

Λεξιλογικές ικανότητες σε γραπτά κείμενα εφήβων: Ερευνητική μελέτη

Λιάκου Μαρία

Διδάκτωρ Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
liakoumaria2@gmail.com

Ανδρέου Γεωργία

Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
andreou@uth.gr

Τσελά Βασιλική

Διδάκτωρ Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
vasso.tsela@gmail.com

Περίληψη

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το κείμενο αποτελεί κεντρικό άξονα αναφοράς. Οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου καλούνται να κατανοήσουν αλλά και να παράξουν κείμενα τόσο αφηγηματικά όσο και μη αφηγηματικά, με τα δεύτερα να συνιστούν πιο απαιτητική μορφή παραγωγής γραπτού λόγου. Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν οι έφηβοι μαθητές διαφοροποιούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου τόσο όσον αφορά την ηλικία όσο και το είδος του κειμένου με βάση λεξιλογικά κριτήρια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια αστικά Γυμνάσια και Λύκεια της Λάρισας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές του δείγματος βρίσκονται εν μέρει στο επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου που αντιστοιχεί στην ηλικία τους, ενώ παρατηρήθηκε και μη αναμενόμενη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών τόσο ηλικιακή όσο και ανάμεσα στα δύο είδη κειμένων.

Λέξεις κλειδιά: Έφηβοι, Λεξιλογικές ικανότητες, Ηλικία, Γραπτά κείμενα.

Θεωρητική διερεύνηση

Τυπική ανάπτυξη λόγου στην εφηβική ηλικία

Με τον όρο «*τυπική ανάπτυξη λόγου στην εφηβική ηλικία*» εννοούμε τη γλώσσα που μαθαίνουν οι μαθητές υπό κανονικές συνθήκες, όταν βρίσκονται στην εφηβική ηλικία, δηλαδή από τα 11 ή τα 12 έως την πρώιμη ενηλικίωση (Paul, 2001). Οι έφηβοι που λειτουργούν σε τυπικά γλωσσικά επίπεδα έχουν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες της αναπτυσσόμενης γλώσσας, μπορούν να παράγουν πολύπλοκες προτάσεις, να εκφράζουν συμπεράσματα και να συμμετέχουν σε μία συζήτηση πάνω σε συγκεκριμένο θέμα.

Οι προαναφερθείσες δεξιότητες συνήθως έχουν αναπτυχθεί μέχρι την ηλικία της εφηβείας, ωστόσο, οι ικανότητες ανάπτυξης λόγου μπορεί σε πολλούς μαθητές να είναι ακόμα ασταθείς (Nirpsold, 2007). Οι έφηβοι με «*τυπική ανάπτυξη λόγου*» αναπτύσσουν πολλές γλωσσικές δεξιότητες, γραπτού και προφορικού λόγου. Επιπλέον, καθώς το σχολικό πρόγραμμα του Γυμνασίου και του Λυκείου θέτει αυξημένες γλωσσικές απαιτήσεις, οι έφηβοι μαθητές κάποιες φορές αναπτύσσουν λεξιλογικές και συντακτικές ικανότητες υψηλότερου επιπέδου από αυτό που αντιστοιχεί στην ηλικία τους ή επιδεικνύουν υψηλότερη επίδοση σε πιο απαιτητικές μορφές παραγωγής γραπτού λόγου.

Γραπτός λόγος – Κειμενικά είδη

Στην καθημερινή σχολική πρακτική, οι έφηβοι μαθητές πρέπει να αποδεικνύουν τόσο την αναγνωστική τους ικανότητα όσο και την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου σε μία ποικιλία κειμένων (Beers & Nagy, 2011). Σύμφωνα με τους Knapp και Watkins (2005), τα

σχολικά κειμενικά είδη είναι πρωτίστως γενικές γλωσσικές διαδικασίες με σαφή κοινωνικό στόχο, που αποτυπώνονται σε αντίστοιχα προϊόντα - τύπους κειμένων. Το κείμενο κατέχει καίρια θέση σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και οι μαθητές συνεχώς καλούνται να αναγνωρίσουν το κειμενικό είδος που τους ζητείται να γράψουν και να ανταποκριθούν στις συμβάσεις που αυτό επιβάλλει.

Συνεπώς, σημαντική πηγή γλωσσικής ποικιλίας αποτελούν και οι *διαφορές μεταξύ διαφορετικών κειμενικών ειδών* (Κακριδή, Κατή & Νικηφορίδου, 1999). Όλα τα παραπάνω δεδομένα συνιστούν ουσιαστικά το φαινόμενο της *γλωσσικής ποικιλότητας*, δηλαδή τη δυνατότητα έκφρασης συγκριμένου μηνύματος, ορισμένης λεξικής ή προτασιακής σημασίας με περισσότερες της μιας μορφές, με πολλούς δυνατούς και κατανοητούς τρόπους.

Οι μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαθαίνουν να επεξεργάζονται και να παράγουν, σε πλαίσιο επικοινωνιακής προσέγγισης, κείμενα περιγραφικά, αφηγηματικά, επιχειρηματολογικά, δοκίμια, άρθρα κ.ά., δηλαδή είδη λόγου που μελετά και αναλύει η *Κειμενογλωσσολογία* (Beaugrande & Dressler, 1981; Φτεριανάτη, 2004). Ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές αρχίζουν να διακρίνουν τα διαφορετικά είδη κειμένων και να ασκούνται στη γραπτή παραγωγή τους (Beers & Nagy, 2011).

Σ' αυτή την έρευνα ακολουθούμε την ταξινομία των Γεωργακοπούλου και Γούτσου (1999), η οποία, αναγνωρίζοντας τη σημασία της αφήγησης, διακρίνει τον λόγο σε δύο «*τρόπους*», τον *αφηγηματικό* και τον *μη αφηγηματικό*. Με τη διάκριση αυτή αποφεύγεται ο «κατακερματισμός του λόγου σε αποσπασματικές κατηγορίες ασύνδετες μεταξύ τους και χωρίς σαφή όρια». Τα σημαντικότερα επιχειρήματα για την υιοθέτηση της αφήγησης ως βάσης κειμενικών διακρίσεων είναι πρώτα απ' όλα *κειμενογλωσσικά*, καθώς η διάκριση αφηγηματικού και μη αφηγηματικού λόγου αντικατοπτρίζεται στη δομή και τις λειτουργίες του κειμένου, αλλά και *κοινωνιογλωσσικά*, γιατί ακόμα και διαφορετικοί πολιτισμοί χρησιμοποιούν αυτούς τους δύο τρόπους για να μεταδώσουν τα μηνύματά τους στην κοινωνία (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Ως *αφηγηματικά* κείμενα ορίζονται εκείνα τα κείμενα που εκφράζουν συγκεκριμένες, κυρίως παρελθοντικές, εμπειρίες και δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες δράσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνεται η αιτιοκρατική τους σχέση και η χρονική τους εξέλιξη (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Τα εκτός αφήγησης κείμενα δημιουργούν σοβαρά προβλήματα ονοματοδότησης και ταξινόμησης. Πρόκειται για μια απαιτητική κατηγορία κειμένων. Η ταξινομία των Γεωργακοπούλου και Γούτσου (1999) τα αποκαλεί *μη αφηγηματικά*. Τα *μη αφηγηματικά* κείμενα συνιστούν μια μεγάλη ανομοιογενή και πολυποίκιλη κατηγορία κειμένων, τα οποία σκοπό έχουν την ανταλλαγή γλωσσικών πληροφοριών και την προώθηση της γνώσης χωρίς να στηρίζονται στην αφήγηση. Τα *μη αφηγηματικά* κείμενα εστιάζουν σε ένα ευρύ πεδίο περιγραφής ή ανάπτυξης επιχειρημάτων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, και πληροφοριών. Εδώ συμπεριλαμβάνονται δοκίμια, άρθρα, αναφορές, επιχειρηματολογικά, πειστικά κείμενα, δηλαδή η κατηγορία των *μη αφηγηματικών* κειμένων που περιλαμβάνει όλα τα υπόλοιπα είδη κειμένων πλην των αφηγηματικών (Beers & Nagy, 2011; Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Έτσι, στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται και όλα τα κείμενα του *εκθετικού λόγου* (*expository discourse*), στα οποία αναφέρονται πολλοί ερευνητές (Beers & Nagy, 2011; Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold & Scott, 2010).

Οι μαθητές στο Δημοτικό καλούνται να κατανοήσουν και να παράξουν κυρίως περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα. Οι μαθητές στην εφηβεία είναι αρκετά ώριμοι για να οργανώσουν τις πληροφορίες τους ιεραρχημένα, με εύστοχη εισαγωγή – πρόλογο, με καλά δομημένα θεματικά κέντρα και με συλλογιστική πορεία επιχειρημάτων, που οδηγεί σε πειστικά συμπεράσματα. Κατά την εφηβική ηλικία δηλαδή, οι μαθητές αναμένεται να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός *μη αφηγηματικού* κειμένου, καθώς απαιτούνται για την κατανόηση και απόδοση του ευρύτερες γνώσεις.

Λεξιλογικές ικανότητες στον γραπτό λόγο εφήβων

Τα παιδιά με *τυπική ανάπτυξη λόγου* στην εφηβεία δεν αποκτούν απλώς ένα μεγάλο αριθμό λέξεων, μαθαίνουν επίσης να επεκτείνουν το νόημα γνωστών λέξεων και να αντιλαμβάνονται τις ξεχωριστές σημασιολογικές σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σ' αυτές (συνώνυμα, ομώνυμα, παράγωγα λέξεων κ.ά.) (Ιορδανίδου & Πανταζάρα, 2010; Nippold, Hegel, Sohlberg & Schwarz, 1999). Επίσης, αποκτούν πιο πολύπλοκους τρόπους για τον ορισμό των λέξεων. Η γνώση σημαντικού αριθμού λέξεων από το μαθητή συμβάλλει θετικά στην κατανόηση και την παραγωγή μηνυμάτων και συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας σε όλη τη διάρκεια της ενεργούς πνευματικής ζωής του (Ανδρέου, 2012; Andreou & Galantomos, 2008; Nippold, 2004; Παπαηλιού, 2005).

Έτσι η απόκτηση του λεξιλογίου αφορά συνήθως στις εξής γλωσσικές μορφές (Nippold, 2004; Paul, 2001):

- Λέξεις ή φράσεις με πολλαπλά νοήματα (χτυπώ τη μπάλα, χτυπώ σε δημοπρασία).
- Λέξεις με πολλαπλές λειτουργίες (σκληρή πέτρα, σκληρή καρδιά).
- Πολυσύλλαβες λέξεις (διαπραγματεύομαι),
- Επιστημονικοί όροι που σχετίζονται με ακαδημαϊκό περιεχόμενο (βακτήρια, γονιμοποίηση, μόλυνση).
- Επιρρήματα που εκφράζουν πιθανότητα (πιθανότατα, σίγουρα) και επιρρήματα που εκφράζουν το μέγεθος (υπερβολικά, πάρα πολύ).
- Ρήματα με στοιχεία μεταγλωσσικά (προβλέπω, υπονοώ, συμπεραίνω) και μεταγνωστικά (υποθέτω, παρατηρώ).

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Η σύνθεση των θεωρητικών και ερευνητικών στοιχείων που προηγήθηκε οριοθέτησε το σχεδιασμό της έρευνας και οδήγησε στη διατύπωση των κύριων στόχων που ήταν η διερεύνηση λεξιλογικών ικανοτήτων τόσο ως προς την ηλικιακή εξέλιξη μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου όσο και ως προς τη διαφοροποίηση ανάμεσα σε *αφηγηματικά* και σε *μη αφηγηματικά κείμενα*. Συγκεκριμένα, για τη μελέτη των λεξιλογικών ικανοτήτων των εφήβων χρησιμοποιήσαμε δύο ευρέως αποδεκτά λεξιλογικά κριτήρια:

- Το *μήκος λέξεων*, δηλαδή λέξεις με 3 ή περισσότερες συλλαβές (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007). Η χρήση πολυσύλλαβων λέξεων, δηλαδή λέξεις από τρεις συλλαβές και πάνω, αποτελεί δείκτη προχωρημένης ανάπτυξης των μαθητών και σημαντικό κριτήριο λεξιλογικής πολυπλοκότητας. Στη Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009) ως πολυσύλλαβη ονομάζεται μία λέξη, όταν αποτελείται από περισσότερες από τρεις συλλαβές. Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται το πρότυπο της Berman (2008) και των Berman & Nir-Sagiv (2007), οι οποίοι καταμετρούν στις πολυσύλλαβες λέξεις και τις τρισύλλαβες.
- Τη χρήση *αφηρημένων ουσιαστικών*, τα οποία αποτελούν δείκτη υψηλού επιπέδου λεξιλογίου (Andreou, Liakou, Anastassiou & Tsela, 2018; Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007; Nippold et al., 1999; Nippold, Ward-Lonergan & Fanning, 2005; Ravid, 2006). Τα κοινά ονόματα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τα συγκεκριμένα και τα αφηρημένα. Τα συγκεκριμένα αναφέρονται σε οντότητες που γίνονται αντιληπτές με τις αισθήσεις: πρόσωπα, ζώα, πράγματα ή ύλη. Τα αφηρημένα αναφέρονται σε οντότητες που αντιλαμβανόμαστε με το νου: έννοιες, ενέργειες, καταστάσεις ή ιδιότητες (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005).

Οι υποθέσεις της έρευνας ήταν οι ακόλουθες:

1^η υπόθεση: Τα γραπτά κείμενα των μαθητών του Λυκείου σε σχέση με τα αντίστοιχα των μαθητών του Γυμνασίου θα παρουσιάσουν πιο αυξημένο αριθμό λεξιλογικών κριτηρίων.

2^η υπόθεση: Στα αφηγηματικά κείμενα θα παρατηρηθεί υψηλότερη γραπτή επίδοση σε σχέση με τα μη αφηγηματικά κείμενα και στις δύο ομάδες μαθητών (Γυμνάσιο, Λύκειο) ως προς τα λεξιλογικά κριτήρια.

Υλικά και μέθοδοι

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα Γ' Γυμνασίου και Β' Λυκείου. Το τελικό δείγμα περιλάμβανε 300 μαθητές, 150 μαθητές που φοιτούσαν στην Γ' Γυμνασίου (Μ.Ο. ηλικίας 14,5) και 150 μαθητές στη Β' Λυκείου (Μ.Ο. ηλικίας 16,6) αντίστοιχα. Η απόκλιση 2 ετών ανάμεσα στους μαθητές αποτελεί αρκούντως ικανοποιητική διαφορά, καθώς η ανάπτυξη λόγου επιτελείται συνεχώς με το πέρασμα της ηλικίας (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007).

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας ελήφθησαν υπόψη κάποιες παράμετροι που σχετίζονται με τη στρατηγική δειγματοληψίας και την πρόσβαση σε δείγμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008) και γι' αυτό στο δείγμα της έρευνας αποφασίστηκε να μην συμπεριληφθούν: α) αλλόγλωσσοι μαθητές με πρώτη γλώσσα άλλη από την ελληνική και β) μαθητές στους οποίους είχε διαγνωστεί κάποια μορφή δυσλεξίας.

Διαδικασία της έρευνας

Αφού μελετήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και διερευνήθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας – Έκθεσης όλων των τάξεων του Γυμνασίου και του Λυκείου, αποφασίστηκε να επιλεγεί ως θέμα του κειμένου ο ρατσισμός. Πρόκειται για ένα οικείο προς τους μαθητές θέμα για ανάπτυξη, καθώς διδάσκεται τόσο στη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ' Γυμνασίου (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά & Τσέλιου, 2005) όσο και στην Έκφραση – Έκθεση Β' Λυκείου (Τσολάκης, Αδαλόγλου, Αυδή, Λόππα & Τάνης, 2002).

Αρχικά, διανεμήθηκε στους μαθητές ένα κείμενο προς ανάγνωση πάνω στο θέμα του ρατσισμού και στη συνέχεια οι μαθητές και των δύο ομάδων (Γυμνάσιο, Λύκειο) κλήθηκαν να αναπτύξουν δύο είδη μονολογικών κειμένων, ένα μη αφηγηματικό και ένα αφηγηματικό. Έτσι, ο συνολικός αριθμός των κειμένων που συγκεντρώθηκε και αναλύθηκε, ως προς τα κριτήρια που ορίστηκαν, ήταν 600, 300 σε κάθε είδος κειμένου, αφηγηματικό και μη αφηγηματικό. Είχε προηγηθεί από τους διδάσκοντες καθηγητές η διδασκαλία των αντίστοιχων εννοιών για το ρατσισμό από τα σχολικά βιβλία Νεοελληνική Γλώσσα (Γ' Γυμνασίου) και Έκφραση-Έκθεση (Β' Λυκείου) (Κατσαρού κ. συν., 2005).

Εργαλεία μέτρησης – αξιολόγησης

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ευρέως διαδεδομένα κριτήρια λεξιλογικής ανάπτυξης, τα οποία έχουν αναλυθεί και σε προγενέστερες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007; Nippold, Ward-Lonergan & Fanning, 2005; Ravid, 2006) αναδεικνύουν τόσο την ηλικιακή γλωσσική εξέλιξη όσο και την επίδοση σε διαφορετικά είδη γραπτών κειμένων: Το μήκος λέξεων και η χρήση αφηρημένων ουσιαστικών.

Τα παραπάνω λεξιλογικά κριτήρια αποτελούν δείκτες της ανάπτυξης λόγου από τη νηπιακή ηλικία έως και την ενηλικίωση. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν τα παραπάνω κριτήρια, καθώς η αξιολόγηση (μέτρηση) είναι αποκλειστικά και μόνο ποσοτική, οπότε δεν υπήρξε ανάγκη για αξιολόγηση από δεύτερο βαθμολογητή. Επιπλέον, ως προς την ποιότητα των δεδομένων δεν υπάρχει πιθανότητα εμφάνισης διφορούμενων απαντήσεων, οι οποίες θα προκαλούσαν, ίσως, την αμφισβήτηση των μετρήσεων από κάποιους άλλους αξιολογητές. Τα λεξιλογικά κριτήρια που έχουν επιλεγεί είναι σταθερά και οδηγούν στην ίδια αξιολόγηση σύμφωνα με το επίσημο σχολικό βιβλίο Γραμματικής της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

(Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009) και άλλες επίσημες Γραμματικές (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005).

Στατιστική ανάλυση

Για τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν δείκτες κεντρικής τάσης (μέσοι όροι, διάμεσες τιμές) και διασποράς (ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τυπικές αποκλίσεις). Για τις συγκρίσεις των δύο ομάδων μαθητών (Γυμνάσιο, Λύκειο) χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney ως προς τα λεξιλογικά και συντακτικά κριτήρια γλωσσικής ανάπτυξης. Για τις συγκρίσεις των δύο τύπων κειμένου (αφηγηματικό, μη αφηγηματικό) χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon ως προς τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω. Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ των λεξιλογικών και συντακτικών κριτηρίων υπολογίστηκε και αξιολογήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης των τάξεων rho του Spearman (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p-value) υπολογίστηκε με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte-Carlo (Mehta and Patel, 1996), η οποία βασίστηκε σε 10.000 κύκλους επανα-δειγματοληψίας. Με τη μέθοδο αυτή τα επαγωγικά συμπεράσματα είναι ασφαλή, ακόμη και στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις των Μη Παραμετρικών στατιστικών ελέγχων (συμμετρικές κατανομές, τυχαία δείγματα, ανεξάρτητες μετρήσεις, απουσία ακραίων τιμών). Προτιμήθηκαν έλεγχοι της Μη Παραμετρικής Στατιστικής, διότι η προσαρμογή των βαθμολογιών των μαθητών στην Κανονική Κατανομή δεν ήταν δυνατό να τεκμηριωθεί ούτε θεωρητικά ούτε στατιστικά. Επιπροσθέτως, η μέθοδος Monte-Carlo, η οποία υποστηρίζει τους Μη Παραμετρικούς στατιστικούς ελέγχους, εξασφαλίζει στο μέγιστο βαθμό την εγκυρότητα των συμπερασμάτων. Το επίπεδο σημαντικότητας σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους προκαθορίστηκε σε $\alpha=0,05$. Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS v.15., με εγκατεστημένη τη λειτουργική μονάδα Exact Tests (για την προσομοίωση Monte-Carlo).

Αποτελέσματα

Στον ΠΙΝΑΚΑ 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε *αφηγηματικά* κείμενα.

Ως προς το *μήκος λέξεων*, δηλαδή την εμφάνιση λέξεων με 3 ή περισσότερες συλλαβές στους μαθητές Γυμνασίου, η επίδοση σε αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 4 έως 101 ($M=39.9$, $SD=15.8$). Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου κυμάνθηκε από 14 έως 79 ($M=45.7$, $SD=14.1$). Ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($z=3,904$, $p<0,001$) μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Οι μαθητές Λυκείου είχαν υψηλότερη επίδοση από τους μαθητές Γυμνασίου.

Σε ό,τι αφορά τη χρήση αφηρημένων ουσιαστικών στους μαθητές Γυμνασίου η επίδοση κυμάνθηκε από 0 έως 9 ($M=2.1$, $SD=2.0$). Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου κυμάνθηκε από 0 έως 10 ($M=2.0$, $SD=1.8$). Ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου ($z=0,001$, $p=1,000$).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε αφηγηματικά κείμενα

Λεξιλογικά κριτήρια	Γυμνάσιο		Λύκειο		Mann-Whitney test	
	ΜΟ*	ΤΑ**	ΜΟ	ΤΑ	τιμή z	τιμή p
Μήκος λέξεων (λέξεις με 3 ή περισσότερες συλλαβές)	39,9	15,8	45,7	14,1	3,904	<0,001***
Αφηρημένα ουσιαστικά	2,1	2,0	2,0	1,8	0,001	1,000

*ΜΟ: Μέσος όρος ** ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD) *** Στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα

Στον ΠΙΝΑΚΑ 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε μη αφηγηματικά κείμενα.

Ως προς το μήκος λέξεων, στους μαθητές Γυμνασίου η επίδοση σε μη αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 8 έως 93 (M=46.6, SD=17.4). Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου κυμάνθηκε από 15 έως 104 (M=51.6, SD=17.6). Ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου ($z=2,377$, $p=0,019$).

Σε ό,τι αφορά τη χρήση αφηρημένων ουσιαστικών στους μαθητές Γυμνασίου η επίδοση κυμάνθηκε από 0 έως 19 (M=5.2, SD=4.2). Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου κυμάνθηκε από 0 έως 12 (M=5.0, SD=2.5). Ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου ($z=1,159$, $p=0,245$). Σ' αυτό το κριτήριο οι μαθητές του Γυμνασίου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε μη αφηγηματικά κείμενα

Λεξιλογικά κριτήρια	Γυμνάσιο		Λύκειο		Mann-Whitney test	
	ΜΟ*	ΤΑ**	ΜΟ	ΤΑ	τιμή z	τιμή p
Μήκος λέξεων (λέξεις με 3 ή περισσότερες συλλαβές)	46,6	17,4	51,6	17,6	2,377	0,019***
Αφηρημένα ουσιαστικά	5,2	4,2	5,0	2,5	1,159	0,245

*ΜΟ: Μέσος όρος ** ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD) *** Στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα

Στον ΠΙΝΑΚΑ 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα.

Ως προς το μήκος λέξεων, στους μαθητές Γυμνασίου η επίδοση σε αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 4 έως 101 (M=39.9, SD=15.8), ενώ στα μη αφηγηματικά κείμενα η επίδοση κυμάνθηκε από 8 έως 93 (M=46.6, SD=17.4). Ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα ($z=5,088$, $p<0,001$). Στο κριτήριο αυτό οι μαθητές του Γυμνασίου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση στα μη αφηγηματικά κείμενα.

Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου σε αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 14 έως 79 (M=45.7, SD=14.1), ενώ στα μη αφηγηματικά κείμενα η επίδοση κυμάνθηκε από 15 έως 104 (M=51.6, SD=17.6). Ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα ($z=4,215$, $p<0,001$). Οι μαθητές του Λυκείου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση στα μη αφηγηματικά κείμενα ως προς το συγκεκριμένο κριτήριο.

Σε ό,τι αφορά το 2^ο κριτήριο, τη χρήση αφηρημένων ουσιαστικών, στους μαθητές Γυμνασίου η επίδοση σε αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 0 έως 9 (M=2.1, SD=2.0), ενώ στα μη αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 0 έως 19 (M=5.2, SD=4.2). Ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα ($z=7,984$, $p<0,001$). Σ' αυτό το κριτήριο οι μαθητές του Γυμνασίου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση στα μη αφηγηματικά κείμενα.

Για το ίδιο κριτήριο η επίδοση στους μαθητές Λυκείου σε αφηγηματικά κείμενα κυμάνθηκε από 0 έως 10 (M=2.0, SD=1.8), ενώ σε μη αφηγηματικά κείμενα η επίδοση κυμάνθηκε από 0 έως 12 (M=5.0, SD=2.5). Ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα ($z=9,881$, $p<0,001$). Οι μαθητές του Λυκείου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση στα μη αφηγηματικά κείμενα ως προς το συγκεκριμένο κριτήριο.

Συμπερασματικά, ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα σε όλα τα

λεξιλογικά κριτήρια τόσο στους μαθητές Γυμνασίου όσο και στους μαθητές Λυκείου. Σε όλα τα λεξιλογικά κριτήρια η επίδοση των μαθητών τόσο του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου ήταν υψηλότερη στα μη αφηγηματικά κείμενα.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι επίδοσης μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου στα λεξιλογικά κριτήρια σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα

	Αφηγηματικά κείμενα		Μη αφηγηματικά κείμενα		Wilcoxon test	
	ΜΟ*	ΤΑ**	ΜΟ	ΤΑ	τιμή z	τιμή p
Μήκος λέξεων (λέξεις με 3 ή περισσότερες συλλαβές)						
Γυμνάσιο	39,9	15,8	46,6	17,4	5,088	<0,001***
Λύκειο	45,7	14,1	51,6	17,6	4,215	<0,001***
Αφηρημένα ουσιαστικά						
Γυμνάσιο	2,1	2,0	5,2	4,2	7,984	<0,001***
Λύκειο	2,0	1,8	5,0	2,5	9,881	<0,001***

*ΜΟ: Μέσος όρος ** ΤΑ: Τυπική Απόκλιση (SD) *** Στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στις περισσότερες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας διαδραματίζονται σημαντικές αλλαγές ως προς την ανάπτυξη λεξιλογικών ικανοτήτων. Το λεξιλόγιο γίνεται πιο σύνθετο και πολύπλοκο και η λεξιλογική αυτή πολυπλοκότητα αποδίδεται με χρήση αφηρημένων λέξεων και φράσεων αλλά και με χρήση πολυσύλλαβων λέξεων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστήριξαν εν μέρει τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν, καθώς, με βάση τα κριτήρια που θέσαμε, παρατηρήθηκε μη αναμενόμενη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών τόσο ηλικιακή όσο και ανάμεσα στα δύο είδη κειμένων.

Ηλικιακή εξέλιξη στην ανάπτυξη γραπτού λόγου εφήβων-μαθητών

Τα ευρήματα υποστήριξαν γενικά τις υποθέσεις της έρευνας για την γλωσσική εξέλιξη που επέρχεται με το πέρασμα της ηλικίας. Ωστόσο, παρατηρήθηκε και μη αναμενόμενη γλωσσική ηλικιακή εξέλιξη των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά την *πρώτη υπόθεση*, τα γραπτά των μαθητών του Λυκείου σε σχέση με τα γραπτά των μαθητών του Γυμνασίου αναμενόταν να παρουσιάσουν πιο αυξημένο αριθμό λεξιλογικών κριτηρίων, σύμφωνα με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία έχουν καταδείξει την ηλικιακή λεξιλογική εξέλιξη των μαθητών (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nirpold, 2007).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το *μήκος λέξεων* ή αλλιώς η *χρήση πολυσύλλαβων λέξεων* (λέξεις με 3 ή περισσότερες συλλαβές), ξεχώρισε ως ο πιο σημαντικός στατιστικά δείκτης πρόβλεψης της ηλικιακής εξέλιξης σε λεξιλογικό επίπεδο τόσο στα αφηγηματικά όσο και στα μη αφηγηματικά κείμενα, καθώς και στα δύο είδη κειμένων οι μέσοι όροι της επίδοσης των μαθητών Λυκείου ως προς το μήκος λέξεων είναι υψηλότεροι. Η χρήση πολυσύλλαβων λέξεων ερμηνεύει επαρκώς την εμφάνιση λεξιλογικής πολυπλοκότητας των μαθητών και στα δύο είδη γραπτών κειμένων. Οι πολυσύλλαβες λέξεις δε χρησιμοποιούνται συχνά από τους μαθητές, καθώς απαιτούν πλούσια γνώση λεξιλογίου, κριτική σκέψη και είναι δομικά πιο περίπλοκες, με βάση δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007).

Η χρήση *αφηρημένων ουσιαστικών* αποτελεί, επίσης, κριτήριο υψηλής επίδοσης στην παραγωγή κειμένων. Η χρήση αφηρημένων λέξεων ή φράσεων αυξάνεται σε συνάρτηση με την ηλικία και είναι εξίσου συχνή τόσο στα αφηγηματικά όσο και στα μη αφηγηματικά κείμενα (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Ravid, 2005). Σε προγενέστερες μελέτες σημειώθηκε ότι η χρήση αφηρημένων ουσιαστικών αποτελεί κριτήριο προχωρημένης γλωσσικής ανάπτυξης, που επέρχεται με το πέρασμα της ηλικίας (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007; Nippold et al., 2005b). Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν έδειξαν διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές του Γυμνασίου και τους μαθητές του Λυκείου ως προς αυτό το κριτήριο και στα δύο είδη κειμένων. Το μη αναμενόμενο αυτό αποτέλεσμα θα μπορούσε να ερμηνευτεί από την ύπαρξη παραγόντων, οι οποίοι ενδέχεται να είναι κοινωνικοί ή να σχετίζονται με το γνωστικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Σημαντικό ρόλο παίζει και το σχολικό περιβάλλον, το οποίο διεγείρει εσωτερική διεργασία στους μικρότερους μαθητές και τους ωθεί σε νέες, προκλητικότερες δημιουργίες, με καλύτερη αξιοποίηση των λεξιλογικών δυνατοτήτων τους (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold et al., 2005b).

Κειμενική διαφοροποίηση στην ανάπτυξη γραπτού λόγου εφήβων

Η ικανότητα των μαθητών να κατασκευάζουν ένα γραπτό κείμενο, στο πλαίσιο επικοινωνιακής προσέγγισης, είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία, καθώς οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν στις συμβάσεις που επιβάλλει κάθε κειμενικό είδος. Σ' αυτή την έρευνα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ακολουθείται η ταξινόμια των Γεωργακοπούλου και Γούτσου (1999), η οποία διακρίνει τον λόγο σε δύο «τρόπους», τον *αφηγηματικό* και τον *μη αφηγηματικό*. Είναι προφανές ότι ένας μαθητής, για να δημιουργήσει ένα κείμενο, πρέπει να δομήσει με διαφορετικό τρόπο τις πληροφορίες του σε ένα αφηγηματικό και σε ένα μη αφηγηματικό κείμενο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Σε ό,τι αφορά τη *δεύτερη* υπόθεση της έρευνας, στα αφηγηματικά κείμενα αναμενόταν να παρατηρηθεί υψηλότερη γραπτή επίδοση σε σχέση με τα μη αφηγηματικά κείμενα και στις δύο ομάδες μαθητών (Γυμνάσιο, Λύκειο) ως προς τα λεξιλογικά κριτήρια που ορίσαμε, σύμφωνα και με διαπιστώσεις άλλων ερευνών (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007; Ravid, 2006). Τα αφηγηματικά κείμενα είναι πιο οικεία στους μαθητές, απαιτούν περιγραφή γεγονότων, ασκούνται σε αφηγηματικά κείμενα από το Δημοτικό, οπότε αναμενόταν υψηλότερη επίδοση σ' αυτά.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες μαθητών είχαν υψηλότερη επίδοση στα μη αφηγηματικά κείμενα σε σύγκριση με τα αφηγηματικά, ως προς όλα τα λεξιλογικά κριτήρια. Συνεπώς, η αρχική υπόθεση δεν επαληθεύτηκε και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με αυτά προηγούμενων ερευνών, οι οποίες απέδειξαν υψηλότερη επίδοση των μαθητών στα λιγότερο απαιτητικά αφηγηματικά κείμενα (Berman, 2008; Nippold, 2007; Ravid, 2006).

Στην παρούσα έρευνα, όμως, επιβεβαιώθηκαν ευρήματα άλλων ερευνητών για την κειμενική διαφοροποίηση ως προς τις λεξιλογικές ικανότητες, οι οποίοι είχαν εντοπίσει μη αναμενόμενη εξελιγμένη ανάπτυξη λόγου των εφήβων στα μη αφηγηματικά κείμενα, τα οποία συνιστούν μια πολύ απαιτητική κατηγορία κειμένων (Beers & Nagy, 2011; Berman & Nir-Sagiv, 2007). Η κατασκευή ενός μη αφηγηματικού κειμένου είναι δυσκολότερη, αφού απαιτεί πιο πολύπλοκη χρήση της γλώσσας, καθώς και παραγωγή ιδεών (Berman, 2008; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Nippold, 2007; Ravid, 2006). Η υψηλότερη επίδοση των μαθητών σε αυτά πιθανόν θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μαθητές πολλές φορές, όταν καλούνται να κατασκευάσουν ένα πιο απαιτητικό κείμενο, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, η οποία είναι δυνατόν να οδηγήσει σε υψηλότερη επίδοση, ακόμα και σε μικρότερη ηλικία (Berman & Nir-Sagiv, 2007).

Συγκεντρωτικά συμπεράσματα επί των ευρημάτων

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές του Λυκείου δεν βρίσκονται πάντα σε υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης από το αντίστοιχο των μαθητών του Γυμνασίου, οι

οποίοι είναι πιθανό να επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις. Επιπλέον, από τη σύγκριση ανάμεσα στα δύο είδη κειμένων, παρατηρήθηκε υψηλότερη γραπτή επίδοση στα σαφώς πιο απαιτητικά μη αφηγηματικά κείμενα τόσο στους μικρότερους όσο και στους μεγαλύτερους εφήβους.

Συγκεντρωτικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν μη αναμενόμενη ανάπτυξη λεξιλογικών ικανοτήτων των παιδιών, τόσο ηλικιακή όσο και ανάμεσα στα δύο είδη κειμένων. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν έρευνες που υποδηλώνουν ότι κάποιοι μαθητές είναι δυνατόν να βρίσκονται σε υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο από αυτό που αντιστοιχεί στην ηλικία τους και επιδεικνύουν μεγάλη ικανότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενδεχομένως διότι η ανάγκη παραγωγής απαιτητικών κειμένων είναι δυνατόν να οδηγήσει και σε πιο εξελιγμένη ανάπτυξη λόγου.

Σπουδαιότητα της έρευνας – Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην έρευνα αυτή συνολικά αναλύθηκε ένας μεγάλος αριθμός γραπτών κειμένων εφήβων μαθητών. Διερευνήθηκε το γλωσσικό επίπεδο, το οποίο κατακτούν οι έφηβοι, αγόρια και κορίτσια, και επιχειρήθηκε η σύγκριση λεξιλογικών κριτηρίων ανάμεσα σε δύο μεγάλες κατηγορίες κειμένων.

Συνήθως οι έρευνες που αφορούν τη μελέτη και ανάλυση του γραπτού λόγου επικεντρώνονται στη σχολική και προσχολική ηλικία. Λίγες είναι οι έρευνες που έχουν εστιάσει στην εφηβική ηλικία και αυτές δεν έχουν χρησιμοποιήσει πολλά γλωσσικά κριτήρια. Η παρούσα έρευνα παρουσίασε έναν πολυσύνθετο συνδυασμό αξιολόγησης λεξιλογικών επιδόσεων.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προσφέρουν ακριβείς πληροφορίες για τις λεξιλογικές επιδόσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την παραγωγή γραπτών κειμένων, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν για την καλλιέργεια τεχνικών ανάπτυξης και παραγωγής γραπτού λόγου. Όπως αποδείχτηκε, οι μαθητές του Λυκείου δε βρίσκονται πάντα σε υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης από το αντίστοιχο των μαθητών του Γυμνασίου, συνεπώς θα μπορούσαν να αναθεωρηθούν οι ασκήσεις και τα κειμενικά είδη που επιλέγονται από τους διδάσκοντες για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μεγαλύτερων μαθητών. Θα μπορούσε να δοθεί έμφαση στην επεξεργασία συγκεκριμένων λεξιλογικών δοκιμασιών, ώστε να υπερκεραστούν πιθανές αδυναμίες στο γραπτό λόγο των εφήβων μαθητών.

Ωστόσο, επειδή η μελέτη αυτή αφορά συγκεκριμένο δείγμα μαθητών και συγκεκριμένα κειμενικά είδη, τα αποτελέσματα δε θα πρέπει να γενικεύονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Το δείγμα αποτελούνταν από εφήβους με τυπική ανάπτυξη λόγου και όλοι προέρχονταν από σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων, οπότε τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά αν στο δείγμα συμπεριλαμβάνονταν μαθητές από επαρχιακές περιοχές της Ελλάδας, ή ακόμη και αλλόγλωσσοι μαθητές αλλά και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο μεγάλες κατηγορίες γραπτών κειμένων, τα αφηγηματικά και τα μη αφηγηματικά, χωρίς να διακρίνονται τα κειμενικά είδη, στα οποία διακρίνεται η μεγαλοκατηγορία των μη αφηγηματικών κειμένων. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εμβαθύνει στη μεγαλοκατηγορία των μη αφηγηματικών κειμένων, με διάκριση σε δοκίμια, άρθρα, αναφορές, επιχειρηματολογικά, πειστικά κείμενα κ.ά., καθώς δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς η εξέλιξη του μη αφηγηματικού λόγου ειδικά κατά την εφηβική ηλικία.

Αναφορές

Andreou, G., & Galantomos, I. (2008). Teaching idioms in a foreign language context: preliminary comments on factors determining Greek idiom instruction. *Metaphorik.de*, 15, 7-23.

Andreou, G., Liakou, M., Anastassiou, F. & Tsela, V. (2018). Gender differences in adolescents' written texts. In A. Botinis (Ed.) *Proceedings of the 9th Tutorial and Research Workshop on Experimental Linguistics* (pp. 17-20). Paris: Universite Paris-Diderot.

Beaugrande, R. de & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

Beers, S. F. & Nagy, W. E. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing, 24*, 183-202.

Berman, R. A. & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes, 43* (2), 79-120.

Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language, 35*, 735-771.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, Text, Grammar*. Sydney: University of New South Wales Press Ltd.

Mehta, C., & Patel, R. (1996). *SPSS Exact test 7.0 for Windows*. Chicago: SPSS.

Nippold, M.A. & Scott, C. M. (2010). Overview of Expository Discourse: Development and Disorders. In M.A. Nippold & C.M. Scott (eds.), *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults* (pp.1-11). New York: Psychology Press/ Taylor & Francis.

Nippold, M.A., Hegel, S.L., Sohlberg, M.M., & Schwarz, I.E. (1999). Defining Abstract Entities: Development in Pre-Adolescents, Adolescents, and Young Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*, 473-481.

Nippold, M.A., Hesketh, L.J., Duthie, J.K. & Mansfield, T.C. (2005a). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*, 1048-1064.

Nippold, M.A., Ward-Lonergan, J.M. & Fanning, J.L. (2005b). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech and Hearing services in schools, 36*, 125-138.

Nippold, M.A. (2004). Research on later language development: International perspectives. In R. A. Berman (ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.

Nippold, M.A. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin, TX: Pro-Ed.

Paul, R. (2001). *Language Disorders from Infancy through Adolescence* (Second Edition). St. Louis, Missouri: Mosby.

Ravid, D. (2005). Emergence of linguistic complexity in later language development: Evidence from expository text construction. In D.D. Ravid & H.B. Shyldkrot (eds.), *Perspectives on Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 337-355). New York: Kluwer Academic Publishers.

Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. *Journal of Child Language, 33*, 791-821.

Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιορδανίδου, Α., & Πανταζάρα, Μ. (2010). *Χτίζω Λέξεις. Πώς σχηματίζονται οι επιστημονικές λέξεις*. Αθήνα: Κοντύλι.

Κακριδή, Μ., Κατή, Δ. & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική ποικιλία και σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1* (1), 103-112.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2005). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (Ανάδοχος συγγραφής: Μεταίχμιο).

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαηλιού, Χρ. (2005). *Η Ανάπτυξη της Γλώσσας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ρούσσοι, Π.Λ. & Τσαούσης, Γ. (2010). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες (9^η έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσολάκης, Χ.Λ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2002). *Έκφραση-Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο, β' τεύχος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (Ανάδοχος συγγραφής: Ζήτη).

Φτερνιατή, Α. (2004). Αξιολόγηση της επικοινωνιακής – κειμενικής ικανότητας στον γραπτό λόγο μαθητών 10-12 ετών. Στο Π. Παπούλια –Τζελέπη & Ε. Τάφα (επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία* (σελ. 239-263). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2009). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ανάδοχος συγγραφής: Ελληνικά Γράμματα).