

Π. ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Μ. ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ, Ν. ΤΕΡΖΗΣ, Α. ΚΑΨΑΛΗΣ,  
Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Β. ΔΑΡΑ

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από το σχολικό έτος 1984/85 εφαρμόζεται στον πρώτο κύκλο σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ένα νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας<sup>1</sup>, το οποίο εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο «Νεοελληνική Γλώσσα» και στο αντίστοιχο βιβλίο του καθηγητή<sup>2</sup>.

Με την έρευνα αξιολόγησης, που αναλάβαμε τον Ιανουάριο του 1988 και ολοκληρώσαμε τον Ιούνιο του 1990\*, προσπαθήσαμε να ελέγξουμε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτού με κριτήριο την επίτευξη των στόχων του γενικά και ειδικότερα την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

Η αξιολόγηση ενός προγράμματος διδασκαλίας αποσκοπεύει στη συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία δεδομένων με κύριο στόχο τη λήψη αποφάσεων που αφορούν το πρόγραμμα αυτό. Η διαδικασία αυτή είναι δυνατό να εμπεριέχει περιγραφή και ανάλυση του πλαισίου, των σκοπών και στόχων, του περιεχομένου και των αποτελεσμάτων ενός συγκεκριμένου προγράμματος καθώς επίσης και κρίσεις και εκτιμήσεις σχετικά με την ποιότητα και αποτελεσματικότητά του.

\* Οφείλουμε ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές που συνέβαλαν με τον τρόπο τους στη διεξαγωγή της έρευνας αυτής.

1. Βλ. έγγραφα του ΥΠΕΠΘ Γ2/2/2235/4.6.84, Γ2/2819/19.9.84 και Γ2/3735/28.11.84.

2. Συγγραφείς του βιβλίου είναι οι Π. Κάνδρος, Ε. Λανάρης, Α. Μουμτζάκης, Δ. Τάνης, Χρ. Τσολάκης. Αναφερόμαστε εδώ στην τέταρτη έκδοση του 1987 (τεύχη Α, Β, Γ) του σχολικού εγχειριδίου και στην τρίτη έκδοση (1986) του βιβλίου του καθηγητή.

3. Βλ. Ch. Wulf (Hrsg.), *Evaluation*, München 1972. H. Kordes, *Evaluation*, στο «Enzyklopädie Erziehungswissenschaft», τόμ. 2, επιμ. H. Haft, H. Kordes, Stuttgart 1984, σσ. 359-366. *Evaluation of Programms*, στο «Encyclopedia of Educational Research», 5η έκδ., τόμ. 2, New York 1982, σσ. 592-611. W. W. Wittmann, *Evaluationsforschung*, Berlin 1985. (Βλ. διεξοδικότερα την έκθεση που υποβάλαμε στο ΥΠΕΠΘ).

Με την έννοια αυτή η αξιολόγηση αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο των μεταρρυθμιστικών προτάσεων στην περιοχή του σχεδιασμού προγραμμάτων διδασκαλίας και οι λειτουργίες της είναι πολλαπλές: βελτίωση του σχεδιασμού προγραμμάτων διδασκαλίας, βοήθεια για τη λήψη αποφάσεων σε διάφορα επίπεδα ή νομομοποίηση αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, ικανοποίηση των αναγκών της πολιτείας για έλεγχο της επίδοσης των μαθητών και γενικά της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Από μεθοδολογική άποψη διακρίνονται δύο είδη αξιολόγησης, η ποσοτική και η ποιοτική. Στην πρώτη περίπτωση ο αξιολογητής εστιάζει την προσοχή του στο πρόβλημα που έχει εντοπίσει εκ των προτέρων, και το πρόγραμμα διδασκαλίας αξιολογείται κυρίως μέσω της επίδοσης των μαθητών<sup>4</sup> ως μέθοδοι έρευνας χρησιμοποιούνται κυρίως η επισκόπηση (ερωτηματολόγιο, κλειστή συνέντευξη), η συστηματική παρατήρηση και τα τεστ. Στη δεύτερη περίπτωση ο αξιολογητής μελετά τα φαινόμενα «in situ», και η γνώση αποκτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ αξιολογητή και της συγκεκριμένης κατάστασης που αξιολογείται<sup>5</sup> ως μέθοδοι έρευνας χρησιμοποιούνται συνήθως η ανθρωπολογική μέθοδος, η συμμετοχή παρατήρηση, η ανοιχτή συνέντευξη, η μελέτη περιπτώσεων κτλ.

Οι Parlett και Hamilton<sup>4</sup> από μια άλλη οπτική γωνία διακρίνουν δύο μοντέλα αξιολόγησης. Στο πρώτο χρησιμοποιείται μια προσέγγιση προερχόμενη από την πειραματική παράδοση των τεστ νοημοσύνης και συγκρίνονται τα αποτελέσματα ενός προγράμματος διδασκαλίας. Στο δεύτερο μοντέλο δίνεται κατά την αξιολόγηση έμφαση στην εξακρίβωση των προβλημάτων ενός προγράμματος διδασκαλίας, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους συμμετέχοντες σ' αυτό (εκπαιδευτικούς, μαθητές).

Στην παρούσα έρευνα πρόκειται για μια ποσοτική αξιολόγηση, η οποία συνδυάζει, σε κάποιο βαθμό, στοιχεία του πρώτου και του δεύτερου μοντέλου αξιολόγησης (με έμφαση στο πρώτο). Με σαφή διαχωρισμό σχεδιαστών και αξιολογητή και με εντολή για αξιολόγηση από φορέα της εκπαιδευτικής πολιτικής επιδιώχθηκε η συλλογή και ερμηνεία δεδομένων, για να δοθεί απάντηση στο ερώτημα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος

4. Πρβλ. E. W. Eisner, *The Art of Educational Evaluation*, London 1985. M. C. Alkin, F. S. Ellet, *Evaluation models: Development*, στο «The International Encyclopedia of Evaluation», εκδ. T. Husén, T. Nevill Postlethwaite, Oxford 1985, σσ. 1760-1766. M. Parlett, D. Hamilton, *Evaluation as Illumination!*, στο Tawney D., έκδ. Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications, London: Macmillan, 1976. Πρβλ. επίσης D. L. Stufflebeam, A. Shinkfield, *Systematic Evaluation*, Boston 1985. M. Scriven, *The Methodology of Evaluation*, στο Tyler R. W., Gagne R. M., Scriven M., «Perspectives of Curriculum Evaluation». - AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No 1 Chicago: Rand McNally and Co., 1967.

γλωσσικής διδασκαλίας.

Στην προκαταρκτική φάση της έρευνας και πριν από τη συλλογή δεδομένων ακολουθήσαμε την εξής διαδικασία:

α) Πραγματοποιήσαμε ανοιχτές συνεντεύξεις με Σχολικούς Συμβούλους και με καθηγητές<sup>5</sup>, που διδάσκουν ή δίδαξαν το μάθημα αυτό στο Γυμνάσιο σχετικά με το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά του και σχετικά με τις εμπειρίες τους από τη διδασκαλία. Το ίδιο έγινε και με τους συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου σχετικά με τους στόχους και τα χαρακτηριστικά του βιβλίου. Τέλος δώσαμε ένα δοκιμαστικό σχέδιο ερωτηματολογίου σε μαθητές.

β) Επιλέξαμε έναν μικρό αριθμό τάξεων Α', Β' και Γ' Γυμνασίου της Θεσσαλονίκης, όπου έγιναν συνολικά 30 ώρες παρατηρήσεων<sup>6</sup> με στόχο την άμεση αντίληψη της γλωσσικής διδασκαλίας και τη συγκεκριμενοποίηση ερωτημάτων και υποθέσεων. Μετά από κάθε παρατήρηση ακολουθούσε διεξοδική συζήτηση με το διδάσκοντα για ό,τι διαμείφθηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

γ) Κατασκευάστηκαν και δοκιμάστηκαν σε μικρά δείγματα τρία όργανα μέτρησης: ένα τεστ για μαθητές Γυμνασίου, ένα για μαθητές Λυκείου και ένα ερωτηματολόγιο για καθηγητές Γυμνασίου.

Το μεγαλύτερο μεθολογικό πρόβλημα που αντιμετώπισαμε οφείλεται στο γεγονός ότι εκδηλώθηκε αργά η πρόθεση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΥΠΕΠΘ για αξιολόγηση του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Αν η αξιολόγηση αυτή γινόταν —όπως επιβάλλει η επιστημονική δεοντολογία— στο δοκιμαστικό στάδιο εφαρμογής της γλωσσικής διδασκαλίας, οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας αυτής θα ήταν πολύ ευνοϊκότερες. Δηλαδή η σύγκριση ανάμεσα στους μαθητές που είχαν διδαχθεί με εκείνους που δεν είχαν διδαχθεί σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό θα ήταν απόλυτα εφικτή. Θα είχαμε επίσης στη διάθεσή μας «δείγματα γραφής» (π.χ. εκθέσεις μαθητών) αυτών που διδάχθηκαν και άλλων που δεν είχαν διδαχθεί σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα

5. Συζητήσαμε στο στάδιο αυτό με το Σχολικό Σύμβουλο Φιλολόγων Ν. Βαρμάζη και τους φιλόλογους καθηγητές Σ. Μπολέτη, Ν. Κάκαλο και Β. Χατζηβασιλείου, τους οποίους ευχαριστούμε και από τη θέση αυτή.

6. Συνεργαστήκαμε με τους/τις φιλόλογους καθηγητές και καθηγήτριες Ε. Βαρβάκη, Σ. Βαφειάδου, Α. Γρόλλιο, Α. Ζουργού, Ε. Μανωλοπούλου, Θ. Φιλάρτο, Α. Φράσαρη, Β. Χατζηβασιλείου, Ε. Χατζημπαχλή, τους/τις οποίους/ες επίσης ευχαριστούμε. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλουμε, για τις μεθοδολογικές και άλλες υποδείξεις του, στο συνάδελφο D. Horf από το «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας του Max-Planck» του Βερολίνου. Ευχαριστούμε επίσης την επίκουρη καθηγήτρια της Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. Άννα Αναστασιάδου-Σιμεωνίδη για τις εύστοχες υποδείξεις της κατά την κατασκευή των ερωτηματολογίων.

γλωσσικής διδασκαλίας. Μετά τη γενίκευση όμως του προγράμματος σε όλα τα Γυμνάσια της χώρας, η σύγκριση έγινε προβληματική, ενώ δεν ήταν δυνατό να περιοριστεί βέβαια κανείς στην απλή μέτρηση στάσεων των μαθητών και καθηγητών που εμπλέκονται στο πρόγραμμα διδασκαλίας. Οι συνθήκες αυτές μας επέβαλαν ενμέρει και τη μεθοδολογία που περιγράφουμε παρακάτω.

## Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 1. Θεωρητική αφητηρία

Στην περίοδο των ευρύτερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο οι έρευνες σχετικά με τη γλωσσική ικανότητα κατέλαβαν σημαντική θέση στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων που διεξήχθησαν για να θεμελιώσουν την επιστημονική βάση των μεταρρυθμίσεων. Όπως είναι γνωστό, ένας από τους κύριους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής στις δυτικές δημοκρατίες την περίοδο αυτή ήταν η εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, των οποίων την ύπαρξη είχαν τεκμηριώσει σε μεγάλο βαθμό κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές έρευνες<sup>7</sup>. Ανάμεσα σε αυτές υπήρξαν ορισμένες σημαντικές προσεγγίσεις με διεθνή απήχηση, οι οποίες διερεύνησαν από τη μια πλευρά τις επιδράσεις της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού στη διανοητική και γνωστική του ανάπτυξη και από την άλλη την εξάρτηση της γλωσσικής εξέλιξης από την κοινωνική προέλευση του παιδιού. Στις δεύτερες εντάσσονται κατά κύριο λόγο οι έρευνες του Basil Bernstein<sup>8</sup> στην Αγγλία και του Ulrich Oevermann<sup>9</sup> στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας.

Το κύριο στοιχείο της θεωρίας του Bernstein είναι η θεωρητική σύνδεση του γλωσσικού με το κοινωνικό επίπεδο: διαφορετικές μορφές κοινωνικής επικοινωνίας και κοινωνικών σχέσεων σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα καθορίζουν τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων. Σε κοινωνικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αλληλεγγύης, κοινών εμπειριών και ομοιότητας των ατόμων δεν απαιτούνται ιδιαίτερα διαφοροποιημένα γλωσσικά-εκφραστικά μέσα,

7. Πρβλ. από την εκτενή σχετική βιβλιογραφία ενδεικτικά τα εξής δημοσιεύματα: M. Deutsh, *The Disadvantaged Child and the Learning Process*, στο H. Passaw (επιμ.), «Education in Depressed Areas», New York (Teachers College Bureau Publ.) 1963, σσ. 163-179. J. Coleman κ.ά., *Equality and Educational Opportunity*, Washington 1966. H. G. Peisert, *Social Lage und Bildungschancen in Deutschland*, München (Piper, Studien zur Soziologie, τόμ. 7), 1967. D. Lawton, *Social Class, Language and Education*, London 1968. Δ. Τομπιάδη, *Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*, Αθήνα 1982.

8. B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 1-3, London, Boston 1971, 1973, 1975.

9. K. Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, Berlin 1970.

για να γίνουν αμοιβαία κατανοητά τα μηνύματα με τα οποία διαδραματίζεται η συμπεριφορά, και κατά συνέπεια ο «περιορισμένος κώδικας» γλωσσικής επικοινωνίας είναι η τυπική περίπτωση. Η κοινωνική επικοινωνία στην οικογένεια των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζει σε μεγάλο βαθμό τα γνωρίσματα αυτά. Αντίθετα ο «επεξεργασμένος κώδικας» επιτρέπει τη διαφοροποιημένη και αναλυτική διατύπωση νοημάτων, που δεν είναι κοινά στους ομιλητές και ούτε αυτονομία στο πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η επικοινωνία. Έτσι, ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας είναι λειτουργικά αναγκαίος σε κοινωνικά πλαίσια και μορφές επικοινωνίας στις οποίες η υψηλή εξατομίκευση των δρώντων και η διαφοροποίηση των κοινωνικών ρόλων απαιτούν λεπτομερή και ακριβή διατύπωση των εξειδικευμένων νοημάτων. Εξατομίκευση και διαφοροποίηση χαρακτηρίζουν την επικοινωνιακή δομή της οικογένειας των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία χρησιμοποιούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τον διευρυμένο κώδικα.

Η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων προκάλεσε πολύ μεγάλη συζήτηση στην Κοινωνιογλωσσολογία, την Κοινωνιολογία και στις συναφείς επιστήμες. Η σημαντικότερη συνέπειά της για την εξήγηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι ότι ο επεξεργασμένος κώδικας διευκολύνει την αφηρημένη σκέψη και ευνοεί έτσι τη νοητική και γνωστική ανάπτυξη, την οποία και προϋποθέτει το εννοιολογικό πλαίσιο της επιστήμης. Αυτό εξηγεί κατά ένα μεγάλο μέρος τις υψηλότερες σχολικές επιδόσεις των παιδιών από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Με βάση τη διαπίστωση αυτή διατυπώθηκε η άποψη ότι το σχολείο οφείλει να προσφέρει προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, τα οποία απευθύνονται στους μαθητές από μη-ευνοημένα κοινωνικά στρώματα με στόχο να θεραπεύσουν τη γλωσσική τους υστέρηση.

Τόσο η θεωρητική διαπίστωση του Bernstein όσο και τα εκπαιδευτικά μέτρα που βασίστηκαν σ' αυτή επικρίθηκαν και αμφισβητήθηκαν έντονα από διάφορες πλευρές. Ένα από τα βασικά επιχειρήματα της κριτικής ήταν ότι η θεωρία αυτή δεν περιγράφει απλώς αλλά και αξιολογεί τη γλωσσική συμπεριφορά των κοινωνικών ομάδων, θέτοντας ως κριτήριο τις γλωσσικές νόρμες των ανώτερων στρωμάτων με βάση τις οποίες η γλώσσα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων εμφανίζεται να μειονεκτεί<sup>10</sup>. Αντίθετα, σύμφωνα με την κριτική, η γλώσσα της εργατικής τάξης δεν υστερεί, σε σύγκριση με τους γλωσσικούς κώδικες των ανώτερων στρωμάτων, γιατί παρουσιάζει την ίδια λειτουργική πληρότητα με εκείνη και έχει κάθε δυνατότητα να καλύψει και να ικανοποιήσει τις επικοινωνι-

10. Πρβλ. W. Labov, *The Study of Language in its Social Context*, στο P. P. Giglioli (εκδ.), *Language and Social Context*, London 1972.

κές ανάγκες των ατόμων που τη χρησιμοποιούν. Το σχολείο —συνεχίζει η κριτική— επιδιώκοντας να προσαρμόσει τα παιδιά των εργατικών στρωμάτων σε γλωσσικές νόρμες της «αστικής τάξης», τα αποξενώνει από τα δικά τους λεκτικά μέσα με τα οποία εκφράζουν την κοινωνική τους ταυτότητα. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση μ' αυτή την έννοια είναι, σύμφωνα μ' αυτό το επιχείρημα, εσφαλμένη. Το σχολείο δεν πρέπει να αποξενώνει αλλά να ενισχύει τους μαθητές στη διαμόρφωση της δικής τους ταυτότητας. Ο Bernstein φαίνεται να αποδέχθηκε μεγάλο μέρος της κριτικής. Οι θέσεις αυτές υποστηρίχθηκαν στο πλαίσιο μιας γενικότερης πολιτικής κριτικής στις δεκαετίες του '60 και του '70, που έθεσε σε αμφισβήτηση τις ενιαίες αξίες της πολιτιστικής παράδοσης, τις οποίες μεταδίδει η ανθρωπιστική παιδεία.

Τα τελευταία χρόνια, σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται στις περισσότερες χώρες ως «μετα-μεταρρυθμιστική», συζητείται σε διεθνή κλίμακα το πρόβλημα της πτώσης των ακαδημαϊκών και γνωστικών κριτηρίων (standards) στην εκπαίδευση<sup>11</sup>. Αν και το πρόβλημα εμφανίζεται με διαφορετική μορφή, σε συνάρτηση με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές συνθήκες που επικρατούν στην κάθε χώρα, έχει τεκμηριωθεί σε συγκριτικές έρευνες ότι κατά κανόνα η αύξηση των ποσοστών φοίτησης στις ανώτερες βαθμίδες ενός εκπαιδευτικού συστήματος συνεπάγεται την πτώση των μέσων όρων επίδοσης, σε σχέση με τα χαρακτηριζόμενα ως «ελιτιστικά» συστήματα που εκπαιδεύουν συνήθως το 15-20% των «ικανότερων» μαθητών της αντίστοιχης ηλικίας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια πρώιμη, σε σύγκριση με τα διεθνή δεδομένα, «μαζικοποίηση» της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτικά π.χ. ενώ το ποσοστό της αντίστοιχης ομάδας ηλικίας που αποφοιτούσε από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας το 1961 ήταν 5%, στην Ελλάδα ήταν 17,5%. Ως το τέλος της δεκαετίας του 1970 στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό διπλασιάστηκε και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 έφθασε το 40%. Σήμερα το ποσοστό αυτό κυμαίνεται πιθανώς στο επίπεδο του 50%<sup>12</sup>. Αυτή η σημαντική ποσοτική διεύρυνση υποδηλώνει ότι ο σημερινός μαθητικός πληθυσμός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφέρει στα κοινωνικά και πολιτιστικά του γνωρίσματα από τους μαθητές της δεκαετίας του 1960. Ενώ στο παρελθόν υπερίσχυαν συγκριτικά ανάμεσα στους αποφοίτους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι μαθητές από μεσαία και ανώτερα, «μορφωσιογενή» στρώματα, με τη «μαζικοποίηση» των δεκαετιών του

'70 και '80 εισέρχεται και αποφοιτά από τη Δευτεροβάθμια —και σε ορισμένη αντιστοιχία και την Τριτοβάθμια— εκπαίδευση ένας σχετικά πολύ μεγαλύτερος αριθμός μαθητών, προερχόμενος από μη «μορφωσιογενές» κοινωνικό περιβάλλον.

Από αυτές τις διαπιστώσεις συνάγονται δύο συμπεράσματα. Πρώτον ότι κάτω από τις ίδιες εκπαιδευτικές συνθήκες δεν μπορεί να αναμένεται η ίδια μέση επίδοση ειδικά στα γλωσσικά μαθήματα από το νέο μαθητικό πληθυσμό, η οποία αναμενόταν από τους πολιτιστικά περισσότερο ευνοημένους μαθητές στο παρελθόν. Δεύτερον, υπό τις παρούσες συνθήκες το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να παίξει έναν αποφασιστικότερο ρόλο στην «ανακατανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου», βοηθώντας ιδιαίτερα τους μαθητές που έχουν τα λιγότερα εφόδια να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο με τους πολιτιστικά ευνοημένους. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να εφαρμόσει αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν σε σαφώς μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ικανότητες των μαθητών.

Το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο ξεκινά από τη διαπίστωση ότι η μέθοδος διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας διαφέρει ριζικά από την αντίστοιχη μεθοδολογία της εκμάθησης των νεκρών γλωσσών, δεν αποβλέπει στην αποστήθιση γλωσσικών κανόνων ή στη συσσώρευση γνώσεων αλλά στη διεύρυνση της γλωσσικής-εκφραστικής ικανότητας, την οποία οι μαθητές δυνάμει —ως κάτοχοι της μητρικής τους γλώσσας— έχουν ήδη αποκτήσει<sup>13</sup>. Αφετηρία του προγράμματος είναι η θέση της σύγχρονης Γλωσσολογίας, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα περιγράφεται επιστημονικά ως ένα σύστημα κανόνων που επιτρέπει στον ομιλητή να παράγει και να κατανοεί ένα άπειρο πλήθος προτάσεων. Κατέχοντας αυτούς τους «παραγωγικούς» («generative») κανόνες, ο επαρκής ομιλητής («competent speaker») είναι ικανός να παράγει άπειρες νέες προτάσεις που δεν τις άκουσε ποτέ προηγουμένως. Συγχρόνως είναι σε θέση να διακρίνει ανάμεσα σε προτάσεις που είναι ορθά —δηλαδή σύμφωνα με τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες— και μη ορθά σχηματισμένες. Με τη διαπίστωση αυτή, η οποία είναι, όπως και η διατύπωση των θεωρητικών συνεπειών της, σε μεγάλο βαθμό επίτευγμα του Noam Chomsky<sup>14</sup>, απορρίφθηκαν οι μηχαβιοριστικές θεωρίες που προσπάθησαν να εξηγήσουν τη γλώσσα ως σύστημα εξαρτημένων αντανακλαστικών υψηλότερου βαθμού.

Παρά το γεγονός όμως ότι η προσέγγιση του Chomsky αποτέλεσε ένα

11. Πρβλ. T. Husén, *The School in Question*, London 1979.

12. Εκτιμήσεις με βάση τη Στατιστική της Εκπαίδευσης και τις Στατιστικές Επετηρίδες των αντίστοιχων ετών.

13. Βλ. Χρ. Τσολάκη, *Από τη γλωσσική διδασκαλία στην έκφραση-έκθεση*, Θεσσαλονίκη 1987 (δακτυλόγραφ. κείμενο).

14. Πρβλ. N. Chomsky, *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt/M. 1970.

ιδιαίτερα σημαντικό βήμα στην εξέλιξη της Γλωσσολογίας, επιστήμονες σε συναφείς κλάδους, όπως η Ψυχογλωσσολογία και η Κοινωνιολογία, ξεκινώντας από τα δεδομένα ατομικών και κοινωνικών διαφορών στη γλωσσική συμπεριφορά, έθεσαν το ερώτημα αν οι θεωρητικές προϋποθέσεις του Chomsky είναι επαρκείς, για να εξηγήσουν την ποικιλία της γλωσσικής συμπεριφοράς τόσο όσον αφορά το λεξιλόγιο όσο και τη διαφοροποίηση της γραμματικοσυντακτικής δομής. Ενόψει αυτής της διαφοροποίησης τίθενται υπό αμφισβήτηση ορισμένες βασικές θεωρητικές προϋποθέσεις, όπως η ενιαία γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) του «ιδεατού ομιλητή-ακροατή» (ideal speaker-hearer) και η ομοιογενής γλωσσική κοινότητα (homogeneous speech community). Έρευνες της Ψυχογλωσσολογίας, που διερεύνησαν εμπειρικά την υποτιθέμενη ενιαία γλωσσική ικανότητα<sup>15</sup>, διαπίστωσαν ότι εκτός από ένα σχετικά μικρό πυρήνα προτάσεων, ως προς τις οποίες όλοι οι ομιλητές μιας γλώσσας (οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται στην Αγγλική) συμφωνούν ότι είναι ορθές με τη γραμματικοσυντακτική έννοια, όλες οι άλλες προτάσεις γίνονται αποδεκτές ως ορθές από ένα ποσοστό μόνο των ομιλητών, το οποίο μειώνεται όσο πιο απομακρυσμένες είναι οι προτάσεις από τον πυρήνα. Αυτό σημαίνει συνεπώς ότι, εφόσον η γραμματικοσυντακτική ορθότητα (grammaticality) επιδέχεται διαβαθμίσεις, και η γλωσσική ικανότητα δεν είναι ενιαία αλλά διαφοροποιείται ανάμεσα σε ομιλητές της ίδιας γλώσσας.

Έρευνες της Κοινωνιογλωσσολογίας εξάλλου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τεκμηρίωσαν την ύπαρξη περιορισμένων και επεξεργασμένων γλωσσικών κωδίκων που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Οι κώδικες συνεπάγονται σημαντικές διαφορές στο εύρος του λεξιλογίου, στη χρήση προθέσεων και επιρρημάτων, στη δόμηση και στο βαθμό συνθετότητας των προτάσεων, όπως π.χ. στον αριθμό εξαρτημένων προτάσεων, χρήση παράταξης κτλ. Συνεπώς η έννοια της γλωσσικής ικανότητας (linguistic competence) του Chomsky δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε ότι είναι ενιαία σ' όλους τους ομιλητές μιας γλώσσας, ούτε ότι είναι θεωρητικά επαρκής για να εξηγήσει την ποικιλία των δεδομένων της γλωσσικής συμπεριφοράς που διαπιστώνονται από τις επιμέρους επιστήμες που ασχολούνται με τις διάφορες όψεις του γλωσσικού φαινομένου. Έτσι, σήμερα, δεν υπάρχει καμιά ενιαία θεωρία, η οποία να μπορεί να ορίσει με επάρκεια, ενόψει αυτών των ποικίλων δεδομένων, τη λεκτική ικανότητα (verbal ability) με την ευρύτερη αυτή έννοιά της. Θεωρητική πρόοδο προς αυτή την κατεύθυνση υπόσχονται έρευνες οι οποίες, ακολουθώντας τη μεθοδολογία του

15. Βλ. Ch. Fillmore et al. (εκδ.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, New York, San Francisco, London 1979.

Thurstone, επιδιώκουν συνθετότερες μορφές παραγοντικής ανάλυσης, για να ανακαλύψουν την εσωτερική δομή του «λεκτικού παράγοντα» (verbal factor).

## II. Κατασκευή των οργάνων μέτρησης

Με αφετηρία το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο επιδιώξαμε στην παρούσα έρευνα τα εξής:

1. Να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας με βάση τη σύγκριση των επιδόσεων μαθητών που διδάχθηκαν σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα με τις επιδόσεις μαθητών που διδάχθηκαν με το παλιό καθεστώς διδασκαλίας. Όπως είναι γνωστό, η τελευταία τάξη που διδάχθηκε με το παλιό καθεστώς ήταν η Γ' Λυκείου του σχολικού έτους 1987/88, η οποία αποφοίτησε τον Ιούνιο του 1988 από το Λύκειο. Αυτή η τάξη ήταν κατά συνέπεια η μόνη που μπορούσε να χρησιμεύσει ως ομάδα ελέγχου για τη σύγκριση των επιδόσεων. Έτσι κατασκευάστηκε ένα τεστ γλωσσικής επίδοσης για την Γ' Λυκείου.

2. Να διερευνηθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την αφομοίωση του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας και να διαπιστωθούν, από τη μια πλευρά, οι ενδεχόμενες δυσκολίες στην εφαρμογή της νέας μεθόδου και, από την άλλη, να προσδιοριστούν οι ομάδες των μαθητών που ενδεχομένως παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες γλωσσικές δυσκολίες. Αποφασίστηκε, για τους λόγους που εκτίθενται σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας (βλ. δειγματοληψία), να συγκροτηθεί γραπτό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις τύπου γλωσσικού τεστ, του οποίου το περιεχόμενο είναι παρόμοιο με τις ασκήσεις των βιβλίων του νέου προγράμματος, και με ερωτήσεις στάσεων και εκτιμήσεων των μαθητών του Γυμνασίου για τα νέα βιβλία και το νέο πρόγραμμα διδασκαλίας.

3. Να ερωτηθεί αντιπροσωπευτικό δείγμα καθηγητών που δίδαξαν τα τελευταία χρόνια σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό, για να εντοπιστούν οι δυνατότητες που παρέχει το πρόγραμμα για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές κατά την εφαρμογή του. Για το λόγο αυτό κατασκευάστηκε γραπτό ερωτηματολόγιο καθηγητών, που αναφέρεται στις εμπειρίες τους από το νέο πρόγραμμα, διερευνά τις στάσεις και εκτιμήσεις τους, τον τρόπο που το εφαρμόζουν συγκεκριμένα, τις δυσκολίες που πιστεύουν ότι έχουν οι μαθητές και τις ενδεχόμενες προτάσεις που θα είχαν να κάνουν για τη βελτίωση του προγράμματος.

1. Τεστ μαθητών Λυκείου

Ξεκινώντας από την αντικειμενική έλλειψη ενός κλειστού θεωρητικού μοντέλου με την έννοια που αναπτύχθηκε παραπάνω, επιλέξαμε τέσσερις βασικές διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας, των οποίων η σημασία αναγνωρίζεται σε όλη τη σχετική βιβλιογραφία: (1) Ικανότητα αναπαραγωγής λεξιλογίου με βάση ορισμένα ερεθίσματα, η οποία συμπεριλαμβάνει τους εξής παράγοντες (βλ. διάγραμμα 1): (1.1) λεκτική ευχέρεια, (1.2) συνειρμική ευχέρεια, (1.3) εκφραστική ευχέρεια. (2) Γραμματικοσυντακτική ικανότητα, δηλαδή το βαθμό στον οποίο ο ομιλητής κατέχει τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες. (3) Κατανόηση κειμένου. (4) Παραγωγή λόγου. Σ' αυτές προστέθηκε μια πέμπτη διάσταση, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ότι ενμέρει αναφέρεται όχι μόνο σε στενά γλωσσικούς παράγοντες, δηλαδή (5) η Επικοινωνιακή ικανότητα.

Η δομή του ερευνητικού οργάνου παρουσιάζεται σχηματικά στο διάγραμμα που ακολουθεί με τις επεξηγηματικές παρατηρήσεις.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1:

Γλωσσική ικανότητα	διαστάσεις	τεστ	υποτέστ	score προέλευση
1. Ικανότητα αναπαραγωγής του λεξιλογίου	I. Λεκτικής ευχέρειας (Word fluency)	I. Λεκτικής ευχέρειας (Word fluency)	1. Word endings test	(1) Educational Testing Service, Princeton
			2. Word beginnings test	
	II. Συνειρμικής ευχέρειας (Associational fluency)	II. Συνειρμικής ευχέρειας (Associational fluency)	II.1 Controlled associations test	(2)
			II.2 Opposites test	
			II.3 Figures of speech test	(3)
	III. Εκφραστικής ευχέρειας (Expressional fluency)	III. Εκφραστικής ευχέρειας (Expressional fluency)	III.1 Making Sentences	(4)
			III.2 Arranging Words	(5)
			III.3 Rewriting	(6)
	2. Γραμματικοσυντακτική ικανότητα	IV. Γραμματικοσυντακτικής διακριτικότητας: αναγνώριση ορθών-εσφαλμένων προτάσεων		(7) Κατασκευάστηκαν από την ομάδα εργασίας
			V. Μετασχηματισμού: ενεργητικής, παθητικής φωνής	(8)

3. Γλωσσική κατανόηση	VI.1 Λεξιλογίου ανώτερου επιπέδου	(9)	
	2. Κατανόηση κειμένου	(10)	
4. Παραγωγή λόγου			
5. Επικοινωνιακή ικανότητα	VII. Παραγωγής γραπτού κειμένου: δύο γράμματα προς διαφορετικούς αποδέκτες υπό ορισμένες προϋποθέσεις	Γραπτό μήνυμα (γράμμα) στο πλαίσιο 1. άτυπης σχέσης 2. τυπικής σχέσης	(11)

2. Ερωτηματολόγιο-τεστ μαθητών Γυμνασίου

Στην πρώτη φάση της κατασκευής του οργάνου μέτρησης για το Γυμνάσιο η αφετηρία ήταν μια καταγραφή των περιεχομένων και των γλωσσικών φαινομένων των εγχειριδίων των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Η καταγραφή αυτή έδειξε ότι σε αρκετές περιπτώσεις τα εγχειρίδια δεν ακολουθούν πιστά τις προθέσεις των συντακτών, όπως μας τις εξέθεσαν οι ίδιοι σε ειδικές για το σκοπό αυτό συναντήσεις, αλλά, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο συγκεκριμένα, επανέρχονται στοιχεία της παραδοσιακής διδασκαλίας της Γραμματικής και του Συντακτικού, που δε συμβαδίζουν ή και ενμέρει αντίκεινται προς νεότερες γλωσσολογικές απόψεις, οι οποίες κατά τη γνώμη των εισηγητών του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας κατηύθυναν την εργασία τους.

Τα επιμέρους τεστ που συνθέτουν το όργανο μέτρησης στο Γυμνάσιο συμπεριλαμβάνουν τα βασικά φαινόμενα, τα οποία επανέρχονται και στα εγχειρίδια και αποτελούν κομβικά σημεία της γλωσσικής κατάρτισης και τα οποία συνάγονται με την ευρύτερη έννοια από τις γενικές διαστάσεις της γλωσσικής ικανότητας που καθόρισαν και την κατασκευή του ερευνητικού οργάνου για το Λύκειο. Έτσι η δομή του ερευνητικού οργάνου για το Γυμνάσιο παρουσιάζεται στο ακόλουθο διάγραμμα.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2:

Γλωσσική ικανότητα	Διαστάσεις	τεστ	υποτέστ	score
1. Ικανότητα αναπαραγωγής του λεξιλογίου	Λεκτικής ευχέρειας	Λεκτικής ευχέρειας	4, 5, 6	(1)
		Συνειρμικής ευχέρειας	7, 8, 9	(2)
		Εκφραστικής ευχέρειας	19	(3)
			13, 24	(3)

2. Γραμματικοσυντακτική ικανότητα	Γραμματικής και ορθογραφικής ικανότητας	12, 14, 20 21, 22, 23	(4)
	Μετασχηματισμού:	10, 11	(5)
	ενεργητική/παθητική, ουσιαστικό/ρήμα	15, 16	
3. Γλωσσική κατανόηση	Λεξιλόγιο ανώτερου επιπέδου	3, 17	(6)
	Κατανόησης κειμένου	1, 2	(7)
4. Παραγωγή λόγου	Παραγωγής κειμένου	25	(8)

Ό,τι αναφέρθηκε παραπάνω στην περιγραφή του οργάνου μέτρησης για το Λύκειο ισχύει σε πολύ γενικές γραμμές και για τα επιμέρους τεστ του ερευνητικού οργάνου του Γυμνασίου, όπου όμως χρησιμοποιούνται συνήθως περισσότερα επιμέρους τεστ για τη μέτρηση της ίδιας διάστασης —ειδικά έχουν συμπεριληφθεί περισσότερα γραμματικοσυντακτικά και ορθογραφικά τεστ. Από την άλλη πλευρά λείπει στην περίπτωση αυτή ένα τεστ το οποίο να μετρά τη γραμματικοσυντακτική διακριτικότητα.

### 3. Ερωτηματολόγιο καθηγητών Γυμνασίου

Το ερωτηματολόγιο για τους καθηγητές Γυμνασίου αποσκοπούσε στη μέτρηση των στάσεων και τη διερεύνηση της συμπεριφοράς τους, σε ό,τι αφορά το νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας. Εστιάζεται δηλαδή κυρίως στη γνώμη των καθηγητών για το σχολικό εγχειρίδιο και το βιβλίο του καθηγητή, καθώς και το πρόγραμμα διδασκαλίας γενικότερα, για στοιχεία μεθόδευσης της διδασκαλίας (από την προετοιμασία του μαθήματος ως την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή) και προβλήματα στη γλωσσική διδασκαλία και την αντιμετώπισή τους.

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που περιέχει το ερωτηματολόγιο, πέρα από τα ατομικά-δημογραφικά στοιχεία, υποδιαιρούνται στις παρακάτω ομάδες:

- α) Ερωτήσεις που αφορούν ατομικά στοιχεία του καθηγητή.
- β) Ερωτήσεις που σχετίζονται με τον τρόπο χρήσης του βιβλίου κατά το μάθημα.
- γ) Ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας.
- δ) Ερωτήσεις που ανιχνεύουν ειδικά προβλήματα των βιβλίων ή γενικότερα του προγράμματος (π.χ. στόχοι, χρόνος, κτλ.).
- ε) Ερωτήσεις ελέγχου αξιοπιστίας απαντήσεων.

Στην πλειοψηφία τους οι ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής και μερικές φορές επιτρέπουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Στο τέλος του ερωτηματο-

λόγιου δίνεται η δυνατότητα στους καθηγητές να εκφράσουν λεπτομερέστερα τις απόψεις τους με τη βοήθεια τριών ανοιχτών ερωτήσεων.

### III. Δειγματοληψία

#### 1) Δείγμα μαθητών

Ως μονάδα δείγματος για τη συλλογή δεδομένων θεωρήθηκε η σχολική τάξη. Στον πληθυσμό συμπεριελήφθησαν όλα τα Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της ελληνικής επικράτειας<sup>16</sup>. Για πρακτικούς και οικονομικούς λόγους περιορίστηκε όμως η έρευνα στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου αντίστοιχα. Αποκλείστηκε από το δείγμα των μαθητών η πρώτη Γυμνασίου, γιατί κατά το χρόνο συλλογής των δεδομένων αυτό το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας είχε διδαχθεί στην τάξη αυτή ελάχιστους μήνες. Αποκλείστηκε επίσης και η δεύτερα Γυμνασίου, γιατί δεν είχε ολοκληρωθεί κατά το χρόνο συλλογής των δεδομένων της έρευνας η ύλη του προγράμματος που αποτελεί ένα σύνολο. Η Γ' Λυκείου ήταν η τελευταία τάξη που διδάχθηκε το μάθημα Νέα Ελληνικά με το παλιό καθεστώς γλωσσικής διδασκαλίας και αποτέλεσε έτσι το μαθητικό πληθυσμό που αξιοποιήθηκε για την πραγματοποίηση μιας σύγκρισης, όπως σημειώθηκε ήδη παραπάνω.

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη επιλέχθηκε ένα πανελλήνιο διαστρωματωμένο τυχαίο δείγμα 50 τάξεων Γυμνασίου και 50 τάξεων Λυκείου, με αφετηρία τα δέκα διαμερίσματα που περιέχει η Στατιστική Επετηρίδα της Εκπαίδευσης<sup>17</sup>.

Στη δεύτερη φάση δειγματοληψίας περιορίστηκε το δείγμα μόνο στους νομούς της Μακεδονίας. Ο περιορισμός αυτός θεωρήθηκε αναγκαίος κυρίως για πρακτικούς και οικονομικούς λόγους, όπως επίσης και για εξοικονόμηση χρόνου. Λόγω όμως της μεγάλης σπουδαιότητας και ιδιαιτερότητας του Νομού Αττικής (1/3 περίπου του ελληνικού πληθυσμού, πολιτιστική βαρύτητα, πολιτικο-διοικητικό, οικονομικό κέντρο κτλ.) επιλέχθηκε ένα συμπληρωματικό δείγμα και από τα σχολεία αυτού του νομού. Το δείγμα αυτό καλύπτει εξάλλου και μεγάλο μέρος των νοτιοελλαδικών γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων. Από κάθε νομό της Μακεδονίας κληρώθηκε με τυχαίο τρόπο ένα σχολείο, εκτός από το νομό Θεσσαλονίκης, από τον οποίο κληρώθηκαν —σύμφωνα με το κριτήριο της αναλογίας— έξι Λύκεια.

16. Βλ. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε αριθμούς, πολυγραφημένη έκδοση του ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1987.

17. Βλ. Στατιστική Επετηρίδα της Εκπαίδευσης, έκδοση της ΕΣΥ (1981/82), Αθήνα 1987 (αυτό είναι το τελευταίο τεύχος).

Από το νομό Αττικής κληρώθηκαν επίσης τυχαία πέντε Λύκεια. Τα δύο δείγματα των μαθητών Λυκείου αποτέλεσαν τη βάση της σύγκρισης, ενώ το δείγμα των μαθητών Γυμνασίου αποτέλεσε το πρώτο σκέλος της «εσωτερικής» αξιολόγησης του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας. Το δεύτερο σκέλος αποτέλεσε το δείγμα των καθηγητών Γυμνασίου.

Εξάλλου επιλέγησαν επιπλέον 10 τάξεις της Γ' Λυκείου από το νομό Θεσσαλονίκης<sup>18</sup> στους μισούς μαθητές της κάθε τάξης δόθηκε το ερωτηματολόγιο/τεστ Γυμνασίου και στους υπόλοιπους το τεστ του Λυκείου. Με τον τρόπο αυτό επιδιώχθηκε ένας μικρός εύρους έλεγχος εγκυρότητας των δύο οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν για τους μαθητές. Οι τάξεις αυτές, που ονομάστηκαν «διπλές», κληρώθηκαν τυχαία από το σύνολο των Λυκείων που περιλαμβάνονται στην επετηρίδα σχολείων του ΥΠΕΠΘ για το νομό Θεσσαλονίκης.

## 2) Δείγμα καθηγητών

Ο αριθμός του δείγματος καθορίστηκε στους 850 καθηγητές, δηλαδή σε ποσοστό 8% περίπου του συνολικού πληθυσμού<sup>18</sup>. Η επιλογή έγινε με τυχαίο τρόπο: επιλέγησαν οι δύο πρώτοι αλφαβητικά καθηγητές φιλόλογοι κάθε τέταρτου Γυμνασίου της επετηρίδας σχολείων Δ.Ε. του ΥΠΕΠΘ. Αν το Γυμνάσιο συνέβαινε να έχει μόνο ένα φιλόλογο, αποστέλλονταν δύο ερωτηματολόγια και στο αμέσως επόμενο Γυμνάσιο.

## Β. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 1. Τεστ μαθητών Λυκείου

Ο πρώτος στόχος της επεξεργασίας των δεδομένων ήταν να υπολογιστούν οι επιδόσεις (scores) των μαθητών στα επιμέρους τεστ από τις «αρχικές μεταβλητές» (row variables). Για το λόγο αυτό έπρεπε πρώτα να γίνει εκκαθάριση των μεταβλητών που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις, οι οποίες προδιαγράφονται από τους δείκτες δυσκολίας και διακριτικότητας. Με βάση το «δείκτη δυσκολίας», που ορίστηκε ως το πηλίκον του αριθμού των σωστών διά του αριθμού των σωστών και εσφαλμένων απαντήσεων επί 100, δεν συμπεριλήφθησαν στα «scores» των τεστ ούτε οι πολύ εύκολες ούτε οι πολύ δύσκολες ερωτήσεις, με όρια του δείκτη 20 και 80. Αυτό σημαίνει ότι δεν συμπεριλήφθησαν όσες ερωτήσεις απαντήθηκαν σωστά σε ποσοστό πάνω από 80% και κάτω από 20%. Στον

18. Τα στοιχεία για τους φιλόλογους καθηγητές μάς παραχωρήθηκαν από τη Μηχανογραφική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ.

υπολογισμό αυτό δεν ελήφθησαν επίσης αρχικά υπόψη οι «ελλείπουσες απαντήσεις» (missings), οι οποίες ωστόσο αποτέλεσαν πρόβλημα που αντιμετώπιστηκε όπως περιγράφεται παρακάτω.

Το δεύτερο κριτήριο με το οποίο έγινε η επιλογή των μεταβλητών για τα αντίστοιχα scores ήταν ο δείκτης διακριτικότητάς τους. Ο δείκτης αυτός υπολογίζεται ως συντελεστής συσχέτισης της κάθε μεταβλητής ενός τεστ με το άθροισμα όλων των άλλων μεταβλητών του ίδιου τεστ. Όσο υψηλότερη είναι η συσχέτιση τόσο μεγαλύτερη είναι και η διακριτικότητα της μεταβλητής. Το νόημα αυτού του δείκτη είναι ότι η εν λόγω μεταβλητή μετρά προς την ίδια κατεύθυνση όπως και όλες οι άλλες, πιο απλά ότι η αντίστοιχη ερώτηση απαντάται σωστά από εκείνα τα Υποκείμενα που απάντησαν και τις άλλες σωστά και το αντίστροφο. Το όριο του συντελεστή συσχέτισης βάσει του οποίου γίνονταν αποδεκτές και κάτω από το οποίο αποκλείονταν οι μεταβλητές ήταν 0.1.

Η διαδικασία αυτής της επιλογής είχε ως αποτέλεσμα να αποκλειστούν 26 από τις αρχικές 80 μεταβλητές και να παραμείνουν έτσι μόνον 54. Ο αποκλεισμός ενός σχετικά μεγάλου αριθμού μεταβλητών ήταν σε σημαντικό βαθμό αποτέλεσμα της εφαρμογής αυστηρού κριτηρίου του δείκτη δυσκολίας. Σε μεγάλο βαθμό δηλαδή συνέβη να αποκλειστούν μεταβλητές με πολύ χαμηλό δείκτη δυσκολίας ως πολύ εύκολες, οι οποίες συγχρόνως είχαν ένα μεγάλο ποσοστό από ελλείπουσες απαντήσεις, όπως π.χ. οι 11 από τις 12 μεταβλητές του γραμματικοσυντακτικού τεστ V.2 (μετασχηματισμός ενεργητικής-παθητικής φωνής), πράγμα που σημαίνει ουσιαστικά εξαφάνιση του όλου τεστ (βλ. διάγραμμα 1). Αυτή η διαπίστωση, ότι δηλαδή ορισμένα items εμφανίζονται από τη μια πλευρά ως πολύ εύκολα, ενώ από την άλλη οι ερωτήσεις δεν απαντούνται από ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των Υποκειμένων, συνετέλεσε στο να ξανατεθεί το πρόβλημα της ερμηνείας των ελλειπουσών απαντήσεων (missings), που μας είχε απασχολήσει και στην αρχή. Το πρόβλημα αυτό αναφέρεται στο χαρακτήρα του τεστ, αν δηλαδή πρόκειται για τεστ ταχύτητας (speed) ή τεστ δυσκολίας (power), και αυτό εξαρτάται στη συγκεκριμένη περίπτωση από την υπόθεση του ερευνητή: αν θεωρηθεί ότι η ταχύτητα είναι ουσιαστικό γνώρισμα της γλωσσικής ικανότητας, τότε οι ελλείπουσες απαντήσεις εκλαμβάνονται ως λανθασμένες.

Το γεγονός ότι τα τυποποιημένα (standard) τεστ δίνουν περιορισμένο χρόνο για την απάντηση των ερωτήσεων υποδηλώνει ότι η ταχύτητα της παραγωγής ή αναπαραγωγής της απαιτούμενης γλωσσικής αντίδρασης (συνειρμών κτλ.) θεωρείται ως μια σημαντική διάσταση της γλωσσικής ικανότητας. Έτσι από την αρχή υπήρξε η τάση να θεωρηθούν τα γλωσσικά τεστ σε μεγαλύτερο βαθμό ως τεστ ταχύτητας παρά ως τεστ δυσκολίας. Σε συζητήσεις που έγιναν και με συναδέλφους εκτός της ομάδας εργασίας εκφράστηκαν και διαφορετικές απόψεις,



Π. ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Μ. ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ, Ν. ΤΕΡΖΗΣ, Α. ΚΑΨΑΛΗΣ, Ε. ΧΟΝΤΟΛΙΑΟΥ, Β. ΔΑΡΑ

γεγονός που συνετέλεσε στην απόφαση να γίνουν οι πρώτες αναλύσεις με αποκλεισμό των missings από τους στατιστικούς υπολογισμούς.

Στην πορεία αυτών των αναλύσεων έγινε όμως εμφανές ότι η κατανομή των missings δεν είναι τυχαία ανάμεσα στις διάφορες υποομάδες των μαθητών, αλλά παρουσιάζει σαφή συνάρτηση με τις σχολικές επιδόσεις, όπως εκφράζονται με τη βαθμολογία. Το συμπέρασμα είναι ότι «δεν απάντησε» σημαίνει —τουλάχιστον σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό— πως ένας μαθητής δεν είναι σε θέση στις δεδομένες συνθήκες του τεστ να απαντήσει στις ερωτήσεις, ενώ άλλοι μαθητές με μεγαλύτερη ικανότητα μπορούν κάτω από τις ίδιες συνθήκες να απαντήσουν. Κατά συνέπεια οι ελλείπουσες απαντήσεις εξελήφθησαν ως εσφαλμένες, και έγινε η αντίστοιχη ανακωδικοποίηση των δεδομένων. Όπως θα φανεί στην πορεία της έκθεσης των πορισμάτων, με την ανακωδικοποίηση αυτή τα αποτελέσματα δεν μεταβλήθηκαν ουσιαστικά, ισχυροποιήθηκαν μάλιστα ορισμένες συσχετίσεις που είχαν παρουσιαστεί και στην ανάλυση που έγινε προηγουμένως με αποκλεισμό των «missings». Οπωσδήποτε, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν και με τους δύο τρόπους, διαπιστώνουμε ότι συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό.

### 1.1. Σύγκριση των δύο μεθόδων

Η υπόθεση από την οποία ξεκίνησε η έρευνα ήταν ότι οι επιδόσεις των μαθητών είναι υψηλότερες στη νέα μέθοδο. Αυτή είναι η ονομαζόμενη εναλλακτική υπόθεση (H1), εναντίον της μηδενικής υπόθεσης (H0), σύμφωνα με την οποία δε θα έπρεπε να υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις που επιτυγχάνονται με τις δύο διαφορετικές μεθόδους. Ο έλεγχος της αρχικής υπόθεσης συνίσταται στην περίπτωση αυτή στη σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων και στη διαπίστωση ότι αν η προσδοκώμενη υψηλότερη επίδοση που επιτυγχάνεται με τη νέα μέθοδο είναι στατιστικά σημαντική, τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

Η μέθοδος στατιστικού ελέγχου που εφαρμόστηκε καταρχήν ήταν το T-Test. Τα 7 από τα 11 υποτέστ, συγκεκριμένα τα υποτέστ 1, 2, 3, 4, 5, 8 και 11, παρουσιάζουν σαφώς στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα σημαντικότητας .01 ως .000. Επειδή, όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, τα δείγματα Α και Β παρουσιάζουν ορισμένες διαφορές, το επόμενο βήμα στην πορεία της ανάλυσης ήταν να ελεγχθεί αν οι διαφορές οφείλονται σε άλλους παράγοντες, αν δηλαδή οφείλονται σε γνωρίσματα που δεν ισοκατανέμονται στα δύο δείγματα. Ο έλεγχος αυτός συνίσταται στη στατιστική εξίσωση των ομάδων, δηλαδή στη σύγκριση εκείνων των υποομάδων στα δύο δείγματα που δε διαφέρουν σε σχέση με το αντίστοιχο γνώρισμα, π.χ. η σύγκριση των υποομάδων με χαμηλό ή υψηλό κοινωνικό status και στα δύο δείγματα.

Το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι η αρχική —θετική στην πλειοψηφία των τεστ— συσχέτιση ανάμεσα στη μέθοδο διδασκαλίας και στην επίδοση στα τεστ δεν είναι φαινομενική συσχέτιση (spurious correlation) αλλά πραγματική. Το δεύτερο συμπέρασμα που συνάγεται από τις διαφοροποιήσεις αυτές είναι ότι η νέα μέθοδος διδασκαλίας έχει ευνοϊκότερα αποτελέσματα στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση. Αντίθετα, η επίδρασή της στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση φαίνεται να είναι λιγότερο ευνοϊκή: η θετική αρχική συσχέτιση μειώνεται ή —στις περιπτώσεις που η αρχική συσχέτιση είναι αρνητική— αυξάνεται προς την αρνητική φορά.

Ένα ερώτημα τίθεται στο σημείο αυτό και θα μείνει προς το παρόν αναπάντητο: σε τι οφείλεται το γεγονός ότι η επίδραση της νέας μεθόδου είναι ευνοϊκότερη στα χαμηλά επίπεδα σχολικής επίδοσης; Πάντως, εφόσον η διαπίστωση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως επαρκώς τεκμηριωμένη και γενικεύσιμη, αυτό σημαίνει ότι το νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας λειτουργεί αντισταθμιστικά προς τις ανισότητες στην κατανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου.

### 1.2. Ανάλυση παραγόντων

Η ανάλυση παραγόντων, όπως είναι γνωστό, εξυπηρετεί διάφορους στόχους, π.χ. μπορεί να παρουσιάσει μια σύνθετη δομή δεδομένων σε μια συνοπτική μορφή, εξαγοντας με μαθηματικούς υπολογισμούς ένα μικρό αριθμό παραγόντων από ένα πολύ μεγάλο αριθμό μεταβλητών που περιγράφουν την ίδια δομή. Σε ορισμένες περιπτώσεις αποσκοπεί στη διερεύνηση της λανθάνουσας δομής των δεδομένων ενώ σε άλλες περιπτώσεις στον έλεγχο υποθέσεων σχετικά με την ύπαρξη θεωρητικά υποτιθέμενων παραγόντων<sup>19</sup>.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας δε διατυπώθηκαν εκ των προτέρων υποθέσεις με την αυστηρή έννοια του όρου σχετικά με τη δομή της γλωσσικής ικανότητας: κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε πολύ μεγαλύτερη θεωρητική προετοιμασία. Υπήρξε όμως η προσδοκία ότι τα τεστ που συμπεριελήφθησαν στο όργανο μέτρησης καλύπτουν, αν όχι τη σύνθετη γλωσσική ικανότητα στο σύνολό της, τουλάχιστον τις κυριότερες διαστάσεις της. Για το λόγο αυτό η εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων αποσκοπούσε στην επιβεβαίωση —ή απόρριψη— αυτής της προσδοκίας, μέσω της εξαγωγής παραγόντων που θα μπορούσαν ενδεχομένως να ερμηνευθούν ότι αναφέρονται σ' αυτές τις διαστάσεις.

Οι δείκτες Kaiser - Meyer - Olkin και ο «έλεγχος σφαιρικότητας» Bartlett

19. Σχετικά με την ανάλυση παραγόντων πρβλ. το κλασικό σύγγραμμα του H. Harman, *Modern Factor Analysis*, Chicago 1967. Πρβλ. επίσης K. Holm (επιμ.), *Die Befragung 3: Die Faktorenanalyse*, München 1976. B. Erikson κ.ά., *Multivariate Analysemethoden*, Berlin 1987.

έδειξαν αρχικά ότι τα δεδομένα της έρευνας ανταποκρίνονται σε υψηλό βαθμό στις προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες για την εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Score του οποίου οι μεταβλητές έχουν φόρτιση στον αντίστοιχο παράγοντα	Παράγοντας	Συσχέτιση παραγόντων-μεθόδου (συντελεστής r)	Συσχέτιση παραγόντων-μεθόδου κατά κοινωνικό στρώμα		
		r	1 (χαμηλό)	2 (μεσαίο)	3 (υψηλό)
8	1	.18	.22	.14	.06
1+2	2	.11	.13	.08	.00
8	3	.09	.13	-.01	.04
7	4	-.10	-.18	-.08	-.06
11	5	-.06	-.10	-.06	-.06
11	6	.17	.21	.00	.24
4	7	.11	.09	.14	.01

Διερευνητικά επιχειρήθηκε να χρησιμοποιηθούν οι 7 παράγοντες ως ιδιαίτερα τεστ και υπολογίστηκε για τον κάθε μαθητή ένα score στον κάθε παράγοντα. Οι νέες αυτές μεταβλητές (= παράγοντες), που εξήχθησαν με ανάλυση παραγόντων, δηλαδή με παραγοντικό μετασχηματισμό των αρχικών μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια με τον ίδιο τρόπο όπως και τα τεστ I-VII, για να διαπιστωθεί η διαφορά των επιδόσεων στις μεθόδους. Το αποτέλεσμα παρουσιάζεται στον πίνακα, στον οποίο οι παράγοντες που εξήχθησαν από την παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιούνται σαν Test-scores και τίθενται σε συσχέτιση με τη μέθοδο.

Γενικά μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το αποτέλεσμα της ανάλυσης παραγόντων επιβεβαιώνει τις διαφορές που διαπιστώθηκαν ανάμεσα στις επιδόσεις στα αρχικά τεστ και στη μέθοδο.

## 2. Τεστ μαθητών Γυμνασίου

Στην επεξεργασία των δεδομένων των μαθητών του Γυμνασίου ακολουθήθηκε στις αρχικές φάσεις βασικά η ίδια διαδικασία, όπως στο Λύκειο.

Στην επόμενη φάση υπολογίστηκαν οι επιδόσεις (scores) των 25 υποτέστ και η μήτρα των εσωτερικών τους συσχετίσεων (Intercorrelations matrix). Από τη μήτρα αυτή των συσχετίσεων συνάγονται οι εξής διαπιστώσεις: Πρώτον, οι συσχετίσεις ανάμεσα σε όλα τα υποτέστ είναι —με διαβαθμίσεις— υψηλές και φτάνουν συχνά την τιμή .68 του συντελεστή Pearson, που είναι για εμπειρικά δεδομένα σαφώς υψηλή. Δεύτερον, δε διαπιστώνονται σε αντίστοιχο βαθμό οι προσδοκώμενες συσχετίσεις ανάμεσα στα υποτέστ που αποτελούν θεωρητικά τα κύρια τεστ. Υπάρχουν σαφείς συσχετίσεις ανάμεσά τους, αλλά είναι πολλές φορές μέτριες και οπωσδήποτε παρουσιάζονται αρκετές φορές υψηλότερες συσχετίσεις με άλλα υποτέστ που ανήκουν σε άλλο κύριο τεστ.

Γι' αυτό στο τεστ Γυμνασίου δε συνεχίστηκε η παραπέρα διερεύνηση της δομής των δεδομένων με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης. Η ομοιογένεια των υποτέστ επιτρέπει, χωρίς πολύ μεγάλους θεωρητικούς ενδοιασμούς, τον υπολογισμό ενός συνολικού αθροιστικού score όλων των επιμέρους επιδόσεων, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στις περαιτέρω αναλύσεις.

Η ανάλυση που έγινε κατά περιοχές έδειξε ότι τις πρώτες θέσεις καταλαμβάνουν, σύμφωνα με την προσδοκία, τα αστικά κέντρα, συγχρόνως όμως εμφάνισε μια διαφοροποίηση ανάμεσά τους, π.χ. ότι η Κοζάνη, η Τρίπολη και τα Τρίκαλα καταλαμβάνουν τις τελευταίες θέσεις μέσα στην υποομάδα των αστικών περιοχών. Τις χαμηλότερες συγκριτικά θέσεις καταλαμβάνουν οι αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, ανάμεσα στις οποίες επίσης γίνεται σαφής η διαφοροποίηση που υπάρχει. Έτσι τις συγκριτικά υψηλότερες θέσεις καταλαμβάνουν η Κεντρική Μακεδονία, η Σητεία, η Ευρυτανία και ο Νομός Κορινθίας, ενώ οι νομοί Τρικάλων, Κοζάνης και Λέσβου παραμένουν σταθερά στις τελευταίες θέσεις.

Επιπλέον, και αυτό είναι επίσης ενδιαφέρον, η ανάλυση κατά περιοχές έδειξε ότι, συγκρίνοντας τις επιδόσεις στα τεστ με τη σχολική βαθμολογία, διαπιστώνουμε μια σαφή «πριμοδότηση» σε ορισμένες περιοχές, όσον αφορά τη βαθμολογία, και αντίστοιχα μια «αρνητική πριμοδότηση» σε άλλες περιοχές. Αυτό σημαίνει ότι, αν θεωρήσουμε τις επιδόσεις στα τεστ ως ένδειξη της πραγματικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, τότε διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές στα σχολεία ορισμένων περιοχών βαθμολογούνται σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση υπερβολικά αυστηρά, ενώ στα σχολεία άλλων περιοχών εξαιρετικά επιεικώς. Ο παρακάτω πίνακας τεκμηριώνει αυτές τις διαπιστώσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2:

Σειρά προτεραιότητας περιοχών κατά τις επιδόσεις στα τεστ (συνολικά Score = GEN-SCORE των τεστ 1-8) και κατά τη βαθμολογία στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας. (Η πρώτη τιμή είναι η σειρά προτεραιότητας κατά το τεστ και η δεύτερη κατά τη σχολική βαθμολογία).

Αστικές περιοχές	τεστ	βαθμολογία	Ημιαστικές/αγροτικές
Πρέβεζα	1	1	
Αθήνα	2	7	
Κόρινθος	3	18	
Ξάνθη	4	2	
Θεσσαλονίκη	5	13	
Ζάκυνθος	6	4	
Κοζάνη	7	15	
	8	12	Κεντρ. Μακεδονία
	9	19	Σητεία
Τρίπολη	10	9	
	11	14	Ευρυτανία
Τρίκαλα	12	6	
	13	16	Ν. Κορίνθου
	14	8	Αρκαδία
	15	17	Φωκίδα
	16	10	Κρήτη (Ν. Λασ.)
	17	3	Ν. Τρικάλων
	18	5	Ν. Κοζάνης
	19	11	Λέσβος

Από την ανάλυση συνάγονται ως επιμέρους συμπεράσματα τα εξής: *Πρώτον, είναι σαφής η υπεροχή των επιδόσεων των κοριτσιών. Δεύτερον, ο αριθμός των αδελφών (οικογενειακό γνώρισμα) παρουσιάζει σαφή επίδραση —όπως διαπιστώθηκε και σε ξένες έρευνες— με την έννοια ότι τις υψηλότερες επιδόσεις παρουσιάζουν μαθητές από οικογένειες με ένα έως δύο παιδιά, ενώ η επίδοση μειώνεται όσο αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που δίνεται στο πλαίσιο ορισμένων προσεγγίσεων στις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες κτλ., είναι ενδιαφέρον να διαπιστώσουμε ότι η στατιστική επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος στις επιδόσεις σε σχέση με τις επιδράσεις των άλλων μεταβλητών είναι συγκριτικά μικρότερη.*

### 3. Ερωτηματολόγιο καθηγητών Γυμνασίου

Το ερωτηματολόγιο των καθηγητών<sup>20</sup> αποτελείται από 145 «μεταβλητές»

20. Από 850 ερωτηματολόγια που εστάλησαν επέστρεψαν 560, δηλαδή ποσοστό 65%, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό.

(Items), οι οποίες κατανέμονται στις εξής τέσσερις ενότητες: α) Ατομικά στοιχεία Υποκειμένων, β) γνώση των καθηγητών για το νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας (βιβλίο μαθητών και καθηγητή και τήρησή του, προσαρμογή γενικά στο νέο καθεστώς διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος), γ) στοιχεία μεθόδευσης της διδασκαλίας, (διαμόρφωση γνώμης από την πλευρά των καθηγητών για το επίπεδο της τάξης, προετοιμασία μαθήματος, άρθρωση της διδασκαλίας, αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και παράγοντες επιτυχίας της διδασκαλίας), δ) προβλήματα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και αντιμετώπισή τους.

α) Σε ό,τι αφορά τα ατομικά στοιχεία των Υποκειμένων διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα ερωτηματολόγια προέρχονται από καθηγητές που υπηρετούν σε χωριά με λιγότερους από 2.000 κατοίκους και μικρές πόλεις ως 10.000 κατοίκους και ακολουθεί σε ποσοστά η Αθήνα. Πολύ μικρό ποσοστό (5%) προέρχεται από πόλεις άνω των 50.000 κατοίκων.

Από άποψη ηλικίας των καθηγητών του δείγματος, διαπιστώνεται μεγαλύτερος αριθμός νέων καθηγητών ηλικίας κάτω των 40 ετών.

Σε ό,τι αφορά την κοινωνική τους προέλευση (με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα), 29% των καθηγητών προέρχονται από αγροτικές οικογένειες. Τα στοιχεία βέβαια αυτά είναι επισφαλή λόγω της ασαφούς ταξινόμησης των επαγγελματιών στην ελληνική πραγματικότητα<sup>21</sup>.

Ως προς τις σπουδές τους ένας σημαντικός αριθμός καθηγητών (33%) αποφοίτησε από τμήματα Κλασικών Σπουδών. Ακολουθούν οι απόφοιτοι των Τμημάτων Ιστορίας και Αρχαιολογίας (28%), και των Νεοελληνικών Τμημάτων (15%). Οι απόφοιτοι των υπόλοιπων Τμημάτων των Φιλοσοφικών Σχολών συγκεντρώνουν μικρά ποσοστά. Μόνο 16% των καθηγητών έχει κάμει και άλλες σπουδές, κυρίως στη ΣΕΛΜΕ, και ένα ελάχιστο ποσοστό (2,6% ή 14 από 538 καθηγητές) έχει να επιδείξει μεταπτυχιακές σπουδές.

Οι μισοί καθηγητές (51%) παρακολούθησαν ειδικά σεμινάρια σχετικά με το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας· έτσι παραμένει ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των φιλολόγων καθηγητών που δίδαξε και διδάσκει το μάθημα αυτό χωρίς καμιά ενημέρωση σχετικά με τις προϋποθέσεις, τους στόχους και τη μεθοδολογία του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας.

β) Η γνώμη των καθηγητών για το βιβλίο (το σχολικό εγχειρίδιο) είναι γενικά πολύ θετική, δηλαδή η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών (93%) θεωρεί τη μορφή του βιβλίου (εικόνες, διαγράμματα, εκτύπωση κτλ.) ικανοποιη-

21. Βλ. σχετικά Π. Ξωχέλλη, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, Θεσσαλονίκη 1987*, σ. 37 (με αναφορά στη βιβλιογραφία).

τική, το 87,6% το περιεχόμενό του επαρκές και το 68,3% χαρακτηρίζει το βιβλίο ικανοποιητικό από διδακτική άποψη. Μόνο όμως οι μισοί καθηγητές του δείγματος (51%) θεωρούν το βιβλίο του καθηγητή επαρκές από επιστημονική άποψη και ικανοποιητικό (49%) από διδακτική άποψη. Η πλειοψηφία ωστόσο των καθηγητών (80%) κρίνουν ότι το βιβλίο του καθηγητή τους βοηθά στη δουλειά τους.

*Γενικά στη μεγάλη πλειοψηφία τους (67%) οι καθηγητές θεωρούν το νέο τρόπο γλωσσικής διδασκαλίας καλύτερο σε σύγκριση με το καθεστώς που ίσχυε πριν από την εισαγωγή του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας και μόνο 11,5% των καθηγητών έχουν συγκριτικά αρνητική στάση.*

γ) Σε ό,τι αφορά δομικά στοιχεία μεθόδευσης της διδασκαλίας σημειώνουμε τα εξής:

*Από τη συσχέτιση δημογραφικών στοιχείων των καθηγητών με μεταβλητές που εκφράζουν στάσεις και συμπεριφορές τους, προκύπτουν συνοπτικά οι εξής αξιολογικές διαπιστώσεις (με κριτήριο το Χ<sup>2</sup> και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05): Μπορεί να πει κανείς ότι θετικότερη στάση γενικά απέναντι στο νέο πρόγραμμα διδασκαλίας έχουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας καθηγητές, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και εκείνοι που έχουν κάνει και άλλες σπουδές, που έχουν διδάξει περισσότερα από τρία χρόνια το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας και, τέλος, που έχουν πάρει μέρος στα σεμινάρια γλωσσικής διδασκαλίας.*

Από τα παραπάνω προκύπτει γενικά ότι πολλά προβλήματα που σχετίζονται με το νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι οι μισοί περίπου καθηγητές που διδάσκουν το μάθημα αυτό δεν πήραν μέρος σε κανένα σχετικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας, ούτε έχουν εθιστεί σε αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Είναι γνωστό ευρύτερα από τη βιβλιογραφία ότι αυτό αποτελεί σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα για κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια στην εκπαίδευση, δηλαδή συνιστά αφετηρία πολλών δυσχερειών κατά την εφαρμογή μεταρρυθμιστικών μέτρων στην εκπαίδευση.

### Γ. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι κύριοι στόχοι της αξιολόγησης του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο ήταν, πρώτον, να διαπιστωθεί αν το νέο πρόγραμμα βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με το παλαιό καθεστώς διδασκαλίας και, δεύτερον, να επισημανθούν τα ενδεχόμενα προβλήματα και οι τυχόν δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την εμπέδωση του νέου προγράμματος.

Το κυριότερο συμπέρασμα όσον αφορά τον πρώτο στόχο είναι ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας και στο παλαιό καθεστώς, δηλαδή διαπιστώνεται βελτίωση της γλωσσικής επίδοσης των μαθητών στον τομέα αυτό. Αυτή η διαπίστωση είναι κατά την εκτίμησή μας σημαντική, αν και οι επιμέρους διαφορές των επιδόσεων δεν είναι πολύ μεγάλες, επειδή τόσο ο σχετικά σύντομος χρόνος εφαρμογής του νέου προγράμματος όσο και οι δεδομένες συνθήκες ελλιπούς ενημέρωσης των καθηγητών κάνουν εμφανές ότι το νέο πρόγραμμα δεν εμπεδώθηκε και δεν απέδωσε ακόμη το μέγιστο δυνατό του αποτέλεσμα.

Το δεύτερο σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι η θετική επίδραση του νέου προγράμματος είναι μεγαλύτερη σε μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και με χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις, πράγμα που σημαίνει ότι το νέο πρόγραμμα λειτουργεί αντισταθμιστικά προς τις πολιτιστικές και κοινωνικές ανισότητες. Αυτό είναι επίσης μια σημαντική διαπίστωση, η οποία δείχνει ότι το νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας εντάσσεται με την ευρεία έννοια στον τύπο των μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τα οποία τα σύγχρονα δημοκρατικά Κράτη Πρόνοιας επιδιώκουν την ανακατανομή του «πολιτιστικού κεφαλαίου», με στόχο τόσο την πραγματοποίηση μεγαλύτερης ισότητας ευκαιριών όσο και την καλύτερη αξιοποίηση των «αποθεμάτων νοημοσύνης» των κοινωνιών. Ένα πρόγραμμα αυτού του εύρους και βασιμμένο σε σύγχρονες επιστημονικές βάσεις εφαρμόζεται κατά την εκτίμησή μας για πρώτη φορά στην Ελλάδα.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του δείγματος του Γυμνασίου εστιάζεται στη διερεύνηση των παραγόντων που παρουσιάζουν στατιστική συσχέτιση με την επίδοση στα τεστ. Εξετάζοντας αυτές τις συσχετίσεις, διαπιστώθηκε ποιες ομάδες μαθητών έχουν υψηλά αναπτυγμένη γλωσσική ικανότητα και, αντίθετα, ποιες ομάδες παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας με βάση τις μετρούμενες επιδόσεις τους στα τεστ. Τις χαμηλότερες επιδόσεις στα τεστ παρουσιάζουν οι αδύνατοι μαθητές, κατά δεύτερο λόγο τα αγόρια και κατόπιν οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Σύμφωνα με όσα ελέχθησαν παραπάνω για την αντισταθμιστική λειτουργία του νέου προγράμματος, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι γλωσσικές επιδόσεις των αδύνατων και των μαθητών από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα θα ήταν ακόμη πιο χαμηλές, αν είχαν διδαχθεί με το παλαιό καθεστώς. Αυτό συμβαίνει επειδή η «σχετική δραστηριότητα»<sup>22</sup> των επιδράσεων του σχολείου είναι, σε σύγκριση με τις επιδρά-

22. Βλ. σχετικά Μ. Κελπανίδη, «Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών στο μεταπολεμικό Κράτος Πρόνοιας», στο περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7/1987, σσ. 115-148, πρβλ. σσ. 138-139.

σεις εξωσχολικών παραγόντων μικρή, δηλαδή το σχολείο, ακόμα και με την πιο αποτελεσματική χρήση των μέσων επίδρασης που διαθέτει, δεν μπορεί να εξισορροπήσει τους κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στους μαθητές<sup>23</sup>.

Η στατιστική—όχι αιτιακή— επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος είναι η μικρότερη από τις πέντε μεταβλητές του μοντέλου πολλαπλής ταξινόμησης. Αυτή η διαπίστωση είναι κάπως απροσδόκητη, αλλά ενδέχεται να τροποποιηθεί, όταν σε παραπέρα στάδιο δευτερογενούς ανάλυσης των δεδομένων εφαρμοστούν μοντέλα ανάλυσης αιτιακών σχέσεων (casual models). Όπως είναι γνωστό και από άλλες έρευνες που πήραν μεγάλα δείγματα, οι δυνατότητες ανάλυσης που διανοίγουν τα δεδομένα τους δεν εξαντλούνται στην πρώτη έκθεση πορισμάτων. Για το λόγο αυτό πιστεύουμε ότι μια παραπέρα ανάλυση των δεδομένων με ανακωδικοποίηση των μεταβλητών και με εφαρμογή μοντέλων ανάλυσης αιτιακών σχέσεων θα αποβεί γόνιμη για νέες και διαφοροποιημένες διαπιστώσεις.

Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση του νέου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας, μέσω της διερεύνησης των στάσεων και της συμπεριφοράς των καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα αυτό στα Γυμνάσια, μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες γενικές διαπιστώσεις.

Οι καθηγητές στη μεγάλη πλειοψηφία τους έχουν θετική στάση απέναντι στο νέο καθεστώς γλωσσικής διδασκαλίας, δηλαδή το θεωρούν καλύτερο από το προηγούμενο και κρίνουν γενικά ως ικανοποιητικό και επαρκές το βιβλίο μαθητών, ενώ οι γνώμες διχάζονται ως προς το βιβλίο του καθηγητή από διδακτική και επιστημονική άποψη. Πάντως οι καθηγητές ακολουθούν τους στόχους και τη μεθοδολογία που εμπεριέχονται στα νέα βιβλία και μπορεί να λεχθεί ότι το σχολικό εγχειρίδιο τηρείται πιστά και λειτουργεί σαν «καλούπι» στη γλωσσική διδασκαλία, είτε γιατί θεωρείται καλό είτε γιατί διευκολύνει το διδάσκοντα στην προετοιμασία και διεξαγωγή της. Παρατηρούνται μόνον κάποιες αποκλίσεις στις «ασκήσεις» και στο τμήμα «έκφραση-έκθεση» κάθε ενότητας. Η κατάσταση ως προς το δεύτερο σκέλος φαίνεται ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στο παραδοσιακό καθεστώς διδασκαλίας της Έκθεσης.

Ως βασικοί διαφοροποιητικοί παράγοντες στις στάσεις και τη συμπεριφορά των καθηγητών αναδεικνύονται κυρίως τα χρόνια υπηρεσίας και η πρόσθετη ενημέρωσή τους γενικά, δηλαδή αν έχουν κάμει άλλες σπουδές, αν έχουν παρακολουθήσει τα σεμινάρια γλωσσικής διδασκαλίας και αν έχουν διδάξει πολλά χρόνια (περισσότερα από τρία) το μάθημα αυτό. Με αυξανόμενη τάση των

γνωρισμάτων αυτών, διαμορφώνεται μια θετικότερη στάση απέναντι στο νέο πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας και αντιμετωπίζονται με αποτελεσματικότερο τρόπο τα προβλήματα που ανακύπτουν σχετικά με τη διδασκαλία και με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης.

Το πολύ γενικό συμπέρασμα που προκύπτει, τέλος, περί το πρακτέον είναι ευρύτερα γνωστό: η εφαρμογή μεταρρυθμιστικών μέτρων και η πραγματοποίηση αλλαγών στην εκπαίδευση είναι επιτυχής στο βαθμό που μπορεί να στηριχθεί στην ενημέρωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών (με κατάλληλη εκπαίδευση, επιμόρφωση, ειδικά σεμινάρια και απόκτηση σχετικών εμπειριών). Αυτό ισχύει και για τη γλωσσική διδασκαλία.

Από όσα έχουν προεκτεθεί προκύπτει ότι η παρούσα έρευνα—πέρα από τις απαντήσεις που προσκομίζει— θέτει και ενδιαφέροντα νέα ερωτήματα, τα οποία έχουν ανάγκη από παραπέρα διερεύνηση. Πρέπει καταρχήν να διερευνηθούν εκείνα τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής που δε συμφωνούν με πορίσματα στα οποία κατέληξαν ανάλογες ή όμοιες έρευνες που έγιναν σε χώρες του εξωτερικού. Για τη συστηματική αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας, θα έπρεπε να γίνει μια διαχρονική παρακολούθηση στις μεταβολές των βασικών μεγεθών, δηλαδή, κατά κύριο λόγο, των γλωσσικών επιδόσεων των μαθητών, του βαθμού ενημέρωσης των καθηγητών και των στάσεών τους, με διαδοχικές επαναλήψεις των μετρήσεων.

23. Βλ. σχετικά J. Coleman, «The Concept of Equality of Education Opportunity», στο περιοδικό *Harvard Educational Review*, 38/1968, σσ. 7-37.