

Αναστασία Γ. Στάμου

(Επίκουρη Καθηγήτρια. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας)

Ελένη Γρίβα

(Επίκουρη Καθηγήτρια. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας)

Παρασκευή Δημητρίου

(Δασκάλα. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας)

Ελένη Τσακιρίδου

(Αναπληρώτρια Καθηγήτρια. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας)

Μια συγκριτική μελέτη του γραπτού λόγου κύπριων και ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών του δημοτικού**A comparative account of Cypriot and Greek primary school students' written discourse****Abstract**

Sociology of education and sociolinguistics have stressed the role of school language as a central mechanism of reproduction of social differences among students, since it has been found that written discourse which children are required to learn at school constitutes a distinct resource of meaning construction from oral discourse. In the present study, we examined from a comparative perspective the written discourse of Greek speaking primary school children of Grade 5 and 6 from Greece and Cyprus, with the aim to explore their potential differences regarding their written assignments at school, given the fact Greek Cypriot students produce their text in the context of diglossia. The analysis showed that Greek Cypriot students' texts contained more oral elements. Moreover, it was confirmed that the sociolinguistic parameters of gender and social status play a crucial role in the production of students' written discourse.

Key words: written discourse, school language, orality, Greek primary school students, Cypriot primary school students

1. Εισαγωγή

Η συγκρότηση των πεδίων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της κοινωνιογλωσσολογίας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 και μετά ώθησαν το ερευνητικό ενδιαφέρον στον ρόλο της σχολικής γλώσσας ως βασικού συντελεστή της κοινωνικά προσδιορισμένης σχολικής αποτυχίας. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε πως -σε σύγκριση με τον προφορικό- ο γραπτός λόγος, τον οποίο καλούνται να κατακτήσουν τα παιδιά στο σχολείο, δεν είναι απλώς ένα νέο μέσο επικοινωνίας με τον οποίο τα παιδιά θα μάθουν να επεξεργάζονται οπτικά τη γλώσσα προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε κείμενα του γραπτού πολιτισμού μας, αλλά αποτελεί ένα νέο μέσο κατασκευής νοήματος. Κατά τον Bernstein (1990), η γραπτή γλώσσα του σχολείου είναι ένας «επεξεργασμένος» (elaborated) κώδικας, σε αντίθεση με τον «περιορισμένο» (restricted) κώδικα στον οποίο εκτίθενται τα παιδιά στο σπίτι. Με παρόμοιο τρόπο, ο Halliday (1999) υποστηρίζει πως οι μαθητές/τριες καλούνται να αναμορφώσουν τη γλωσσική τους εμπειρία από «πλαισιωμένους» (contextualized) σε «αποπλαισιωμένους» (decontextualized) πόρους κατασκευής νοήματος.

Αν και η σχολική γλώσσα συμβάλλει αναμφίβολα στον κεντρομόλο ρόλο της εκπαίδευσης και στην παροχή ίσων ευκαιριών για κοινωνική κινητικότητα (Κακριδή, 2000), οι μαθητές/τριες που προέρχονται από κοινωνικές ομάδες που έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τον γραπτό λόγο (δηλ. μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα) έχουν πλεονέκτημα σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες που πριμοδοτούν τον προφορικό λόγο (δηλ. κατώτερα κοινωνικά στρώματα). Καθώς το παραδοσιακό σχολείο (πρβ. σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές τάσεις όπως η επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση που επικεντρώνονται και στον προφορικό λόγο) εξακολουθεί να προωθεί τον γραπτό σχολικό λόγο, οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών/τριών μπορούν να αμβλυνθούν μόνο μέσω του εντοπισμού των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και της συστηματικής διδασκαλίας του (Αρχάκης, 2008).

Η αναγνώριση του ρόλου της γλώσσας του σχολείου ως κεντρικού μηχανισμού αναπαραγωγής των κοινωνικών διαφορών μεταξύ των μαθητών/τριών έχει πυροδοτήσει μια σειρά ερευνών στα γραπτά ελλήνων/ίδων μαθητών/τριών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Archakis & Papazachariou, 2000· Κωστούλη, 1998· Παϊζη & Καβουκόπουλος, 2001· Παϊζη & Κονδύλη, 2011) και (σε μικρότερο βαθμό) στην Κύπρο (Parapanlou & Yiakoumetti, 2003· Στάμου & Γρίβα, 2011· 2012). Υιοθετώντας μια ποσοτική (π.χ. Archakis & Papazachariou, 2000· Στάμου & Γρίβα, 2011) ή ποιοτική προοπτική (π.χ. Κωστούλη, 1998· Στάμου & Γρίβα, 2012), οι έρευνες αυτές έχουν δείξει πως τα «λάθη» των μαθητικών γραπτών δεν είναι παρά στοιχεία προφορικότητας (π.χ. επαναλήψεις λέξεων, ατελείς φράσεις, διαδραστικότητα), τα οποία δεν είναι κατάλληλα για τη σχολική περίσταση, και τα οποία εκφράζουν την αδυναμία των μαθητών/τριών να ανταποκριθούν στις σχολικές κειμενικές απαιτήσεις για γραπτότητα. Επίσης, η παραγωγή του σχολικού γραπτού λόγου δεν φαίνεται να επηρεάζεται μόνο από την κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών (εργατική εν. μεσοαστική τάξη) αλλά και από το φύλο, με τα κορίτσια να ανταποκρίνονται ικανοποιητικότερα από τα αγόρια στις σχολικές απαιτήσεις (Στάμου & Γρίβα, 2011). Από την άλλη πλευρά, οι έρευνες (Παϊζη & Καβουκόπουλος, 2001· Παϊζη & Κονδύλη, 2011· Στάμου & Γρίβα, 2011) που συνέκριναν γραπτά

μαθητών/τριών διαφορετικών τάξεων διαπίστωσαν πως όσο αυξάνει η έκθεση των παιδιών στη σχολική γραπτή γλώσσα τόσο εναρμονίζεται ο γραπτός λόγος τους με τα σχολικά πρότυπα.

Αν και οι κύπριοι/ες μαθητές/τριες παράγουν τον γραπτό τους λόγο σε συνθήκες «κοινωνικής διγλωσσίας» (diglossia) (βλ. π.χ. Arvaniti, 2006· Μοσχονάς, 1996· Ραβλου, 1992· Tsiplakou, 2006), δηλαδή η σχολική νόρμα (δηλ. η νεοελληνική κοινή) αποτελεί για αυτούς/ές την «υψηλή ποικιλία», τα γραπτά τους -παρά τις διαλεκτικές παρεμβολές (Papapanlou & Yiakoumetti, 2003)- φαίνεται να εμφανίζουν παρόμοια εικόνα με αυτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών, καθώς περιλαμβάνουν κοινά στοιχεία προφορικότητας, όπως είναι οι επαναλήψεις, οι ασάφειες και η διαδραστικότητα (Στάμου & Γρίβα, 2011).¹ Ωστόσο, παρά αυτή τη γενικότερη αίσθηση που προκύπτει από την προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα, δεν έχουν πραγματοποιηθεί, από όσο γνωρίζουμε, στοχευμένες συγκριτικές μελέτες που να εξετάζουν τον βαθμό σύγκλισης ή απόκλισης μεταξύ των ελλαδιτών/ισσών και κύπριων μαθητών/τριών αναφορικά με την έκταση των στοιχείων προφορικότητας που περιλαμβάνει ο γραπτός τους λόγος.

Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε από μια συγκριτική προοπτική τον γραπτό λόγο ελλαδιτών/ισσών και κύπριων μαθητών/τριών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού, με σκοπό να διερευνήσουμε τις πιθανές τους διαφοροποιήσεις ως προς την ανταπόκρισή τους στις κειμενικές απαιτήσεις του σχολείου για γραπτότητα. Επιμέρους στόχος της εργασίας αποτελεί ο προσδιορισμός των πιθανών διαφοροποιήσεων ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες των δύο χωρών σε σχέση με κοινωνιογλωσσικές μεταβλητές (δηλ. φύλο μαθητών/τριών, μορφωτικό επίπεδο γονέων) καθώς και με άλλους παράγοντες (όπως η τάξη) που μπορεί να επηρεάζουν τον γραπτό τους λόγο.

2. Μεθοδολογία

2.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 250 μαθητές/τριες (134 κορίτσια και 116 αγόρια) της Ε' (N=128) και Στ' (N=122) τάξης 4 δημοτικών σχολείων από την αστική περιοχή του Δήμου Φλώρινας (Ελλάδα) και του Δήμου Δερύνειας της Επαρχίας Αμμοχώστου (Κύπρο). Οι συγκεκριμένες αστικές περιοχές επιλέχθηκαν καθώς είναι παρόμοιας πληθυσμιακής κλίμακας (δηλ. αποτελούν μικρές επαρχιακές πόλεις), και άρα -ως ένα βαθμό τουλάχιστον- είναι συγκρίσιμες, αλλά και γιατί τα δημοτικά σχολεία των περιοχών αυτών αποτελούσαν προσβάσιμο δείγμα για την έρευνά μας. Από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, 137 (54,8%) φοιτούσαν σε σχολεία της Φλώρινας και οι 113 (45,2%) σε σχολεία της Δερύνειας (βλ. Πίνακα 1). Στην έρευνα δεν συμπεριλήφθηκαν αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες και μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος των μαθητών/τριών ανά χώρα, φύλο και τάξη

Χώρα	N	%	Φύλο	N	%	Τάξη	N	%
Κύπρος	113	42,5	Αγόρια	116	46,4	Ε'	128	51,2
Ελλάδα	137	54,8	Κορίτσια	134	53,6	Στ'	122	48,8

Αναφορικά με τη μόρφωση του πατέρα, το 3,2% είχε τελειώσει το δημοτικό, το 47,4% ήταν απόφοιτοι Γυμνασίου/ Λυκείου και το 49,4% απόφοιτοι Πανεπιστήμιου. Μικρές διαφοροποιήσεις καταγράφηκαν σχετικά με το μορφωτικό προφίλ της μητέρας, καθώς μόλις το 1,6% είχε τελειώσει το δημοτικό, το 35,4% ήταν απόφοιτες Γυμνασίου/Λυκείου και το 63,1% είχαν πτυχίο Πανεπιστήμιου (βλέπε Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση τη μόρφωση του πατέρα και της μητέρας των μαθητών/τριών ανά χώρα

Επίπεδο Μόρφωσης	Μόρφωση πατέρα			Μόρφωση μητέρας		
	Σύνολο (%)	Ελλάδα	Κύπρος	Σύνολο (%)	Ελλάδα	Κύπρος
Δημοτικό	3,2	2,9	3,5	1,6	1,5	1,8
Γυμνάσιο-Λύκειο	47,4	38,7	56,1	35,4	33,6	37,2
Πανεπιστήμιο	49,4	58,4	40,4	63,1	65,0	61,1

2.2. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες και των δύο χωρών να συνθέσουν ένα σύντομο κείμενο 60-120 λέξεων με θέμα:

«Γράψε ένα μικρό άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου στη στήλη του επαγγελματικού προσανατολισμού για το ποιο επάγγελμα θα επέλεγες μελλοντικά και γιατί».

Η ανάλυση του μαθητικού γραπτού λόγου βασίστηκε στη νεότερη αντίληψη που φέρνει το πεδίο των «Σπουδών Νέου Γραμματισμού» (New Literacy Studies: π.χ. Gee, 1991), σύμφωνα με την οποία ο γραπτός λόγος δεν σχηματίζει δίπολο με τον προφορικό λόγο αλλά ένα συνεχές γραπτότητας-προφορικότητας στο οποίο τοποθετούνται τα κείμενα. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται πως η σαφής διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου δεν είναι εύκολο να γίνει σε αυθεντικά κείμενα, καθώς αυτά είναι συνήθως υβριδικά. Επομένως, κάποια κείμενα είναι «πιο προφορικά» από κάποια άλλα που είναι «πιο γραπτά» (Πολίτης, 2001). Τα πρωτοτυπικά γνωρίσματα της γραπτότητας είναι πως είναι ένας λόγος σχεδιασμένος, αποπλαισιωμένος, απρόσωπος, τυπικός, ενώ η προφορικότητα αφορά μια απροσχεδίαστη, πλαισιωμένη, διαδραστική και μη τυπική μορφή επικοινωνίας (βλ. π.χ. Tannen, 1982). Οι δείκτες προφορικότητας και γραπτότητας που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία προσδιορίστηκαν με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Eggins, 1994), καθώς και τις σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε γραπτά μαθητών/τριών (π.χ. Archakis & Papazachariou, 2000· Κωστούλη, 1998· Στάμου & Γρίβα, 2011).

Αναλυτικότερα, οι δείκτες προφορικότητας από το μακρο-επίπεδο ανάλυσης ήταν οι εξής:

- παρατακτική σύνδεση (π.χ. «Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω ταχυδρόμος γιατί θέλω να ταξιδεψω και να τους δίνω τα γράμματα και μου αρέσει γιατί θα πάω από σπίτι σε σπίτι και θα δίνω τα γράμματα» [γραπτό από την Ελλάδα])³

- ασύνδετο σχήμα (π.χ. «Θα μένεις σε ένα μέγαρο, θα κάνεις πολλά ταξίδια, θα είσαι διάσημος και θα περνάς την ώρα σου με δουλειές» [επάγγελμα πρόεδρος της Δημοκρατίας/ γραπτό από την Κύπρο])
 - λανθασμένος διαχωρισμός περιόδων (π.χ. «Νομίζω πως είναι λίγο δύσκολο αλλά θα τα καταφέρω! Γιατί είναι λίγο μεγαλύτερα και έτσι θα τα καταφέρω!» [επάγγελμα δασκάλα/ γραπτό από την Ελλάδα])
 - ατελείς φράσεις (π.χ. «Το δεύτερο επάγγελμα που θέλω να γίνω είναι τραγουδίστρια. Να γίνω διάσημη και να βγάλω δικά μου τραγούδια και να τραγουδάω μπροστά στο κοινό» [γραπτό από την Ελλάδα])
 - επαναλήψεις συντακτικών δομών (π.χ. «Όταν θα μεγαλώσω θέλω να γίνω μηχανικός αεροσκαφών γιατί μου αρέσουν τα αεροπλάνα. Θέλω επίσης να γίνω χειρουργός γιατί μου αρέσει να βοηθάω τους ανθρώπους αν έχουν πάθει κάτι. Ακόμα θέλω να συνεχίσω την δουλειά του μπαμπά μου, δηλαδή μηχανικός ηλεκτρονικών υπολογιστών, γιατί μου αρέσουν οι υπολογιστές» [γραπτό από την Ελλάδα])
 - επαναλήψεις λέξεων (όταν δεν λειτουργούν ως επιτυχείς συνοχικοί δεσμοί) (π.χ. «Θα βοηθώ ανθρώπους, θα σώζω ανθρώπους» [επάγγελμα χειρουργός/ γραπτό από την Κύπρο])
- Οι δείκτες προφορικότητας από το μικρο-επίπεδο ανάλυσης ήταν οι εξής:
- ασάφειες (π.χ. «Το τελευταίο επάγγελμα που θα ήθελα να ακολουθήσω είναι μάγιστρα γιατί από τώρα που είμαι μικρός μου αρέσει να ανακατεύομαι με αυτά και από τώρα μαγειρεύω πολλά φαγητά» [γραπτό από την Κύπρο])
 - διαδραστικότητα (π.χ. «Θέλω να κάνω πολλά επαγγέλματα και ένα από αυτά είναι δικηγόρος και καλά ακούσατε δικηγόρος κακό είναι;» [γραπτό από την Ελλάδα])
 - καθημερινές λέξεις/ τύποι (π.χ. «Θέλω να γίνω και κομμώτρια μου αρέσει να κάνω όμορφα λουκ στους ανθρώπους» [γραπτό από την Ελλάδα])
- Οι δείκτες γραπτότητας από το μακρο-επίπεδο ανάλυσης ήταν οι εξής:
- υποτακτική σύνδεση (π.χ. «Ακόμα μία δουλειά που μου αρέσει είναι πλήρηχος γιατί μου αρέσουν πολύ τα καράβια και να διασχίζω τις θάλασσες και να πηγένω σε άλλες χώρες» [γραπτό από την Κύπρο])
 - συνδετικά (π.χ. «Επίσης θα ήθελα να γίνω τραπεζικός υπάλληλος γιατί πάντα μου άρεσε να δουλεύω στην Τράπεζα. Επίσης μου αρέσει να δουλεύω και να κάνω εργασίες στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή» [γραπτό από την Κύπρο])
 - μετακειμενικοί δείκτες (π.χ. «Το πρώτο πράγμα που θέλω να γίνω όταν μεγαλώσω είναι κτηνίατρος γιατί τα ζώα μου αρέσουν πολύ και θέλω να βοηθώ τα ζώα...Το δεύτερο πράγμα που μπορώ να γίνω είναι ο μάγιστρα» [γραπτό από την Κύπρο])
- Ο δείκτης γραπτότητας από το μικρο-επίπεδο ανάλυσης ήταν ο εξής:
- επίσημες λέξεις/ τύποι (π.χ. «Όταν μεγαλώσω θα ήθελα να γίνω αξιωματικός στην Ομάδα Υποβρυχίων Καταστροφών και να υπηρετήσω στον ελληνικό στρατό για πολλά χρόνια, για να προσφέρω προστασία στην Ελλάδα. Όταν μεγαλώσω θα ήθελα να γίνω δάσκαλος γιατί θα ήθελα να διδάξω την ελληνική γλώσσα για να μάθουν οι μαθητές την ιστορία του έθνους και του γένους» [γραπτό από την Ελλάδα])
- Για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων, τόσο οι δείκτες γραπτότητας όσο και προφορικότητας που προέκυψαν από την ανάλυση των γραπτών των μαθητών/τριών κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την εμφάνιση (1) ή μη εμφάνισή τους (0) στο κείμενο του/της κάθε μαθητή/τριας. Στη συνέχεια καταγράφηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά για όλους τους δεί-

κτες γραπτότητας και προφορικότητας. Οι έλεγχοι των χ^2 , t και ANOVA χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων στη χρήση των δεικτών σε σχέση με το φύλο των μαθητών/τριών, την τάξη φοίτησης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη χώρα των μαθητών/τριών.

3. Αποτελέσματα

3.1. Έκταση κειμένων

Κατά την καταγραφή της έκτασης των κειμένων των ελλαδιτών/ισσών (μ.ο λέξεων=97,146) και κύπριων μαθητών/τριών (μ.ο λέξεων=84,177), διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες των δύο χωρών ($t=-2,320$, $df=1$, $p<0,005$). Επιπλέον, επισημάνθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα αγόρια (μ.ο=84,149) και τα κορίτσια (μ.ο=99,525) στο σύνολο των δύο χωρών αναφορικά με τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποίησαν στα κείμενά τους ($t=-3,485$, $df=1$, $p<0,005$). Σε κάθε χώρα ξεχωριστά καταγράφηκαν οι εξής στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις: α) Ο μέσος όρος των λέξεων στα γραπτά των ελλαδιτισσών μαθητριών ήταν μεγαλύτερος (105,781) από αυτόν των ελλαδιτών μαθητών (89,575) ($t=-2,639$, $df=135$, $p<0,050$), β) Ο μέσος όρος των λέξεων στα γραπτά των κύπριων μαθητριών ήταν μεγαλύτερος (91,826) από αυτόν των κύπριων μαθητών (77,655) ($t=-2,843$, $df=135$, $p<0,050$) (βλέπε Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της έκτασης των κειμένων

Χώρα	Φύλο	ΜΟ	ΤΑ
Ελλάδα	Αγόρια	89,575	38,495
	Κορίτσια	105,781	32,578
	Σύνολο	97,146	36,634
Κύπρος	Αγόρια	77,655	31,191
	Κορίτσια	91,826	33,686
	Σύνολο	84,177	32,989
Σύνολο	Αγόρια	84,149	35,730
	Κορίτσια	99,525	33,664

3.2. Χρήση δεικτών προφορικότητας

Από την ανάλυση των γραπτών των μαθητών/τριών διαπιστώθηκε ότι σε 197 γραπτά κείμενα γινόταν χρήση παρατακτικής σύνδεσης, σε 159 γραπτά κείμενα εντοπίστηκε λανθασμένος διαχωρισμός περιόδων και σε εξίσου μεγάλο αριθμό (154) γραπτών κειμένων καταγράφηκαν ατελείς φράσεις (βλέπε Πίνακα 4). 142 μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν επαναλήψεις λέξεων στα κείμενά τους, ενώ 102 γραπτά περιελάμβαναν ασάφειες. Αντίθετα, σε λιγότερα γραπτά καταγράφηκαν ασύνδετα σχήματα (94), καθημερινές λέξεις/ τύποι (62), επαναλήψεις συντακτικών δομών (48) και στοιχεία διαδραστικότητας (42).

Πίνακας 4: Ποσοστά χρήσης των δεικτών προφορικότητας

Δείκτες προφορικότητας	Σύνολο Μαθητών/τριών	Διαφοροποιήσεις	
		Ελλάδα	Κύπρος
Παρατακτική σύνδεση	78,8%	76,6%	80,8%
Ασύνδετο σχήμα	37,4%	39,2%	35,6%
Λανθασμένος διαχωρισμός περιόδων	63,6%	*55,8%	*70,1%
Ατελείς φράσεις	61,6%	**32,1%	**61,8%
Επαναλήψεις συντακτικών δομών	19,2%	**10,6%	**26,3%
Επαναλήψεις λέξεων	56,8%	58,4%	54,4%
Διαδραστικότητα	16,8%	13,8%	19,3%
Ασάφειες	40,8%	**31,0%	**48,9%
Καθημερινές λέξεις/ τύποι	24,8%	28,3%	20,8%

*p < 0,050, ** p < 0,005

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανιχνεύθηκαν ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες των δύο χωρών σε σχέση με τη χρήση δεικτών προφορικότητας, με τους κύπριους/ες μαθητές/τριες να υπερτερούν στη χρήση στοιχείων προφορικότητας σε σύγκριση με τους/τις ελλαδίτες/ίσσες μαθητές/τριες (βλέπε Πίνακα 4). Συγκεκριμένα, αναφορικά με τη χρήση ασαφειών διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ($\chi^2=8,244$, $df=1$, $p<0,005$), καθώς καταγράφηκε μεγαλύτερο ποσοστό ασαφειών στα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών (48,9%) σε σχέση με τα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών (31,0%). Επίσης, διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν και στη χρήση επανάληψης συντακτικών δομών στα γραπτά των μαθητών/τριών των δύο χωρών ($\chi^2=9,786$, $df=1$, $p<0,005$). Εκ νέου καταγράφηκε μεγαλύτερο ποσοστό επαναλήψεων στα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών (26,3%) σε σχέση με αυτά των ελλαδιτών/ισσών (10,6%). Επιπλέον, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη χρήση ατελών φράσεων ($\chi^2=23,093$, $df=1$, $p<0,005$), καθώς στα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών καταγράφηκαν ατελείς φράσεις σε μεγαλύτερο ποσοστό (61,8%), συγκριτικά με τα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών (32,1%). Τέλος, σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο χώρες σχετικά με τον λανθασμένο διαχωρισμό περιόδων ($\chi^2=5,486$, $df=1$, $p<0,050$). Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν περισσότερες περιπτώσεις λανθασμένου διαχωρισμού περιόδων (70,1%) στα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών, σε σχέση με αυτά των ελλαδιτών/ισσών (55,8%).

Αξίζει να επισημανθεί ότι καταδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των κυπρίων μαθητών/τριών σε σχέση με τη χρήση ατελών φράσεων ($\chi^2=4,179$, $df=1$, $p<0,050$), καθώς εντοπίστηκαν περισσότερες ατελείς φράσεις στα γραπτά των αγοριών (30,8%) συγκριτικά με αυτά των κοριτσιών (14,8%). Αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, διαφοροποιήσεις ανιχνεύθηκαν μόνο στα γραπτά των κυπρίων μαθητών/τριών σε σχέση με τη χρήση καθημερινών λέξεων/τύπων ($\chi^2=6,023$, $df=2$, $p<0,050$).

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες των οποίων ο πατέρας ολοκλήρωσε μόνο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποίησαν περισσότερες καθημερινές λέξεις/τύπους (25,6%), σε σχέση με αυτούς που ο πατέρας τους ολοκλήρωσε τον Πανεπιστημιακό κύκλο σπουδών (20,0%). Αντίστοιχες ήταν και οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν σε σχέση με τη μόρφωση της μητέρας ($\chi^2=7,811$, $df=2$, $p<0,050$), καθώς οι κύπριοι/ες μαθητές/τριες των οποίων η μητέρα ολοκλήρωσε μόνο τον δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών έκαναν χρήση καθημερινών λέξεων/τύπων σε μεγαλύτερο ποσοστό (23,2%) από αυτούς/ές των οποίων η μητέρα ήταν τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (16,7%). Επιπλέον, καταδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους/τις ελλαδίτες μαθητές/τριες των δύο τάξεων ως προς τη χρήση ατελών φράσεων ($\chi^2=4,508$, $df=1$, $p<0,050$), καθώς στα γραπτά των μαθητών/τριών της Ε΄ τάξης καταγράφηκε μεγαλύτερο ποσοστό ατελών φράσεων (60,6%) σε σχέση με τα γραπτά των μαθητών/τριών της Στ΄ τάξης (42,4%).

Από την άλλη πλευρά, ο παραμετρικός έλεγχος t-test κατέδειξε ότι οι μαθητές/τριες των δύο τάξεων τόσο από την Ελλάδα όσο και από την Κύπρο χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία προφορικότητας από ό,τι στοιχεία γραπτότητας στα κείμενά τους, χωρίς όμως να καταγραφεί στατιστικά σημαντική διαφορά. Αξίζει να επισημανθεί ότι υπήρχε η τάση από την πλευρά του συνόλου των μαθητών/τριών της Ε΄ τάξης της Ελλάδας και της Κύπρου ($\mu.o=2,218$, $\tau\alpha=1,642$) να χρησιμοποιούν περισσότερα στοιχεία προφορικότητας σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης ($\mu.o=2,170$, $\tau\alpha=1,621$).

3.3. Χρήση δεικτών γραπτότητας

Ως προς τους δείκτες γραπτότητας, καταγράφηκε σε μεγάλο βαθμό η χρήση της υποτακτικής σύνδεσης σχεδόν στο σύνολο των μαθητικών γραπτών (235) (βλέπε Πίνακα 5). Επίσης διαπιστώθηκε ότι μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών (153) χρησιμοποίησαν συνδεδετικά στα κείμενά τους, καθώς και επίσημες λέξεις/τύπους (104). Αντίθετα, οι μετακειμενικοί δείκτες εντοπίστηκαν μόνο σε 17 γραπτά μαθητών/τριών.

Πίνακας 5: Ποσοστά χρήσης των δεικτών γραπτότητας

Δείκτες προφορικότητας	Σύνολο Μαθητών/τριών	Διαφοροποιήσεις	
		Ελλάδα	Κύπρος
Υποτακτική σύνδεση	94,0%	95,6%	92,0%
Συνδεδετικά	61,2%	*67,2%	*54,0%
Μετακειμενικοί δείκτες	6,8%	7,3%	6,2%
Επίσημες λέξεις/ τύποι	41,6%	*48,2%	*33,6

* $p < 0,050$

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανιχνεύθηκαν ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες των δύο χωρών σε σχέση με τη χρήση δεικτών γραπτότητας, με τους/τις ελλαδίτες/ίσσες μαθητές/τριες να αξιοποιούν πιο συχνά από τους/τις κύπριους/ες στοιχεία γραπτότητας στα

κείμενά τους. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τη χρήση συνδετικών εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2=4,524$, $df=1$, $p < 0,050$), καθώς βρέθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (67,2%) στα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών σε σύγκριση με αυτά των κύπριων (54,0%). Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο χώρες καταγράφηκαν αναφορικά με τον αριθμό των επίσημων λέξεων/τύπων στα γραπτά των μαθητών/τριών ($\chi^2=5,394$, $df=1$, $p < 0,050$). Συγκεκριμένα, στα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών εντοπίστηκε μεγαλύτερο ποσοστό επίσημων λέξεων/τύπων (48,2%) σε σχέση με τα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών (33,6%).

Συνολικά, υπήρχε η τάση από την πλευρά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών της Στ' τάξης ($\mu.o=3,085$) και των κύπριων μαθητών/τριών της ίδιας τάξης ($\mu.o=2,313$, $\tau\alpha=1,219$) να χρησιμοποιούν περισσότερα στοιχεία γραπτότητας σε σχέση με τα στοιχεία προφορικότητας, ο μέσος όρος των οποίων είναι 1,809 για τους μαθητές/τριες από την Ελλάδα και 2,171 για τους μαθητές/τριες από την Κύπρο. Συμπληρωματική εικόνα προέκυψε και από τα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών και κύπριων μαθητών/τριών της Ε' τάξης, καθώς υπήρχε η τάση από την πλευρά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών της Ε' τάξης ($\mu.o=2,778$) και των κύπριων μαθητών/τριών της Ε' τάξης ($\mu.o=2,013$) να χρησιμοποιούν περισσότερα στοιχεία προφορικότητας σε σχέση με τα στοιχεία γραπτότητας (ελλαδίτες/ίσσες $\mu.o=1,815$ και κύπριοι/ες $\mu.o=1,909$).

Αναφορικά με το φύλο, σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στη χρήση συνδετικών στα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών ($\chi^2=10,821$, $df=1$, $p < 0,005$). Τα κορίτσια (81,3%) έκαναν συχνότερη χρήση συνδετικών στα γραπτά τους από τα αγόρια (54,8%). Σε σχέση με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν κυρίως στη χρήση επίσημων λέξεων/τύπων στους/τις ελλαδίτες/ίσσες μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς τους είχαν διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, στα γραπτά των ελλαδιτών/ισσών μαθητών/τριών επισημάνθηκαν διαφορές ανάμεσα στους/τριες μαθητές/τριες με πατέρα ($\chi^2=7,080$, $df=2$, $p < 0,050$) και μητέρα ($\chi^2=6,638$, $df=2$, $p < 0,050$) με διαφορετικό επίπεδο μόρφωσης. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες (57,5%) των οποίων ο πατέρας ήταν κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποίησαν περισσότερες επίσημες λέξεις/τύπους στα κείμενά τους σε σχέση με αυτούς/ές των οποίων ο πατέρας τους είχε ολοκληρώσει μόνο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (34,0%). Αντίστοιχα, οι μαθητές/τριες (53,9%) των οποίων η μητέρα ήταν κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποίησαν περισσότερες επίσημες λέξεις/τύπους στα κείμενά τους σε σχέση με αυτούς/ές των οποίων η μητέρα τους είχε ολοκληρώσει μόνο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (34,8%).

Επιπλέον, καταδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους κύπριους/ες μαθητές/τριες των δύο τάξεων ως προς τη χρήση των παρακάτω δεικτών γραπτότητας στα γραπτά τους κείμενα: α) χρήση συνδετικών ($\chi^2=4,744$, $df=1$, $p < 0,050$), καθώς οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης έκαναν συχνότερη χρήση (64,3%) σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες της Ε' τάξης (43,9%), β) χρήση επίσημων λέξεων/τύπων ($\chi^2=4,236$, $df=1$, $p < 0,050$), καθώς οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης (42,9%) έκαναν συχνότερη χρήση επίσημων λέξεων/τύπων από τους/τις μαθητές/τριες της Ε' τάξης (24,6%).

Τέλος, εκτοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες της Στ' τάξης των δύο χωρών ως προς τη χρήση δεικτών γραπτότητας στα κείμενά τους ($t=-3,498$, $df=182$, $p=0,001$). Οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης σχολείων της Ελλάδας

($\mu.o=3,085$, $\tau\alpha=1,875$) χρησιμοποίησαν περισσότερα στοιχεία γραπτότητας σε σχέση με αυτούς/ές της Στ' τάξης σχολείων της Κύπρου ($\mu.o=2,313$, $\tau\alpha=1,219$).

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία φαίνεται να επιβεβαιώνει τα βασικότερα σημεία προγενέστερων ερευνών σε μαθητικά γραπτά. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας, τόσο από την Ελλάδα όσο και από την Κύπρο, δεν ήταν εξοικειωμένοι/ες με τις συμβάσεις γραπτότητας, καθώς στον γραπτό τους λόγο υπερτερούσαν τα στοιχεία προφορικότητας. Επίσης, επιβεβαιώθηκε πως η παρατακτική σύνδεση (Στάμου & Γρίβα, 2011), οι επαναλήψεις και οι ασάφειες (Archakis & Papazachariou, 2000, Στάμου & Γρίβα, 2011) αποτελούν τα πιο συχνά στοιχεία προφορικότητας (ή «λαθών») που συναντάμε στον μαθητικό γραπτό λόγο εν γένει, ενώ η παρούσα εργασία ανέδειξε τον λανθασμένο διαχωρισμό περιόδων και τις ατελείς φράσεις ως επιπλέον στοιχεία από τα οποία αντλούν συχνά οι μαθητές/τριες καθώς γράφουν προσανατολισμένοι/ες προς την προφορικότητα. Από την άλλη πλευρά, επιβεβαιώθηκε πως οι δευτερεύουσες προτάσεις και οι επίσημες λέξεις/τύποι αποτελούν τις συμβάσεις γραπτότητας από τις οποίες αντλούν συνήθως οι μαθητές/τριες (Κωστούλη, 1998· Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001· Στάμου & Γρίβα, 2011). Αντίθετα, φάνηκε να δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν πιο εκλεπτυσμένους μηχανισμούς κειμενικής σύστασης, όπως είναι οι μετακειμενικοί δείκτες (Στάμου & Γρίβα, 2011).

Όσον αφορά τις κοινωνιογλωσσικές παραμέτρους που καθορίζουν τη σχολική γραπτή γλώσσα των μαθητών/τριών γενικά, η παρούσα έρευνα επίσης επιβεβαίωσε τα πορίσματα άλλων ερευνών πως η κοινωνική θέση (μορφωτικό επίπεδο γονέων) (π.χ. Παΐζη & Κονδύλη, 2011) και το φύλο (Στάμου & Γρίβα, 2011), καθώς και άλλοι παράγοντες όπως είναι η τάξη (Ε'-Στ' τάξη) στην οποία φοιτούν τα παιδιά (π.χ. Στάμου & Γρίβα, 2011), παίζουν καθοριστικό ρόλο στον γραπτό λόγο που παράγουν. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές/τριες με γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, τα κορίτσια αλλά και οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης χρησιμοποίησαν περισσότερα στοιχεία γραπτότητας (δηλ. συνδετικά, επίσημες λέξεις/τύποι) από τους/τις μαθητές/τριες με γονείς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα αγόρια, καθώς και τους/τις μαθητές/τριες της Ε' τάξης, οι οποίοι/ες ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι/ες σε στοιχεία προφορικότητας (δηλ. ατελείς φράσεις, καθημερινές λέξεις/τύποι). Επίσης, οι μαθήτριες έγραψαν εκτενέστερα κείμενα από τους μαθητές, κάτι που επίσης επιβεβαιώνει την καλύτερη ανταπόκριση των κοριτσιών στις σχολικές απαιτήσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως τα παραπάνω στοιχεία προφορικότητας και γραπτότητας στα οποία εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα μαθητικά γραπτά βάσει των ανεξάρτητων μεταβλητών του φύλου, της τάξης των μαθητών/τριών και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων δεν διασυνδέθηκαν με ταυτόσημο αλλά μάλλον με συμπληρωματικό τρόπο μεταξύ των μαθητών/τριών των δύο χωρών. Παραδείγματος χάρη, οι ελλαδίτες/ίσσες μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς είχαν τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποίησαν λιγότερες επίσημες λέξεις/τύπους στα γραπτά τους από τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν πτυχίο πανεπιστημίου. Αντίστοιχα, οι κύπριοι/ες μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποίησαν περισσότερες καθημερινές λέξεις/τύπους στα κείμενά τους σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς είχαν ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές. Επιπλέον,

ενώ οι κύπριοι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερες ατελείς φράσεις στα γραπτά τους από τις κύπριες μαθήτριες, στα γραπτά των ελλαδιτισσών μαθητριών καταγράφηκαν περισσότερα συνδεδετικά από αυτά των ελλαδιτών μαθητών.

Όσον αφορά τη σύγκριση του γραπτού λόγου μεταξύ των ελλαδιτών/ισσών και κύπριων μαθητών/τριών -που αποτέλεσε και τον βασικό σκοπό της έρευνας-, διαπιστώθηκε πως παρά τις ομοιότητες που εμφανίζει ο λόγος τους, οι κύπριοι/ες μαθητές/τριες του δείγματος ανταποκρίθηκαν με λιγότερη επιτυχία από τους/τις ελλαδίτες/ίσσες στις γραπτές απαιτήσεις του σχολείου. Έγραψαν μικρότερα κείμενα, ενώ τα γραπτά τους περιελάμβαναν περισσότερες ασάφειες, επαναλήψεις συντακτικών δομών, ατελείς φράσεις και λανθασμένο διαχωρισμό περιόδων, καθώς και λιγότερα συνδεδετικά και επίσημες λέξεις/τύπους από τους/τις ελλαδίτες/ίσσες. Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση των γραπτών κατέδειξε πως οι κύπριοι/ες μαθητές/τριες της Στ' τάξης υπολείπονταν συνολικά στις συμβάσεις γραπτότητας από τους/τις συμμαθητές/τριές τους στην Ελλάδα. Με τις όποιες επιφυλάξεις που μπορούν να διατυπωθούν λόγω περιορισμένου δείγματος, η παρούσα εργασία ευθυγραμμίζεται με τα πορίσματα άλλων ερευνών διεθνώς που δείχνουν πως οι διαλεκτόφωνοι/ες μαθητές/τριες εν γένει έχουν αυξημένη δυσκολία να ανταπεξέλθουν στις συμβάσεις της γραπτότητας (π.χ. Kadir-Abd et al., 2003· Williamson & Hardman, 1997· Winch & Gingell, 1994).⁴

Τέλος, επισημαίνονται συγκεκριμένοι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα, καθώς το δείγμα περιελάμβανε μόνο δύο μικρές επαρχιακές πόλεις της Ελλάδας (Φλώρινα) και της Κύπρου (Δερύνεια), ενώ αξιοποίησε μόνο ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης. Μέσα στους μελλοντικούς μας στόχους συγκαταλέγεται η διεύρυνση της έρευνας και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας και της Κύπρου καθώς και η αξιοποίηση και ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης των δεδομένων, οι οποίες μπορούν να φωτίσουν από μια άλλη προοπτική τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στον γραπτό λόγο μεταξύ ελλαδιτών/ισσών και κύπριων μαθητών/τριών (για την αξία των ποιοτικών προσεγγίσεων στην ανάλυση του μαθητικού γραπτού λόγου, βλ. Στάμου & Γρίβα 2012).

Σημειώσεις

1. Αξίζει να επισημανθεί πως η αντιμετώπιση της κοινωνικής διγλωσσίας στην Κύπρο ως απόλυτης διχοτομίας μεταξύ νεοελληνικής κοινής (υψηλή ποικιλία) και κυπριακής διαλέκτου (χαμηλή ποικιλία) αποτελεί υπεραπλούστευση (βλ. σχετικά Arvaniti, 2002). Αφενός, η κυπριακή διάλεκτος που λειτουργεί ως χαμηλή ποικιλία αποτελεί ένα διαλεκτικό συνεχές που συγκροτείται από πολλές επιμέρους βασιλέκτους. Αφετέρου, η νέα ελληνική που λειτουργεί ως υψηλή ποικιλία στην Κύπρο δεν ταυτίζεται με την αντίστοιχη πρότυπη ποικιλία που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα. Έτσι, γίνεται λόγος για «πρότυπη κυπριακή» (βλ. σχετικά Arvaniti, 2006).
2. Αναγνωρίζοντας πως η επιλογή του δείγματος αποτελεί περιορισμό της παρούσας έρευνας, μέσα στους μελλοντικούς μας στόχους συμπεριλαμβάνεται η επέκταση της έρευνας και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας και της Κύπρου.
3. Η ορθογραφία και τα σημεία στίξης παρουσιάζονται όπως εμφανίστηκαν στα γραπτά των μαθητών/τριών. Οι πλάγιοι χαρακτήρες έχουν προστεθεί για λόγους έμφασης.
4. Μάλιστα οι παραπάνω έρευνες διαπιστώνουν πως η αδυναμία ανταπόκρισης στη γραπτότητα είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα στην παραγωγή γραπτού λόγου των διαλεκτόφωνο-

νων μαθητών/τριών, και όχι, όπως πιθανόν πιστεύεται, οι διαλεκτικές παρεμβολές. Αν και στόχος της παρούσας εργασίας δεν ήταν να καταγράψει στοιχεία της κυπριακής διαλέκτου στα γραπτά των κύπριων μαθητών/τριών, η προγενέστερη εργασία μας (Στάμου & Γρίβα, 2011) επιβεβαιώνει αυτή την υπόθεση.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2008). Η Διδασκαλία του Προφορικού Λόγου στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Ζητήματα, Ζητούμενα και Προοπτικές». Στο: Α. Μόζερ, Α. Μπακάκου-Ορφανού, Χ. Χαραλαμπίκη, Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), Τόμος Αφιερωμένος στον Καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη, 545-556. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Archakis, A. & Papazachariou, D. (2000). Oral Elements in Pupils' Writings: Evidence from Greek Classroom Discourse. In E. Németh (ed.), Selected Papers from the 7th International Pragmatics Conference, 39-51. Antwerp: International Pragmatics Association.
- Arvaniti, A. (2002). The Maintenance of Diglossia in Cyprus and the Emergence of Cypriot Standard Greek. Accessed April 25 2010. <http://ling.ucsd.edu/~arvaniti/diglossia2002.pdf>
- Arvaniti, A. (2006). Linguistic Practices in Cyprus and the Emergence of Cypriot Standard Greek". San Diego Linguistic Papers, 2, 1-24.
- Bernstein, B. (1990). Class, Codes and Control, Vol. IV, The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge.
- Eggs, S. (1994). An Introduction to Systemic Functional Linguistics. London: Pinter.
- Gee, J. P. (1991). Social Linguistics: Ideology in Discourses. London: Falmer Press.
- Halliday, M. (1999). Η Γλώσσα και η Αναμόρφωση της Ανθρώπινης Εμπειρίας. Γλωσσικός Υπολογιστής, 1.
- Κακριδή, Μ. (2000). Νόρμα, Γλωσσική Ποικιλία και Εκπαίδευση. Γλωσσικός Υπολογιστής, 2.
- Κωστούλη, Τ. (1998). Κοινωνικές Διαφορές στη Χρήση της Γλώσσας: Δευτερεύουσες Προτάσεις. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 18, 289-303.
- Kadir-Abd, J., Hardman, F. & Blaize, J. (2003). Dialect Interference in the Writing of Primary School Children in the Commonwealth of Domenica. L1-Educational Studies in Language and Literature, 3, 225-238.
- Μοσχονάς, Σ. (1996). Η Γλωσσική Διμορφία στην Κύπρο. «Ισχυρές»-«Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού, Πρακτικά ημερίδας, 25 Απριλίου 1996, Θεσσαλονίκη), 121-128. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παΐζη, Α. & Καβουκόπουλος, Φ. (2001). Η Γλώσσα στο Σχολείο: Κοινωνιογλωσσικές Διαφορές και Σχολική Πρόοδος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Νεφέλη.
- Παΐζη, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). Η Ονοματοποίηση σε Μαθητικά Γραπτά: Γραμματική Μεταφορά και Σημασιολογική Ποικιλότητα. Στο: Μ.Α. Πουρκό & Ε. Κατσαρού (επιμ.), Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση, 204-218. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και Γραπτός Λόγος. Στο: Α.-Φ. Χριστίδη (συνεργασία με Μ. Θεοδοροπούλου) (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα, 58-62. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Papapavlou, A. & Yiakoumetti A. (2003). The Analysis and Classification of Non-Standard Occurrences in the Writing of Greek Cypriot Primary School Children. In: E. Mela-Athanassopoulou (ed.), *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 340-348. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Pavlou, P. (1992). The Use of the Cypriot-Greek Dialect in the Commercials of the Cyprus Broadcasting Corporation. Paper presented at the 37th Conference on the International Linguistics Association, Washington DC.
- Στάμου, Α. Γ. & Γρίβα, Ε. (2011). Διερεύνηση Στοιχείων Προφορικότητας στα Γραπτά Κείμενα Κύπριων Μαθητών/τριών του Δημοτικού. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 31, 472-484.
- Στάμου, Α. Γ. & Γρίβα, Ε. (2012). Ο Τρόπος Εκφοράς της Γραπτότητας στα Κείμενα Κύπριων Μαθητών/τριών του Δημοτικού: Ποιοτική Ανάλυση. Στο: Ζ. Gavriilidou, Α. Efthymiou, Ε. Thomadaki, Ρ. Kambakis-Vougiouklis (eds), *Selected Papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics*, 1146-1154. Komotini: Democritus University of Thrace.
- Tannen, D. (1982). The Oral/ Literate Continuum in Discourse. In: D. Tannen (ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, 1-16. Norwood: Ablex.
- Tsiplakou, S. (2006). Cyprus: Language Situation. In K. Brown (ed.), *Encyclopedia of language and Linguistics* (2nd Edition), 337-339. Oxford: Elsevier.
- Winch, C. & Gingell, J. (1994). Dialect Interference and Difficulties with Writing: An Investigation in St. Lucian Primary Schools. *Language and Education*, 8(3), 157-182.
- Williamson, J. & Hardman, F. (1997). Those Terrible Marks of the Beast: Non-Standard Dialect and Children's Writing. *Language and Education*, 11(4), 287-299.