1. Εισαγωγή

Οι τελευταίες τρεις δεκαετίες φέρνουν διεθνώς στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας την έννοια του γραμματισμού (literacy), μιας κοινωνικής πρακτικής που επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα και αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει, να αντιμετωπίζει κριτικά και να παράγει όλα τα είδη λόγου και κειμένου που είναι απαραίτητα για την κοινωνία στην οποία ζει και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του γραπτού λόγου (Barton, Hamilton & Ivanic 2000).

Η προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια του γραμματισμού δημιούργησε και το πλαίσιο αρχών της ονομαζόμενης παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy pedagogy) (see Sydney school, i.e. Johns 2002, Macken et al. 1989). Σύμφωνα με αυτήν, ως βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού αναγνωρίζεται το κειμενικό είδος (*genre*), όπως αυτό διαμορφώνεται από την εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Θεωρείται ότι η εξοικείωση των μαθητών με αυθεντικά κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη (π.χ.

¹ Η έρευνα χρηματοδοτείται από το ερευνητικό Πρόγραμμα βασικής έρευνας *K. Καραθεοδωρή* (2010-2013), με τίτλο «Η αποτελεσματικότητα των νέων εγχειρίδιων για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου αναφορικά με τις δεξιότητες γραμματισμού των μαθητών». Πανεπιστήμιο Πατρών. Επιτροπή ερευνών. Ειδικός λογαριασμός κονδυλίων έρευνας. Έργο D157.

αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά), τα οποία είναι συνυφασμένα με την πολιτισμική διάσταση της γλώσσας, καθώς και η γνώση των συμβάσεων σύνταξής τους δίνουν σε αυτούς τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις κοινωνικές διαδικασίες και έτσι να λειτουργούν αποτελεσματικά στις όποιες περιστάσεις επικοινωνίας (Collins & Blot 2003, Baynham, 1995). Ορίζεται ως κύριο μέσο του σχολικού γραμματισμού (Macken et al. 1989) η επεξεργασία και παραγωγή των γραπτών κυρίως κειμενικών ειδών που θεωρούνται σημαντικά για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης σε ποικίλους τομείς, με σκοπό την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (critical language awareness) (Fairclough 1992). Συνιστάται η πρόβλεψη επικοινωνιακών και αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων (μαθητών και εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ τους) με πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και η διάθεση χρόνου για την επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών από τους ίδιους.

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχουν ήδη εφαρμοστεί διεθνώς ανάλογα προγράμματα εκπαίδευσης, με αξιοσημείωτη επιτυχία (Cope & Kalantzis 1993, Richards & Renandya 2002). Στην Ελλάδα προβλήθηκαν, ως εντασσόμενα σ' αυτό το πλαίσιο, όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το ισχύον *Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο* (ΥΠΕΠΘ / Π.Ι. 2003) και τα ισχύοντα εγχειρίδια, καθώς και τα βιβλία δασκάλου, για το γλωσσικό μάθημα (ΥΠΕΠΘ / Π.Ι. 2006α, 2006β).

Πριν από την εφαρμογή αυτών των υλικών είχαν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες (Fterniati & Spinthourakis 2004, Κουκουρίκου et al. τελ. προσπ. 25/11/2011, Κωστούλη 1997, 1998, Παπούλια-Τζελέπη 2000α, 2000β, 2001, Παπούλια & Μπλέκα 2000, Papoulia-Tzelepi & Spinthourakis 2000), που αφορούσαν όχι μόνο το προηγούμενο διδακτικό υλικό, αλλά γενικότερα την ποιότητα της διδασκαλίας της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τι αποκάλυπτε για αυτήν η παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Σε αυτές προβάλλονταν τόσο τα κοινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου, όσο και οι κοινωνικά προσδιοριζόμενες διαφορές στη χρήση της γλώσσας.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων καταδεικνύοταν ότι η βαθμολογία των κειμενικών επιδόσεων του μεγολύτερου ποσοστού των μαθητών συγκεντρωνόταν στις μεσαίες και στις χαμηλές κυρίως κατηγορίες και ότι η επιτυχία τους σχετίζόταν άμεσα με την κοινωνικομορφωτική καταγωγή τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα αποδίδονταν στη φύση του διδακτικού υλικού –βασισμένου στη δομική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας (*structural approach*) (Galisson, 1980)– και τις συνακόλουθες διδακτικές πρακτικές, με ιδιαίτερη μνεία στην έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αποδόθηκαν επίσης (Kostouli 2002, Papoulia-Tzelepi & Spinthourakis 2000), στην αντίληψη που κυριαρχούσε για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και στις συνακόλουθες διδακτικές πρακτικές. Όπως υποστηρίζεται, αγνοούνταν η παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο ως δυναμική γνωστική διαδικασία. Δηλαδή ως διαδικασία που συμπεριλαμβάνει επεξεργασία διαφόρων εκδοχών του κειμένου πριν από το στάδιο της τελικής παραγωγής μέσα σε συνθήκες αλληλεπίδρασης, λαμβάνοντας υπόψη τους επικοινωνιακούς σκοπούς και τους αποδέκτες στους οποίους απευθύνεται. Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, οι πρακτικές για το γραπτό λόγο εξαντλούνταν στην παραγωγή κειμένου στο μέγιστο διάστημα των δεκαπέντε λεπτών, χωρίς προσχεδιασμό ή μετέπειτα επεξεργασία και χωρίς εφαρμογή τεχνικών αυτοαξιολόγησης και συλλογικής αξιολόγησης ή δινόταν ως εργασία για το σπίτι.

Από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα και το διδακτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που προέκυψαν μετά από τις παραπάνω έρευνες, φαίνεται να προωθούνται επικοινωνιακές και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, καθώς και διάθεση χρόνου για την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου, των μαθητών (Φτερνιάτη 2007, 2008, 2010). Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι στιγμής για την αξιολόγηση των υλικών αυτών, αναφορικά με τη δυνατότητα επίτευξης των προβαλλόμενων στόχων, είναι επικεντρωμένες στο διδακτικό υλικό (βλ. ενδεικτικά Καψάλης & Κατσίκης 2007, Ντίνας & Ξανθόπουλος 2007, Φτερνιάτη 2007, 2008, 2010). Σε αυτές διχάζονται οι απόψεις σχετικά με το βαθμό ευθυγράμμισης των θεωρητικών και πρακτικών επιλογών του ισχύοντος διδακτικού υλικού με τις σύγχρονες αρχές της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών.

Λόγω των παραπάνω, κρίθηκε απαραίτητη μια έρευνα που δεν θα επικεντρώνεται στο διδακτικό υλικό, αλλά θα αξιολογεί τα αποτελέσματα της εφαρμογής του συγκεκριμένου υλικού, και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή του, ώς προς το επίπεδο δεξιοτήτων γραμματισμού των μαθητών, όπως αυτές ανιχνεύονται στην ίδια τη γλωσσική παραγωγή των μαθητών. Τα συμπεράσματα μιας τέτοιας έρευνας θα μπορούσαν να δώσουν ενδείξεις για το κατά πόσο είναι αποτελεσματική η πρακτική του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό δημοτικό σχολείο σήμερα, αναφορικά με τη διεύρυνση των δεξιοτήτων γραμματισμού των μαθητών.

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός και σχεδιασμός της έρευνας²

Στόχο της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η εξέταση των δεξιοτήτων γραμματισμού μαθητών στο τέλος της Α/θμιας εκπαίδευσης, κατά την παραγωγή βασικών κειμενικών ειδών (αφηγηματικό, περιγραφικό, επιχειρηματολογικό), πριν την εφαρμογή του ισχύοντος διδακτικού υλικού (pre test, 2006), ένα χρόνο μετά την εφαρμογή του στους ίδιους μαθητές (post test, 2007) και έξι χρόνια μετά την εφαρμογή του (2012). Επίσης αποσκοπεί να αναδείξει αν υπάρχουν διαφορές στο επίπεδο των δεξιοτήτων κατά τις τρεις αυτές φάσεις³.

Παράλληλα, διερευνάται αν και σε ποιο βαθμό οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από την κοινωνικομορφωτική καταγωγή, καθώς και αν σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών.

Η έρευνα διήρκεσε συνολικά έξι χρόνια (2006-2012), έτσι ώστε να έχει ολοκληρώσει τον κύκλο του δημοτικού σχολείου μια ολόκληρη γενιά μαθητών, που θα έχει διδαχτεί από την Α' τάξη το ισχύον διδακτικό υλικό, ξεκινώντας από το 2006, χρονιά που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά.

² Ευχαριστούμε πολύ τον Καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών Γιάννη Κατσύλη για την πολύτιμη βοήθειά του στον σχεδιασμό της μεθοδολογίας αυτής της έρευνας.

³ Έχουν ήδη ανακοινωθεί αναλυτικότερα αποτελέσματα, σχετικά με τις αφηγηματικές δεξιότητες των μαθητών για την 1η και την 6η χρονιά και για τη σύγκριση μεταξύ τους (Fterniati 2012-13, Φτερνιάτη υπό έκδοση 1, υπό έκδοση 2).

2.2 Δείγμα και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η επιλογή του δείγματος βασίζεται στη στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία (stratified random sampling) (Robson 2007: 310), καθώς το δείγμα συνελέγη με τρόπο, ώστε να υπάρχει διαστρωμάτωση ως προς το κοινωνικό επίπεδο των μαθητών/τριών, ανάλογα με την περιοχή στην οποία λειτουργεί το σχολείο που φοιτούν.

Προέρχεται από την ΣΤ' τάξη δέκα δημόσιων δημοτικών σχολείων του νομού Αχαΐας, τα οποία διαφοροποιούνται ως προς το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της περιοχής στην οποία λειτουργούν: εύπορες αστικές συνοικίες, υποβαθμισμένες περιαστικές, εύπορη πεδινή αγροτική κωμόπολη (ημιαστική περιοχή) και φτωχές ορεινές αγροτικές περιοχές.

Το δείγμα αποτέλεσαν, την πρώτη χρονιά 151 μαθητές (78 αγόρια και 73 κορίτσια) και την έκτη χρονιά 142 μαθητές (73 κορίτσια και 69 αγόρια).

Την πρώτη χρονιά έγινε pre-test, πριν την πρώτη εφαρμογή του ισχύοντος υλικού τον Οκτώβριο, και post-test τον Ιούνιο της σχολικής χρονιάς 2006-2007 στους ίδιους μαθητές. Από τότε κάθε Ιούνιο γινόταν εξέταση επί 6 χρόνια στους μαθητές που τελείωναν κάθε φορά το δημοτικό των ίδιων σχολείων, αλλά εδώ θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μόνο της 1^{ης} χρονιάς, pre και post -test, και της 6^{ης} και η σύγκριση μεταξύ των τριών φάσεων.

Χρησιμοποιήθηκαν 2 ερωτηματολόγια και το τεστ της IEA, της Διεθνούς εταιρείας εκπαιδευτικής αξιολόγησης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, τελ. προσπ. 13/4/2010), το οποίο προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από το τεστ της IEA χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια που αφορούν τα κύρια οργανωτικά χαρακτηριστικά των τριών βασικών κειμενικών ειδών: αφηγηματικού, περιγραφικού και επιχειρηματολογικού.

2.3 Κατηγορίες ανάλυσης για τα κείμενα των μαθητών

Όσον αφορά τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού κειμενικού είδους εξετάστηκε αν αναπτύσσεται επαρκώς (5 κατηγορίες ανάλυσης, για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. υποσημειώσεις 3 και 5).

1. το αφηγηματικό δομικό πρότυπο (de Beaugrande & Dressler 1981, Labov & Waletzky 1967, VanDijk 1980), που περιλαμβάνει τρία από τα βασικά στοιχεία της αφηγηματικής κειμενικής δομής, τον προσανατολισμό (*orientation*) (πληροφορίες για τα πρόσωπα/ήρωες σε συνδυασμό με το τοπικό και το χρονικό πλαίσιο δράσης), την εξέλιξη της δράσης (*complicating action*) (επαρκής πλοκή/ανάπτυξη της δράσης και των χαρακτήρων των προσώπων) και το κλείσιμο/κατάληξη (*coda/resolution*),

2. ο σχολιασμός (*evaluation*) της αφήγησης: πράξεων ή καταστάσεων και προσώπων-ηρώων (Κωστούλη 1997, 1998),

3. η συνοχή (*cohesion*): χρήση χρονικών και αιτιακών δεικτών, παρελθοντικών χρόνων, αναφοράς (Halliday & Hasan 1976, Knapp & Watkins 1994, Πολίτης 2001, Αρχάκης 2005),

4. η συνεκτικότητα (*coherence*): καταλληλότητα για το επικοινωνιακό πλαίσιο, εστιασμός (Halliday & Hasan 1976),

5. τα κείμενα των μαθητών αξιολογήθηκαν και από άποψη γραμματικότητας και σημασιολογικής αποδεκτότητας (γραμματική και συντακτική ορθότητα του κειμένου, λεξιλόγιο κτλ.).

Όσον αφορά τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του περιγραφικού κειμενικού είδους (Adam 1999, Knapp & Watkins 1994, Πολίτης 2001), εξετάστηκε αν αναπτύσσεται επαρκώς (5 κατηγορίες ανάλυσης):

1. η πληρότητα-επάρκεια στην κατάθεση/εισαγωγή πληροφοριών της περιγραφής, καθώς και η οργάνωση των πληροφοριών (ύπαρξη λογικής σειράς-ακολουθίας) και η ακρίβεια της περιγραφής (Kintsch 1980),
2. η συνοχή: χρήση γ' προσώπου, επιθέτων, επιρρημάτων, καταλληλότητα επιλογής χρόνου, χρήση αναφοράς κτλ. (Halliday & Hasan 1976, Knapp & Watkins 1994, Πολίτης 2001, Αρχάκης 2005),
3. ο σχολιασμός: προσωπικά σχόλια, σκέψεις και συναισθήματα,
4. η συνεκτικότητα: καταλληλότητα για το επικοινωνιακό πλαίσιο, εστιασμός (Halliday & Hasan 1976),
5. και εδώ επίσης εξετάστηκε η γραμματικότητα και η σημασιολογική αποδεκτότητα των κειμένων.

Όσον αφορά τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους (Adam 1999, Hyland 1990, Knapp & Watkins 1994, Πολίτης 2001), εξετάστηκε αν αναπτύσσεται επαρκώς (5 κατηγορίες ανάλυσης):

1. η πληρότητα και η επάρκεια κάθε μέρους της κειμενικής δομής της επιχειρηματολογίας -εναρκτική φάση, κυρίως επιχειρηματολογία, κατάληξη-, π.χ. κατά πόσο στοιχειοθετείται αιτιολόγηση ή απλή επεξήγηση, αν συμπεριλαμβάνεται η αντίθετη άποψη κτλ. Αξιολογήθηκε η ύπαρξη λογικής σειράς, καθώς και το είδος, ο αριθμός, ο βαθμός επεξεργασίας και η σαφήνεια των επιχειρημάτων (Hyland 1990),
2. η συνοχή: εγκαθίδρυση λογικών σχέσεων και σύνδεση απόψεων με χρήση αιτιολογικών, συμπερασματικών, τελικών, αντιθετικών κ.α. συνδέσμων, δείκτες προσωπικής-υποκειμενικής προσέγγισης /απρόσωπης-αντικειμενικής προσέγγισης, καταλληλότητα επιλογής του χρόνου, χρήση αναφοράς (Halliday & Hasan 1976, Knapp & Watkins 1994, Πολίτης 2001, Αρχάκης 2005),
3. η τροπικότητα: δείκτες πιθανολόγησης ή δεοντολογίας (Hoye 1997, Hyland & Milton 1997, Πολίτης 2001),
4. η συνεκτικότητα: καταλληλότητα για το επικοινωνιακό πλαίσιο, εστιασμός (Halliday & Hasan 1976),
5. και εδώ επίσης εξετάστηκε η γραμματικότητα και η σημασιολογική αποδεκτότητα των κειμένων.

Οι παραπάνω πέντε βασικές κατηγορίες ανάλυσης κάθε κειμενικού είδους επιμερίστηκαν σε είκοσι επιμέρους υποκατηγορίες, για κάθε μία από τις οποίες χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης. Το άθροισμα της βαθμολογίας σε περίπτωση άριστης επίδοσης για κάθε κειμενικό είδος θα ήταν 100.

Κάθε γραπτό αξιολογήθηκε από δύο αξιολογητές⁴ και, σε περίπτωση διαφοράς πάνω από δύο μονάδες, και από τρίτον.

2.4 Ερωτηματολόγια

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα γραπτά των μαθητών συμπληρώθηκαν από δύο ερωτηματολόγια. Το ένα απευθυνόταν στους γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και αφορούσε το μορφωτικό τους επίπεδο.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο το συμπλήρωσαν οι δάσκαλοι των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε το χρόνο που διατίθεται στην παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη, τον τρόπο που γίνεται και κυρίως κατά πόσο εφαρμόζονται τεχνικές αυτό- και ετεροαξιολόγησης.

Σκοπός των ερωτηματολογίων ήταν να συσχετιστούν τα παραπάνω δεδομένα με τις επιδόσεις των μαθητών.

Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε περιγραφική και σε επαγωγική στατιστική επεξεργασία (SPSS).

3. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους των επιδόσεων του συνόλου των μαθητών για κάθε κειμενικό είδος των ετών 2006 (pre-test), 2007 (post-test) και 2012 και τις διαφορές τους⁵.

Πίνακας 1. Μ.Ο επιδόσεων στο σύνολο των μαθητών στην αρχή και στο τέλος του 1^{ου} και στο τέλος του 6^{ου} έτους εφαρμογής και για τα τρία κειμενικά είδη

Μέσοι Όροι Κατηγορία	PRE-TEST 2006	POST-TEST 2007	Διαφορά Μέσων Όρων 2006 και 2007	2012	Διαφορά Μέσων Όρων 2007 και 2012
Αφηγηματική Ικανότητα	46,99	51,51	4,52*	53,10	1,59
Περιγραφική Ικανότητα	43,70	46,53	2,84*	51,89	5,35*
Επιχειρηματολογική Ικανότητα	41,19	42,27	1,08	46,69	4,42*
Σύνολο	131,88	140,31	8,44	151,68	11,36

* Στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0,05$ (Δεν αφορά τα σύνολα)

Ως αφηγηματική, περιγραφική και επιχειρηματολογική ικανότητα, εμφανίζεται ο μέσος όρος του αθροίσματος βαθμολογίας των είκοσι υποκατηγοριών, στις οποίες αναλύονται οι πέντε αρχικές κατηγορίες ανάλυσης για κάθε κειμενικό είδος. Το

⁴ Ευχαριστούμε πολύ τους 35 βαθμολογητές, δασκάλους, σχολικούς συμβούλους, φιλολόγους και μεταπτυχιακούς φοιτητές για την εθελοντική προσφορά τους και την πολύτιμη βοήθειά τους στην αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών.

⁵ Περισσότερα για τα αποτελέσματα, σχετικά με τις αφηγηματικές μόνο ικανότητες των μαθητών μετά την 1^η χρονιά εφαρμογής του ισχύοντος διδακτικού υλικού, βλ. Fterniati (2012) και (Φτερνιάτη υπό έκδοση 1). Για τη σύγκριση των ανάλογων αποτελεσμάτων μεταξύ 1^{ης} και 6^{ης} χρονιάς εφαρμογής βλ. Φτερνιάτη (υπό έκδοση 2).

άθροισμα, σε περίπτωση άριστης επίδοσης, θα ήταν 100 για καθένα, δηλ. 300 στο σύνολο.

Συνολικά, και στις τρεις φάσεις, οι μέσοι όροι επιδόσεων στο αφηγηματικό κείμενο είναι οι υψηλότεροι. Ακολουθούν οι επιδόσεις στο περιγραφικό και οι χαμηλότερες επιτυγχάνονται στο επιχειρηματολογικό.

Παρατηρούμε ότι και μετά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής, αλλά και μετά από έξι χρόνια εφαρμογής του υλικού, σε όλες τις περιπτώσεις υπάρχει αύξηση των επιδόσεων των μαθητών και σχεδόν όλες οι διαφορές προκύπτουν στατιστικά σημαντικές.

Μετά την πρώτη χρονιά, η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρείται στην αφηγηματική ικανότητα. Ακολουθεί η περιγραφική. Τη μικρότερη αύξηση είχε η επιχειρηματολογική.

Αντίθετα, μετά την έκτη χρονιά συμβαίνει το αντίστροφο. Έχουμε διπλάσια σχεδόν βελτίωση για το περιγραφικό και πενταπλάσια για το επιχειρηματολογικό, ενώ η βελτίωση των επιδόσεων στο αφηγηματικό είναι η μικρότερη.

Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να υποδεικνύουν ότι οι μαθητές του δημοτικού την πρώτη χρονιά εφαρμογής του υλικού ήταν πιο εξοικειωμένοι με το αφηγηματικό κείμενο, λιγότερο με το περιγραφικό και ακόμα λιγότερο με το επιχειρηματολογικό. Γεγονός που δεν προξενεί έκπληξη, καθώς στο προηγούμενο διδακτικό υλικό, σύμφωνα με έρευνες (Κουτσοσίμου 1985), η συντριπτική πλειοψηφία των κειμένων ήταν αφηγηματικά.

Αυτός πιθανόν είναι ο λόγος που επιδεικνύουν στο αφηγηματικό κείμενο την υψηλότερη συνολικά επίδοση, αλλά και το μεγαλύτερο μέρος της βελτίωσής τους ήδη από την πρώτη χρονιά της εφαρμογής του υλικού, ενώ στο περιγραφικό και κυρίως στο επιχειρηματολογικό η μεγαλύτερη βελτίωση παρουσιάζεται στην έκτη χρονιά, καθώς πιθανόν χρειάζονται περισσότερο χρόνο διδασκαλίας και τριβής με τα δύο τελευταία κειμενικά είδη, ιδιαίτερα με το επιχειρηματολογικό, που έχει χαρακτηριστεί στη βιβλιογραφία (Hyland 1990, Kintsch & Dijk van 1978, Knapp & Watkins 1994) ως το πιο δύσκολο κειμενικό είδος και μάλιστα για παιδιά αυτής της ηλικίας.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μαθητών του έτους 2006-2007 κατά περιοχές σχολείων και οι διαφορές τους από το pre στο post-test ανά κατηγορία ανάλυσης.

Πίνακας 2. Μ.Ο. επιδόσεων ανά περιοχή σχολείου στην αρχή και στο τέλος του πρώτου έτους εφαρμογής (σχολικό έτος 2006-2007) και για τα τρία κειμενικά είδη

Περιοχή Σχολείου	ΟΡΕΙΝΗ ΑΓΡΟΤΙΚΗ			ΗΜΠΑΣΤΙΚΗ			ΠΕΡΙΑΣΤΙΚΗ			ΑΣΤΙΚΗ		
	POST	PRE	Διαφ.	POST	PRE	Διαφ.	POST	PRE	Διαφ.	POST	PRE	Διαφ.
Κατηγορία												
Αφηγηματική Ικανότητα	46,31	41,26	5,05*	48,13	42,91	5,21*	46,64	44,39	2,25*	61,34	55,89	5,45*
Περιγραφική Ικανότητα	40,32	36,94	3,38	40,34	41,50	-1,16	43,05	40,81	2,24	56,60	52,19	4,42*
Επιχειρηματολογική Ικανότητα	35,57	33,39	2,18	39,19	39,34	-0,16	39,01	39,71	-0,69	51,10	48,92	2,19
Σύνολο	122,2	111,59	10,61	127,66	123,75	3,89	128,7	124,91	3,8	169,04	157	12,06

* Στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha = 0,05$ (Δεν αφορά τα σύνολα)

Μεγάλη αύξηση παρατηρείται σε δύο από τις περιοχές. Η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρείται στα σχολεία που λειτουργούν σε εύπορες συνοικίες στο αστικό κέντρο, ενώ ελάχιστα χαμηλότερη είναι και η αύξηση στα σχολεία που λειτουργούν σε φτωχά ορεινά αγροτικά χωριά. Μικρότερη αύξηση παρατηρείται στα σχολεία που λειτουργούν σε πεδινή αγροτική ημιαστική περιοχή, μια εύπορη κωμόπολη και η μικρότερη όλων παρατηρείται σε περιαστικές συνοικίες, υποβαθμισμένες, με εργατικό στην πλειοψηφία τους πληθυσμό και με τους περισσότερους μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής από όλες τις υπόλοιπες περιοχές.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται μια σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων κατά περιοχές σχολείων και των δύο δειγμάτων (των ετών 2007 και 2012) ανά είδος κειμενικής ικανότητας και οι διαφορές τους.

Πίνακας 3. Μ.Ο. επιδόσεων ανά έτος εξέτασης (τέλος πρώτου και έκτου χρόνου εφαρμογής) και ανά περιοχή σχολείου στο σύνολο των δύο δειγμάτων και για τα τρία κειμενικά είδη

Περιοχή Σχολείου	ΟΡΕΙΝΗ ΑΓΡΟΤΙΚΗ			ΗΜΠΑΣΤΙΚΗ			ΠΕΡΙΑΣΤΙΚΗ			ΑΣΤΙΚΗ		
	2012	2007	Διαφορά	2012	2007	Διαφορά	2012	2007	Διαφορά	2012	2007	Διαφορά
Αφηγηματική Ικανότητα	49,56	46,31	3,25	53,58	48,13	5,45	48,19	46,64	1,55	63,17	61,34	1,83
Περιγραφική Ικανότητα	46,01	40,90	5,12	53,56	40,34	13,21*	47,34	43,05	4,29	9,94	9,23	0,71
Επιχειρηματολο- γική Ικανότητα	40,04	35,57	4,47	48,32	39,19	9,13*	40,95	39,01	1,94	57,05	51,10	5,94*
Σύνολο	135,61	122,78	12,84	155,46	127,66	27,79	136,48	128,7	7,78	130,16	121,67	8,48

* Στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $\alpha=0,05$ (Δεν αφορά τα σύνολα)

Σε σύγκριση με τα αποτελέσματα του προηγούμενου πίνακα, υπάρχει μια σημαντική διαφορά. Αυτή τη φορά η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρείται όχι στα σχολεία που λειτουργούν στο εύπορο αστικό κέντρο, όπως προηγουμένως, αλλά κυρίως στα σχολεία που λειτουργούν σε εύπορη ημιαστική (πεδινή αγροτική κωμόπολη) και σε φτωχή ορεινή αγροτική περιοχή και δευτερεύοντως σε εκείνα που λειτουργούν σε αστική. Η μικρότερη αύξηση παρατηρείται και πάλι στα σχολεία που λειτουργούν στις υποβαθμισμένες περιαστικές συνοικίες, με τους περισσότερους μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής.

Τα παραπάνω (πίνακες 2 και 3) μπορούν να ερμηνευθούν ως εξής: στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή της εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών κατά περιοχή ανά έτος εξέτασης.

Πίνακας 4. Κατανομή της εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών κατά περιοχή (μέσοι όροι δεκάδαθμης κλίμακας) ανά έτος εξέτασης και κειμενικό είδος

Μορφωτικό επίπεδο / Έτος	Αφηγηματική Ικανότητα				Περιγραφική Ικανότητα				Επιχειρηματολογική Ικανότητα			
	2012		2007		2012		2007		2012		2007	
	Περιοχή σχολείου	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Πατέρα	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Μητέρας	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Πατέρα	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Μητέρας	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Πατέρα	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Μητέρας	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Πατέρα	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Μητέρας	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Πατέρα	Μ.Ο. Μορφ. Επιτ. Μητέρας	
ΑΣΤΙΚΗ	8,46	8,56	8,45	7,92	8,56	8,64	8,40	7,92	8,46	8,55	8,45	7,92
ΗΜΠΑΣΤΙΚΗ	6,16	6,26	4,82	5,06	6,17	6,28	5,00	5,00	4,78	5,25	4,15	4,45
ΠΕΡΙΑΣΤΙΚΗ	4,78	5,25	4,23	4,60	4,69	5,22	4,16	4,35	6,16	6,26	5,06	5,31
ΟΡΕΙΝΗ ΑΓΡΟΤΙΚΗ	3,78	3,86	3,05	3,43	3,78	3,86	3,12	3,32	3,78	3,86	3,05	3,43
Σύνολο	5,79	5,99	5,46	5,51	5,73	5,94	5,50	5,44	5,79	5,97	5,49	5,51

Η εκπαίδευση γονέων μετρήθηκε σε δεκάδαθμη κλίμακα, από τη μη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο (1) μέχρι την απόκτηση διδακτορικού διπλώματος (10).

Εδώ επιβεβαιώνεται ότι οι επιδόσεις σχετίζονται άμεσα με την κοινωνικομορφωτική προέλευση. Όπως αναμενόταν, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών της περιοχής του εύπορου αστικού κέντρου αποδεικνύεται υψηλό. Ακολουθεί το μορφωτικό επίπεδο της εύπορης ημιαστικής περιοχής. Ακόμα χαμηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των υποβαθμισμένων περιαστικών συνοικιών, που είχε και τη μικρότερη αύξηση επιδόσεων. Το πιο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν οι γονείς των ορεινών αγροτικών χωριών, οι οποίες έχουν και τις χαμηλότερες επιδόσεις, αλλά και μεγάλη αύξηση από το pre στο post-test, σχεδόν ίδια με της αστικής μετά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής και μεγαλύτερη από της αστικής μετά από έξι χρόνια.

Η συνάρτηση των γλωσσικών επιδόσεων των μαθητών με την κοινωνική προέλευση έχει διαπιστωθεί σε πολλές έρευνες διεθνώς εδώ και αρκετές δεκαετίες (αναφερόμενες στο Hannon 1995) και έχει ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους (ενδεικτικά Bernstein 1971, Labov 1972). Κοινό σημείο μεταξύ τους αποτελεί η παραδοχή ότι η κατάκτηση της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας δεν μπορεί να κατανοθεί παρά μόνο σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο συντελείται.

Τα παραπάνω διαγράφονται σαφώς και στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως υποδεικνύει το αποτέλεσμα της συσχέτισης μεταξύ μορφωτικού επιπέδου γονέων και επιδόσεων των μαθητών (πίνακας 5).

Πίνακας 5. Συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου πατέρα και επιδόσεων των μαθητών ανά έτος εξέτασης και κειμενικό είδος

		Αφηγηματική Ικανότητα		Περιγραφική Ικανότητα		Επιχειρηματολογική Ικανότητα	
		2012	2007	2012	2007	2012	2007
Εκπαίδευση πατέρα	Pearson Correlation	,313**	,575**	,441**	,449**	,457**	,497**
Εκπαίδευση μητέρας	Pearson Correlation	,419**	,554**	,470**	,475**	,466**	,506**

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Το αποτέλεσμα της συσχέτισης μεταξύ μορφωτικού επιπέδου γονέων και επιδόσεων των μαθητών καταδεικνύει ότι όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο οι επιδόσεις των μαθητών στη γραπτή έκφραση είναι μεγαλύτερες.

Ωστόσο οι συσχετίσεις είναι ισχυρότερες, όσον αφορά τους μαθητές του 2006-07, αλλά γίνονται λιγότερο ισχυρές στην περίπτωση των μαθητών του 2012. Το παραπάνω εύρημα παρέχει ενδείξεις ότι έξι χρόνια μετά την εφαρμογή του υλικού οι επιδόσεις συναρτώνται σε μικρότερο βαθμό με την κοινωνικομορφωτική προέλευση των μαθητών, γεγονός που είναι πιθανό να σχετίζεται και με την επίδραση του διδακτικού υλικού και των συνακόλουθων διδακτικών πρακτικών, στις περιπτώσεις που εφαρμόστηκαν.

Στους 3 επόμενους πίνακες εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών και στον τρόπο που γίνεται η παραγωγή γραπτού λόγου.

Πίνακας 6. Μ.Ο. επιδόσεων ανά χώρο παραγωγής γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Πού πραγματοποιούν οι μαθητές την παραγωγή γραπτού λόγου;	Αφηγηματική Ικανότητα		Περιγραφική Ικανότητα		Επιχειρηματολογική Ικανότητα	
	2012	2007	2012	2007	2012	2007
Και στο σπίτι και στο σχολείο	51,69	47,62	51,69	42,98	46,63	38,49
Στο σχολείο	53,18	55,14	55,00	50,43	47,63	45,64

Παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις αυξάνονται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η παραγωγή γραπτού λόγου γίνεται αποκλειστικά στο σχολείο, ενώ μειώνονται κατά πολύ, όταν δίνεται και για το σπίτι (πίνακας 6).

Πίνακας 7. Μ.Ο. επιδόσεων ανά τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Με ποιο τρόπο γίνεται η διόρθωση των γραπτών των μαθητών;	Αφηγηματική Ικανότητα		Περιγραφική Ικανότητα		Επιχειρηματολογική Ικανότητα	
	2012	2007	2012	2007	2012	2007
Διορθώνει τα γραπτά μόνο ο δάσκαλος	47,14	44,48	45,25	38,38	40,46	35,54
Τα διορθώνουν κυρίως ο δάσκαλος αλλά και ο μαθητής	49,07	47,62	45,84	42,98	40,54	38,49
Γίνεται κυρίως αυτό/ετεροδιόρθωση (self/peer editing)	56,85	61,34	57,29	56,87	51,95	51,10

Επίσης φαίνεται ότι οι επιδόσεις αυξάνονται, όσο περισσότερο προβλέπονται επικοινωνιακές και αλληλεπιδραστικές πρακτικές για τη διόρθωση των γραπτών των μαθητών και όσο περισσότερο εμπλέκονται οι ίδιοι σε αυτή τη διαδικασία (πίνακας 7).

Πίνακας 8. Μ.Ο. επιδόσεων ανά χρόνο που διατίθεται για την παραγωγή γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Χρόνος που διατίθεται για την παραγωγή και τη διόρθωση του γραπτού λόγου	Αφηγηματική Ικανότητα		Περιγραφική Ικανότητα		Επιχειρηματολογική Ικανότητα	
	2012	2007	2012	2007	2012	2007
Έως είκοσι (20) λεπτά	---	43,53	---	41,98	---	36,32
Έως μία (1) ώρα	46,04	48,81	43,32	42,66	38,35	38,61
Έως δύο (2) ώρες	54,16	49,37	52,96	42,76	48,05	40,28
Έως τρεις (3) ώρες	56,09	57,30	56,00	53,48	49,91	47,41

Παρατηρούμε τέλος ότι οι επιδόσεις αυξάνονται επίσης, όσο αυξάνεται και ο χρόνος που διατίθεται για την παραγωγή και την επεξεργασία του γραπτού λόγου (πίνακας 8). Θετικό είναι δε ότι, κατά το 2012, σε κανένα σχολείο του δείγματος δε διατίθεται πλέον μόνο ένα εικοσάλεπτο για το γραπτό λόγο.

Τέλος στους 3 επόμενους πίνακες διερευνάται σε ποια έκταση εφαρμόστηκαν στα δύο δείγματα των μαθητών της έρευνας οι διδακτικές πρακτικές που προωθούνται από το ισχύον υλικό.

Πίνακας 9. Κατανομή μαθητών ανά χώρο παραγωγής γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Πού πραγματοποιούν οι μαθητές την παραγωγή γραπτού λόγου;	Αφηγηματική ικανότητα				Περιγραφική ικανότητα				Επιχειρηματολογική ικανότητα			
	2012		2007		2012		2007		2012		2007	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Και στο σπίτι και στο σχολείο	8	5,6	72	47,7	8	5,9	65	47,1	8	5,8	69	46,9
Στο σχολείο	134	94,4	79	52,3	127	94,1	73	52,9	131	94,2	78	53,1
Total	142	100,0	151	100,0	135	100,0	138	100,0	139	100,0	147	100,0

Παρατηρούμε ότι κατά το 2012 πολύ περισσότεροι από τους μαθητές του δείγματος πραγματοποιούν το γραπτό λόγο στο σχολείο από ό,τι το 2007 (πίνακας 9).

Πίνακας 10. Κατανομή μαθητών ανά τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Με ποιο τρόπο γίνεται η διόρθωση των γραπτών των μαθητών;	Αφηγηματική ικανότητα				Περιγραφική ικανότητα				Επιχειρηματολογική ικανότητα			
	2012		2007		2012		2007		2012		2007	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Διορθώνει (edit) τα γραπτά μόνο ο δάσκαλος	14	9,9	72	47,7	14	10,4	65	47,1	14	10,1	69	46,9
Τα διορθώνουν κυρίως ο δάσκαλος αλλά και ο μαθητής	51	35,9	27	17,9	49	36,3	24	17,4	50	36,0	26	17,7
Γίνεται κυρίως αυτό/ετεροδιόρθωση (self/peer editing)	77	54,2	52	34,4	72	53,3	49	35,5	75	54,0	52	35,4
Total	142	100,0	151	100,0	135	100,0	138	100,0	139	100,0	147	100,0

Επίσης κατά το 2012 έχει αυξηθεί κατά πολύ η εφαρμογή τεχνικών αυτό- και ετεροαξιολόγησης (πίνακας 10).

Πίνακας 11. Κατανομή μαθητών ανά χρόνο παραγωγής γραπτού λόγου και έτος εξέτασης

Χρόνος που διατίθεται για την παραγωγή και τη διόρθωση του γραπτού λόγου	Αφηγηματική ικανότητα				Περιγραφική ικανότητα				Επιχειρηματολογική ικανότητα			
	2012		2007		2012		2007		2012		2007	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Έως είκοσι (20) λεπτά	---	---	40	26,5	---	---	36	26,1	---	---	38	25,9
Έως μία (1) ώρα	24	16,9	21	13,9	22	16,3	18	13,0	24	17,3	20	13,6
Έως δύο (2) ώρες	95	66,9	28	18,5	91	67,4	27	19,6	92	66,2	27	18,4
Έως τρεις (3) ώρες	23	16,2	62	41,1	22	16,3	57	41,3	23	16,5	62	42,2
Total	142	100,0	151	100,0	135	100,0	138	100,0	139	100,0	147	100,0

Τέλος, κατά το 2012 διατίθεται από μία ώρα και πάνω για την παραγωγή και αξιολόγηση του γραπτού λόγου (σε κανένα σχολείο του δείγματος δε διατίθεται πλέον μόνο ένα εικοσάλεπτο) (πίνακας 11).

Γενικά και στους τρεις πίνακες (9-11) παρατηρούμε ότι κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής είναι ακόμα πολλές οι περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν εφαρμόζονται οι συνακόλουθες με ένα διδακτικό υλικό σύγχρονων προδιαγραφών πρακτικές (επικοινωνιακές και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, καθώς και διάθεση χρόνου για την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου των μαθητών από τους ίδιους στο σχολείο). Οι περιπτώσεις αυτές μειώνονται κατά πολύ μετά τα έξι χρόνια εφαρμογής. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποτεθεί ότι ένα μέρος της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών οφείλεται και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

4. Συζήτηση και συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι μετά την εφαρμογή του ισχύοντος διδακτικού υλικού, και των συνακόλουθων διδακτικών πρακτικών, εφόσον σε κάποιες περιπτώσεις υιοθετήθηκαν, σημειώνεται αρκετά μεγάλη πρόοδος στις επιδόσεις των μαθητών, αφού η βαθμολογία τους εμφανίζει αξιοσημείωτη διαφορά και από το pre στο post-test της πρώτης χρονιάς, αλλά και κατά την εξέταση μετά από έξι χρόνια.

Αναλυτικότερα, στο αφηγηματικό κείμενο επιδεικνύουν την υψηλότερη συνολικά επίδοση και στις τρεις φάσεις (2006, 2007, 2012), αλλά και το μεγαλύτερο μέρος της βελτίωσής τους ήδη από την πρώτη χρονιά της εφαρμογής, ενώ στο περιγραφικό και κυρίως στο επιχειρηματολογικό η μεγαλύτερη βελτίωση παρουσιάζεται στην έκτη χρονιά.

Επίσης, οι επιδόσεις σχετίζονται με τις διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου των μαθητών και με την κοινωνικομορφωτική προέλευση των μαθητών.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται, βοηθήθηκαν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, και οι μαθητές που προέρχονταν από προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, αλλά και ένα μεγάλο μέρος των λιγότερο ευνοημένων μαθητών, όπως έχει φανεί και από προηγούμενες έρευνες σε άλλες χώρες (βλ. ενδεικτικά, Cope & Kalantzis 1993), αλλά

και στην Ελλάδα (Fterniati & Spinthourakis 2004), στις οποίες εφαρμόστηκαν προγράμματα με σχετικές αρχές.

Αποτελεί σημαντική κοινωνιογλωσσολογική αρχή ότι τα παιδιά από μη ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα έχουν μικρότερες δυνατότητες πρόσβασης στην επίσημη γλώσσα και μάλιστα στην πιο απαιτητική χρήση της, στο γραπτό λόγο. Έχει μεγάλη σημασία να εισάγονται στην απαιτητική αυτή διαδικασία με βάση αυθεντικά κείμενα από τον κοινωνικό χώρο, περισσότερο οικεία, συμμετέχοντας σε διάφορες αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, όπου καλούνται να παίξουν ποικίλους ρόλους. Η συγκεκριμένη πρακτική, η οποία φαίνεται να νιοθετείται σε κάποιο βαθμό από το διδακτικό υλικό και τα βιβλία δασκάλου (Φτερνιάτη 2007, 2008, 2010), δείχνει να αποτελεί κίνητρο για να επεξεργαστούν οι μαθητές διαφορετικά είδη κειμένου και να επιτύχουν διεύρυνση της κειμενικής τους ικανότητας.

Όμως διαπιστώνεται ότι, παρόλη τη βελτίωση, το σύνολο των μαθητών του δείγματος συνεχίζει να εμφανίζει μέτριες επιδόσεις, όσον αφορά τις δεξιότητες γραμματισμού τους. Στο αφηγηματικό κείμενο οι βαθμολογία στα μεγαλύτερα ποσοστά των μαθητών συγκεντρώνεται στη μεσαία κατηγορία, ενώ, όσον αφορά το περιγραφικό και το επιχειρηματολογικό κείμενο, οι επιδόσεις είναι ακόμα χαμηλότερες. Συναρτώνται δε σε κάθε περίπτωση με την κοινωνικομορφωτική προέλευση των μαθητών, παρότι με την πάροδο του χρόνου εφαρμογής το παραπάνω συμβαίνει σε μικρότερο βαθμό.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με εκείνα παλαιότερων ερευνών που προαναφέρθηκαν (ενδεικτικά Fterniati & Spinthourakis 2004, Κουκουρίκου et al. τελ. προσπ. 25/11/2011, Κωστούλη 1997, 1998, Papoulia-Tzelepi 2000α, 2000β, 2001, Παπούλια-Τζελέπη & Μπλέκα 2000) όσον αφορά τις κειμενικές επιδόσεις των μαθητών στο γραπτό λόγο στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (βλ. *Εισαγωγή*).

Επίσης σχετίζονται και με κάποια από εκείνα που έδωσαν αντίστοιχες έρευνες στην Αμερική και σε άλλες χώρες (Kress 1994, Reading today 2000, U.S. Dept of Education τελ. πρόσπ. 25/11/2011). Στις παραπάνω έρευνες, η κειμενική ανάλυση ενός μεγάλου αριθμού διαφόρων ειδών κειμένου που έχουν γραφεί από μαθητές διαφορετικής κοινωνικομορφωτικής καταγωγής κατέδειξε ότι η βαθμολογία των κειμενικών επιδόσεων του μεγαλύτερου ποσοστού των μαθητών που εξετάστηκαν συγκεντρώνεται στις μεσαίες και χαμηλές κυρίως κατηγορίες και η επιτυχία τους σχετίζεται άμεσα με την κοινωνικομορφωτική καταγωγή τους. Όσο υψηλότερη είναι αυτή, τόσο οι επιδόσεις των μαθητών στη γραπτή έκφραση είναι μεγαλύτερες.

Στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα αυτά είχαν αποδοθεί παλαιότερα, όπως προαναφέρθηκε (*Εισαγωγή*) στο προηγούμενο διδακτικό υλικό, στην έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αντίληψη και τις πρακτικές που κυριαρχούσαν τότε, σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Οι πρακτικές αυτές υποδείκνυαν άγνοια της παραγωγής γραπτού λόγου στο σχολείο ως δυναμικής γνωστικής διαδικασίας (επεξεργασία διαφόρων εκδοχών του παραγόμενου κειμένου, διάθεση χρόνου για αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες, όπως συλλογική, αυτό- και ετεροδιόρθωση).

Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές αυτές φαίνεται να επιβιώνουν και μετά την εισαγωγή του ισχύοντος διδακτικού υλικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων, στο οποίο υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις κατά τις οποίες ο γραπτός λόγος δίνεται και για το σπίτι. Όταν γίνεται στο σχολείο δε, διατίθεται σε κάποιες περιπτώσεις λίγος χρόνος για την παραγωγή και την επεξεργασία του και σε κάποιες περιπτώσεις δεν

εφαρμόζονται καθόλου αλληλεπιδραστικές τεχνικές και τεχνικές αυτό- και ετεροδιόρθωσης, παρότι η κατάσταση βελτιώνεται μετά από έξι χρόνια εφαρμογής.

Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα παραπάνω αποτελούν την/μία από τις αιτίες για τις μέτριες επιδόσεις των μαθητών, και πριν και μετά την εφαρμογή του διδακτικού υλικού, παρόλη την αξιοσημείωτη βελτίωση που εμφάνισαν μετά την εφαρμογή.

Αυτό συμβαίνει επειδή η εκπόνηση και εφαρμογή διδακτικού υλικού με βάση σύγχρονες διδακτικές αρχές από μόνη της δεν επαρκεί. Αναγκαία συνθήκη είναι η κατάλληλη και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε το διδακτικό υλικό να εφαρμοστεί σωστά και να αποδώσει όλη τη δυνατή ωφέλεια.

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα νέα διδακτικά πακέτα το *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* οργάνωσε και υλοποίησε κατά τα σχολικά έτη 2005- 2008 ένα μεγάλο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Όμως αυτό το πρόγραμμα επιμόρφωσης δέχτηκε έντονη κριτική και χαρακτηρίστηκε εικονικό, γιατί θεωρήθηκε ότι δεν εφοδίασε κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ισχύοντος διδακτικού υλικού. Σύμφωνα με πανελλαδική έρευνα που διενεργήθηκε από το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών –Μελετών της ΔΟΕ (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ 2009) για τα νέα σχολικά βιβλία, οι εκπαιδευτικοί δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση. Όπως φαίνεται, το περιεχόμενό της αφορούσε απλώς την παρουσίαση των βιβλίων και όχι τη διδακτική προσέγγιση πάνω στην οποία στηρίζονταν.

Είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση προϋποθέτει επαφή και εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τα νέα πεδία γνώσεων και πληροφοριών, έτσι ώστε να αποκτήσει την κατάλληλη κατάρτιση για στρατηγικές διδασκαλίας, με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένος. Παρά την πρόθεση για αλλαγές στην εκπαίδευτική πρακτική, αυτές ακυρώνονται στην πράξη, όταν δεν έχει γίνει κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή μειώνεται κατά πολύ η δυναμική τους, αν αυτή περιορίζεται σε ολιγοήμερες εναρκτήριες ενημερωτικές συναντήσεις χωρίς συνέχεια.

5. Επίλογος

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν ενδείξεις ότι οι μαθητές, μετά την εφαρμογή του νέου διδακτικού υλικού και των συνακόλουθων διδακτικών πρακτικών, στις περιπτώσεις που εφαρμόστηκαν, οδηγήθηκαν πιο κοντά στη συνειδητοποίηση της κειμενικής επικοινωνίας, δηλαδή στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους προσδιορίζεται ο βαθμός της επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας ενός κειμένου. Ωστόσο συγχρόνως υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω βελτίωση των πρακτικών της διδασκαλίας του γραπτού λόγου.

Συνολικά, οι διαπιστώσεις της συγκεκριμένης μελέτης για τις δεξιότητες γραμματισμού των μαθητών θα μπορούσαν να συμβάλουν στη συζήτηση για μια προοπτική προώθησης αλλαγών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και μάλιστα στο πλαίσιο του νέου ΑΠ (ΥΠΕΠΘ. Π.Ι 2011) για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο (εφαρμόζεται πιλοτικά τα τρία τελευταία χρόνια), μετά από κατάλληλη επεξεργασία του ισχύοντος διδακτικού υλικού και, κυρίως, ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Adam, J.-M. 1999. *Ta Κείμενα: Τύποι και πρότυπα* (Μτφρ. Παρίσης, Γ.). Αθήνα: Πατάκη
- Αρχάκης, Α. 2005. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη
- Barton, D., M. Hamilton, and R. Ivanic. eds. 2000. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Baynham, M. 1995. *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman.
- Beaugrande de, R., and W. Dressler. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Bernstein, B. 1971. *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Keagan Paul.
- Collins, J., and R.K. Blot (2003). *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B., and M. Kalantzis. 1993. *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Fairclough, N. ed. 1992. *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fterniati, A., and J.A. Spinthourakis (2004) "The L1 communicative-textual competence of Greek upper elementary school students." *L1. Educational Studies in Language and Literature* 4: 221-240. Netherlands: Kluwer Academic Publ.
- Fterniati, A. 2012-13 "Narrative skills and genre based literacy pedagogy teaching material: the case of Greek upper elementary school pupils one year after the implementation of the current teaching material." *The International Journal of Literacies* 19 (4): 53-67.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à Aujourd'hui la Didactique Générale des Langues Étrangères: Du Structuralisme au Fonctionnalisme*. Paris: CLE International
- Halliday, M.A.K., and R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hannon, P. 1995. *Literacy, Home and School*. London: Falmer Press.
- Hoye, L. 1997. *Adverbs and modality in English*. London: Longman.
- Hyland, K. 1990. A Genre Description of the Argumentative Essay. *RELC Journal* 21: 66-78.
- Hyland, K., and J. Milton. 1997. Qualification and certainty in L1 and L2 students' writing. *Journal of Second Language Writing* 6: 183-205.
- IEA. International Association for the Evaluation of Educational Achievement http://www.iea.nl/written_composition.html τελευταία προσπέλαση 13/4/2010.
- ΙΠΕΜ-ΔΟΕ. 2009. <http://www.doe.gr/1nea/books19102009.pdf> τελευταία προσπέλαση 6/5/2012.
- Johns, A. ed. 2002. *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Καψάλης, Γ., και Α. Κατσίκης. επιμ. 2007. *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*, 545-553. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Kintsch, W., and T.A. van Dijk. 1978. "Toward a model of text comprehension and production." *Psychological Review* 85: 363-394.
- Kintsch, W. 1980. "Learning from text, levels of comprehension, or: why anyone would read a story anyway." *Poetics* 9: 87-89.
- Knapp, P., and M. Watkins. 1994. *Context- Text- Grammar: Teaching the Genres and Grammar of School Writing in Infants and Primary Classrooms*. Australia: Text Productions.
- Κουκουρίκου, Α., Ε. Δαυίδου, Z. Ζαπρούδης, Π. Καρακατσάνη, E. Κουτσιαντζή, Φ. Τσακνάκη, Π. Τσιάπου, M. Χριστοδούλιδης, και A. Αϊδίνης. "Αξιολόγηση της δομής, του περιεχομένου και του λεξιλογίου αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων παιδιών Β', Γ' και Δ' τάξεων Δημοτικού Σχολείου."
- <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/05DimotikoSholio/koukourikou/koukourikou.pdf#page=1&zoom=auto,0.849> τελευταία προσπέλαση 25/11/2011.

- Κουτσοσίμου-Τσίνογλου, Β. 1985. *Η Επικοινωνία και τα Νέα Προγράμματα Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Δημοτικό*. Διπλωματική Εργασία στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κωστούλη, Τ. 1997. "Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση." *Γλώσσα* 41: 43-57.
- Κωστούλη, Τ. 1998. "Κοινωνικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας." *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 18ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη*.
- Kostouli, T. 2002. "Teaching Greek as L1: curriculum and textbooks in Greek elementary education." *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 2: 5-23. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kress, Gunther. 1994. *Learning to Write*. London; New York: Routledge.
- Labov, W., and J. Waletsky. 1967. "Narrative analysis." In J. Helm (ed.), *Essays in the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Seattle Press.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns. Conduct and Communication* 4. Philadelphia.
- Macken, M., M. Kalantzis, G. Kress, I. Martin, and B. Cope. 1989. *A Genre-Based Approach to Teaching Writing, Years 3-6, Book 1: Introduction*. Sydney: Directorate of Studies, N.S.W. Department of Education.
- Ντίνας, Κ., και Α. Ξανθόπουλος. 2007. "Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο." Στο Γ. Δ. Καψάλης και Α. Π. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*, 545-553. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. 2000. "Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: πρώτες εκτιμήσεις." Στο: *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., και B. Μπλέκα. 2000. "Γράφοντας για προσωπικές εμπειρίες: η ανάπτυξη επιλεγμένων χαρακτηριστικών του διηγηματικού (narrative) τρόπου γραπτής έκφρασης." Στο M. Βάμβουκας και A. Χατζηδάκης (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Ξένης Γλώσσας*, 317-328. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. 2000a. "Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: πρώτες εκτιμήσεις." Στο: *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. 2000b. "Γράφοντας στο σχολείο και στο σπίτι." Στο Σ. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδης, και K. Χρίστου (επιμ.), *Σύγχρονη Ερευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 287-300. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. 2001. «Η γραπτή παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.» Στο M. Βάμβουκας και A. Χατζηδάκης (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Ξένης Γλώσσας*, 268-280. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. 2001. "Η γραπτή παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο." Στο M. Βάμβουκας και A. Χατζηδάκης (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Ξένης Γλώσσας*, 268-280. Αθήνα: Ατραπός.
- Papoulia - Tzelepi, P., and I. Spinthourakis. 2000. "Greek teacher's personal theory on writing at the elementary level." *Mediterranean Journal of Educational Studies* 5 (1): 55-75.
- Πολίτης, Π. 2001. "Γένη και είδη λόγου." Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και Κείμενο. Δράση 1 του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ)*, www.komvos.edu.gr
- Reading Today. December 1999 – January 2000. *US Students Writing Falls Short of National Assessment of Educational Progress (NAEP) Goals*. Reading Today Bimonthly Newspaper of the International Reading Association.
- Richards, J., and W. Renandya. eds. 2002. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Robson, C. 2007. *H Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσο για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Έρευνητές*, μτφρ. B. Νταλάκου, K. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.
- United States Department of Education. National Center for Educational Statistics (NAEP). <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/> (accessed November 25, 2011).
- van Dijk, T.A. 1980. *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Press.
- ΥΠΕΠΘ. Π.Ι. 2003. ΦΕΚ, τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-03-03, τόμος Α'. Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.
- ΥΠΕΠΘ. Π.Ι. 2006a. *Γλώσσα* (για την Α' έως και τη ΣΤ' Τάξη του Δημοτικού, 17 τεύχη). Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. Π.Ι. 2006b. *Γλώσσα. Βιβλίο Δασκάλου* (για την Α' έως και τη ΣΤ' Τάξη του Δημοτικού, 6 τεύχη). Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- ΥΠΕΠΘ. Π.Ι. 2011. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. <http://digitalschool.minedu.gov.gr> τελευταία προσπέλαση: 23/10/2012.
- Φτερνιάτη, Ά. 2007. “Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου.” Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*, 545 -553. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Φτερνιάτη, Ά. 2008. “Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή τους και τα σημαντικότερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά τους. Το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων.” *Νέα Παιδεία* 126: 51-68.
- Φτερνιάτη, Ά. 2010. “Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών.” *Νέα Παιδεία* 135: 37-61.
- Φτερνιάτη, Ά. υπό έκδοση 1. “Αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων των μαθητών στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του ισχύοντος διδακτικού υλικού για το γλωσσικό μάθημα.” Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.) *Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Βόλος: Εργαστήριο ΜΔΔ Ελληνικής Γλώσσας ΠΤΔΕ Παν/μίου Θεσσαλίας.
- Φτερνιάτη, Ά. υπό έκδοση 2. “Αφηγηματικές δεξιότητες μαθητών της ΣΤ' δημοτικού έξι χρόνια μετά την εφαρμογή του ισχύοντος διδακτικού υλικού.” *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 34: *Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας των Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσσ/νίκης*.