

Πολυπαραγοντική ανάλυση της ακαδημαϊκής γραφής σπουδαστών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης

Μαρία Μητσιάκη, Χρύσα Δούρου, Αϊχάν Μεχμέτ, Γιάννης Πατσάρας, Γεωργία Τσερκεζίδου

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

mmitsiaki@helit.duth.gr, cdourou@bscc.duth.gr, mechmet.aichan@gmail.com,

ioanpats6@psed.duth.gr, geortser3@psed.duth.gr

Abstract

This study draws on a multidimensional analysis of academic writing in Modern Greek as a second language. It examines (a) lexicogrammatical and discourse measures, and (b) deviations from the academic register as predictors of writing quality in 100 persuasive essays produced by adult Turkish- and Pomak-speaking students in Thrace. The research proceeded in 4 steps: (1) assessment of writing quality, (2) digitalization, (3) data analysis in terms of linguistic measures and errors, and (4) statistics. The regression models constructed revealed that after controlling for length, grammatical complexity, deviations in microlinguistic level, discourse markers and textual deviations share an almost equal contribution in predicting writing quality.

Keywords: academic writing, multidimensional analysis, Turkish- and Pomak-speaking adult students, linguistic measures and deviations, second language

1 Εισαγωγή

Από την πρώτη αναφορά του Cummins (1980) στη Γνωστική Ακαδημαϊκή Επάρκεια (CALP) των δίγλωσσων μαθητών έως και σήμερα το επιστημονικό ενδιαφέρον για τον ακαδημαϊκό λόγο στα πεδία της Εφαρμοσμένης και Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας έχει αναμφισβήτητα ενταθεί. Το εντεινόμενο αυτό ενδιαφέρον ενισχύεται από τη σιωπηρή παραδοχή ότι η ανεπαρκής ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων διατρέχει τη ραχοκοκαλιά της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και διά βίου, και μάλιστα είναι αισθητή στη γλωσσική παραγωγή τόσο των δίγλωσσων μαθητών όσο και των φυσικών ομιλητών.

Η πολύπλευρη εκδήλωση του ακαδημαϊκού λόγου σε ποικίλα κοινωνικά συγκείμενα και η δυσκολία στην πρόσληψη και την παραγωγή του έχουν οδηγήσει αρκετά νωρίς στην εννοιολογικοποίησή του και στην αναζήτηση των κοινών χαρακτηριστικών που εντοπίζονται στα ακαδημαϊκά κείμενα. Τα χαρακτηριστικά αυτά παρέχουν στους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς ένα πολύτιμο εργαλείο για το πώς είναι ο πρότυπος ακαδημαϊκός λόγος αλλά και για το πώς εντοπίζονται οι αποκλίσεις από αυτόν. Βέβαια, ελλείπει ποσοτικών δεδομένων που συμβάλλουν στην ποιοτική τους ερμηνεία, οι αποκλίσεις αυτές συχνά ερμηνεύονται διαισθητικά. Μόνο η ενδελεχής ανάλυση του παραγόμενου λόγου των ίδιων των εκπαιδευόμενων μπορεί να αναδείξει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, έτσι ώστε οι διδακτικές παρεμβάσεις να είναι στοχευμένες. Μια τέτοια ανάλυση μπορεί να είναι μακρο- και μικρογλωσσολογική και να εξετάζει τα ευρύτερα κειμενικά, λεξιλογικά και γραμματικά χαρακτηριστικά των ακαδημαϊκών κειμένων αλλά και τις αποκλίσεις από αυτά, και να τα συσχετίζει με την ποιότητα της ακαδημαϊκής γραφής. Κι ενώ η διεθνής ερευνητική πρακτική προσανατολίζεται στην πολυδιάστατη ανάλυση του ακαδημαϊκού λόγου που παράγεται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο τόσο στη μητρική (1Γ)

όσο και στη δεύτερη (2Γ) γλώσσα, στην Ελλάδα παρόμοιες πρακτικές δεν έχουν ακόμη επιδιωχθεί εκτεταμένα.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια τέτοια πολυπαραγοντική ανάλυση των γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων που έχουν παραχθεί στην ελληνική γλώσσα από τουρκόφωνους και πομακόφωνους σπουδαστές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Η έρευνα επιδιώκει (α) να ποσοτικοποιήσει και να μοντελοποιήσει τα χαρακτηριστικά της ακαδημαϊκής γραφής τους στην ελληνική γλώσσα με βάση γλωσσικά και κειμενικά μέτρα, (β) να ποσοτικοποιήσει τις αποκλίσεις από τις συμβάσεις του ακαδημαϊκού λόγου και να τις ερμηνεύσει ποιοτικά λαμβάνοντας υπόψη και την 1Γ των σπουδαστών και (γ) να αναδείξει τους ισχυρότερους παράγοντες πρόβλεψης της ποιότητας της ακαδημαϊκής τους γραφής.

2 Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Ακαδημαϊκός λόγος και ακαδημαϊκή γραφή

Ο ακαδημαϊκός λόγος αποτελεί μια έννοια με πολλαπλή σημασιοδότηση, καθώς έχει ταυτιστεί με τη *γλώσσα της εκπαίδευσης* (Halliday, 1994a) ή τη *γλώσσα του σχολείου* (Schleppegrell 2001), τον *προχωρημένο γραμματισμό* (Colombi and Schleppegrell 2002), τον *επιστημονικό γραμματισμό* (Halliday 2004), αλλά και με την *επίσημη εκδοχή μιας εθνικής γλώσσας* (π.χ. Academic English, Bailey 2007).

Παρά την έντονη ποικιλότητά τους οι διάφορες εκδοχές του ακαδημαϊκού λόγου εμφανίζουν σε μεγάλο βαθμό κοινά γνωρίσματα. Σταθμό στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών αυτών αποτελούν αναμφισβήτητα οι αξιώσεις της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (Halliday 1994b). Η σύγχρονη ερευνητική πρακτική αξιοποιεί πολλά από τα εργαλεία της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, για να διαμορφώσει ένα πραγματολογικά προσανατολισμένο πλαίσιο ανάλυσης του ακαδημαϊκού λόγου (Snow and Uccelli 2009, Uccelli et al. 2013). Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας τα κοινά χαρακτηριστικά των ακαδημαϊκών κειμένων διακρίνονται σε ευρύτερες μακροκατηγορίες και συνοψίζονται στο λεξιλογικό και πληροφοριακό φορτίο, τη γραμματική ακρίβεια και συνθετότητα και την οργάνωση του λόγου.¹ Τα χαρακτηριστικά που εντάσσονται σε κάθε μακροκατηγορία επεξηγούνται στην ενότητα 3.3.

Πιο συγκεκριμένα, η επάρκεια στον ακαδημαϊκό γραπτό λόγο συνιστά ένα πολύπλευρο εγχείρημα (Kyle and Crossley 2016), το οποίο απαιτεί ανάπτυξη δεξιοτήτων σε δραστηριότητες που διαφοροποιούνται ως προς τα κειμενικά (Hyland 2007) και γλωσσικά τους χαρακτηριστικά (Hardy and Römer 2013). Παράλληλα, προϋποθέτει δεξιότητες όχι μόνο γλωσσικές, αλλά και γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές (Scarcella 2003), εφόσον αποτελεί συνιστώσα ποικίλων μορφών γραμματισμού και καθορίζει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Kellogg and Raulerson 2007).

Ένα βασικό ερώτημα που απασχολεί τη διεθνή ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα αφορά τους παράγοντες που μπορούν να αναδειχτούν ισχυροί προβλεπτικοί δείκτες της ποιότητας των ακαδημαϊκών γραπτών κειμένων των εκπαιδευόμενων.

¹ Για μια πιο αναλυτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών, βλ. μ.ά. Halliday and Hasan (1989), Halliday (1994b), Schleppegrell (2001, 2004), Hyland and Tse (2004), Κουτσουλέλου-Μίχου (2009), Αγαθοπούλου (2013). Μια συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών παρέχεται από τους Snow and Uccelli (2009).

Απαντήσεις στο ερώτημα αυτό έχουν αναζητηθεί μέσω της κατάρτισης μαθητικών σωμάτων κειμένων, της ανάλυσης και επισημείωσής τους ως προς συγκεκριμένα λεξικογραμματικά χαρακτηριστικά (μ.ά. Granger and Paquot 2010, McNamara et al. 2010), αλλά και την πολυπαραγοντική ανάλυση των ακαδημαϊκών κειμένων με βάση συγκεκριμένα λεξικογραμματικά και κειμενικά μέτρα (μ.ά. Beers and Nagy 2009, Biber and Gray 2013). Είναι προφανές ότι τέτοιου είδους αναλύσεις μπορούν να ανοίξουν τον δρόμο για (α) την υλοποίηση περισσότερο εστιασμένων διδακτικών παρεμβάσεων, (β) τη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών πόρων και (γ) την κατασκευή εργαλείων αυτόματης βαθμολόγησης.

Στον ελλαδικό χώρο παρόμοιες έρευνες έχουν διεξαχθεί για την ελληνική ως 1Γ και περιορίζονται στη λυκειακή εκπαίδευση (Παγκουρέλια 2013, Κουτσοιλέλου-Μίχου 2014). Αντίθετα, δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες στη 2Γ. Στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών είναι διαδεδομένη η μικρογλωσσολογική ανάλυση των λαθών που εντοπίζονται κυρίως στις γραπτές παραγωγές τους (μ.ά. Αναστασιάδη κ.ά. 2009, Tantos and Papadopoulou 2014). Ιδιαίτερα στην περίπτωση των δι-/πολύγλωσσων μελών της μουσουλμανικής μειονότητας καμία αντίστοιχη ερευνητική προσέγγιση δεν έχει πραγματοποιηθεί έως σήμερα, με εξαίρεση τις προσεγγίσεις ανάλυσης λαθών (Σαραφίδου και Ζερδελή 2008).

Η ακαδημαϊκή γραφή αντιμετωπίζεται πλέον ως μια διαδικασία και όχι ως ένα προϊόν (Hyland 2003), και η ανάλυση, διδασκαλία και αξιολόγησή της τίθεται σε ένα λειτουργικό, δημιουργικό και κριτικό πλαίσιο σύμφωνα με τις αρχές της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας, του Κριτικού Γραμματισμού, της Θεωρίας των Κειμενικών Ειδών και της Κειμενογλωσσολογίας. Ωστόσο, κάθε ακαδημαϊκό κείμενο πληροί και συγκεκριμένες προϋποθέσεις περισσότερο δομικού προσανατολισμού, όπως η κατάλληλη στίξη, η ορθογραφία, η γραφοφωνηματική αντιστοιχία, η μορφολογική καταλληλότητα, κ.ά., οι οποίες λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του κειμένου (βλ. Grabe and Kaplan 1996). Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια συνδυαστική ανάλυση των ακαδημαϊκών κειμένων στη 2Γ, η οποία ποσοτικοποιεί τα λεξιλογικά, γραμματικά και κειμενικά χαρακτηριστικά των κειμένων και ταυτόχρονα τις αποκλίσεις σε κάθε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη την απουσία μελετών για την πολυπαραγοντική ανάλυση της ακαδημαϊκής γραφής των πολύγλωσσων ομιλητών της μουσουλμανικής μειονότητας, για τον σχεδιασμό της έρευνας διατυπώσαμε δύο ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Οι δημογραφικές παράμετροι *Μητρική Γλώσσα*, *Φύλο*, και *Προηγούμενη Εκπαίδευση* συσχετίζονται με την ποιότητα της ακαδημαϊκής γραφής των σπουδαστών;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Η ποιότητα γραφής των σπουδαστών συσχετίζεται με/μπορεί να προβλεφθεί από συγκεκριμένα γλωσσικά και κειμενικά μέτρα αλλά και αποκλίσεις; Ποια από αυτά αναδεικνύονται ως πιο ισχυροί προβλεπτικοί δείκτες;

3 Η έρευνα

Στο πλαίσιο της έρευνας αναλύθηκαν 100 γραπτά επιχειρηματολογικού λόγου (27.839 λέξεις) τελειόφοιτων μουσουλμάνων σπουδαστών (3ο έτος σπουδών) της Ειδικής

Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ), μελλοντικών δασκάλων στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης.

3.1 Συμμετέχοντες

Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 1, το δείγμα παρουσιάζει αρκετά υψηλότερο ποσοστό τουρκόφωνων σπουδαστών (54%), γεγονός που αντανακλά την κατανομή του καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας της σχολής.

Δημογραφικές μεταβλητές	Τιμές	Ποσοστό %
Ηλικία	21 έως 31 ετών	-
Φύλο	1 Γυναίκες	50
	2 Άντρες	50
Β/θμια Εκπαίδευση	1 Ιεροσπουδαστήριο	31
	2 Μειονοτικό Λύκειο	25
	3 Γενικό Λύκειο	36
	4 Επαγγελματικό Λύκειο	8
Μητρικές γλώσσες	1 Τουρκική	54
	2 Πομακική	46

Πίνακας 1 | Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών (n = 100)

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι ίδιοι οι σπουδαστές δήλωσαν τη μητρική τους γλώσσα κατά την εισαγωγή τους στη σχολή. Στο μεγαλύτερο μέρος τους οι συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι του Ιεροσπουδαστηρίου της Κομοτηνής (31%) και Γενικών Λυκείων (36%). Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε διαγνωστεί με γλωσσική διαταραχή.

3.2 Συλλογή δεδομένων

Οι συμμετέχοντες παρήγαγαν γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα στο πλαίσιο του μαθήματος της ΝΕ Γλώσσας. Η συγγραφή ήταν καθοδηγούμενη και βασισμένη σε πηγή, δηλαδή εισαγωγικό άρθρο, δοκίμιο, κ.ά. Η δραστηριότητα παραγωγής λόγου αφορούσε 4 διαφορετικές θεματικές, συνδεδεμένες με την ιδιότητά τους ως μελλοντικών δασκάλων: *Εκπαίδευση, Ειρήνη, Δημοκρατία και Γλώσσα*, ήταν ενταγμένη σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και είδος κειμένου (π.χ. άρθρο, επιστολή, κ.ά.), ενώ η διάρκεια της συγγραφής ήταν 40 λεπτά.

3.3 Ανάλυση δεδομένων

Οι χειρόγραφες παραγωγές των σπουδαστών ψηφιοποιήθηκαν σε μορφή .doc από εξωτερικούς συνεργάτες, προκειμένου να αποφευχθούν παρερμηνείες λόγω γραφικού χαρακτήρα και να καταστούν κατάλληλες για στατιστικές μετρήσεις. Τα γραπτά αξιολογήθηκαν από δύο εξωτερικούς επαγγελματίες διδάσκοντες της ΝΕ ως δεύτερης γλώσσας με εμπειρία στην αξιολόγηση. Για την αξιολόγηση αξιοποιήθηκε η τετραβάθμια κλίμακα αξιολόγησης του Bachman (1989).

1	2	3	4
Περιορισμένη επάρκεια	Μέτρια επάρκεια	Εκτεταμένη επάρκεια	Πλήρης επάρκεια

Πίνακας 2 | Τετραβάθμια κλίμακα βαθμολόγησης

Η διαβαθμολογική αξιοπιστία μεταξύ των δύο αξιολογητών υπολογίστηκε και επιβεβαιώθηκε ως ικανοποιητική.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκαν τα εξής μέτρα ανάλυσης: (1) γλωσσικά μέτρα, (2) κειμενικά μέτρα και (3) αποκλίσεις από τις συμβάσεις του γραπτού ακαδημαϊκού λόγου σε μικροεπίπεδο (επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης) και μακροεπίπεδο (αποκλίσεις στη συνοχή, τη συνεκτικότητα και τη δομή οργάνωσης του λόγου).

Τα 10 γλωσσικά μέτρα που ελέγχθηκαν ανά κείμενο είναι τα εξής:

1. *Λεξική πυκνότητα*: λέξεις περιεχομένου/προτάσεις (Halliday 2004)²
2. *Λεξική ποικιλία*: λεξικά δείγματα (tokens) προς την τετραγωνική ρίζα των λεξικών τύπων (types) (Guiraud's R Guiraud, 1954)
3. *Λεξική εκλέπτυνση*: δύσκολες λέξεις/ σύνολο των λέξεων
4. *Μήκος κειμένου*: προτάσεις³ ανά κείμενο
5. *Συνδετικότητα*: σύνδεσμοι (παράταξη και υπόταξη)/προτάσεις
6. *Υπόταξη*: εξαρτημένες προτάσεις/προτάσεις
7. *Παθητικοποίηση*: μεσοπαθητικά ρήματα/προτάσεις
8. *Μορφολογική συνθετότητα*: δομημένες λέξεις/προτάσεις
9. *Συντακτική συνθετότητα*: λέξεις/προτάσεις
10. *Ονοματοποίηση*: μεταρρηματικές ονοματικές φράσεις/προτάσεις.

Η λεξική ποικιλία, η λεξική εκλέπτυνση, η συνδετικότητα, η μορφολογική συνθετότητα και η παθητικοποίηση υπολογίστηκαν με αυτοματοποιημένο τρόπο μέσω του *Λογισμικού Αναγνωσιμότητας* του ΚΕΓ,⁴ ενώ ο υπολογισμός των υπόλοιπων μέτρων πραγματοποιήθηκε με συμβατικό τρόπο.

Στο πλαίσιο της οργάνωσης του λόγου, υπολογίστηκαν με συμβατικό τρόπο (α) οι οργανωτικοί κειμενικοί δείκτες και (β) οι κειμενικοί δείκτες στάσης (εκτός από συνδέσμους), όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 3.

Οργανωτικοί κειμενικοί δείκτες
Δείκτες πλαισίου (αλληλουχία): <i>πρώτον, δεύτερον...</i>
Δείκτες παραδείγματος: <i>για παράδειγμα...</i>
Δείκτες μετάβασης: <i>επίσης, γι' αυτό...</i>
Δείκτες πλαισίου (συμπέρασμα): <i>συμπερασματικά...</i>
Ενδοφορικοί δείκτες: <i>όπως προανέφερα...</i>
Δείκτες αυτοπτικότητας: <i>σύμφωνα με τον Χ...</i>
Κειμενικοί δείκτες στάσης
Δείκτες δεοντικότητας: <i>πρέπει...</i>
Δείκτες μετριασμού και εμφατικότητας: <i>θα μπορούσε...</i>
Δείκτες τοποθέτησης: <i>συμφωνώ ότι...</i>
Δείκτες πίστης: <i>πιστεύω ότι...</i>
Δείκτες αυτοαναφοράς: <i>εγώ...</i>
Δείκτες συμμετοχικότητας: <i>εμείς...</i>

Πίνακας 3 | Κειμενικοί δείκτες (Hyland and Tse 2004, Uccelli et al. 2013, Αναστασιάδη 2015)

² Ως λέξεις περιεχομένου μετρήθηκαν τα ουσιαστικά, τα ρήματα, τα επίθετα και τα επιρρήματα με αναφορική σημασία, π.χ. *υποθετικά*. Εξαιρέθηκαν εντασιακοί δείκτες, δεικτικά επιρρήματα, συνδετικά στοιχεία, π.χ. *πολύ, εκεί, ακόμη*, κ.ά. (Halliday 2004, Uccelli et al. 2013).

³ Υιοθετώντας την πρακτική των Uccelli et al. (2013), μετρήσαμε ως πρόταση κάθε ολοκληρωμένο κατηγορημα που δηλώνει πράξη, γεγονός και κατάσταση.

⁴ <http://www.greek-language.gr/certification/readability/index.html>

Τέλος, οι αποκλίσεις από τις συμβάσεις του γραπτού ακαδημαϊκού κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το πρότυπο των Αναστασιάδη κ.ά. (2009) σε φωνογραφηματικές, π.χ. προσθέρει, μεθένει, αιτιά, ορθογραφικές (αποκλίσεις σε γραμματικά και λεξικά μορφήματα και στη στίξη), μορφολογικές, π.χ. στον χρόνο, τη ρηματική όψη, κτλ., μορφοφωνολογικές, π.χ. εισπέρας, μορφοσυντακτικές, π.χ. στο γραμματικό γένος, ενεργές πολίτες, συντακτικές, π.χ. να βοηθήσουν στα παιδιά και σημασιολογικές, π.χ. σκάβουν το πηγάδι του αλλοιού. Παράλληλα, εντοπίστηκαν κειμενικά λάθη στη συνοχή και τη συνεκτικότητα του κειμένου αλλά και στην οργάνωση του λόγου (απουσία επιλογικού συμπεράσματος, τίτλου σε άρθρο, κ.ά.). Τα γλωσσικά και κειμενικά μέτρα και οι αντίστοιχες αποκλίσεις τους κατηγοριοποιούνται στον Πίνακα 4.

Χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού λόγου	Γλωσσικά μέτρα, κειμενικά μέτρα, αποκλίσεις
Λεξιλογικό/ πληροφοριακό φορτίο	Λεξική πυκνότητα Λεξική ποικιλία Λεξική εκλέπτυνση Σημασιολογικές αποκλίσεις
Γραμματική ακρίβεια & συνθετότητα	Μήκος κειμένου Συνδετικότητα Υπόταξη Μεσοπαθητικά ρήματα Μορφολογική συνθετότητα Συντακτική συνθετότητα Ονοματοποίηση Φωνογραφηματικές αποκλίσεις Μορφολογικές, μορφοφωνολογικές και μορφοσυντακτικές αποκλίσεις Συντακτικές αποκλίσεις Ορθογραφικές αποκλίσεις
Οργάνωση του λόγου	Συνοχή: Οργανωτικοί κειμενικοί δείκτες & δείκτες στάσης Συνεκτικότητα & Οργάνωση του λόγου: αποκλίσεις

Πίνακας 4 | Μέτρα ανάλυσης των ακαδημαϊκών κειμένων

3.4 Αποτελέσματα

Για κάθε ένα από τα μέτρα ελέγχου της ποιότητας γραφής πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής και συσχετίσεων (Pearson r). Στον Πίνακα 5 αποτυπώνονται οι περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις με τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση ανά μεταβλητή. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων τροφοδότησαν την κατασκευή ιεραρχικών μοντέλων πολλαπλής παλινδρόμησης για την ανάδειξη της προβλεπτικής ισχύος των μέτρων σε σχέση με την ποιότητα γραφής (πακέτο SPSS, v.25).

Μέτρα	M.O.	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ποιότητα γραφής	1.92	.813	1	4
Μήκος κειμένου	44.45	17.78	12	93
Λεξική πυκνότητα	3.63	1.02	2.05	8.17
Λεξική ποικιλία	8.99	1.28	6.77	12.76
Λεξική εκλέπτυνση	48.42	6.47	34.74	64.58
Συνδετικότητα	0.91	0.18	0.40	1.41
Υπόταξη	0.65	0.19	0.31	2.11

Παθητικοποίηση	0.18	0.10	0.25	0.76
Μορφολογική συνθετότητα	1.85	0.68	0.65	4.11
Συντακτική συνθετότητα	6.47	1.43	4.42	15.17
Ονοματοποίηση	0.06	0.06	0.00	0.31
Οργανωτικοί δείκτες	0.08	0.06	0.00	0.34
Δείκτες στάσης	0.32	0.16	0.03	0.82

Πίνακας 5 | Ποιότητα γραφής, λεξικά, γραμματικά, κειμενικά μέτρα & αποκλίσεις (n = 100)

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η συσχέτιση των δημογραφικών μεταβλητών με την ποιότητα γραφής, εφόσον παρουσιάστηκε αδύναμη θετική συσχέτιση της ποιότητας γραφής με τη μητρική γλώσσα των σπουδαστών ($r = .240, p = .016$) και με το είδος του λυκείου στο οποίο φοίτησαν ($r = .276, p = .005$), ωστόσο στατιστικά σημαντική. Οι πομακόφωνοι σπουδαστές εμφάνισαν υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας (Μ.Ο. 2.13, Τ.Α. .806) σε σχέση με τους τουρκόφωνους (Μ.Ο. 1.74, Τ.Α. .782), το ίδιο και όσοι φοίτησαν σε Γενικό Λύκειο (Μ.Ο. 2.28, Τ.Α. .815) και Μειονοτικό Λύκειο (Μ.Ο. 2.04, Τ.Α. .790) σε σχέση με εκείνους που φοίτησαν στο Ιεροσπουδαστήριο (Μ.Ο. 1.48, Τ.Α. .626) και σε Επαγγελματικό Λύκειο (Μ.Ο. 1.63, Τ.Α. .744).

Η συσχέτιση ποιότητας γραφής και λεξικογραμματικών μέτρων αποδείχτηκε σημαντική σε αρκετές περιπτώσεις (βλ. Πίνακα 6). Κυρίαρχη είναι η επίδραση του μήκους των κειμένων, το οποίο αποτελεί δείκτη ποιότητας ($r = .364, p = .000$) σε πολλές αντίστοιχες μελέτες, γι' αυτό και εισήχθη ως μεταβλητή ελέγχου στα μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης που κατασκευάστηκαν.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1: Ποιότητα γραφής	-										
2: Μήκος κειμένου	.364**										
3: Λεξική πυκνότητα	-.121	-610***									
4: Λεξική ποικιλία	.320**	.595***	.103								
5: Λεξική εκλέπτυνση	-.248*	-.241*	.462***	.273**							
6: Συνδετικότητα	.245*	-.039	.072	-.085	-.468***						
7: Υπόταξη	.075	-.073	.298**	-0.93	.296**	.450***					
8: Παθητικοποίηση	*250	-.078	.468***	.169	.063	.203*	.508***				
9: Μορφολογική συνθετότητα	.193	-340**	.794***	.263**	.322**	.212*	.283**	.415***			
10: Συντακτική συνθετότητα	.076	-.412***	.871***	.115	.230*	.230*	.477***	.581***	.810***		
11: Ονοματοποίηση	.166	-.294**	.608***	.179	.261**	.144	.109	.396***	.679***	.606***	
12: Κειμενικοί δείκτες	.407***	.340**	.023	.435***	-.080	.195	.096	.028	.233*	.150	.237*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .000$

Πίνακας 6 | Συσχετίσεις κατά ζεύγη: Ποιότητα γραφής, γλωσσικά και κειμενικά μέτρα, αποκλίσεις

Από τις λεξικές παραμέτρους στατιστικά σημαντική μέτρια συσχέτιση εμφάνισε η λεξική ποικιλία (θετική: $r = .320, p = .001$) και η λεξική εκλέπτυνση (αρνητική: $r = -.248, p = .013$). Ωστόσο, και τα δύο αυτά μέτρα εξαιρέθηκαν και δεν εξετάστηκαν ως προβλεπτικοί παράγοντες της ποιότητας γραφής, καθώς κατά την ανάλυση διαπιστώθηκαν επιδράσεις του καθοδηγούμενου τρόπου γραφής και προέκυψε το παράδοξο εύρημα οι σπουδαστές περιορισμένης επάρκειας να μεταφέρουν στο γραπτό τους αυτούσιο λεξιλόγιο του εισαγωγικού κειμένου που τους δόθηκε ως πηγή, χωρίς να προκύπτει συνοχή και συνεκτικότητα.

Από τις γραμματικές παραμέτρους στατιστικά σημαντική αδύναμη θετική συσχέτιση εμφάνισαν μόνο η συνδετικότητα ($r = .245, p = .014$) και η παθητικοποίηση

($r = .250, p = .012$). Παρότι στον Πίνακα 6 φαίνεται ότι οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν και μεταξύ τους συσχέτιση ($r = .203, p = .043$), η στατιστική σημαντικότητα είναι οριακή, και επομένως δεν εκλήφθηκε ως προβληματική η αξιοποίησή τους ως προβλεπτικών παραγόντων της ποιότητας γραφής.

Η λεπτομερής κατηγοριοποίηση των κειμενικών δεικτών, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 3, δυστυχώς δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Ωστόσο, οι οργανωτικοί δείκτες παρουσίασαν οριακά μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r = .190, p = .059$), ενώ σαν σύνολο μαζί με τους δείκτες στάσης παρουσίασαν στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση ($r = .407, p = .001$). Έτσι, αξιοποιήθηκαν συνολικά ως προβλεπτικός παράγοντας στα μοντέλα παλινδρόμησης.

Όλες οι αποκλίσεις από τις συμβάσεις του ακαδημαϊκού λόγου τόσο σε μικρο- όσο και σε μακροεπίπεδο εμφάνισαν μέτρια αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ποιότητα γραφής, με εξαίρεση τις μορφολογικές αποκλίσεις. Σε κάθε περίπτωση, ο αυξημένος αριθμός λαθών συνεπάγεται πιο περιορισμένη επάρκεια (αρνητική συσχέτιση). Ωστόσο, επειδή, όπως είναι αναμενόμενο, οι αποκλίσεις παρουσιάζουν και μεταξύ τους συσχετίσεις, για να αποφευχθεί η πολυσυγγραμμικότητα στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν ως προβλεπτικοί παράγοντες της ποιότητας γραφής (α) οι αποκλίσεις στο μικροεπίπεδο συνολικά (φωνογραφηματικές, μορφολογικές, μορφοσυντακτικές, συντακτικές και σημασιολογικές, $r = -.562, p = .000$) και (β) οι αποκλίσεις στο μακροεπίπεδο συνολικά (κειμενικές, $r = -.573, p = .000$). Αξίζει να σημειωθεί ότι η μητρική γλώσσα των σπουδαστών παρουσίασε αδύναμη θετική συσχέτιση με τις αποκλίσεις στο μικροεπίπεδο ($r = -.264, p = .008$), με τους τουρκόφωνους σπουδαστές να παρουσιάζουν περισσότερες αποκλίσεις από τους πομακόφωνους και μάλιστα μορφοσυντακτικές ($r = -.271, p = .006$), σημασιολογικές ($r = -.263, p = .008$) και κυρίως συντακτικές ($r = -.351, p = .000$).

Σύμφωνα με τις συσχετίσεις της ποιότητας γραφής με τις γλωσσικές και κειμενικές παραμέτρους και τις αποκλίσεις, ως προβλεπτικοί παράγοντες της ποιότητας γραφής αναδείχτηκαν οι εξής 5: (1) συνδετικότητα, (2) παθητικοποίηση, (3) κειμενικοί δείκτες, (4) γλωσσικές αποκλίσεις και (5) κειμενικές αποκλίσεις.

Οι προηγούμενοι παράγοντες αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαναγκασμένη είσοδο, με εξαρτημένη μεταβλητή την ποιότητα γραφής. Δεδομένης της θετικής συσχέτισης του μήκους του κειμένου με την ποιότητα γραφής αλλά και με τις περισσότερες από τις μεταβλητές, αρχικά εξετάζεται η προβλεπτική του ισχύς (Μ(οντέλο) 1).

	M1	M2	M3	M4	M5
Σταθερά	1.18*** (0.20)	-0.06 (0.41)	0.04 (0.39)	1.44*** (0.44)	1.87*** (0.44)
Μήκος κειμένου	0.36*** (0.004)	0.39*** (0.004)	0.29** (0.004)	0.10 (0.004)	0.04 (0.004)
Γραμματικά μέτρα					
Συνδετικότητα		0.21* (0.38)	0.15 (0.38)	-0.004 (0.36)	0.007 (0.34)
Παθητικοποίηση		0.23* (0.71)	0.23* (0.69)	0.24* (0.61)	0.18* (0.59)
Κειμενικοί δείκτες			0.26** (0.029)	0.26** (0.026)	0.24** (0.024)
Γλωσσικές αποκλίσεις				-0.45*** (0.043)	-0.33*** (0.04)
Κειμενικές αποκλίσεις					-0.29** (1.00)

Δείκτης καταλληλότητας R^2	.132	.253	.314	.464	.524
------------------------------	------	------	------	------	------

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .000$

Πίνακας 7 | Μοντέλα πολλαπλής παλινδρόμησης, β (SE)

Στη συνέχεια, προστίθενται οι γραμματικές μεταβλητές (συνδεδετικότητα, παθητικοποίηση, M2). Ακολουθούν οι κειμενικοί δείκτες (M3). Στο τέλος, εξετάζεται η αθροιστική προβλεπτική ισχύς των γλωσσικών αποκλίσεων (M4) και των κειμενικών αποκλίσεων (M5).

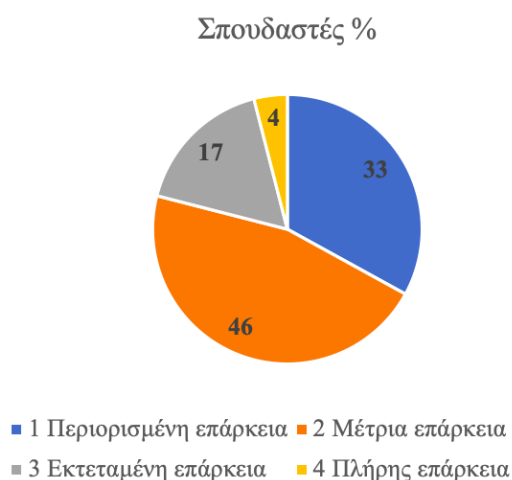
Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, το μήκος κειμένου εξηγεί το 13.2% της μεταβλητότητας στην ποιότητα γραφής (M1). Με την είσοδο των γραμματικών μέτρων (συνδεδετικότητα, παθητικοποίηση) ερμηνεύεται ακόμη ένα 12.1% της διακύμανσης (M2). Η προσθήκη των κειμενικών δεικτών εξηγεί ένα πρόσθετο 6.1% της διακύμανσης (M3). Τέλος, εισάγοντας τις γλωσσικές και κειμενικές αποκλίσεις ερμηνεύεται ένα πρόσθετο 15.1% (M4) και 6% (M5) αντίστοιχα. Έτσι το τελικό μοντέλο είναι σε θέση να ερμηνεύσει το 52.4% της συνολικής διακύμανσης της ποιότητας γραφής με όλες τις συνιστώσες του να παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα εκτός από τη συνδεδετικότητα.

4 Συζήτηση

Η πολυπαραγοντική ανάλυση των ακαδημαϊκών κειμένων των σπουδαστών της μουσουλμανικής μειονότητας ως συνισταμένη λεξικογραμματικών, κειμενικών παραμέτρων και αποκλίσεων ανέδειξε ενδιαφέροντα ευρήματα.

Ποιότητα γραφής & δημογραφικές μεταβλητές

Οι περισσότεροι σπουδαστές (79%) παρουσίασαν περιορισμένη έως μέτρια ακαδημαϊκή επάρκεια στην ακαδημαϊκή γραφή (βλ. Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1 | Ποιότητα γραφής * ποσοστό σπουδαστών

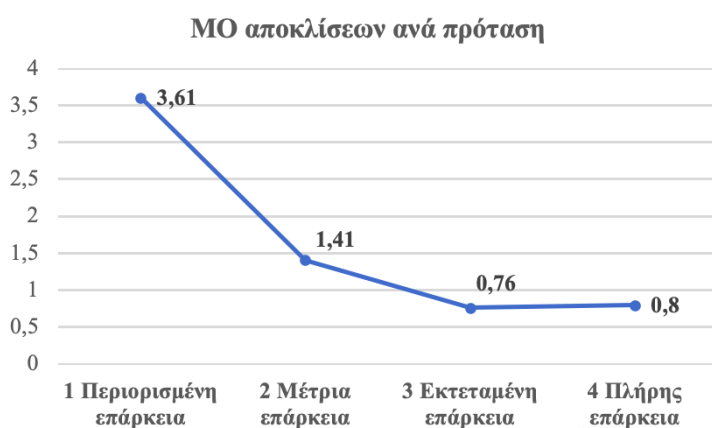
Οι πομακόφωνοι σπουδαστές απόφοιτοι Γενικού Λυκείου εμφάνισαν μεγαλύτερη ευχέρεια στην ανάπτυξη γραπτού ακαδημαϊκού λόγου, εύρημα που εγείρει συζήτηση

γύρω από θέματα εκπαίδευσης, γλωσσικής τυπολογίας και διδακτικής αλλά και ταυτότητας και ένταξης. Η συσχέτιση ποιότητας γραφής και φύλου δεν αναδείχτηκε στατιστικά σημαντική όπως σε άλλες έρευνες.

Ποιότητα γραφής, λεξικά, γραμματικά και κειμενικά μέτρα, αποκλίσεις

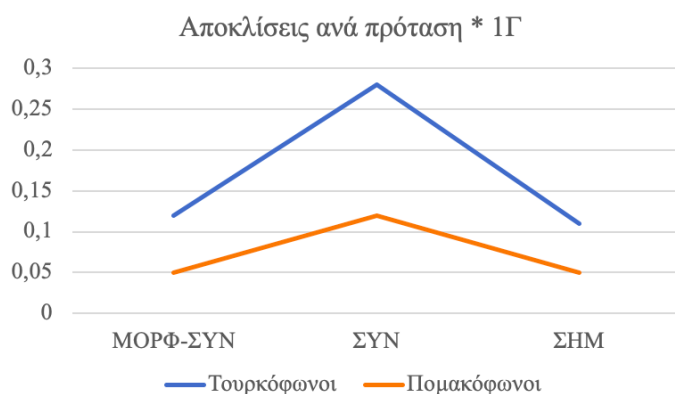
Η ανάλυση των γλωσσικών μέτρων των ακαδημαϊκών κειμένων ανέδειξε επίσης ιδιαίτερα σημαντικές παραμέτρους, παρά το γεγονός ότι υπήρξε συσχέτιση μόνο της συνδετικότητας και της παθητικοποίησης με την ποιότητα γραφής. Για παράδειγμα, το μέτρο της υποτάξης δεν εμφάνισε στατιστική σημαντικότητα ενδεχομένως επειδή ο μεγάλος όγκος κειμένων που βαθμολογήθηκε με 2 (μέτρια επάρκεια) διέθεταν αυξημένη υποτακτική σύνδεση, κυρίως βουλευτικές προτάσεις χωρίς εξάρτηση από κύρια πρόταση. Στην ίδια λογική, δείκτες στάσης εμφανίστηκαν σε μεγάλο βαθμό σε κείμενα χαμηλής επάρκειας, λόγω της αυξημένης συσσώρευσης δεοντικών ρημάτων, δεικτών αυτοαναφοράς και συμμετοχικότητας. Συνεπώς, η ανάλυση μπορεί να ενσωματώσει και πιο λεπτομερή στοιχεία όχι μόνο ως προς τη συχνότητα των στοιχείων αλλά και ως προς τη μεταξύ τους διαφοροποίηση.

Τα πιο επαρκή ως προς την ακαδημαϊκή γραφή κείμενα παρουσίασαν, όπως ήταν αναμενόμενο, και λιγότερες αποκλίσεις ανά πρόταση (βλ. Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2 | Ποιότητα γραφής * αποκλίσεις

Ωστόσο, ακόμη και οι σπουδαστές με εκτεταμένη ή πλήρη επάρκεια φάνηκε να παλινδρομούν, εμφανίζοντας κάποιες φωνολογικές (μεταθέτοντας τον τόνο στη λήγουσα), μορφολογικές (στον σχηματισμό λόγιων τύπων) και μορφοσυντακτικές (στη συμφωνία γένους) αποκλίσεις, ενδεχομένως μετατοπίζοντας το βάρος στην επιχειρηματολόγηση (βλ. και απολίθωση Ellis, 1994), όχι όμως κειμενικές.



Διάγραμμα 3 | ΜΟ αποκλίσεων * 1Γ

Ακόμη, οι τουρκόφωνοι σπουδαστές εμφανίζουν περισσότερες αποκλίσεις μορφοσυντακτικές, σημασιολογικές και κυρίως συντακτικές, διαπίστωση που συνηγορεί στην επίδραση της 1Γ (βλ. Διάγραμμα 3).

Ποιότητα γραφής & προβλεπτικοί παράγοντες

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα ως προς τους παράγοντες πρόβλεψης της ποιότητας γραφής. Το προτεινόμενο συνδυαστικό μοντέλο ερμηνεύει το 52.4% της διακύμανσης της ποιότητας γραφής, ενώ δεν έχουν συνυπολογιστεί τα λεξικά μέτρα και τα δεδομένα είναι ιδιαίτερα θορυβώδη. Οι τρεις σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες της ποιότητας γραφής, εκτός από το μήκος του κειμένου, είναι η γραμματική συνθετότητα και κυρίως η παθητικοποίηση (12.1%) και το σύνολο των γλωσσικών αποκλίσεων στο μικροεπίπεδο (15.1%). Ωστόσο, καθοριστική είναι και η συμβολή των κειμενικών δεικτών και αποκλίσεων που προσθέτουν ακόμη ένα 12,1% στην ερμηνεία της διακύμανσης.

Βέβαια, η πολυπαραγοντική ανάλυση μπορεί να επεκταθεί ώστε να συμπεριλάβει παραμέτρους όπως η εγκυρότητα των επιχειρημάτων, η συνεκτικότητα αλλά και η διαφοροποίηση των τύπων σε ένα κείμενο, π.χ. πόσοι διαφορετικοί κειμενικοί τύποι εμφανίζονται ανά κείμενο.

Σε κάθε περίπτωση η παραπάνω ανάλυση και μοντελοποίηση παρέχει κάποια πρώτα δεδομένα για την κατεύθυνση της διδασκαλίας, την αξιοποίηση καινοτόμων προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της γραμματικής, των κειμενικών ειδών και της οργάνωσης του λόγου, την ισότιμη ενίσχυση της 1Γ και της 2Γ των σπουδαστών και την έμφαση στην τυπολογική τους διαφοροποίηση. Είναι προφανές ότι την ερμηνεία των ευρημάτων μπορεί να ενισχύσει η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών στη μητρική γλώσσα.

Βιβλιογραφία

- Αγαθοπούλου, Ελένη. 2013. “Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας για Ακαδημαϊκούς Σκοπούς I: Εισαγωγή στο Πεδίο και Εφαρμογές Γλωσσολογικών Αναλύσεων.” *Διαδρομές στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Άννα. 2015. “Γραμματική του Νεοελληνικού Επιστημονικού Λόγου.” *Πρακτικά του 10^{ου} Συνεδρίου της ΕΛΕΤΟ*.

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Άννα, Βλέτση, Ελένη, Μητσιάκη, Μαρία, και Βαλεντίνα Χούμα. 2009. “Τα Γλωσσικά Λάθη Μαθητών της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και ο Ρόλος της Γ1 στις Πολυπολιτισμικές Τάξεις.” Στο *Colloque International sur l’Interculturel*, 597–612. Thessaloniki, 12-14 Décembre 2008.
- Bachman, Lyle. 1989. “The Development and Use of Criterion-referenced Tests of Language Ability in Language Program Evaluation”. Στο R. Johnson (επιμ.), *The Second Language Curriculum*, 242–258. Cambridge: CUP.
- Bailey, Alison. 2007. *The Language Demands of School: Putting Academic English to the Test*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Beers, Scott, and William Nagy. 2009. “Syntactic Complexity as a Predictor of Adolescent Writing Quality: Which Measures? Which Genre?” *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 22(2):185–200.
- Biber, Douglas, and Berthany Gray. 2013. “Discourse Characteristics of Writing and Speaking Task Types on the TOEFL iBT Test: A Lexico-grammatical Analysis”. TOEFL iBT Research Report (TOEFL iBT-19). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Colombi, Cecilia, and Mary Schleppegrell. 2002. “Theory and Practice in the Development of Advanced Literacy.” Στο Mary Schleppegrell, and Cecilia Colombi (επιμ.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*, 1–20. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummins, Jim. 1980. “The Cross-lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue.” *TESOL Quarterly* 14:175–187.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Grabe, William, and Robert Kaplan. 1996. *Theory and Practice of Writing*. London, England: Longman.
- Granger, Sylviane, and Magali Paquot. 2010. “Customising a General EAP Dictionary to Meet Learner Needs.” Στο Sylviane Granger, and Magali Paquot (επιμ.), *Proceedings of ELEX2009*, 87–96. Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.
- Halliday, Michael. A. K. 1994a. “A Language Development Approach to Education”. Στο Norman Bird et al. (επιμ.), *Language and learning. Papers presented at the Annual International language in Education Conference*, Hong Kong.
- Halliday, Michael. 1994b. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael. A. K. 2004. *The Language of Science*. London, England: Continuum.
- Hardy, Jack, and Ute Römer. 2013. “Revealing Disciplinary Variation in Student Writing: A Multi-dimensional Analysis of the Michigan Corpus of Upper-level Student Papers (MICUSP).” *Corpora* 8(2):183–207.
- Hyland, Ken. 2007. *Genre and Second Language Writing*. USA: The University of Michigan Press.
- Hyland, Ken, and Polly Tse. 2004. “Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal.” *Applied Linguistics* 25(2):156–177.
- Kellogg, Ronald., and Bascom Raulerson III. 2007. “Improving the Writing Skills of College Students.” *Psychonomic Bulletin and Review* 14:237–242.
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σταματία. 2009. *Όψεις του Ακαδημαϊκού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Kyle, Kristoffer, and Scott Crossley. 2016. "The Relationship Between Lexical Sophistication and Independent and Source-based writing." *Journal of Second Language Writing* 34:12–24.
- McNamara, Danielle., Crossley, Scott., and Philippe McCarthy. 2010. "Linguistic Features of Writing Quality." *Written Communication* 27:57–86.
- Παγκουρέλια, Ευγενία. 2013. "Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας στο Λύκειο: Εκπαιδευτικές Πρακτικές." Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ, Βόλος.
- Tantos, Alexandros, and Despoina Papadopoulou. 2014. "Stand-off Annotation in Learner Corpora: Compiling the Greek Learner Corpus (GLC)." Στο Ana Díaz Negrillo, and Francisco Javier Díaz Pérez (επιμ.), *Specialisation and Variation in Language Corpora*, Peter Lang – International Academic Publishers.
- Σαραφίδου, Τριανταφυλλιά, και Ζερδελή, Σοφία. 2008. "Η Εκμάθηση της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας από Μαθητές της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης." Στο Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου *Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς*. Θεσσαλονίκη, 736–749. 12-14 Δεκεμβρίου.
- Schleppegrell, Mary. 2001. "Linguistic Features of the Language of Schooling." *Linguistics and Education* 14(4):431–459.
- Schleppegrell, Mary. 2004. *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Snow, Catherine, and Paola Uccelli. 2009. "The Challenge of Academic Language." Στο David Olson, και Nancy Torrance (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Literacy*, 112–133. Cambridge University Press.
- Uccelli, Paola, Dobbs, Christina, and Jessica Scott. 2013. "Mastering Academic Language: Organization and Stance in the Persuasive Writing of High School Students." *Written Communication* 30:36–62.