

Πεσματζόγλου Ευανθία

**Διδακτική
επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών
στη διδασκαλία της ελληνικής
ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας**

*Μια ερευνητική προσέγγιση
σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*

Πολυνόη

Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Τόμος 1: Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές

Επιστημονικός υπεύθυνος έκδοσης:
Παντελής Γεωργογιάννης
τ. Καθηγητής
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Πατρών

Copyright © 2022: ΙΠΟΔΕ - Πεσματζόγλου Ευανθία

Επιμέλεια ηλεκτρονικού δοκιμίου:
Μελιτζάνη Ειρήνη

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη ή του κατόχου του Copyright.

Εκδόσεις: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ)
Αντωνίου Οικονόμου 8, Άγιος Βασίλειος - Πάτρα
Τηλ. 2610993855
email: ipode@ipode.gr
email: ipode.gr@gmail.com

ISSN: 2945-0225

Πεσματζόγλου Ευανθία

*Διδακτική
επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών
στη διδασκαλία της ελληνικής
ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.*

*Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά
διαφορετικούς μαθητές*

Πάτρα 2022

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	11
2. Θεωρία	13
<i>2.1. Αποσαφήνιση όρων</i>	<i>13</i>
2.1.1. Επάρκεια	13
2.1.3. Εκπαιδευτική επάρκεια	14
2.1.4. Εκπαιδευτική ετοιμότητα	14
2.1.5. Διδακτική	15
2.1.6. Διδακτική επάρκεια	16
2.1.7. Διδακτική ετοιμότητα	16
2.1.8. Διδακτική Γλώσσα	17
2.1.9. Διδασκαλία	17
2.1.10. Διγλωσσία	18
2.1.11. Δίγλωσση εκπαίδευση	18
2.1.12. Πρώτος γλωσσικός κώδικας (K1)	19
2.1.13. Δεύτερος γλωσσικός κώδικας (K2)	19
2.1.14. Ξένη γλώσσα	19

<i>2.2. Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στην ελληνική επικράτεια και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης</i>	<i>20</i>
<i>2.3 Έρευνες σχετικά με επάρκεια και ετοιμότητα</i>	<i>25</i>
<i>2.4. Η θεωρία της επάρκειας και της ετοιμότητας</i>	<i>28</i>
2.4.1. Η επάρκεια και η ετοιμότητα στις θεωρίες της Παιδαγωγικής	28
2.4.2. Η επάρκεια και η ετοιμότητα στις θεωρίες της Ψυχολογίας	30
2.4.3. Η επάρκεια και η ετοιμότητα στις Κοινωνικές θεωρίες	31
<i>2.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση και τη διδασκαλία της γλώσσας</i>	<i>32</i>
2.5.1. Συμπεριφορισμός	32
2.5.2. Η Δομιστική προσέγγιση	33
2.5.3. Μοντέλο Κοινωνικής αλληλεπίδρασης	34
<i>2.6. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας</i>	<i>36</i>
2.6.1. Η υπόθεση της παρεμβολής	36
2.6.2. Η υπόθεση της ταύτισης	37
2.6.3. Η Φυσική προσέγγιση	37
2.6.4. Η υπόθεση της αναπτυξιακής αλληλεπίδρασης	38
<i>2.7. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας</i>	<i>39</i>
2.7.1. Παραδοσιακή προσέγγιση	39
2.7.3. Οπτικοακουστική προσέγγιση	40
2.7.4. Καταστασιακή προφορική προσέγγιση	41
2.7.5. Επικοινωνιακή προσέγγιση	42
2.7.5.1. Θεωρητική προσέγγιση	42
2.7.5.2. Στόχοι επικοινωνιακής προσέγγισης	45
2.7.5.3. Βασικές αρχές επικοινωνιακής προσέγγισης	46

2.7.5.4. Ο ρόλος του μαθητή στην επικοινωνιακή προσέγγιση	47
2.7.5.5. Ο ρόλος του δασκάλου στην επικοινωνιακή προσέγγιση	48
2.7.5.6. Περιεχόμενο διδακτικού υλικού στην επικοινωνιακή προσέγγιση	49
2.7.6. Κειμενοκεντρική προσέγγιση	50
2.7.6.1. Κειμενικά είδη	52
2.8. Σκοπός της έρευνας	54
2.9. Υποθέσεις της έρευνας	54
2.9.1. Γενική υπόθεση	54
2.9.2. Επιμέρους υποθέσεις	54
3. Μεθοδολογία έρευνας	57
3.1. Το δείγμα	57
3.2. Ερευνητικά εργαλεία	59
3.2.1. Ο Σχεδιασμός του Ερωτηματολογίου	60
3.2.2. Διεξαγωγή της Έρευνας με Ερωτηματολόγιο	61
3.3. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων	62
4. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας	63
4.1. Διδακτική επάρκεια στη διδασκαλία της γλώσσας της γλώσσας	63
4.1.1 Διδακτική επάρκεια στην παραδοσιακή προσέγγιση σε σχέση με τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας	63
4.1.2. Διδακτική επάρκεια στην παραδοσιακή προσέγγιση σε σχέση με τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές	70
4.1.2.1 Συμπεράσματα	75
4.1.3. Διδακτική επάρκεια στην επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με τις βασικές αρχές	

της γλωσσικής διδασκαλίας	75
4.1.4. Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές	82
4.1.4.1. Συμπεράσματα	86
4.1.5. Συμπεράσματα για την Διδακτική Επάρκεια	86
4.2. Διδακτική ετοιμότητα στη διδασκαλία της γλώσσας	86
4.2.1. Διδακτική ετοιμότητα στην παραδοσιακή προσέγγιση σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας	87
4.2.2. Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών	92
4.2.2.1. Συμπεράσματα	97
4.2.3. Διδακτική ετοιμότητα στην επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας	97
4.2.4. Διδακτική ετοιμότητα στην επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με την εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών	104
4.2.4.1. Συμπεράσματα	108
4.2.5. Συμπεράσματα για την Διδακτική Ετοιμότητα	108
5. Τελικά συμπεράσματα της έρευνας και προτάσεις	111
5.1. Τελικά συμπεράσματα	111
5.2. Προτάσεις	112
Βιβλιογραφία	115
<i>Ελληνόγλωσση</i>	115
<i>Άρθρα και Περιοδικά</i>	117

<i>Πρακτικά συνεδρίων-σεμιναρίων-Ημερίδων</i>	<i>117</i>
<i>Μεταφρασμένη</i>	<i>118</i>
<i>Ξενόγλωσση</i>	<i>118</i>
<i>Ιστοσελίδες</i>	<i>119</i>
Παράρτημα	123
<i>Πίνακες</i>	<i>123</i>
<i>Κλίμακα</i>	<i>127</i>

1. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εμφανίζεται στο τέλος της δεκαετίας του '80 για να καλύψει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η αύξηση της μετανάστευσης, αλλά και η σύσταση της ελληνικής κοινωνίας έχει αλλάξει από τη στιγμή που η χώρα μας από χώρα αποστολής μεταναστών, έχει μετεξελιχθεί σε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων από το 1990 και μετά, που προέρχονται κυρίως από λιγότερο ανεπτυγμένες οικονομικά χώρες. Έτσι αν και η Ελλάδα παλαιότερα αποτελούσε μια σχετικά ομοιογενή χώρα πριν την έλευση των μεταναστών, τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει στο εσωτερικό της μια σειρά από εθνικές ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, αφού παρατηρούνται συγκεκριμένες μεταναστών από τα Βαλκάνια, την Ανατολική Ευρώπη, την Ασία και τη Βόρεια Αφρική.

Πολλά από τα παιδιά των μεταναστών φοιτούν πλέον στα ελληνικά σχολεία ενώ αργότερα εισέρχονται στην αγορά εργασίας. Η εκπαιδευτική και εργασιακή τους ενσωμάτωση αποτελεί ένα από τα πλέον σύνθετα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας. Η πολλαπλότητα και ετερογένεια των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών παράλληλα με τα προβλήματα που ανακύπτουν από τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις αλλαγές στην αγορά εργασίας, καθιστούν την πολυπληθή πλέον δεύτερη γενιά σημαντικό παράγοντα προσδιορισμού της κοινωνικής συνοχής.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που πρωταρχικά καλούνται να εργαστούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον ερχόμενοι καθημερινά αντιμέτωποι με ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και διαφορετικότητας. Φυσικά ένα από τα σημαντικά εφόδια για την ένταξη στην αγορά εργασίας των μεταναστών είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια στοχεύει να διερευνήσει κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν την απαραίτητη διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα προκειμένου να διδάξουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Βασίζεται σε πραγματικά στοιχεία και έχει σκοπό να καταγράψει την διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στις βασικές διδακτικές μεθόδους που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνι-

κής γλώσσας αλλά και στις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας που τυγχάνουν αξιοποίησης στα πλαίσια της διδακτικομαθησιακής πράξης.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο της «Εισαγωγής», περιλαμβάνει τη διατύπωση του θέματος που απασχολεί την εργασία.

Το δεύτερο κεφάλαιο, η «Θεωρία» παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και αποτελείται από οχτώ υποκεφάλαια. Σε αυτά παρουσιάζονται οι αποσαφηνίσεις κάποιων βασικών όρων που χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία, οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την επάρκεια και ετοιμότητα από Παιδαγωγικής, Ψυχολογικής και Κοινωνιολογικής άποψης, προηγούμενες σχετικές έρευνες ανασκόπηση βιβλιογραφίας, θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση και διδασκαλία της γλώσσας, θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, η «Μεθοδολογία», αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας με αναφορά στο δείγμα, τη συλλογή και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, το σχεδιασμό και τη χορήγηση του ερωτηματολογίου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, τα «Αποτελέσματα», γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι και επαρκείς να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα όσον αφορά την διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα στις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας, αναλύονται σε σχέση με την παραδοσιακή και επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας.

Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στα συμπεράσματα της έρευνας και σε συζήτηση γύρω από αυτά.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζονται προς τον κ. Γεωργογιάννη Παντελή, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, για τη συνεργασία και την πολύτιμη καθοδήγησή του σε όλα τα στάδια τη συγγραφής της εργασίας.

Ευχαριστίες απευθύνονται επίσης σε όλους τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές των σχολείων για τη συνεργασία τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις δυο κόρες μου Ελένη και Στεφανία και όλους όσους ήταν δίπλα μου για την ψυχολογική στήριξη, την αμέριστη βοήθεια και την παρουσία τους σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Επάρκεια

Η έννοια της επάρκειας στα λεξικά αλλά και στην καθημερινή χρήση του όρου αναφέρεται στα εξής:

1. Ικανή ποσότητα αγαθών για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών (πχ. επάρκεια τροφίμων, νερού κ.λπ.) με αντίθετες έννοιες τις «ανεπάρκεια», «έλλειψη» κ.λπ. Αναφέρεται κυρίως σε ποσότητες των αγαθών και όχι στην ποιότητα αυτών.
2. Επαρκής γνώση ενός επιστημονικού ή επαγγελματικού αντικειμένου ώστε να αποκτήσει κάποιος τα τυπικά προσόντα που χρειάζονται για την εξάσκηση κάποιου επαγγέλματος. Η επίσημη αναγνώριση ότι οι σπουδές κάποιου κρίνονται επαρκείς για να του δοθεί από το ελληνικό κράτος βεβαίωση ότι κατέχει τον επιστημονικό τομέα του στον απαιτούμενο βαθμό. Αντίθετες έννοιες η «ανεπάρκεια», η «ανικανότητα» και η «αναξιοτία»¹.

Από τους παραπάνω ορισμούς φαίνεται ότι η έννοια της επάρκειας αποκτά ποιοτικά χαρακτηριστικά² όταν αναφέρεται σε πρόσωπα, ενώ όταν αναφέρεται σε αριθμό προσώπων ή υλικών αγαθών έχει ποσοτικά χαρακτηριστικά.

2.1.2. Ετοιμότητα

Η έννοια της ετοιμότητας αναφέρεται:

Στην ικανότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων να αντιλαμβάνονται άμεσα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και να μπορούν να αντιδρούν κατάλληλα σε αυτά εξαιτίας κατάλληλης προπαρασκευής και μάθησης και όχι αντανακλαστικά. Το άτομο διακρίνεται για την ταχύτητα και συνάμα για τη ευστοχία των αντιδράσεών του. Συνώνυμη έννοια αυτής της ετοιμότητας, η «εγρήγορση».

1. Στην ευχέρεια του ατόμου να διατυπώσει άμεσα νοήματα, ερωτήσεις, απαντήσεις στα πλαίσια συγκεκριμένων απαντήσεων. Συνώνυμη έννοια της ετοιμότητας αυτής είναι η «ετοιμολογία».
2. Στην κατάσταση προετοιμασίας για αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα. Υπάρχει ένας βαθμός προετοιμασίας, ώστε ένα συγκεκριμένο καθήκον ή θέμα να αντιπροσωπεύει μάθηση με νόημα. Η ετοιμότητα καλύπτει όλες τις φάσεις της ανάπτυξης, π.χ. σωματική, ψυχολογική και κοινωνική³.

2.1.3. Εκπαιδευτική επάρκεια

Ως «εκπαιδευτική επάρκεια» ορίζεται η θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση, που καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις, που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός, και παρέχονται στα Πανεπιστημιακά Τμήματα για εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης.

Περιλαμβάνει την κατάρτιση που αποκτά ο υποψήφιος εκπαιδευτικός Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια σπουδών του και πιστοποιείται με το πτυχίο του⁴. Αυτή αποτυπώνεται στο σύνολο των μαθημάτων, υποχρεωτικών και επιλογής, που απαιτούνται για την απόκτηση του πτυχίου.

Ο όρος έχει συνδεθεί με την επάρκεια των γνώσεων, που πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και χαρακτηρίζει τους μέλλοντες ή τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Συνεπώς εκπαιδευτική επάρκεια έχουν αυτομάτως εξ ορισμού όσοι αποφοιτούν από τα «Παιδαγωγικά τμήματα» ή έχουν τίτλο Μεταπτυχιακών σπουδών στο αντικείμενο. Επίσης επάρκεια μπορούν να αποκτήσουν και όλοι οι πτυχιούχοι μετά από επιτυχή παρακολούθηση μιας σειράς μαθημάτων. Η πρακτική αυτή είναι γενικευμένη σε όλους τους επιστημονικούς και επαγγελματικούς κλάδους, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε ιδιαιτερότητες. Επομένως η εκπαιδευτική επάρκεια καθορίζεται από την πολιτεία και αφορά την επιστημονική, θεωρητική και ερευνητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και βεβαιώνει την ικανότητα άσκησης εκπαιδευτικού έργου.

2.1.4. Εκπαιδευτική ετοιμότητα

Ο όρος εκπαιδευτική ετοιμότητα χρησιμοποιείται στη μελέτη αυτή με την έννοια που του αποδίδει ο Γεωργογιάννης: «εκπαιδευτική ετοιμότητα ορίζεται η ικανότητα μετουσίωσης των παραπάνω γνώσεων σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή η ικανότητα μετουσίωσης της θεωρητικής, επιστημονικής, διδακτικής και της ερευνητικής ικανότητας σε ικανότητα εκπαιδευτικής πράξης. Γενικά, η ετοιμότητα ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά (ως αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας)»⁵. Ο εκπαιδευτικός κατά τις βασικές σπουδές

3 Γεωργογιάννης, Π. (2006), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βαθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Tyroscenter, Πάτρα, σελ. 27

4 Γεωργογιάννης, Π.(2009),*Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*, Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα, σελ.34

5 Γεωργογιάννης, Π.(2009),*Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης*, Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα, σελ.34

του εκτός από τα παραπάνω, θα πρέπει να γνωρίζει και τις μεθόδους διδακτικής που διδάχτηκε στο Πανεπιστήμιο (και αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής του επάρκειας) και να μπορεί να εφαρμόζει τις μεθόδους αυτές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη. Ουσιαστικά έχουμε σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Επίσης ο εκπαιδευτικός εκτός από την αντίδρασή του σε ερεθίσματα που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη και τους μαθητές του μέσα στην τάξη, πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει άμεσα και άλλα θέματα που προκύπτουν και αφορούν το σχολικό περιβάλλον, όπως οι σχέσεις του με τους άλλους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς των μαθητών, με τις σχολικές υπηρεσίες, με τον σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή του σχολείου του, με την εκπαιδευτική νομοθεσία καθώς και με τα αναλυτικά προγράμματα⁶.

2.1.5. Διδακτική

Ετυμολογικά ο όρος Διδακτική προέρχεται από το ρήμα «διδάσκω» που σημαίνει μεταδίδω σε κάποιον το αντικείμενο μάθησης. Ο όρος Διδακτική εμφανίζεται για πρώτη φορά τον 17^ο αιώνα από τον Ρατίχιο και καθιερώνεται στο χώρο της Παιδαγωγικής το 1657 με τη «Μεγάλη Διδακτική» του Κομένιου. Κατά τον Κομένιο νοείται σαν η τέχνη διδασκαλίας «όλων των πραγμάτων σε όλους τους ανθρώπους»⁷.

Σε παλαιότερους ορισμούς η Διδακτική περιγράφεται ως συνειδητή μετάδοση γνώσεων και συστηματική μόρφωση της διάνοιας του μαθητή μόνο με το λόγο⁸, και εστιάζει το ενδιαφέρον όλης της διαδικασίας γύρω από το πρόσωπο του δασκάλου, ο οποίος δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις και συνθήκες, παράγει και μεταδίδει στους μαθητές του γνώσεις και πληροφορίες, ενώ οι αυτοί λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες.

Στη σύγχρονη εποχή, η διδακτική ορίζεται στη σχετική βιβλιογραφία ως η επιμέρους επιστήμη της Παιδαγωγικής, η οποία έχει ως αντικείμενο έρευνας και εφαρμογής τη Διδασκαλία⁹. Έργο, δηλαδή, της Διδακτικής είναι η εύρεση των κατάλληλων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας καθώς και η έρευνα εκείνων των προϋποθέσεων και των όρων που θα καταστήσουν αποτελεσματική την οργάνωση και διεξαγωγή της. Ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του καθοδηγητή-συνεργάτη¹⁰, του οποίου βασική επιδίωξη αποτελεί η μετάδοση ουσιαστικών γνώσεων που να συνδέονται και να συσχετίζονται βιωματικά με τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε μαθητή ώστε να καθίσταται ικανός να τις κατανοεί και να τις επεξεργάζεται με τον καταλληλότερο και αρτιότερο τρόπο, με σκοπό τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης και συγκροτημένης προσωπικότητας.

Επομένως η Διδακτική στηρίζεται σε τρία βασικά στοιχεία της διδακτικής πράξης:

- την οργάνωση και μεθοδολογία της διδασκαλίας
- τις μορφές μάθησης και τη χρήση τους για την επίλυση προβλημάτων
- την επικοινωνία εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου.

6 Γεωργιάννης, Π. (2009), *Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης*. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα, σελ.35

7 Στο: <http://el.wikipedia.org/wiki/>, Προσπελάστηκε στις: 18/2/2013

8 Χαραλαμπίδου, Ι.Ν (1980), *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα

9 Χριστιάς, Ι. (1999), *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

10 Κουτρουπά Κ. (2004), *Διδακτική και Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*, Αθήνα: Σταμούλης

2.1.6. Διδακτική επάρκεια

Ως «εκπαιδευτική επάρκεια» ορίζεται η θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση, που καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις, που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός, οι οποίες παρέχονται ή θα έπρεπε να παρέχονται σήμερα στα Πανεπιστημιακά Τμήματα για εκπαιδευτικούς για της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης και πιστοποιείται με το παρεχόμενο πτυχίο.

Ο Bandura στην «κοινωνική γνωστική θεωρία» του (social cognitive theory), θεωρεί ότι η διδακτική επάρκεια είναι μια μορφή αυτεπάρκειας, είναι δηλαδή, μέρος της γνωστικής διαδικασίας κατά την οποία το άτομο οικοδομεί πεποιθήσεις ως προς την ικανότητά του να αποδίδει σε ένα επίπεδο επιτυχίας. Ορίζει ως αντίληψη επάρκειας «τα πιστεύω κάποιου στην ικανότητά του να οργανώνει και να εφαρμόζει σχέδια τα οποία απαιτούνται για την επίτευξη ορισμένων αποτελεσμάτων»¹¹.

Σύμφωνα με το υπουργείο παιδείας η διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια πιστοποιείται παράλληλα, με βεβαίωση επιτυχούς παρακολούθησης ειδικού προγράμματος σπουδών, τουλάχιστον εξαμηνιαίας διάρκειας, το οποίο παρέχεται από τμήμα Α.Ε.Ι ή από ομάδες συνεργαζόμενων τμημάτων του ίδιου ή περισσότερων Α.Ε.Ι και εγκρίνεται από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Σημειώνεται ότι τα παραπάνω Προγράμματα αφορούν εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθόσον σύμφωνα με τη περ.γ' της παρ.3, η κατοχή πτυχίου παιδαγωγικών τμημάτων Α.Ε.Ι. πιστοποιεί την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των αποφοίτων τους¹². Επομένως το χορηγούμενο πτυχίο περιλαμβάνει όλες εκείνες τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται ώστε ο εκπαιδευτικός να διοριστεί στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.1.7. Διδακτική ετοιμότητα

Ως διδακτική ετοιμότητα ορίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να οργανώνει ορθολογικά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο σχολικής γνώσης και διδασκαλίας γνώσεων σε πρακτική εφαρμογή να δρομολογεί διαδικασίες επικοινωνίας, κατανόησης και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών, να προσδιορίζει τρόπους αξιοποίησης της γνώσης που θα διευκολύνουν την κατανόηση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών και να φροντίζει για την εξασφάλιση συνθηκών που θα επιτρέπουν την επίδοση των μαθητών με ίσους όρους¹³.

11 Bandura, (1997), *Self efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman σελ.3

12 Κατάρτιση Προγραμμάτων Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας Στο: <http://blogs.sch.gr/tsilivar/>, Προσπελάστηκε στις: 18/2/2013

13 Κοσσυβάκη,Φ.(2001), *Η συμβολή της διαπολιτισμικής θεωρίας και εκπαίδευσης στην αποσχολοποίηση του σχολείου από τη σκοπιά της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών: Θεωρία και έρευνα. Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του 4^{ου} συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα: http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files* Προσπελάστηκε στις: 20/3/2013

2.1.8. Διδακτική Γλώσσα

Η Διδακτική της Γλώσσας, ως εκπαιδευτική πράξη, μπορεί να οριστεί ως η επιστήμη έρευνας που έχει αντικείμενο την ανάλυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης του γλωσσικού μαθήματος μέσα στη σχολική τάξη¹⁴. Σύμφωνα με τον Bailly «η μοντέρνα εκδοχή και σχετικά πρόσφατη έννοια του όρου Διδακτική παραπέμπει στην αποστασιοποίηση από την εκπαιδευτική πράξη με στόχο την παρατήρηση και τη διαμόρφωση ενός θεωρητικού μοντέλου για αυτή την εκπαιδευτική πράξη. Η εκπαιδευτική πράξη τοποθετείται στο κέντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος της Διδακτικής με στόχο την παρατήρηση και την ανάλυση του εκπαιδευτικού αντικειμένου, μέσα από όλους τους παράγοντες που το προσδιορίζουν, των στόχων που ακολουθούνται μέσα σ' αυτό, των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από την εκπαίδευση, των μεταμορφώσεων των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών που αυτή η εκπαίδευση δημιουργεί στο μαθητή, και κατά συνέπεια, των στρατηγικών οικειοποίησης του αντικειμένου, τις οποίες επιδεικνύει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της μαθησιακής του δραστηριότητας»¹⁵. Το αντικείμενο της Διδακτικής της Γλώσσας είναι η κατανόηση του πολύπλοκου συνόλου των διαδικασιών κατάκτησης και μάθησης της γλώσσας με απώτερο σκοπό να παρέμβει στις μαθησιακές-διδακτικές καταστάσεις ώστε να καταστούν λειτουργικές και αποτελεσματικές. Αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση των λειτουργιών και δυσλειτουργιών σε πρακτικό επίπεδο, μέσα στην τάξη, ώστε να συμβάλει στην ανάλυση και βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Η ελληνική γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας αντιμετωπίζεται στις περισσότερες φορές ως ένα σύστημα κανόνων γραμματικής και σύνταξης, η γνώση των οποίων, μαζί με τη γνώση ενός όγκου λεξιλογίου, πιστοποιεί και τη γνώση της γλώσσας. Ωστόσο η γνώση της δομής της γλώσσας δεν αποτελεί αρκετή προϋπόθεση για την επιτέλεση μιας επικοινωνιακής πράξης.

2.1.9. Διδασκαλία

Η διδασκαλία είναι η αμφίδρομη διαδικασία μετάδοσης του μορφωτικού υλικού, όπου ο μαθητής διευκολύνεται στην απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης καθώς και των δεξιοτήτων του με τον δάσκαλο σε θέση καθοδηγητή – συνεργάτη¹⁶.

Δηλώνει μια σειρά ενεργειών με σκοπό τη μάθηση, στις οποίες περιλαμβάνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και οργανωτικές ενέργειες¹⁷. Κατά τον Gagne :«Διδασκαλία είναι το σύνολο των ενεργειών που κάνει ο εκπαιδευτικός για να προκαλέσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση, πράγμα που υπονοεί ο εκπαιδευόμενος, με τις κατάλληλες

14 Reuter, Y. (2004), *Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture*, in Linx, pp. 41-54 Στο: *Μια απρόσμενη αντιπαράθεση θέτει επιτακτικά το ερώτημα των σχέσεων Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Γλώσσας του Ανδρέα Δ. Καρατζά*, Δρ Επιστημών Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος στο <https://sites.google.com/site/andreasdkaratzas/--5/resources> .Προσπελάστηκε στις: 5/3/2013

15 Bailly, D. (1997), *Didactique de l'anglais* Στο: *Μια απρόσμενη αντιπαράθεση θέτει επιτακτικά το ερώτημα των σχέσεων Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Γλώσσας του Ανδρέα Δ. Καρατζά*, Δρ Επιστημών Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος, στο <https://sites.google.com/site/andreasdkaratzas/--5/resources>) .Προσπελάστηκε στις: 5/3/2013

16 Κουτρομπά, Κ.,(2004), *Διδακτική και Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλης

17 Μαρσαγγούρας, Η.(1999), *Η Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

ενέργειες του εκπαιδευτικού και τη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών, μπορεί και αυτός να παράγει γνώση και όχι μόνο να δέχεται τη γνώση»¹⁸. Παράλληλα χαρακτηρίζεται ως ενσυνείδητη ενέργεια και λειτουργία η οποία μέσα από ορισμένη διαδικασία επιδιώκει συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Στη σύγχρονη διδασκαλία ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή, του οποίου βασική επιδίωξη αποτελεί η μετάδοση ουσιαστικών γνώσεων που πρέπει να συνδέονται και να συσχετίζονται με τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε μαθητή ώστε να καθίσταται ικανός να τις κατανοεί και να τις επεξεργάζεται με τον καταλληλότερο και αρτιότερο τρόπο, με σκοπό τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης και συγκροτημένης προσωπικότητας.

2.1.10. Διγλωσσία

Το γλωσσικό φαινόμενο της διγλωσσίας προκύπτει, όταν έρχονται σε επαφή δυο γλώσσες, τόσο στον ίδιο ομιλητή, όσο και ανάμεσα σε γλωσσικές ομάδες ή κοινότητες¹⁹. Είναι ένα φαινόμενο με πολλές όψεις, που δεν μπορεί να περιγραφεί εύκολα, γιατί σχετίζεται και αφορά ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με την γλωσσολογική κατεύθυνση δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφράζεται και στις δύο γλώσσες²⁰. Κατά την ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογική κατεύθυνση, διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δυο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα, χωρίς δυσκολία, το γλωσσικό κώδικα²¹.

Οι περισσότεροι μελετητές σήμερα αποδέχονται έναν ορισμό που δε στηρίζεται στη γλωσσική ικανότητα αλλά στη συχνότητα χρήσης. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται έμφαση στο κριτήριο χρήσης και λιγότερο στο βαθμό κατοχής των δύο γλωσσών, αν και είναι παραδεκτό γενικά ότι το δίγλωσσο άτομο γνωρίζει τουλάχιστον τη μια γλώσσα σε επίπεδο παρόμοιο με αυτό του μονόγλωσσου ομιλητή. Αυτή η άποψη έρχεται σε πλήρη αρμονία με τις επιταγές του Κοινού Ευρωπαϊκού πλαισίου γλωσσικής αναφοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης (2001) σύμφωνα με το οποίο οι ευρωπαίοι πολίτες θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να μεταπηδούν από τη μια γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος στη γλώσσα άλλων λαών, χρησιμοποιώντας συνδυασμούς κωδίκων επικοινωνίας που εμπεριέχουν όχι μόνο στοιχεία γλωσσικής γνώσης αλλά και εμπειρίας για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας.

2.1.11. Δίγλωσση εκπαίδευση

Ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται σε διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών συστημάτων που αφορούν δίγλωσσα άτομα. Διάκριση αποφασιστικής σημασίας είναι αν στα συστήματα αυτά χρησιμοποιούνται όντως και προάγονται οι δύο γλώσσες ή αν το πρόγραμμα στοχεύει στη μετάβαση του παιδιού από τη χρήση της μητρικής στην

18 Gagne, R. (1977), *The condition of learning*. N. York Rinehart and Winston

19 Weinreich (1935), Στο: *Η Διγλωσσία της παιδικής ηλικίας και η σχέση της με την εκπαίδευση*. http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_2/1_3.htm, Προσπελάστηκε στις 7/2/2013

20 MacNamara, (1969), Στο: Τριάρχη-Herrmann, (2000): σελ.43

21 Mackey, W.F. (1968), *The Description of Bilingualism*, In J. Fishman (ed.), *Reading in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, σελ.554

αποκλειστική, κατά προτίμηση, χρήση της γλώσσας της πλειονότητας²².

2.1.12. Πρώτος γλωσσικός κώδικας (K1)

Πρώτη γλώσσα (K1) ορίζεται η γλώσσα που το άτομο κατακτά στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της επαφής του με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Επιτρέπει στο άτομο να εντάσσεται ομαλά στην κοινότητα , να διαλέγεται ισότιμα με τα άλλα μέλη και να δημιουργεί μαζί τους αξίες, παράδοση και θεσμούς²³.

Επειδή η μητέρα βρίσκεται πιο κοντά στο παιδί και εξαιτίας της σχέσης του με αυτό, ο κώδικας αυτός ονομάζεται και μητρική γλώσσα²⁴ και συντελείται κατά μέγιστο βαθμό στα πρώτα πέντε έως έξι χρόνια της ζωής του ατόμου. Η πρώτη γλώσσα αποτελεί, σύμφωνα με την κρατούσα σήμερα επιστημονική άποψη, βασικό παράγοντα δόμησης της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, αφού όχι μόνο φυσιολογικοί ή ανατομικοί μηχανισμοί αλλά, και πολύ περισσότερο, εγκεφαλικές συνδέσεις και ψυχολογικοί μηχανισμοί προσαρμόζονται στα δεδομένα και τις απαιτήσεις της, με αποτέλεσμα το κάθε άτομο να οδηγείται τελικά σε πλήρη ταύτιση με τη μητρική του γλώσσα²⁵.

2.1.13. Δεύτερος γλωσσικός κώδικας (K2)

Δεύτερη γλώσσα (K2) είναι η γλώσσα που ακολουθεί χρονολογικά την πρώτη. Ο Δαμανάκης τοποθετεί τις δυο γλώσσες σε μια χρονική αλληλουχία²⁶. Συγκεκριμένα, δεύτερη γλώσσα είναι η οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνεται με τη συμβολή ή και την παρεμβολή, γνωστική ή συμπεριφορική, της ήδη κατεκτημένης μητρικής πρώτης γλώσσας²⁷.

Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται κυρίως για να χαρακτηρίσει την κατοχή από πλευράς ενός ατόμου και ενός άλλου γλωσσικού κώδικα που είναι διαφορετικός από τη μητρική του γλώσσα και τον οποίο έμαθε , αφού είχε ήδη κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς της και φυσικά δεν μπορεί να νοηθεί παρά μόνο σε συσχετισμό με έναν πρώτο.

2.1.14. Ξένη γλώσσα

Το βασικό χαρακτηριστικό της ξένης γλώσσας είναι ότι στερείται ενός άμεσου χώρου χρήσης²⁸. Η εκμάθησή της βασίζεται στην προοπτική μιας μελλοντικής χρήσης που θα

22 Καρατζόλα, Ε. *Διγλωσσία και Διαπολιτισμικότητα: συγκλίσεις και αποκλίσεις*. Στο: http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi, Προσπελάστηκε στις: 4/3/2013

23 Μήτσης, Ν. (1998), *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σελ.10

24 Σκούρτου, Ε.(1997), *Η παραδειγματική σχέση της πρώτης και της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και οι παιδαγωγικές συνέπειες*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα: Gutenberg , σελ.70

25 *Επιμορφωτικός οδηγός Τσιγγανόπαιδες*. Στο: http://isocrates.minedu.gov.gr/content_files/tsigganopaides/ErporforFodigosTsigganopaides-kefalaiob.pdf, (Προσπελάστηκε στις: 5/3/2013

26 Σκούρτου, Ε. (1997), *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό, Θέματα Διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος, σελ.54

27 Larsen – Freeman, D & Long, M. H.(1991), *An introduction to Second Language Acquisition*. Reacearh. London, σελ. 7

28 Σκούρτου, Ε. *Το φαινόμενο της διγλωσσίας και η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Στο: http://6dimdiaplefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi

εξυπηρετεί κυρίως μαθησιακούς, οικονομικούς και πολιτικούς σκοπούς, καθώς είναι επιλογή του ατόμου²⁹. Η ξένη γλώσσα υπόσχεται μελλοντική χρήση, αλλά στερείται χώρου χρήσης, δε χρησιμοποιείται, δεν επηρεάζει και δε δημιουργεί κατάσταση διγλωσσίας. Όσο πιο πειστική είναι αυτή η υπόσχεση, τόσο πιο πολλοί άνθρωποι επιλέγουν να μάθουν την αντίστοιχη γλώσσα, όπως το παράδειγμα της Αγγλικής. Η ξένη γλώσσα είναι ξένη γιατί δεν χρησιμοποιείται.

2.2. Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στην ελληνική επικράτεια και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης

Η διαμόρφωση των πολυπολιτισμικών συνθηκών στην ελληνική κοινωνία μετά την εισροή αλλοδαπών μεταναστών και παλιννοστούντων Ελλήνων τη δεκαετία του 90, βρήκε τους εκπαιδευτικούς ανέτοιμους να αντιμετωπίσουν τα πολύπλοκα προβλήματα που δημιουργήθηκαν στις τάξεις τους από την ύπαρξη μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν περισσότερο στις γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών που τους έφεραν σε «δύσκολη θέση». Εκτός από τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών και οι πολιτισμικές απαιτούν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις³⁰.

Μετά την κριτική που ασκήθηκε στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε μέχρι τις αρχές του 1990 για την ομαλή ένταξη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τα έντονα αδιέξοδα που δημιουργήθηκαν, προκλήθηκαν συζητήσεις και έντονος προβληματισμός, που με την σειρά τους οδήγησαν στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Ο νόμος 2413/96 καθόρισε το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 34 του νόμου (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996:2450) ορίζεται ότι: «σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Το θεσμικό σχήμα επίσης αποτελείται από τάξεις υποδοχής και από φροντιστηριακά τμήματα. Οι τάξεις υποδοχής σε συνδυασμό με το θεσμό της πρόσθετης διδακτικής στήριξης, προσφέρουν στους μαθητές αυτούς ενισχυτική διδασκαλία στην ελληνική γλώσσα καθώς και διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα.

Για την κάλυψη της διδασκαλίας της γλώσσας θα προσλαμβάνονταν εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα προσόντα διορισμού στην ελληνική εκπαίδευση και είναι αποδεδειγμένα

thess.sch.gr/to_fainomeno_tis_diglossias.pdf, Προσπελάστηκε στις 19/1/2013

29 Σκούρτου, Ε.(1997), *Η παραδειγματική σχέση της πρώτης και της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και οι παιδαγωγικές συνέπειες*. Στο: Γεωργιάννης, Π. (2009), *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης Γλώσσας*, Αθήνα: Gutenberg, σελ.72

30 Μάρκου, Γ.Π.(1997), *Το ερευνητικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, σελ.19-33

γνώστες της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών (λόγω διαμονής τους σ' αυτή). Ελλείψει αυτών, θα προτιμούνταν εκπαιδευτικοί, Έλληνες ή αλλοδαποί, που γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών, κάτι το οποίο όμως μέχρι τώρα δεν έχει εφαρμοστεί.

Οι διοικητικές και πολιτικές παρεμβάσεις του Υπουργείου Παιδείας αφορούν κυρίως τέσσερις μαθητικές ομάδες: τους σιγγανόπαιδες, τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης, τους Έλληνες ομογενείς του εξωτερικού, τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές. Η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζεται κυρίως στο θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η ελλιπής γνώση της γλώσσας από τους μαθητές εξαιτίας της πολιτιστικής και γλωσσικής διαφορετικότητάς τους ορίζεται ως πρόβλημα που επιδέχεται επίλυση. Η επίλυση αυτή είναι μονόδρομη διαδικασία και δεν εμπλέκει τους γηγενείς μαθητές αλλά αφορά μόνο στους «προβληματικούς» μαθητές. Το πνεύμα της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι όπως προάγεται από τη νομοθεσία, βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και κυρίως στο σεβασμό της ετερότητας και του ιδιαίτερου πολιτισμικού κεφαλαίου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Όμως η εφαρμογή του προγράμματος μέχρι τώρα δεν λαμβάνει υπόψη της τη μητρική γλώσσα των μαθητών ώστε να εστιαστεί η διαδικασία εκμάθησης στη λειτουργική σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών και στη γενικότερη μετάβαση και κοινωνικοποίηση του μαθητή από τη χώρα προέλευσης στην Ελλάδα. Η μητρική γλώσσα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δε διδάσκεται σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης στη χώρα μας, κάτι που καταδεικνύει ανεπαρκείς τις προσπάθειες του κράτους για προστασία της έκφρασης των πολιτισμικών και γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών. Όπως επισημαίνουν και οι Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης «έχουμε δίγλωσσους μαθητές σε ένα μονόγλωσσα προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα»³¹ αφού το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό υλικό έχουν δομηθεί με αποδέκτη τον μονόγλωσσο μαθητή του οποίου η μητρική γλώσσα είναι η ελληνική και όχι το μαθητή που μαθαίνει τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Έτσι οι Έλληνες δάσκαλοι σε γενικές γραμμές ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα εφαρμόζοντας μονομερείς πρακτικές γλωσσικής και πολιτισμικής ομογενοποίησης ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους απόψεις, αν και έχουν παρατηρηθεί και κάποιες εθελοντικές προσπάθειες να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των αλλογενών μαθητών τους.

Βασική προϋπόθεση για μια σωστή εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλή διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όταν δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με διαπολιτισμικές δεξιότητες, η διαδικασία μιας στενά εθνοκεντρικά και μονοπολιτισμικά νοούμενης εκπαίδευσης θα συνεχίσει να αποξενώνει τους μαθητές και να δημιουργεί μεγαλύτερες ανισότητες και φαινόμενα περιθωριοποίησης.

Στα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και σε προγράμματα επιμόρφωσης, ελάχιστες προσπάθειες καταβάλλονται ώστε να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες και προκλήσεις, δεδομένου ότι σε πολλές περιπτώσεις τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις

31 Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ- Συγγραφείς

κατάλληλες δεξιότητες ώστε να περάσουν από την θεωρία στην πράξη, κανένα διδακτικό υλικό και κανένα σχολικό πρόγραμμα, όσο καλό και αν είναι, δεν πρόκειται να έχει σπουδαία αποτελέσματα. Η επιστημονική γνώση πρέπει να συνδέεται με την εκπαιδευτική πράξη, να περάσει δηλαδή από την παιδαγωγική επάρκεια στην παιδαγωγική ετοιμότητα, αλλιώς η γνώση από μόνη χωρίς την πράξη της είναι αδύναμη. Η σύνδεση αυτή είναι η βάση για την επιμόρφωση και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έχει μια διαφορετική στάση προσέγγισης και ανάλυσης του έργου και καθιστά την προσφορά του πιο αποδοτική και ουσιαστική³².

Αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, στην Ελλάδα δεν υπάρχει ακόμα μια γλωσσική πολιτική που να λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη γλωσσική ομοιογένεια μέσα από τη χρήση και μόνο της ελληνικής γλώσσας, που προάγεται και από τον επίσημο λόγο της ελληνικής πολιτείας, η οποία επικαλύπτει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στο επίπεδο των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων. Έτσι όσοι δεν γνωρίζουν και δεν χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα, μέσα από αυτή την εξαναγκαστική γλωσσική πολιτική, περιθωριοποιούνται κοινωνικά από την υπόλοιπη γλωσσική πλειοψηφία, στιγματίζονται και αποκλείονται ως «ξένοι». Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα η αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας είναι άμεση και επιτακτική για έναν αλλογενή μαθητή, γιατί ανέκαθεν όπως σημειώνει ο Κρητικός «η γλώσσα αποτελεί σημαντικό επικοινωνιακό μέσο για τη δημιουργία του αισθήματος του «συνανήκειν»³³.

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με τους Σκούρτου, Βρατσάλη και Γκόβαρη σε τάξεις με : «εθνοτική-γλωσσική-γνωστική-κοινωνική-πολιτισμική ανομοιογένεια μαθητών είναι δύσκολη, γιατί και οι απαιτήσεις είναι πολλές και ποικίλες, ακόμα και στην προσχολική ηλικία»³⁴. Η ταυτόχρονη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής, δεύτερης και ξένης είναι πολύ δύσκολη υπόθεση και απαιτεί πολύ καλή κατάρτιση αλλά και εμπειρία από μεριάς των εκπαιδευτικών. Δυστυχώς όμως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά γενική ομολογία οι Έλληνες δάσκαλοι δεν έχουν εκπαιδευτεί για να διδάξουν την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σήμερα, διδάσκουν τη γλώσσα με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της δομής: γραμματική, παραγωγική, ετυμολογική κλπ. επειδή πιστεύουν ότι με την κατοχή της δομής μιας γλώσσας πιστοποιείται η γνώση μιας γλώσσας³⁵. Όμως αν και η γνώση της δομής μιας γλώσσας είναι αναγκαία δεν είναι αρκετή για την επιτέλεση μιας επικοινωνιακής πράξης. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι κατά τη διδασκαλία οφείλουν να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της γλώσσας μέσα από ποικίλες καταστάσεις επικοινωνίας με αποδεκτούς κάθε φορά γλωσσικούς κώδικες³⁶.

32 Παπακωνσταντίνου, Π. (1996), *Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη*. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., και Παπακωνσταντίνου, Π.(επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.73-83

33 Κρητικός, Γ. (2008), *Έθνος και χώρας. Προσεγγίσεις στην ιστορική γεωγραφία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

34 Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ- Συγγραφείς

35 Σκούρτου, Ε. (2005), *Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους*, στο Κ.Α. Βρατσάλη (επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*, Αθήνα: Νήσος, σελ.261-272

36 Τοκατλίδου, Β. (2003), *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης

Επίσης πολύ σημαντική προϋπόθεση για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης είναι η αποδοχή στο σχολείο της μητρικής γλώσσας μαθητών, καθώς και της πολιτιστικής κληρονομιάς που μεταφέρει αυτή από κάθε χώρα. Αδιαφορία ή το χειρότερο, ειρωνεία στο σχολείο των μαθητών για τη μητρική τους γλώσσα μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις: ψυχολογικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές το οποίο αποτελεί μορφή κοινωνικού ρατσισμού. Από την άλλη έρευνες έχουν δείξει ότι εμμονή στην αποκλειστική διδασκαλία αλλά και καλλιέργεια μιας γλώσσας, της γλώσσας υποδοχής, κάτι το οποίο επικρατεί στο σημερινό ελληνικό σχολείο, οδηγεί τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων σε χαμηλές επιδόσεις και σε αποτυχία σε σύγκριση με τις επιδόσεις των μονόγλωσσων συμμαθητών τους, κάτι το οποίο οδηγεί συνήθως σε σχολική αποτυχία που συνεπάγεται και αποτυχία επαγγελματική και κοινωνική³⁷. Ο Μ. Δαμανάκης επισημαίνει ότι «η προώθηση της μιας μόνο γλώσσας και η παραμέληση της άλλης ισοδυναμούν με παραμέληση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου του ατόμου και, κατά συνέπεια, με σημαντική μείωση των μορφωτικών ευκαιριών»³⁸. Έτσι λοιπόν αν και η μητρική γλώσσα αποτελεί «γέφυρα» προς τη γλώσσα του σχολείου, στην Ελλάδα δεν παρέχεται ούτε ο απαραίτητος χώρος για τη χρήση της ούτε ο απαραίτητος χρόνος για την εκμάθηση σε πρώτο επίπεδο της μητρικής γλώσσας και σε δεύτερο της επίσημης γλώσσας του κράτους, παρόλο που προβλέπεται από το νόμο: «..το μάθημα της γλώσσας και της κουλτούρας προέλευσης είναι προαιρετικό και εφόσον υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών (7-15) διδάσκεται για 4 ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολογίου προγράμματος στη περίπτωση που η τάξη έχει πλήρες πρόγραμμα»(Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωποι με την έννοια της διαπολιτισμικότητας τις τελευταίες δεκαετίες, οι περισσότεροι από αυτούς αρχικά ήταν εντελώς απροετοίμαστοι είτε λόγω έλλειψης κατάρτισης, είτε λόγω μιας γενικότερης ξενοφοβικής διάθεσης που αντικατοπτρίζει το ξάφνιασμα της κοινωνίας απέναντι στο διαφορετικό. Ακόμη πολλοί εκπαιδευτικοί που είναι προδιατεθειμένοι θετικά στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχουν βαθιά ριζωμένη στη συνείδηση τους την ανωτερότητα του δικού τους πολιτισμού και δεν μπορούν εύκολα να δεχτούν τον προσανατολισμό του σχολείου προς μια κατεύθυνση η οποία σέβεται και αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα των διαφορετικών πολιτισμών - βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – τους οποίους οι ίδιοι διδάχτηκαν να τους θεωρούν κατώτερους.

Σε έρευνα που έγινε από τον Π. Γεωργογιάννη στο νομό Αχαΐας και είχε ως σκοπό τη διαπίστωση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι οι ίδιοι έχουν αρνητική εικόνα αναφορικά με τη διαπολιτισμική τους επάρκεια σε θέματα διδακτικής της γλώσσας και ακόμη δεν έχουν προσαρμοστεί στις νέες καταστάσεις. Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό δηλώνει την έλλειψή του αναφορικά με την ικανότητα που έχει σε σχέση με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά του στον ίδιο τομέα. Ούτε το πρόγραμμα έχει αναπροσαρμοστεί ακόμη ανεξάρτητα αν υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές στις τάξεις, δεδομένου ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση κάτω από τις σημερινές συνθήκες δεν αφορά μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά όλους τους πολίτες

37 Παπαχρήστος, Κ. (2003β), *Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, σελ.30-42

38 Δαμανάκης, Μ.(1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.95

της χώρας. Κι αυτό γιατί η κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση βοηθά τη θέαση άλλων εθνών λαών και πολιτισμών υπό διαφορετικό πρίσμα³⁹.

Είναι λοιπόν φανερό ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την απαιτούμενη διαπολιτισμική επάρκεια και κατά συνέπεια διδακτική επάρκεια αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ούτε τα απαραίτητα προσόντα για να ασκήσουν αυτό το έργο και ότι γίνεται σήμερα είναι εμπειρικό⁴⁰. Επίσης οι ίδιοι σύμφωνα με την ίδια έρευνα δεν είναι σε θέση να μετουσιώσουν σε πράξη την επιστημονική γνώση τους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, την οποία δεν έχουν, και πως αυτό που δηλώνουν ετοιμότητα είναι η εμπειρία που απέκτησαν από την τριβή με το καθημερινό πρόβλημα με τους αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές⁴¹.

Επομένως, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών θέτει επιτακτικά αφενός το ζήτημα της προσαρμογής τους στην ελληνική πραγματικότητα και αφετέρου της εκπαίδευσής τους με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Όμως ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί διέθεταν ικανοποιητική διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα, δεν θα ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στο έργο τους, αν δεν είχαν διαμορφωθεί στα σχολεία οι απαραίτητες συνθήκες με τα κατάλληλα εργαλεία.

Αν και τα μαθήματα που συγκροτούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι στο επίκεντρο των περιεχομένων των προγραμμάτων σπουδών, διαπιστώνουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει εμπλουτισμός των περιεχομένων με ποικίλα και σημαντικά αντικείμενα από έμπειρους πανεπιστημιακούς ερευνητές σε όλες τις παιδαγωγικές σχολές. Τα ανάλογα μαθήματα ως επί το πλείστον κατατάσσονται στα επιλογής αλλά τόσο το πλήθος των επιστημονικών ερευνών όσο και η πληθώρα βιβλίων στην αγορά με σχετικό αντικείμενο δεν αφήνουν περιθώρια για άγνοια ή ακόμη και αδιαφορία. Οι κατάλογοι των εκπαιδευτικών βιβλίων που παρέχονται στο σύγχρονο δάσκαλο σε όλους σχεδόν τους εκδοτικούς φορείς, τα σεμινάρια, οι επιμορφώσεις και τα επιστημονικά άρθρα καλύπτουν επαρκώς τα εθνοπολιτισμικά και κοινωνικογλωσσικά ζητήματα που σήμερα μας απασχολούν.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να κατέχει κεντρική θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για να μπορέσει να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι μετέπειτα επιμορφώσεις και οι ατομικές προσπάθειες για αυτομόρφωση και διαρκή βελτίωση, πρέπει να στοχεύουν στο να τους καταστήσουν ικανούς, αφενός να αντιμετωπίζουν όλο και συνθετότερα και πολυπλοκότερα προβλήματα στην τάξη τους, αφετέρου να μπορούν να εκπονούν ή να προσαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους.⁴²

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ως εκ τούτου πολύ σημαντικός γιατί από αυτόν εξαρτάται στην ουσία η επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή. Η ευθύνη που αποδίδεται σ'

39 Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης*. Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα, σελ.20

40 Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης*. Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα, σελ.28

41 Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης*. Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Πάτρα, σελ.30

42 Γούσης, Π. (1997), *Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των παλινοστούτων Ελλήνων και των μεταναστών*. Στο: Δαμανάκης Μ. (επιμ.) *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.170-175

αυτόν είναι πολύ μεγάλη, η εκπαίδευση και η κατάρτιση ελλιπής γεγονός που σημειώνεται σε πολλές μελέτες σχετικά με την ανετοιμότητα και ανεπάρκεια των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών⁴³.

2.3 Έρευνες σχετικά με επάρκεια και ετοιμότητα

Μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 60 η εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλοδαπούς, τους παλινοστούντες και γενικότερα τους μετανάστες μαθητές τόσο στην Ελλάδα όσο και αλλού κινούνταν στη λογική του «ελλείμματος» θεωρώντας ότι οι μαθητές αυτοί θα έπρεπε να καλύψουν τις ελλείψεις που δημιουργούσε η διαφορετικότητά τους προκειμένου να αφομοιωθούν ή στην καλύτερη περίπτωση προς τα τέλη της δεκαετίας να ενσωματωθούν με τους γηγενείς⁴⁴. Τα δύο παραπάνω μοντέλα αποδειχτήκαν αναποτελεσματικά με αποτέλεσμα να αναδυθεί ένα νέο μοντέλο, το οποίο αποτέλεσε έδαφος για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στην Ελλάδα, αυτό της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πολύ σημαντική στο να οργανώσουν οι εκπαιδευτικοί των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνικών τη διδακτική διαδικασία σε πλαίσια διαπολιτισμικών αρχών, είναι η συμβολή του Jim Cummins με το βιβλίο του «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας». Σύμφωνα με το συγγραφέα η δημιουργία πρόσφορων σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών περιέχει πάντοτε κάποια διαδικασία «διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων», η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση αυτών, στη συνεργατική διαμόρφωση γνώσης και δύναμης, σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών της μειονότητας και τελικά στο χτίσιμο ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με υψηλό αυτοσυναισθήμα και αυτοεκτίμηση. Θεωρεί ότι κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά διαθέτει έναν αξιοσημείωτο βαθμό ελέγχου στο πώς να διαμορφώνει τις σχέσεις του με τους μαθητές του ανατρέποντας συχνά τις εξουσιαστικές σχέσεις της κοινωνίας και πιστεύει πως έχουν τελικά περιθώρια επιλογών, όσον αφορά στα μηνύματα που μεταδίδουν σχετικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών, τις μορφές γονεϊκής και κοινοτικής συμμετοχής που ενθαρρύνουν και στο βαθμό στον οποίο προωθούν τη συνεργατική μάθηση⁴⁵.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Π. Γεωργογιάννη (2006) αναφορικά με την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών της Α'/βάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Αχαΐας και Ηλείας, δηλώνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί πως έχει αποκτήσει πολύ καλή θεωρητική κατάρτιση ενώ αντίθετα το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει ότι η ερευνητική κατάρτιση που αποκόμισε από τις σπουδές του δεν είναι καθόλου ικανοποιητική⁴⁶.

43 Πόρποδας, Κ. (2001), *Ανάπτυξη Προγράμματος Σπουδών και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Πατρών και Αιγαίου*, Πάτρα Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, ΕΠΕΑΕΚ, Παράρτημα Δ2-Δ3

44 Νικολάου, Γ.(2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.39

45 Cummins, J.(1999), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg

46 Γεωργογιάννης, Π.(2006), *Βηματοστομίες για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Πάτρα

Στην ίδια έρευνα όμως φαίνεται ότι ενώ είναι θεωρητικά καταρτισμένοι σε ικανοποιητικό βαθμό και διαθέτουν επίσης σε ικανοποιητικό βαθμό γνώσεις, δηλαδή διαθέτουν εκπαιδευτική επάρκεια, διαπιστώνεται ότι δε διαθέτουν την απαιτούμενη εκπαιδευτική ετοιμότητα, ώστε να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο, που το πτυχίο τους πιστοποιεί ότι μπορούν να ασκήσουν και να μετουσιώσουν ουσιαστικά τη θεωρία σε πράξη⁴⁷.

Θα περίμενε κανείς μετά από τόσες δεκαετίες ύπαρξης Ελλήνων στο εξωτερικό, αλλά και με τόσα προγράμματα επιμόρφωσης για τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες στην Ελλάδα, για σιγγάνους, για τους ομογενείς του εξωτερικού θα περίμενε κανείς η εικόνα να μην είναι τόσο απογοητευτική. Οι εκπαιδευτικοί στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνουν ουσιαστικά ανεπαρκείς και διατυπώνεται έτσι το μέγεθος του προβλήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το πρόβλημα δεν αφορά μόνο τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που έχουν αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη, αλλά γενικώς όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας, δεδομένου ότι η Διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές. Επίσης, η κατανομή των επιμορφωτικών και όποιων άλλων προγραμμάτων για αυτούς τους εκπαιδευτικούς γίνεται κυρίως με κριτήριο το μέγεθος της διακομματικής διαπλοκής, και όχι με βάση τα γνωστικά αντικείμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που έχουν εδραιώσει τον επιστημονικό κλάδο στη χώρα μας, που επί δεκαετίες υπάρχουν στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων της χώρας και έχουν προσφέρει σ' αυτή. Η έρευνά επίσης έδειξε πως η παρουσία γνωστικών αντικειμένων που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα δέκα πανεπιστημιακά τμήματα που εξετάστηκαν και που παράγουν εκπαιδευτικούς για τη Β/βάθμια εκπαίδευση, είναι ανύπαρκτη και υπ' αυτή την έννοια θεωρούμε ότι δε μπορούμε να μιλάμε για διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών της Β/βάθμιας εκπαίδευσης⁴⁸. Σύμφωνα λοιπόν με τον Γεωργογιάννη το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που έχουν και θεωρεί τους εκπαιδευτικούς παντελώς ανέτοιμους⁴⁹.

Αναφορικά με την πολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών, η Ladson-Billings⁵⁰, η οποία ανέπτυξε το θεωρητικό πλαίσιο της πολιτισμικής παιδαγωγικής, μετά από μελέτη που διενήργησε το 1995, υποστηρίζει πως η πολιτισμική παιδαγωγική, μέσω της πολιτιστικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, προστατεύει, προάγει αλλά και διατηρεί την πολιτισμική ακεραιότητα των μαθητών όπως ακριβώς κάνει και με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν την πολιτιστική κληρονομιά για την προώθηση της μάθησης. Η πολιτιστική επάρκεια δηλαδή των εκπαιδευ-

: Typocenter, σελ.107

47 Γεωργογιάννης.(2006), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Πάτρα: Typocenter, σελ.121

48 Γεωργογιάννης, Π.(2006), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Πάτρα: Typocenter, σελ.159

49 Γεωργογιάννης, Π.(2006), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Πάτρα: Typocenter, σελ.230-258

50 Ladson-Billings, G. (1995a), *But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. Theory Into Practice*, σελ.159-165.

τικών μπορεί να λειτουργήσει αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών να αναγνωρίζουν και να τιμούν τις πολιτισμικές τους πρακτικές, αποκτώντας παράλληλα πρόσβαση στην ευρύτερη κουλτούρα.

Μεταγενέστερα, η Gay (2002), θέλοντας να συμπληρώσει το έργο που ξεκίνησε η Ladson-Billings εισήγαγε την έννοια της πολιτισμικής διδακτικής, αναπτύσσοντας το ανάλογο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο βασιζόταν σε μελέτη που είχε διενεργήσει η ίδια προγενέστερα. Σύμφωνα με τη συγγραφέα η διδασκαλία των πολιτισμικά προετοιμασμένων εκπαιδευτικών θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από πέντε σημαντικά στοιχεία και μπορούν να συνοψιστούν: α) στην ανάπτυξη μιας βάσης γνώσης για την πολιτισμική ετερότητα, β) στην ανάπτυξη ενός πολιτισμικά κατάλληλου προγράμματος, με ανάλογες προσαρμογές για τις ανάγκες των μαθητών, γ) στην επίδειξη φροντίδας απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές και τη δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας που θα σέβεται τον πολιτισμό και τις εμπειρίες των μαθητών που έχουν διαφορετικές καταβολές, δ) στην ανάπτυξη αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας με τους μαθητές ώστε να αποκρυπτογραφήσουν τους πολιτισμικούς τους κώδικες και ε) στην παροχή μιας πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας ανάλογες τεχνικές που θα προωθούν τις μαθησιακές ανάγκες των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών⁵¹.

Στόχος μιας άλλης έρευνας της Young (2010), ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη πολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική και την ετερότητα. Μέσα από τα ευρήματα της οποίας φάνηκε η άγνοια των ενεργειών εκπαιδευτικών ως προς τις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής αλλά και οι έντονες προκαταλήψεις τους απέναντι στους αφρόαμερικάνους και λατινοαμερικάνους μαθητές τους⁵².

Τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική ετοιμότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών μελέτησε στην έρευνα της και η Φ. Κοσσυβάκη (2001), ερευνώντας την ετοιμότητα αυτή σε σχέση με τη συνεχή επιμόρφωση των δασκάλων και τους παράγοντες που την καθορίζουν, τη στάση τους απέναντι στο επάγγελμά τους καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με την επιμόρφωση και τους στόχους του σύγχρονου σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται στην πλειοψηφία τους να είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμα και την αποτελεσματικότητά τους. Ταυτόχρονα, όμως αποδεικνύεται ότι στα πλαίσια των σύγχρονων απαιτήσεων και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο αποδέκτες αλλά και φορείς αλλαγών, υπογραμμίζοντας οι ίδιοι ορθά τις αλλαγές που πρέπει να δρομολογηθούν και σε επίπεδο στοχοθεσίας σχολείου και σε επίπεδο επιμόρφωσής τους⁵³.

Με το ίδιο πνεύμα, ο Χαρίτος υποστηρίζει ότι η αρχική κατάρτιση και η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών παρουσιάζει έλλειμμα σε διαπολιτισμικά θέματα και απέχει αρκετά από την εφαρμογή ενός συστήματος μιας ολοκληρωμένης αμιγούς προσέγγισης. Άλλωστε μέχρι πρόσφατα σε πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα δεν υπήρχε η

51 Gay, G. (2002), *Preparing for culturally responsive teaching*. *Journal of Teacher Education*, σελ.106–116

52 Young, E. (2010), *Challenges to Conceptualizing and Actualizing Culturally Relevant Pedagogy: How Viable Is the Theory in Classroom Practice?* *Journal of Teacher Education*, σελ.248–260.

53 Κοσσυβάκη, Φ. (2001), *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Εισήγηση στο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με θέμα «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση» Στο: www.pee.gr/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_vi/kosyvaki Προσπελάστηκε (18/8/2014)

διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μάθημα⁵⁴.

Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Χιωτάκη ο οποίος τονίζει ότι η ανωτατοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων, δεν φαίνεται να αξιοποιήθηκε για την επιστημονική, επαγγελματική και κοινωνική αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου. Προτείνει εξειδίκευση σπουδών και διδασκαλία ενδεικτικών ενοτήτων, σε προπτυχιακό επίπεδο, μεταξύ των οποίων βασική θέση να έχουν τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης⁵⁵.

Η έρευνα των Σπινθουράκη – Καρατζιά που αφορούσε τις διδακτικές πεποιθήσεις δασκάλων για την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, η οποία πραγματοποιήθηκε στους νομούς Αχαΐας και Κορινθίας και αναφέρεται στην επάρκεια των δασκάλων να δεχτούν την ευθύνη της διδασκαλίας σε γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές δηλώνει ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν σαφή διδακτικό προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές σε δεύτερη. Οι εκπαιδευτικοί επίσης προτείνουν σε μεγάλο ποσοστό την συνεχή τους επιμόρφωση από τους θεσμούς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και στήριξη στο διδακτικό τους έργο⁵⁶.

Η έρευνα της Τοκαλίδου που πραγματοποιήθηκε στα δημοτικά σχολεία του Βόλου διαφαίνεται ότι η εξοκείωση των εκπαιδευτικών με θέματα που αφορούν στη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύ περιορισμένη και οι καθημερινές τους πρακτικές τέτοιες ώστε η διγλωσσία να παραμένει αφανής⁵⁷.

Σύμφωνα με την Καρλατήρα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ελάχιστα αποτελεσματικούς να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους⁵⁸.

Ο Γκότοβος υποστηρίζει ότι η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει έλλειμμα σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και ότι ακόμα σε πολλά παιδαγωγικά τμήματα δεν υπάρχει διαπολιτισμική αγωγή ως μάθημα⁵⁹.

2.4. Η θεωρία της επάρκειας και της ετοιμότητας

2.4.1. Η επάρκεια και η ετοιμότητα στις θεωρίες της Παιδαγωγικής

Η επάρκεια από παιδαγωγική άποψη περιλαμβάνει την επιστημονική, ερευνητική και διδακτική κατάρτιση, και καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός, και παρέχονται σήμερα στα Πανεπιστημιακά Τμήματα που παράγουν εκπαιδευτικούς για την Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση. Η επάρκεια αποδεικνύεται με την απόκτηση τίτλου που μέσα από έναν κύκλο σπουδών που περιλαμβάνει παρακολούθηση υποχρεωτικών και μη μαθημάτων καθώς και πρακτικές ασκήσεις. Το

54 Β. Χαρίτος, Παπασταμάτης, Α. (2011), Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

55 Χιωτάκης, Σ. (2006), *Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης*, Επιστήμες Αγωγής, σελ.61-88

56 Καρατζιά, Ε.& Σπινθουράκη Ι. *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής*. Στο: πρακτικά του 8^{ου} συνεδρίου με θέμα : Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα ΚΕΔΕΚ Πάτρα 8-10/7,σελ.58-60

57 Τοκαλίδου, Β. (2003), *Γλωσσά, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης

58 Καρλατήρα, Ν.(2002), *Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου*. Εφημ: Το Βήμα , 6-1-2002, σελ.40

59 Τρίγκα, Ν. (2005), *Κρούσματα ρατσιστικού αποκλεισμού*. Εφημ, Το Βήμα 16-5-2005, σελ.40

Υπουργείο Παιδείας, θεωρεί ότι με το χορηγούμενο πτυχίο συμπεριλαμβάνεται όλη τη γνώση, αλλά και οι δεξιότητες της διδακτικής διαδικασίας για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στο έργο του και να μπορέσει να συμμετάσχει στις διαδικασίες διορισμού στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική επάρκεια λοιπόν περιλαμβάνει τις σπουδές, την κατάρτιση και όλες εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να ασκήσει το εκπαιδευτικό του έργο⁶⁰. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες αυτές πρέπει κατά τη διάρκεια των σπουδών να αφομοιώνονται στο σύνολό τους και να δημιουργούν τη διδακτική μεθοδολογία. Σχετικές έρευνες όμως αναφέρουν ότι το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει κατάλληλα τους φοιτητές για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου εφαρμόζοντας στην πράξη τις γνώσεις που έχουν και αυτό ισχύει για τους εκπαιδευτικούς και των δυο βαθμίδων της εκπαίδευσης⁶¹.

Αντίστοιχα με τον όρο εκπαιδευτική επάρκεια, η διαπολιτισμική επάρκεια είναι κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τη διαβίωση κλπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίνεσθαι της χώρας μας, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ή ξένη στους ομογενείς αλλά και σε αλλοεθνείς στο εξωτερικό ή και στην Ελλάδα. Περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας κατά τη διάρκεια της άσκησης των σπουδών και στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου και που πιστοποιείται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο, είτε με πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων, έτσι ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής.

Η εκπαιδευτική ετοιμότητα ανταποκρίνεται σε αυτό που πρέπει να κατέχει από πλευράς κυρίως δεξιοτήτων και εφαρμογής της θεωρητικής επάρκειάς του στην πράξη. Η πρακτική άσκηση και η μετουσίωση των γνώσεών του στην εφαρμοσμένη εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή ουσιαστικά που καθορίζει και την εκπαιδευτική ετοιμότητά του⁶².

Συγκεκριμένα θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τους κανόνες της διδακτικής που διδάχτηκε στο αντίστοιχο παιδαγωγικό τμήμα αναφορικά με τη γλώσσα και τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, που διδάσκονται στο σχολείο, και να μπορεί να εφαρμόζει αυτούς τους κανόνες διδακτικής κατά την μαθησιακή διαδικασία στην τάξη. Δηλαδή πρέπει να γνωρίζει τι να διδάξει και πώς να το διδάξει. Επιπλέον πρέπει να κατέχει γνώσεις, αλλά και δεξιότητες και σε άλλους χώρους, όπως η γνώση του σχολικού περιβάλλοντος, των σχέσεων με τους συναδέλφους του, με τους γονείς, οι σχέσεις με το διευθυντή του σχολείου, με τους σχολικούς συμβούλους, με τις σχολικές υπηρεσίες, καθώς και γνώση της αντίστοιχης νομοθεσίας που διαπερνά τόσο τις παραπάνω παραμέτρους όσο και τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα⁶³.

60 Γεωργογιάννης, Π. (2004), *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών, σελ.99

61 Γεωργογιάννης, Π. (2004), *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών, σελ.61

62 Γεωργογιάννης, Π. (2004) *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου* Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών, σελ.99

63 Γεωργογιάννης, Π. (2006), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική Επάρκεια και*

Σύμφωνα λοιπόν με την παιδαγωγική προσέγγιση της ετοιμότητας, αυτή αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετουσιώσει σε πράξη όλες τις γνώσεις που έλαβε κατά τις σπουδές του καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξει σε σχέση με τους μαθητές του αλλά και μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

2.4.2. Η επάρκεια και η ετοιμότητα στις θεωρίες της Ψυχολογίας

Η επάρκεια από ψυχολογική άποψη εστιάζει στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να οργανώνει την ύπαρξή του με τέτοιο τρόπο ώστε να εναρμονίζεται και να δρα με τρόπο λειτουργικό μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον⁶⁴. Στοχεύει στην ολόπλευρη ψυχοσωματική ανάπτυξη και σχετίζεται με δραστηριότητες που σχετίζονται με την ωρίμανση πτυχών της προσωπικότητας του ατόμου και αφορούν στην αυτογνωσία, στην επικοινωνία και στις ανθρώπινες σχέσεις, στην κοινωνική συμπεριφορά και στην καλλιέργεια της συλλογικότητας και της συνύπαρξης. Τα άτομα που μπορούν να χαρακτηριστούν ως ψυχολογικά επαρκή έχουν την ικανότητα να συνυπάρχουν με τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι πλήρως εναρμονισμένα και να μπορούν να είναι λειτουργικά μέσα σε αυτό.

Ειδικότερα για το μαθητή η εκπαιδευτική ψυχολογία εστιάζει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη μέσα από τη βελτίωση της λειτουργικότητάς του, της επάρκειας και γενικότερα της ψυχικής και πνευματικής του υγείας. Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος, θα διευκολύνει τη μάθηση και θα προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Επίσης η ψυχολογική επάρκεια ενσωματώνει όλες τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες που συντελούν στην κατάκτηση στόχων και στην επίλυση προβλημάτων.

Παράγοντες που επηρεάζουν και μεταβάλλουν την ψυχοσύνθεση του ατόμου όπως η κοινωνικοοικονομική τάξη, η εκπαίδευση, το σχολικό περιβάλλον, το φύλο, η εθνική καταγωγή, η ιδιοσυγκρασία κ.ά. μπορεί να παρεμποδίσουν την ανάπτυξη της επάρκειας⁶⁵.

Στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπου έχουμε διαφορετικές εθνικές ομάδες με διαφορετικά έθιμα, παραδόσεις, θρησκευτικές πεποιθήσεις, ηθικές αξίες, γλώσσα, τρόπο ντυσίματος και γενικότερα τρόπο ζωής, όπου είναι τόσο έντονα ώστε πολλές φορές επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη της ψυχολογικής επάρκειας του ατόμου.

Ο όρος ψυχολογική ετοιμότητα αναφέρεται στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας του ατόμου. Είναι καρπός τόσο της ψυχολογικής κοινωνικότητας και ωριμότητας, όσο και της πνευματικής καλλιέργειας.

Οι κυριότεροι άξονες της ψυχολογικής ετοιμότητας είναι:

- Το αυτοσυναίσθημα μέσα από το οποίο εκφράζεται θετικά ως θετική εικόνα του εαυτού και αρνητικά ως συναίσθημα κατωτερότητας,
- Η συνεργασία με τους άλλους που αναφέρεται στην ανάπτυξη και αξιοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην κοινωνική κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων, με απώτερο στόχο την κοινωνικοποίησή του.

Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Πάτρα: ΤΥΠΟCENTER, σελ.18-19
64 Durkheim, E.,(1968), *The Elementary Forms of Religious Life*. Paris, PUF, σελ.48

65 Fergusson, D. M. (1998), *Stability and change in externalizing behaviours*. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, σελ. 248.

Επίσης από ψυχολογικής άποψης η ετοιμότητα σχετίζεται με την ωρίμανση της ψυχολογικής κοινωνικότητας και με τη πνευματική καλλιέργεια του ατόμου. Όσο αφορά τον μαθητή οι αυξανόμενες γλωσσικές δεξιότητες κατά τη σχολική ηλικία επιτρέπουν τη χρήση της γλώσσας για τον αυτοέλεγχο και ρύθμιση των συναισθημάτων, καθώς χρησιμοποιούν έναν εσωτερικό μονόλογο για ρύθμιση συμπεριφοράς. Σιγά σιγά αρχίζουν να κατανοούν ότι ο τρόπος με τον διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους επηρεάζει τον τρόπο που το περιβάλλον τους ανταποκρίνεται στα αιτήματα και στις προσδοκίες τους. Η προσπάθεια ρύθμισης των συναισθημάτων τους αποβλέπει στη δημιουργία μιας εσωτερικής ισορροπίας η οποία είναι προπομπός της συναισθηματικής ωρίμανσης του ατόμου.

2.4.3. Η επάρκεια και η ετοιμότητα στις Κοινωνικές θεωρίες

Η επάρκεια από κοινωνιολογική άποψη έχει οριστεί από τη διεθνή βιβλιογραφία με διάφορους τρόπους. Από λειτουργική άποψη, η επάρκεια είναι «ένας συνοπτικός όρος που απεικονίζει την κοινωνική κρίση για να αποφανθεί κανένας αν το άτομο έχει ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις συγκεκριμένες απαιτήσεις σε μια δεδομένη κατάσταση»⁶⁶.

Στο θεωρητικό μοντέλο των Greenspan και Driscoll (1977) η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια συνιστούν την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια του ατόμου. Σε αυτήν συμπεριλαμβάνονται τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της ιδιοσυγκρασίας και ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο, να σκέφτεται, να κατανοεί και να επιλύει πρακτικά προβλήματα της καθημερινότητας και στις κοινωνικές - διαπροσωπικές σχέσεις του⁶⁷.

Οι ενήλικες αλλά και τα παιδιά διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις όταν μπορούν να θέτουν τέλος σε αυτές που αποβαίνουν σε βάρος της ψυχικής τους ισορροπίας, και ο βαθμός που το καταφέρνουν αυτό προσδιορίζει την κοινωνική τους επάρκεια και την ποιότητα της ψυχικής τους υγείας.

Το σύνθετο περιβάλλον του σχολείου (κοινωνικό, πολιτιστικό, φυσικό, τεχνητό) προβάλλει απαιτήσεις συναισθηματικής, διανοητικής και κοινωνικής φύσης, στις οποίες καλείται ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί ενώ το κοινωνικό πλαίσιο, και ιδιαίτερα το σχολικό μπορεί να διευκολύνει την ικανοποίηση των παραπάνω αναγκών.

Η επάρκεια διευκολύνεται από ένα πλαίσιο που έχει ρεαλιστικές προσδοκίες από το άτομο, είναι συνεπής και παρέχει ανατροφοδότηση⁶⁸ και σχετίζεται με δυο άλλες έννοιες: τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη. Οι πρώτες θεωρούνται ως πτυχή της έννοιας κοινωνικής επάρκειας και ορίζονται ως «οι συγκεκριμένες δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για να ανταποκριθεί κάποιος στις δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις»⁶⁹.

66 Hops, H. (1983), *Children's social competence and skill: Current research practices and future directions*. Behavior Therapy, σελ. 16-17.

67 Greenspan, & Driscoll, J (1977), *The role of intelligence in a broad model of personal competence*. In D.P. Flanagan, G. Genhaft & Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues*. New York : Gullford

68 Connel & Wellborn (1991), *Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support* Στο: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_Reeveetal_MOEM.pdf, Προσπελάστηκε στις: 20/2/2014

69 Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987), *Dimensions of social competence: Method factors in the*

Η επάρκεια λοιπόν, από κοινωνική άποψη περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις.

Η ετοιμότητα από κοινωνιολογική άποψη είναι η συνειδητοποίηση της αντιφατικής διαδικασίας του πραγματικού σε αντίθεση με την αντίληψη του κόσμου με την παραδοσιακή έννοια ενός οργανικού συστήματος δογμάτων⁷⁰. Ο άνθρωπος έχει συγκεκριμένα προβλήματα και αποκτώντας συνείδηση αυτών τα μελετά και τα εντάσσει μέσα στην κοινωνική διαδικασία.

Το άτομο γίνεται αντιληπτό μέσα από ένα σύνολο κοινωνικών σχέσεων το οποίο είναι αντιφατικό και εξελίσσεται συνεχώς, με αποτέλεσμα και η φύση του ανθρώπου να μην είναι ομοιογενής για όλους και σε όλους τους καιρούς⁷¹. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ετοιμότητα από κοινωνιολογική άποψη συνιστά στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα διαχειρίζονται τις κοινωνικές τους σχέσεις και στον τρόπο που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά τους μέσα στην κοινωνία.

2.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση και τη διδασκαλία της γλώσσας

Η γλωσσική διδασκαλία παραδοσιακά παρέμενε εμπειρική και χαρακτηριζόταν ως «τέχνη» που εξαρτιόνταν από τη δεξιοτεχνία του δασκάλου. Κατά τη δεκαετία του '60 απέκτησε επιστημονικό χαρακτήρα, που οφείλεται στα πορίσματα επιστημών που αναπτύχθηκαν στο μεταξύ και τις προσέφεραν κυρίως επιστημονικό υπόβαθρο. Η Διδακτική της γλώσσας στηρίχθηκε στα πορίσματα της Ανθρωπολογίας, της Ψυχολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας αλλά το κυριότερο σημείο αναφοράς είναι η Γλωσσολογία στην οποία οφείλεται η ριζική αλλαγή της διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και αποτελεί το κύριο σημείο αναφοράς του.

2.5.1. Συμπεριφορισμός

Σύμφωνα με τις αρχές του Συμπεριφορισμού η μάθηση είναι αποτέλεσμα των ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον καθώς και των αντιδράσεών του σε αυτά, μια προγραμματισμένη διαδικασία στην οποία σημαντικό ρόλο παίζουν η μίμηση και η ενίσχυση⁷². Έτσι το νέο άτομο κατά την εκμάθηση της γλώσσας οικειοποιείται τη συμπεριφορά των μεγάλων επαναλαμβάνοντας αυτά που λέει ή ακούει από το περιβάλλον του και ενισχύεται κάθε φορά που επιβεβαιώνεται η ορθότητα της διαδικασίας⁷³. Βασικές αρχές της θεωρίας είναι: η ενεργός συμμετοχή του μαθητή, η

assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. Journal of School Psychology, σελ.375

70 Δημητράκος, Δ.(1984), *Παιδεία και Κοινωνική Αναμόρφωση – Μια Γκραμμασιανή Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη, σελ.46

71 Ρόπτρο, Διμηνιαία Περιοδική Έκδοση για την Εκπαιδευτική Θεωρία και Πράξη, Σύλλογος Μετεκπαιδευμένων Διδασκάλειο Π.Τ.Δ.Ε – Α.Π.Θ. «Δημήτρης Γληνός». Τεύχος 25, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 2009

72 Μήτσης, Ν. (2003), *Στοιχειώδης αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*,. Αθήνα: Gutenberg, σελ.22-23

73 Μήτσης, Ν. (2003), *Στοιχειώδης αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 23

δόμηση της διδακτέας ύλης σε σύντομες διδακτικές ενότητες, η σταδιακή πρόοδο της διδασκόμενης ύλης σύμφωνα με τους ρυθμούς του μαθητή, η ενίσχυση των προσπαθειών του μαθητή, η άμεση επαλήθευση και επιβράβευση της απάντησής του. Βασικός άξονας στη διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί η Γραμματική και το Λεξιλόγιο με τη συνεχή άσκηση και επανάληψη.

Η μιχγεβιοριστική θεωρία δέχτηκε έντονες επικρίσεις γιατί δε λαμβάνει υπόψη της ότι η γλώσσα είναι δημιουργική και όχι μιμητική και ότι το σχήμα ερέθισμα – αντίδραση δεν είναι δυνατό να ερμηνεύσει την εσωτερική/αφηρημένη φύση της γλώσσας καθώς και διαδικασίες, όπως η γενίκευση και η συστηματοποίηση⁷⁴.

2.5.2. Η Δομιστική προσέγγιση

Το μοντέλο του δομισμού βασίζεται κυρίως στο έργο του Ελβετού γλωσσολόγου Saussure και του Αμερικάνου Noam Chomsky. Γλωσσολόγοι και οι δύο προσπάθησαν να αναλύσουν, να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τη μορφή της γλώσσας με τρόπους που τη θεωρητικοποιούν ως αυτόνομο μηχανισμό συγκλίνοντας στο ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα επικοινωνίας και τα γλωσσικά στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους με αμετάβλητες σχέσεις⁷⁵. Ο όρος δομισμός αναγνωρίζει ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα στοιχείων και όχι μια απλή αντιπαράθεση στοιχείων. Συγκροτείται από μονάδες σε διάφορα επίπεδα (φωνολογία, σύνταξη, σημασία, μορφολογία), οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους⁷⁶.

Στα πλαίσια του δομισμού η έννοια της επικοινωνίας είναι καθαρά μηχανιστική: ο ομιλητής κωδικοποιεί το μήνυμα που θέλει να στείλει, το εκπέμπει και ο ακροατής το λαμβάνει και το αποκωδικοποιεί. Λειτουργεί και ως χρήστης με βάση την εμπειρία και τη γνώση που έχει της δομής της μητρικής του γλώσσας και όχι με βάση τη γνώση της ιστορίας της γλώσσας.

Βασικές αρχές του δομισμού είναι: η επεξεργασία των γλωσσικών δομών με άμεσο σκοπό την ικανότητα παραγωγής ορθών γραμματικών προτάσεων και την εσωτερική τους, η γλώσσα διδάσκεται ως ενιαίο σύνολο και βασική μονάδα λόγου θεωρείται η πρόταση, διδασκαλία με βάση παραδείγματα, προτεραιότητα στον προφορικό λόγο, αναγνώριση του ρόλου των παραγλωσσικών και υπερτμηματικών παραγόντων, υποταγή σε μέθοδο και στάδια μάθησης και στάδια μαθησιακής πορείας προκαθορισμένα⁷⁷.

Στη δομική προσέγγιση δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της επίσημης μορφής της γλώσσας, χωρίς να αναγνωρίζεται η ποικιλία που απορρέει από τις διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Κυριαρχούν κυρίως οι μηχανιστικές ασκήσεις και τα οπτικοακουστικά μέσα τα οποία αξιοποιούνται βάση αυτής της λογικής. Αν και η είσοδος της γλωσσολογίας στη διδακτική ήταν θετική και η δομιστική προσέγγιση αποτέλεσε θεαματική καμπή στην ιστορία της γλωσσικής διδασκαλίας, η μεθοδολογία παρουσιάζει κενά και υπερβολές. Σε σχέση με το χρήστη της γλώσσας στο δομισμό, ο ομιλητής –

74 Μήτσης, Ν. (2003), *Στοιχειώδης αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 23

75 Μπασλής, Γ.(2006), *Εισαγωγή στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: εκδ. Νεφέλη, σελ.63

76 Χριστίδης, Α-Φ.(2008), *Λεξικό όρων*. Στο http://komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/lexiko_n.htm, Προσπελάστηκε στις 15/9/2013

77 Παπαρίζος, Χ. (2002), *Η Μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ.Γρηγόρης ,σελ.85

ακροατής είναι μια εξιδανικευμένη επικοινωνιακή συσκευή. Δεν υπάρχει η έννοια της σύγκρουσης ή της ποικιλομορφίας ούτε αιτιολογία και ανάλυση για το πώς διατηρείται η συναίνεση με τις γλωσσικές συμβάσεις. Ο δε χρήστης βαρύνεται με την ηθική ευθύνη να συμμορφώνεται με τη συμφωνημένη πρακτική και σε αντίθετη περίπτωση θεωρείται ένοχος. Επίσης οι παράμετροι που ορίζουν ένα γλωσσικό γεγονός είναι πολύ περισσότερες από τις καθαρά γλωσσολογικές και ψυχολογικές. Η προσέγγιση αυτή αρκείται ουσιαστικά στην παραγωγή ορθών γραμματικών προτάσεων και ασκεί τους μαθητές στην κατασκευή και την επεξεργασία προτάσεων, τις οποίες θεωρεί αποτέλεσμα και κριτήριο μιας γλωσσικής ικανότητας που δεν αποκτάται στο δημοτικό σχολείο, αλλά προϋπάρχει. Όμως η ικανότητα παραγωγής λόγου και επικοινωνίας που θεωρείται αυτόματη συνέπεια της παραγωγής ορθών προτάσεων κατά τους δομιστές δεν αποδείχτηκε από τη μακρόχρονη χρήση της δομικής προσέγγισης⁷⁸.

2.5.3. Μοντέλο Κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Το κοινωνικό μοντέλο έρχεται να αμφισβητήσει το δομικό μοντέλο και στηρίζεται στα πορίσματα και την έρευνα του επιστημονικού κλάδου της κοινωνιογλωσσολογίας. Η Άννα Φραγκουδάκη, επισημαίνει ότι «..η γλώσσα δεν είναι κοινωνικά αθάνα. Το γλωσσικό φαινόμενο αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό γεγονός ενώ κάθε λεκτική δημιουργία ισοδυναμεί με κοινωνική πράξη»⁷⁹.

Η κοινωνιογλωσσολογία εξετάζει την πραγμάτωση του κοινωνικού ρόλου της γλώσσας μέσα στα πλαίσια της γλωσσικής ποικιλίας όπως αυτή καθορίζεται από την κοινωνική δομή. Η ποικιλία αυτή υπάρχει στους κανόνες μιας γλώσσας οι οποίοι επηρεάζονται από παράγοντες όπως η γεωγραφική και η κοινωνική θέση. Για την κοινωνιογλωσσολογία αξίζει να ερευνηθούν όλες αυτές οι θέσεις. Εξετάζει πώς οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες χρησιμοποιούν τη γλώσσα, τη στάση τους απέναντι σ' αυτή, τη γλωσσική τους ταυτότητα, τις μορφές που έχει η γλώσσα, τα σχήματα, τις ανάγκες, τις ποικιλίες και τα επίπεδά της. «Αξιοποιεί την κοινωνική σημασία του γλωσσικού συστήματος και της γλωσσικής χρήσης»⁸⁰.

Η έρευνα του συστήματος γίνεται σύμφωνα με τον Boutet «όχι πια με βάση τα δεδομένα μιας ιδανικής γλώσσας – όπως συμβαίνει, με στη δομική προσέγγιση – αλλά με βάση την πραγματική γλωσσική παραγωγή των ομιλητών. Αυτή η παραγωγή θα επιτευχθεί μέσα από κοινωνικές καταστάσεις πραγματικές»⁸¹.

Ελάχιστη μονάδα λόγου θεωρείται η λεκτική πράξη, η οποία κατά τον Hymes συνοδεύεται από διάφορα στοιχεία ή παραμέτρους επικοινωνίας όπως το πλαίσιο, οι συμμετέχοντες, οι στόχοι, το ύφος, οι νόρμες κτλ. τα οποία όλα μαζί συντελούν στην τέλεση της επικοινωνιακής πράξης⁸².

Βασικότερος εκπρόσωπος του μοντέλου αυτού είναι ο Labov που εξετάζει εκτενώς τη σχέση γλώσσας και κοινωνικών συμφραζόμενων, τον ομιλητή και την κάθε φορά

78 Παπαρίζος, Χ. (2002), *Η Μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης, σελ.88

79 Φραγκουδάκη, Α. (1999), *Γλώσσα και ιδεολογία*. (8η έκδ.) Αθήνα: εκδ. Οδυσσεύς, σελ.24

80 Χαραλαμπίδης, Χ. (1995), *Γλωσσολογικές θεωρίες για τη γλώσσα*. Στο: *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης & Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, σελ.100-128

81 Boutet, (1984), *Η Μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Στο : Παπαρίζος, Χ., (2002) Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης, σελ.88

82 Παπαρίζος, Χ. (2002), *Η Μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης, σελ.96

περίσταση. Έκανε φανερό ότι αν προσμετρήσουμε την ταυτότητα του ομιλητή και τα κοινωνικά συμφραζόμενα, τότε κάποιοι τύποι που φαίνονται ασυνεπείς θα γίνουν πιο τακτικοί και πιο προβλέψιμοι στη γλώσσα⁸³. Το μοντέλο αυτό σέβεται την πολυμορφία και θεωρεί πως η διάκριση ποικιλιών πρέπει να αφορά κοινωνικά συμφραζόμενα, εναρμονίζεται με τις προοδευτικές εκπαιδευτικές ιδέες και συγκρούεται με τις αυταρχικές απόψεις της «ορθότητας» της γλώσσας.

Ένας άλλος εκπρόσωπος του κοινωνικού μοντέλου ο Μ.Α.Κ. Halliday υποστηρίζει ότι εφόσον το παιδί έχει ήδη τον έλεγχο της μητρικής του γλώσσας, είναι πλέον σε θέση να μάθει να χρησιμοποιεί και οποιαδήποτε άλλη παραλλαγή της κοινότητας, αφού οι ανάγκες επικοινωνίας υποχρεώνουν το παιδί να γνωρίσει και άλλες τις παραλλαγές. Θεωρεί ότι η γλώσσα του σχολείου, ως ιδιαίτερο σύστημα αδυνατεί να ανταποκριθεί σε περιστάσεις, φυσικοί εκφραστές των οποίων είναι άλλες παραλλαγές, οπότε θα πρέπει να διδάσκεται με επίγνωση των περιστάσεων για τις οποίες προορίζεται, παραχωρώντας τον αναγκαίο «χώρο» στις υπόλοιπες μέσα στα πλαίσια του προγράμματος⁸⁴.

Βασικές αρχές του κοινωνιογλωσσολογικού μοντέλου είναι: η διδασκαλία πραγμάτωσης επικοινωνιακών στόχων και πρακτικών, ανάλυση των διαφόρων επιπέδων ύφους και εξάσκηση στη χρήση κατάλληλων γλωσσικών κωδικών ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας, παραγωγή και κατανόηση γραμματικά ορθών προτάσεων αλλά και γνώση των κοινωνικών συνθηκών χρήσης αυτών σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, εκμάθηση των δομών της γλώσσας μέσα από την επικοινωνιακή γραμματική που βασίζεται στην ανάλυση των διαφόρων επιπέδων ύφους, περιβάλλον μάθησης πλούσιο σε ευκαιρίες εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας, γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε είδος λόγου, ικανότητα παραγωγής λεκτικών πράξεων για τη δι-εκπαιδευτική καθημερινών αναγκών, σαφής δομημένη μεθοδολογία αλλά ταυτόχρονα εμπλουτισμένη με από το ρεπερτόριο της πολιτισμικής πρακτικής που φέρνουν μαζί τους οι διδασκόμενοι χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα μέσων.

Στο μοντέλο αυτό ο ομιλητής εμφανίζει επικοινωνιακή ικανότητα επιλέγοντας γλωσσική ποικιλία, όντας υπεύθυνος συγχρόνως για τις δικές του ενέργειες, δημιουργώντας το δικό του σύστημα συμπεριφοράς με τρόπο που να μοιάζει με εκείνο που επικρατεί στην ομάδα ή στις ομάδες, με τις οποίες επιθυμεί κάθε φορά να ταυτιστεί. Επανάφερε τη διδακτική της γλώσσας από τον περιορισμό του διδακτικού δομισμού σύμφωνα με τις ανστηρές διαδικασίες μιας μεθόδου, στον ευρύτερο χώρο της γενικής παιδαγωγικής, στο δρόμο της αυτομόρφωσης με επιστασία και τέλος στη ζωντανή γλώσσα⁸⁵.

Όμως η θεωρία αυτή επικρίθηκε γιατί ενώ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στους περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς παράγοντες, αγνοεί τους γενετικούς ή κληρονομικούς παράγοντες. Επίσης η επιστημονική αφετηρία συχνά αποδυναμώνεται και εκφυλίζεται στο στάδιο εφαρμογής είτε από παρερμηνείες είτε από εμπόδια που συναντούνται στην πράξη, και ούτε είναι γνωστός ο τρόπος κατάκτησης της επικοινωνιακής δεξιότητας από τον φυσικό ομιλητή μιας και είναι ,μια πολυσύνθετη διαδικασία ενώ ο απεριόριστος χαρακτήρας της την καθιστά ως δύσκολο και μη συγκεκριμένο στόχο. Παραμελείται η πα-

83 Graddol, D. (2001), *Κοινωνιογλωσσολογία*. Στο: *Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 21-38

84 Φραγκουδάκη, Α.,(1987), *Γλώσσα και ιδεολογία: Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας, σελ.122

85 Galisson, (1980), Στο: Παπαρίζος, Χ., (2002) *Η Μητρική γλώσσα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης, σελ.119

ρατήρηση και η συνειδητοποίηση των νόμων του γλωσσικού συστήματος καθώς δίνεται έμφαση στην εφαρμογή της γλώσσας και ορίζεται ως αντικείμενο μελέτης η γλωσσική πλήρωση.

2.6. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση και τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας

Σε διάφορες μελέτες έχει παρατηρηθεί ότι η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (Κ1) και της δεύτερης γλώσσας (Κ2) παρουσιάζει αρκετές διαφορές αλλά και ομοιότητες, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο στη διδασκαλία όσο και στη στήριξη της δεύτερης γλώσσας⁸⁶. Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες και υποθέσεις, μοντέλα και διαδικασίες διγλωσσίας που διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και αναφέρονται σε διαφορετικούς τομείς και διαστάσεις κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.

Πρώτη προϋπόθεση για να μάθει ένα άτομο μια δεύτερη γλώσσα είναι να διαθέτει κάποιο κίνητρο. Συνήθως αυτό είναι η ομαλή ενσωμάτωση, κοινωνική και γλωσσική σε ένα περιβάλλον ή το κύρος της γλώσσας που τον ενδιαφέρει. Δεύτερη προϋπόθεση είναι να διαθέτει γλωσσική ικανότητα, δηλαδή να μπορεί να αντιλαμβάνεται φθογγικά συμπλέγματα, να τα συνδυάζει και να τα συνδέει⁸⁷.

Παρακάτω θα αναφερθούμε στις σημαντικότερες υποθέσεις και θεωρίες για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, οι οποίες επιχειρούν να εξηγήσουν τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται για την απόκτησή της.

2.6.1. Η υπόθεση της παρεμβολής

Όταν δυο γλωσσικά συστήματα έρθουν σε επαφή ως φυσιολογική κατάληξη έχουμε την εμφάνιση παρεμβολών, οι οποίες τόσο στο φωνητικό/φονολογικό επίπεδο, όσο και στο μορφολογικό, στο συντακτικό και στο λεξιλογικό επίπεδο. Σύμφωνα με την ψυχολογία της Μάθησης παρεμβολή σημαίνει ενίσχυση ή αποδυνάμωση της μάθησης ή της συγκράτησης των μαθημένων μέσα από μαθησιακές διαδικασίες που προηγήθηκαν⁸⁸. Αυτό σημαίνει ότι η παρεμβολή μπορεί να παίξει θετικό ή αρνητικό ρόλο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας δεν ακολουθεί την ίδια διαδικασία με την πρώτη γλώσσα. Το άτομο έχοντας ήδη αναπτύξει τη μητρική του γλώσσα χρησιμοποιεί για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, κανόνες, δομές και στοιχεία της μητρικής του, με αποτέλεσμα η πρώτη γλώσσα να κατευθύνει την πορεία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Όταν οι δομές των δυο γλωσσών συμφωνούν έχουμε θετική παρεμβολή και η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα, ενώ όταν οι δομές διαφέρουν έχουμε αρνητική παρεμβολή με συνέπεια τα λάθη και δυσκολίες στην εκμάθηση και τη χρήση της⁸⁹.

86 Τριάρχη – Hermann B., (2000), *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια Ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 134

87 Γεωργιάννης Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 7^{ος}, Πάτρα, σελ. 305

88 Γεωργιάννης, Π., (2008), *Διγλωσσία και Διγλώσση Εκπαίδευση*, Πάτρα: Gutenberg, σελ.113

89 Τριάρχη-Hermann, B., (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία-μια ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα:

Μια παρόμοια έννοια είναι ο μηχανισμός της μεταφοράς η οποία ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία το άτομο χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα για να επιλύσει ένα νέο πρόβλημα ή για να αντιμετωπίσει μια νέα προβληματική κατάσταση⁹⁰. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο όταν μαθαίνει την δεύτερη γλώσσα στηρίζεται στις δομές της μητρικής του γλώσσας για να μάθει τη δεύτερη. Η διαδικασία αυτή μπορεί να επιδρά θετικά ή αρνητικά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Η κριτική που ασκήθηκε στην υπόθεση αυτή ήταν έντονη. Θα περιμέναμε το άτομο που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα να συσσωρεύει σταθερά τις δομικές μονάδες και να τις οργανώνει σε συνεκτικές δομές που οδηγούν σε αποτελεσματική επικοινωνία στη δεύτερη γλώσσα βασιζόμενος στη γνώση των δομών της μητρικής γλώσσας⁹¹. Όμως αυτό δεν φαίνεται να συμβαίνει γιατί υπάρχει χάσμα ανάμεσα στη συσσώρευση και στην οργάνωση της γνώσης.

2.6.2. Η υπόθεση της ταύτισης

Η υπόθεση της ταύτισης έρχεται σε αντίθεση με την υπόθεση της παρεμβολής και παραγνωρίζεται η επίδραση της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Υποστηρίζεται ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ακολουθεί τους ίδιους κανόνες και πραγματοποιείται στο σύνολό της όπως η πρώτη γλώσσα και είναι ανεξάρτητη από το αν έχει κατακτηθεί ήδη μια γλώσσα.

Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις έμφυτες γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες του ατόμου και την αποδίδουν σε εσωτερικούς γνωστικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη γενική και ειδική γνωστική φύση της γλωσσικής κατάκτησης χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους πολυάριθμους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στη γλωσσική ανάπτυξη⁹².

2.6.3. Η Φυσική προσέγγιση

Η φυσική προσέγγιση προέκυψε ως αντίθεση σε παλαιότερες συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις που έδιναν έμφαση στην απομνημόνευση των γραμματικών κανόνων και ακολουθούσαν αυστηρά διδακτικές αρχές όπως η προτεραιότητα της ακρόασης και της ομιλίας και της άμεσης διόρθωσης των λαθών. Επηρεάστηκε από τη θεωρία του «κέντρου εποπτείας», που εστιάζει το ενδιαφέρον της στις διαδικασίες παραγωγής γλωσσικών εκφράσεων⁹³. Ο Kraschen προτείνει την «Υπόθεση της Φυσικής Πορείας», σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση των γραμματικών δομών ακολουθεί μια συγκεκριμένη, προβλέψιμη πορεία για τη δεύτερη γλώσσα, ανεξάρτητα από το ποια είναι η πρώτη γλώσσα. Υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος πρέπει δίνει κατανοητά μηνύματα

Gutenberg, σελ.146

90 Μήτσης, Ν., (2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.28

91 Baljit, B.,(1999), *Native language interference in learning a second language*.International Education Journal Vol 1, N Στο: <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v1n1/bhela/bhela.pdf> ,Προσπελάστηκε στις 7/1/ 2014

92 Γεωργιογιάννης, Π.,(2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg, σελ.118

93 Γεωργιογιάννης, Π.,(2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg, σελ.307

ώστε η κατάκτηση της γλώσσας να γίνεται εύκολα από τον μαθητή, και να εξασφαλίσει ένα στενό δεσμό ανάμεσα στο επίπεδο της παράδοσης και στο επίπεδο που κατανοεί ο μαθητής⁹⁴.

Η θεωρία της φυσικής προσέγγισης δεν κάνει συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με το διδακτικό υλικό και τη μεθοδολογία, αλλά οι θέσεις αυτές έχουν τύχει ευρείας αποδοχής γιατί σηματοδότησαν τη μετάβαση από τις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις στην επικοινωνιακή προσέγγιση αφού δίνει βάρος στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας.

2.6.4. Η υπόθεση της αναπτυξιακής αλληλεπίδρασης

Η υπόθεση αυτή υποστηρίζει ότι μια γλώσσα κατακτάται από ένα άτομο κυρίως μέσα από τα γλωσσικά ερεθίσματα που παρέχονται από το περιβάλλον⁹⁵. Η ικανότητα του ατόμου να έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον που μιλιέται η γλώσσα είναι ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την κατάκτηση των δομών της γλώσσας. Η γλωσσική επικοινωνία συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της γλώσσας. Εκτός από την έκθεση σε γλωσσικά ερεθίσματα σημαντικό είναι να παρέχονται ευκαιρίες στα άτομα ώστε όταν χρησιμοποιούν τα ερεθίσματα αυτά και να ενεργοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η εμπειρία σε μια γλώσσα μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη της ικανότητας που ενυπάρχει στη δεύτερη γλώσσα, αν δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα και αν υπάρχει έκθεση και στις δυο γλώσσες στο σχολείο ή στο ευρύτερο περιβάλλον⁹⁶.

Δεν αρκεί όμως μόνο η έκθεση σε γλωσσικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα αλλά και πρέπει να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη σωστή και ολοκληρωμένη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και παροχή ευκαιριών στα άτομα για να χρησιμοποιούν τα ερεθίσματα και να ενεργοποιούν την ήδη υπάρχουσα γνώση που έλαβαν από το περιβάλλον. Έτσι η γλωσσική παραγωγή επιτρέπει στα άτομα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και μετά από ανατροφοδότηση να προσαρμόζουν τις αντιλήψεις του γλωσσικού ερεθίσματος που απέκτησαν⁹⁷.

Συνοψίζοντας, παρά τα μοντέλα που προτάθηκαν καμία προσέγγιση από μόνη της δεν μπορεί να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις στο φάσμα των ερωτημάτων που αφορούν τη δεύτερη γλώσσα. Κάθε μια προσέγγιση απαντά ικανοποιητικά σε ορισμένα μόνο από τα ζητήματα που απασχολούν τη θεωρία και την έρευνα και αφήνει άλλα ή δεν ασχολείται καθόλου με άλλα. Περισσότερο έμμεσα τροφοδοτούν το έργο των εκπαιδευτικών παρά αποτελούν προτάσεις για διαμόρφωση μεθοδολογίας

2.7. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας

2.7.1. Παραδοσιακή προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή έμεινε γνωστή ως «παραδοσιακή μέθοδος» ή «μέθοδος της γραμματικής και της μετάφρασης». Οι μαθητές διδάσκονται με βάση κατασκευασμένες σχολικού τύπου ασκήσεις για να αξιολογηθούν οι γνώσεις γραμματικής οργάνωσης και λειτουργίας της γλώσσας, οι οποίες πολύ σπάνια έχουν περαιτέρω εκπαιδευτικές χρήσεις χωρίς να αναπτύσσεται η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας διδάσκονται κυρίως γλωσσικές δομές και μορφές, με ελάχιστη έμφαση στο νόημα και την ενεργητική επικοινωνία, η οποία δεν στηρίζεται σε συγκεκριμένες θεωρητικές βάσεις και αφού δε διαθέτει αυτή την βασική προϋπόθεση δεν μπορεί να διαμορφώσει στόχους, να θέσει νέες αρχές και να καταστεί ένα συγκεκριμένο σύνολο με συνοχή και συνέπεια⁹⁸.

Η προσέγγιση αυτή αποτελεί προέκταση του τρόπου διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών, ενώ δίδεται έμφαση στο γραπτό λόγο και στη δυνατότητα προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων. Οι τομείς του γλωσσικού μαθήματος που διδάσκονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η έκθεση, η γραμματική, το συντακτικό και η τεχνολογία ενώ κύρια μονάδα ανάλυσης και διδασκαλίας είναι η λέξη. Ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται ως ενεργητικός παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας αλλά ως παθητικός δέκτης χωρίς δυνατότητα άμεσης συμμετοχής και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό του επίπεδο και η προσωπικότητά του, ενώ το επίκεντρο είναι ο δάσκαλος⁹⁹.

Η μέθοδος αυτή θεωρείται αναποτελεσματική γιατί ενώ ο μαθητής κατορθώνει να γνωρίζει αρκετά για τον πολιτισμό και το συγκεκριμένο κώδικά της γλώσσας στόχου, στην πραγματικότητα δεν κατορθώνει να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους φορείς της γλώσσας αυτής. Σήμερα ακόμα χρησιμοποιείται αρκετά γιατί είναι μια εύκολη λύση όσον αφορά τη διδασκαλία.

2.7.2. Άμεση προσέγγιση

Άμεση προσέγγιση στη διδασκαλία της δεύτερης σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός στηρίζει τη διδασκαλία της στην άμεση σχέση με το διδασκόμενο. Προέκυψε ως αντίθεση με τις παλαιότερες παραδοσιακές προσεγγίσεις που έδιναν έμφαση στην απομνημόνευση των γραμματικών κανόνων και ακολουθούσαν αυστηρά διδακτικές αρχές. Πρόκειται για μια μεταστροφή της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας από μια κωδικοποιημένη μορφή, σε σχέση με τη μητρική γλώσσα, σε μια μορφή άμεσης χρήσης της δεύτερης γλώσσας και κατ' επέκταση με φυσικό τρόπο¹⁰⁰.

Η διδασκαλία γίνεται αποκλειστικά στη διδασκόμενη γλώσσα, ενώ η μητρική χρησιμοποιείται μόνο όταν είναι απόλυτα απαραίτητο. Ο εκπαιδευτικός προφέρει φράσεις περιγράφοντας συγχρόνως αυτό που κάνει για να δουν, να ακούσουν και να καταλάβουν οι μαθητές χωρίς να μεταφράζει στη μητρική γλώσσα. Η διδασκαλία είναι πιο

ευέλικτη και επινοούνται τρόποι που παρακάμπτουν την μητρική γλώσσα με σκοπό να καταλάβουν οι μαθητές. Οι λέξεις από μόνες τους δεν έχουν σημασία αλλά παίρνουν νόημα από τη σχέση που έχουν με τον περίγυρό τους¹⁰¹.

Χαρακτηριστικό της άμεσης προσέγγισης είναι ο επαγωγικός τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής, η χρήση εποπτικών μέσων, η μη λεκτική επικοινωνία και η κατάργηση της μετάφρασης στη μητρική γλώσσα ώστε ο μαθητής να μάθει να σκέφτεται και να επικοινωνεί στη δεύτερη γλώσσα. Κύρια μονάδα ανάλυσης είναι η φράση και η άμεση σχέση των λεκτικών νοημάτων με τα αντικείμενα.

Ο εκπαιδευτικός επιφορτίζεται με το έργο της καλής προετοιμασίας και την εύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού ενώ ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία.

Η κριτική αυτής της προσέγγισης έγκειται στο γεγονός ότι η έννοια που δίνει στη λέξη ο μαθητής δεν είναι τελικά η επιδιωκόμενη αφού η πραγματικότητα που αντανακλά η μητρική του γλώσσα είναι διαφορετική από την πραγματικότητα που αντανακλά η γλώσσα που μαθαίνει. Όμως μπορεί να θεωρηθεί ως αφετηρία της επιστημονικής θεωρησης της διδακτικής των γλωσσών καθώς και της αναζήτησης που ακολούθησε αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο¹⁰².

2.7.3. Οπτικοακουστική προσέγγιση

Η οπτικοακουστική προσέγγιση στηρίχθηκε κυρίως στη θεωρία του συμπεριφορισμού, η οποία μετατόπισε την προσοχή από τη γλώσσα ως σύστημα δομών-εννοιών στη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου. Βασική αρχή της προσέγγισης αυτής ήταν πως η επιθυμητή γλωσσική συμπεριφορά εξαρτάται από τις συνθήκες του άμεσου περιβάλλοντος του ατόμου και μαθαίνεται μηχανιστικά. Ο Συμπεριφορισμός υποστηρίζει ότι μαθαίνουμε μια γλώσσα, όπως και οτιδήποτε άλλο, μέσω μίμησης¹⁰³. Επίσης ως θεωρία γλώσσας και ο δομισμός στηρίζει θεωρητικά την οπτικοακουστική προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι τα γλωσσικά στοιχεία που αποτελούν φράσεις/προτάσεις παράγονται κατά γραμμικό τρόπο σύμφωνα με ορισμένους κανόνες. Κάθε γλώσσα θεωρείται ότι αποτελείται από συστήματα αλληλοεξαρτώμενα μεταξύ τους και η δομή κάθε συστήματος αναλύεται στα συστατικά της.

Η συχνή επανάληψη λέξεων, φράσεων ή προτάσεων που ακούμε και η άμεση διόρθωση των λαθών μας στη γλώσσα στόχο οδηγεί σταδιακά στη δημιουργία σωστών συνθηκών στη γλώσσα και επομένως εμπέδωση των συγκεκριμένων ήχων και λέξεων, της μορφολογίας και των συντακτικών δομών. Έτσι, η γνώση της δεύτερης γλώσσας απορρέει από την αλλαγή της γλωσσικής συμπεριφοράς στη δεύτερη γλώσσα σε σχέση με τη μητρική γλώσσα¹⁰⁴.

Στη διδασκαλία στην οπτικοακουστική προσέγγιση δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο. Οι μαθητές αποστηθίζουν διαλόγους αφού πρώτα τον ακούσουν πολλές

101 Γεωργογιάννης, Π.,(2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg, σελ.30

102 Richards, R., Rodgers, T. (1986), *Approaches and Methods in Languages Teaching*. Στο: Γεωργογιάννης, Π.,(2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg, σελ.31

103 Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofts

104 Δενδρινού, Β.,(2000), Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο: Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm ,Προσπελάστηκε στις 18/5/2013

φορές, και επαναλαμβάνουν ατομικά ή ομαδικά. Επίσης η μητρική γλώσσα των μαθητών δεν χρησιμοποιείται σχεδόν ποτέ στην τάξη το οποίο έχει στόχο να εμποδιστεί η πιθανότητα μεταφοράς στοιχείων της στην εκφορά της δεύτερης γλώσσας. Η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται με επαγωγικό τρόπο και οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τους κανόνες με πλήθος παραδείγματα και υποδειγματικές φράσεις κάτι το οποίο γίνεται συνήθως χρησιμοποιώντας μαγνητοφωνημένο υλικό. Ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως διεκπεραιωτής αφού υποτάσσεται στη μέθοδο και όχι στη διδασκαλία ενώ οι μηχανιστικού τύπου ασκήσεις δεν αφήνουν περιθώρια στους μαθητές, οι οποίοι είναι απλοί εκτελεστές εντολών¹⁰⁵.

Κύριο πλεονέκτημα της μεθόδου υπήρξε η έμφαση στον προφορικό λόγο και η εισαγωγή του επαγωγικού τρόπου μάθησης των γραμματικών κανόνων. Όμως η επανάληψη προτάσεων και η αποστήθιση ολόκληρων διαλόγων φαίνεται ότι δεν αρκούν για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Έρευνες κυρίως στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας δείχνουν ότι δεν ευνοείται η ανάπτυξη της γραμματικής γνώσης ούτε και η ευφράδεια στη δεύτερη γλώσσα¹⁰⁶. Επίσης η επιμονή στην αλάνθαστη μηχανική παραγωγή προτάσεων φάνηκε ότι δεν οδηγεί σε έλλειψη λαθών όταν η δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται αυθόρμητα στην τάξη ή εκτός τάξης σε πραγματικές καταστάσεις ενώ το μεγαλύτερο μειονέκτημα είναι ότι είναι πληκτική για τους μαθητές¹⁰⁷.

2.7.4. Καταστασιακή προφορική προσέγγιση

Η καταστασιακή προσέγγιση έχει τις βάσεις της στον ευρωπαϊκό δομισμό. «Αποτελεί γενικά μια μορφή του πρώιμου βρετανικού δομισμού, όπου κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ομιλία και καρδιά της ομιλίας είναι η δομή. Εισήγαγαν στη διδακτική διαδικασία την έννοια της κατάστασης και θεωρούν ότι η διδασκαλία στηρίζεται κυρίως στον προφορικό λόγο και συνίσταται προπάντων στην εξωτερική των γλωσσικών δομών. Η αφομοίωση και η οικειοποίηση αυτών των δομών καθίσταται ευχερέστερη και μονιμότερη αν συνδεθεί με διάφορα στοιχεία και δεδομένα του περιβάλλοντος»¹⁰⁸.

Επικεντρώνει τη θεωρία της γύρω από τη γνώση της λειτουργίας της γλώσσας και κεντρική ιδέα είναι η στρωματοποίηση και εξέταση της γλώσσας σε τέσσερα επίπεδα: τα συμφοραζόμενα, τη σημασιολογία, το λεξικό – γραμματική και τη φωνολογία¹⁰⁹.

Η καταστασιακή διδασκαλία βασίζεται σε δυο λειτουργίες: α) στη διαμόρφωση καταστάσεων που διεγείρουν τη διαδικασία της μάθησης για ομάδες ή μεμονωμένους μαθητές και β) στη παροχή δυνατότητας για ερευνητική μάθηση σε αυτές¹¹⁰.

Οι καταστάσεις διδασκαλίας είναι πάντα καταστάσεις δράσης, βασική δομή των

105 Γεωργιάννης, Π.,(2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg, σελ.39

106 Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006), *How Languages Are Learned* (3rd edition). Oxford: Oxford Univer Richards

107 Richards, J. C. & Rodgers, T. S.(2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, σελ. 65

108 Γεωργιάννης, Π.,(2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg, σελ.41

109 Μήτσης, Ν.,(1998), *Στοιχειώδης αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg,σελ.101

110 Σοφός, Α./Kron, F., (2010),*Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης σελ.146-188

οποίων είναι η συμβολική διαδράση. Όλοι οι δρώντες σε μια καθορισμένη κατάσταση βρίσκονται εντός της κατάστασης, σε ένα κοινό πλαίσιο δράσεων που αλληλοσυσχετίζονται. Η κατανομή ρόλων εξαρτάται από τον ορισμό μιας κατάστασης. Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να ορίσουν στις συγκεκριμένες περιστάσεις μόνοι τους ρόλους σε σχέση με την προσυμφωνημένη εργασία. Ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με ένα νέο παιδαγωγικό – επαγγελματικό έργο, δηλαδή να δομεί τις καταστάσεις και τους ρόλους που έχουν δοθεί, να διεγείρει τη μάθηση για τους μαθητές και, σε συνεννόηση με τους μαθητές, η επεξεργασία να γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές¹¹¹.

Χαρακτηριστικά της καταστασιακής μεθόδου είναι:

- η έμφαση στο λεξιλόγιο όπου συνιστάται η χρήση καταλόγων με τις περισσότερες κοινόχρηστες λέξεις.
- Η έμφαση στη γραμματική με κατεύθυνση στην επινόηση στρατηγικών μάθησης και διαδικασιών, οι οποίες θα είναι κατάλληλες για την εσωτερίκευση βασικών δομών μέσω μιας προφορικής προσέγγισης της γλώσσας.
- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελείται από δύο λίστες : η μια περιέχει ιεραρχικά τις βασικές γραμματικές δομές και τα προτασιακά σχήματα και η άλλη τις βασικές λέξεις που πρέπει να διδασχτούν. Η σημασία των λέξεων προκύπτει μέσα από την ερμηνεία των δεδομένων μιας κατάστασης.
- Μάθηση με διάφορα είδη και μεθόδους, με επίκαιρα και αυθεντικά κείμενα, που μπορούν να προβληματίσουν το μαθητή.
- Ενσωματώνονται σημαντικές, από βιογραφικής άποψης, θέματα και προβληματικές, καθώς και προσωπική γνώση και ικανοτήτων στη διαδικασία της μάθησης¹¹².

Η καταστασιακή μέθοδος γνώρισε τεράστια απήχηση στη Μ. Βρετανία για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας και διαφοροποιείται από την οπτικοακουστική μέθοδο γιατί θέλει τον μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και όχι παθητικό δέκτη. Ανοίξε σταδιακά το δρόμο προς την επικοινωνιακή προσέγγιση και θεμελίωσε την πλέον αποδεκτή μέχρι σήμερα θεωρία διδασκαλίας τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας¹¹³.

2.7.5. Επικοινωνιακή προσέγγιση

2.7.5.1. Θεωρητική προσέγγιση

Η άποψη ότι ο τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα, όπως προκύπτει από τις παραπάνω θεωρίες, υπόκειται σε ποικίλους εξωγλωσσικούς περιορισμούς και δεν πρέπει να αφορά μόνο το γλωσσολόγο, έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις των Αμερικάνων γλωσσολόγων (Dell Hymes, John Gumperz, William Labov) που τόνισαν τη σημασία της γνώσης των κανόνων της χρήσης μιας γλώσσας ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση - «επικοινωνιακή ικανότητα». Ως αποτέλεσμα, διαμορφώθηκε ένα νέο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας που στηρίζεται στην επικοινωνία και είναι γνωστό ως *Επικοινωνιακή*

111 Mollenhauer, (1976), Στο: Σοφός, Α./Kron, F. (2010), *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης σελ.146-188

112 Γεωργιάννης, Π.(2008), *Διγλωσσία και Διγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg, σελ.41-42

113 Γεωργιάννης, Π.(2008), *Διγλωσσία και Διγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg, σελ.43

Προσέγγιση ή Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία.

Ο όρος επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρεται στη ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί μέσα σε ένα πλαίσιο αναφοράς – χώρος, χρόνος, σκοπός, τρόπος παραλήπτης – και να είναι αποτελεσματικός χρήστης της γλώσσας¹¹⁴. Η επικοινωνιακή ικανότητα έχει άμεση σχέση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματώνεται η επικοινωνία. Εκτός από τους γραμματικούς κανόνες, που η γνώση τους είναι απαραίτητη σε κάποιον που μιλάει μια γλώσσα, η γνώση της περιστασης επικοινωνίας είναι εξίσου απαραίτητη. Είναι η ικανότητα που διαμορφώνεται σ' έναν ομιλητή, ώστε να μπορεί να παράγει, να κατανοεί αλλά και να αναγνωρίζει τον γραμματικά ορθό λόγο μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της χρήσης του παραγόμενου λόγου.

Ο ανθρωπολόγος Hymes, θεμελιωτής του διεπιστημονικού ρεύματος που ονομάζεται εθνογραφία της επικοινωνίας, ήταν από αυτούς που πρώτος διερεύνησε την έννοια της περιστασης επικοινωνίας. Κατά τον Hymes «ο ομιλητής μιας γλώσσας διαθέτει επικοινωνιακή ικανότητα, όταν, εκτός από τη γνώση των φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών δομών και του λεξιλογίου, διαθέτει και μια ευρύτερη ικανότητα να παράγει και να κατανοεί εκφωνήματα κατάλληλα για κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Βασικό στοιχείο δηλαδή της επικοινωνιακής ικανότητας είναι η δυνατότητα για περικειμενοποίηση (contextualization) που μας επιτρέπει κάθε φορά να εντοπίζουμε τις σχέσεις κειμένου και περικειμένου στην επικοινωνία»¹¹⁵. Με την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας που ανέπτυξε, αποσαφηνίστηκαν οι παράμετροι που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο και προσδιορίστηκε ο τρόπος με τον οποίο αυτές επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη χρήση της γλώσσας. Τόνισε ότι η γραμματική ορθότητα δεν αποτελεί κακή προϋπόθεση για αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία και ότι πιο σημαντικό γι' αυτό είναι η προσαρμογή της χρήσης της γλώσσας στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Αναπόσπαστο μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας αποτελεί η κοινωνικο-πολιτισμική γνώση και εμπειρία που διαθέτουν, και εκδηλώνεται και ως κατανόηση και ως παραγωγή λόγου σε άμεση επίδραση με το περιβάλλον¹¹⁶. Ο Hymes συνέβαλε στο να αντιστραφούν οι προτεραιότητες στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας και να δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας και όχι μόνο στη σπουδή της γλωσσικής δομής και μάλιστα με τον τυπολατρικό τρόπο που γινόταν έως τότε.

Κατά τον Hymes τα σημαντικότερα στοιχεία κάθε γλωσσικού γεγονότος, είναι τα εξής:

- *το φυσικό περιβάλλον* που αναφέρεται στο χώρο και στο χρόνο που επιτελείται το γεγονός, καθώς και στο ψυχολογικό κλίμα.
- *τα μέλη*, δηλαδή τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο γεγονός με διάφορους ρόλους π.χ. οι δημιουργοί, οι αποδέκτες ή το κοινό.
- *ο σκοπός* που περιλαμβάνει τις προθέσεις των μελών σε σχέση με το αποτέλεσμα του γεγονότος και τους προσωπικούς στόχους που επιδιώκει το κάθε μέλος τα πλαίσιο της επικοινωνίας.

114 Παπαδημητράκοπουλος, Β. *Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος*. Στο: <http://www.eduportal.gr/index.php/articles/paidagogika/232-epikoinoniakh-glossa>), Προσπελάστηκε στις: 11/4/2013

115 Φτερνιάτη, Α. (2007), *Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας*. Στο: eclass.uoa.gr, Προσπελάστηκε στις: 8/3/2013

116 Hymes, D., (1974), *Ways of speaking*. In R, Bauman & J, Sberzer (eds.) *Exploration in the Ethnology of Speaking*. Cambridge University Press, σελ.433-452

- *το κλειδί*, που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο εκφωνείται μια γλωσσική επικοινωνία και αφορά , δηλαδή στον τόνο, στο ύφος που μπορεί να είναι τυπικό ή ανεπίσημο, οικείο, σοβαρό, αστείο κ.λπ.
- *το μέσον/κανάλι επικοινωνίας* στα οποία περιλαμβάνονται οι κώδικες, τα γλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία, όπως λεκτικά ή μη, γραπτός ή προφορικός λόγος, οι χειρονομίες κ.λπ.
- *τα είδη λόγου ή μορφή του μηνύματος*, που αναφέρεται σε τύπους λόγου με κοινή δομή και κοινά λεξικογραμματικά μέσα.
- *τις πράξεις*, *το περιεχόμενο του μηνύματος* που αφορά το ευρύτερο είδος επικοινωνιακής πράξης της οποίας το γεγονός αποτελεί μέρος.
- *οι νόρμες αλληλεπίδρασης και ερμηνείας* που αναφέρονται στις κανονικότητες που διέπουν την επικοινωνία και τον τρόπο που γίνονται αντιληπτές. Σε κάθε κοινωνία ισχύουν διαφορετικές συμβάσεις για την κατάλληλη χρήση του λόγου. Είναι πολύ πιθανόν ομοιότητες κανονικοτήτων να ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις διαφορετικές πολιτισμικές προϋποθέσεις¹¹⁷.

Στη θεωρία του για τις λειτουργίες της γλώσσας (functions of language) ο Halliday προέκτεινε και αυτός την έννοια της γλωσσικής ικανότητας. Για τον M. Halliday γλώσσα και επικοινωνία είναι έννοιες που δε διαχωρίζονται, «από αυτά το ένα δεν υπάρχει χωρίς το άλλο. Δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνικό άτομο χωρίς γλώσσα ούτε γλώσσα χωρίς κοινωνικό άτομο»¹¹⁸. Πιστεύει ότι δουλειά του σχολείου είναι να διευρύνει το λειτουργικό δυναμικό της γλώσσας των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να ελέγχουν τις ποικίλες, λειτουργικά διαφοροποιημένες, μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση η κατάκτηση της γλώσσας απαιτεί την άσκηση του ατόμου σε δραστηριότητες, όπου θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για πραγματική επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Halliday «Η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις»¹¹⁹.

Σημαντική ήταν και η συμβολή των αναλυτικών φιλοσόφων Austin και Searle στην έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας με τη θεωρία των λεκτικών πράξεων (speech acts). Πίστευαν ότι δεν χρησιμοποιούμε τη γλώσσα μόνο για να πούμε κάτι (δηλαδή να κάνουμε δηλώσεις) αλλά και να κάνουμε πράγματα (δηλαδή να εκτελέσουμε πράξεις). Οι πράξεις που κάνουμε με τον λόγο ονομάζονται λεκτικές πράξεις¹²⁰. Η εκφώνηση λέξεων, προτάσεων αποτελεί γλωσσική πράξη, εφόσον γίνεται στο πλαίσιο της γλωσσικής επικοινωνίας και συνοδεύεται από κάποιο σκοπό. Σύμφωνα με τον Searle «η πρωταρχική βάση της γλωσσικής επικοινωνίας δεν είναι ούτε η λέξη ή η πρόταση ούτε τα σύμβολά τους, αλλά η παραγωγή της πρότασης κάτω από ορισμένες συνθήκες»¹²¹. Όταν κάποιος

117 Αρχάκης Α., Κονδύλη Μ., (2004), Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσίας. Αθήνα: Νήσος, σελ.90-94

118 Χαράλαμποπούλος, Α. *Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής* Στο: <http://abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm>, Πηγή: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Προσπελάστηκε στις 11/4/2013

119 Halliday ,(1964), Στο : *Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/4.htm> Προσπελάστηκε στις: 25/7/2013

120 Χόνδρης, Γ., Βλαχάβας, Ι. *Πραγματολογική βάση δεδομένων*. Στο: <http://www.etpe.gr/files/proceedings>, Προσπελάστηκε στις: 15/4/2013

121 Searle J., R.,(1990), *What is a Speech Act ? In A. P. Martinich (ed)The Philosophy of Language*, New York – Oxford University Press, σελ. 115-125

μιλάει, αυτόματα ενεργεί, καθώς ο λόγος έχει πάντοτε αποτέλεσμα στους αποδέκτες του, άρα με τη γλώσσα επιτελούμε πράξεις. Όπως αναφέρουν οι Γεωργακόπουλος- Γούτσος, «η θεμελιώδης αρχή της γλωσσικής επικοινωνίας είναι η γλωσσική πράξη, καθώς μιλάμε, επιτελούμε πράξεις, οι οποίες αποτελούν την απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη νοήματος στην επικοινωνία»¹²². Κατά τον Austin η δύναμη και η δυνατότητα να εκτελείται μια πράξη με το λόγο δεν εμπεριέχονται στον ίδιο το λόγο αλλά στο γεγονός ότι η ίδια η κοινωνική περίσταση εξουσιοδοτεί έναν ομιλητή να χρησιμοποιεί το λόγο και να επιτελεί μια πράξη. Ένα πλήθος κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων λοιπόν συντελεί ώστε να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο πραγματώνονται οι λεκτικές πράξεις σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες¹²³. Οι γλωσσικές πράξεις μελετήθηκαν ως βασικές συνιστώσες της επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή ως διαφορετικοί τρόποι χρήσης της γλώσσας και σύνδεσης με την εξωγλωσσική πραγματικότητα και συνεισέφεραν σημαντικά στην ανάλυση της έννοιας, θεωρώντας το σκοπό ως τον πιο σημαντικό παράγοντα του επικοινωνιακού γεγονότος.

Κάθε λεκτική πράξη παρουσιάζει τρεις όψεις:

1. Τη λεκτική, αφού αρθρώνονται ήχοι και συνδυάζονται ήχοι και έννοιες λέξεων σε δομές¹²⁴.
2. Την προλεκτική που έχει σχέση με την επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή και δηλώνει πως πρέπει να γίνει αντιληπτή η πρόταση που εκφράζεται από τη λεκτική πράξη και περιλαμβάνει ένα νοηματικό περιεχόμενο¹²⁵.
3. Την επιτελεστική, στο μέτρο που η εκφώνηση υπηρετεί στόχους που μπορούν να επηρεάσουν ή όχι τη στάση και δράση του συνομιλητή¹²⁶.

Για την αναλυτική φιλοσοφία «λέω» σημαίνει «κάνω». Ο σκοπός που χαρακτηρίζει τη γλωσσική πράξη είναι διπλός: από τη μια πλευρά θέλουμε να γίνουμε αντιληπτοί και κατανοητοί σε αυτούς προς τους οποίους απευθυνόμαστε και από την άλλη, επιδιώκουμε συχνά να προκαλέσουμε και κάποιο άλλο αποτέλεσμα βασιζόμενοι ακριβώς στο γεγονός ότι οι συνομιλητές μας έχουν κατανοήσει το εκφώνημά μας.

2.7.5.2. Στόχοι επικοινωνιακής προσέγγισης

«Βασικοί στόχοι της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι:

1. Να γίνει η επικοινωνιακή ικανότητα ο βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας.
2. Να αναπτυχθούν διαδικασίες για τη διδασκαλία των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων, με τις οποίες αναγνωρίζεται η αλληλεξάρτηση της γλώσσας και της επικοινωνίας»¹²⁷.

Η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να καταστήσει ικανό τον μαθητή να γίνει αποτελεσματικός χρήστης της γλώσσας οικειοποιώντας τον κατάλληλο προφορικό και

122 Γεωργακόπουλου Α., Γούτσος Δ.,(1999), *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.22

123 Φτερινιάτη Α.,(2011), *Διδακτική της Νεοελληνικής γλώσσας, Διδακτικές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης,σελ.16

124 Ducrot – Todorov, (1979), Στο : Παπαρίζος, Χ.(2002), *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα., Γρηγόρης, σελ.96

125 Σετάτος, (1985), Στο : Παπαρίζος, Χ., Στο : Παπαρίζος, Χ. (2002), *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα : Γρηγόρης, σελ.96

126 Παπαρίζος, Χ.,(2002) *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο* Αθήνα. Γρηγόρης, σελ.96

127 Γεωργιογιάννης, Π.,(2009), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας* , Τόμος 4^{ος} , Πάτρα, σελ.46

γραφτό λόγο και το ενδεδειγμένο λεξιλόγιο για κάθε περίπτωση αλληλεπίδραση και επικοινωνίας. Ο μαθητής πρέπει να μπορεί ανάλογα με τις συνθήκες τους ορθούς από γραμματική άποψη συνδυασμούς δομών που κρίνονται απαραίτητοι για μια πληρέστερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Να μπορεί δηλαδή να επιλέγει τις κατάλληλες λέξεις και εκφράσεις στην κάθε περίπτωση.

Είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν θέτει στο περιθώριο τη συνειδητή κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος, που περιλαμβάνει την μετάδοση και απόκτηση γνώσεων της μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας. Το γλωσσικό σύστημα όμως δεν διδάσκεται ως αυτοσκοπός αλλά ως μέσον που θα ενισχύσει την επικοινωνιακή ικανότητα. Η γραμματική γνώση θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς του γλωσσικού μαθήματος, αλλά δεν αντιμετωπίζεται ξεκομμένα και ανεξάρτητα από τους υπόλοιπους¹²⁸.

2.7.5.3. Βασικές αρχές επικοινωνιακής προσέγγισης

Χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου δηλαδή της συνειδητής κατάκτησης του γλωσσικού συστήματος, με την έμμεση ή άμεση μετάδοση γνώσεων για τη μορφοσυντακτική δομή της γλώσσας, η επικοινωνιακή προσέγγιση επιδιώκει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, μέρος της οποίας είναι η γλωσσική ικανότητα. Αυτό που κυρίως την ενδιαφέρει είναι η καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα στη χρήση της γλώσσας.

Ως κύριες αρχές του επικοινωνιακού μοντέλου διδασκαλίας που έχουν άμεση εφαρμογή και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, μπορούν ν' αναφερθούν οι εξής:

1. Η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Οι διδακτικές δραστηριότητες πρέπει να περιλαμβάνουν πραγματική επικοινωνία και να προάγουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Με άλλα λόγια, έχει σημασία να αναπτυχθεί στους μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα η ικανότητα των φυσικών ομιλητών να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο και μάλιστα με ταχύτητα.
2. Η αρχή της σκόπιμης χρήσης του γλωσσικού κώδικα. Προτιμούνται διδακτικές δραστηριότητες κατά τις οποίες η γλώσσα χρησιμοποιείται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Πίσω από κάθε πράξη επικοινωνίας υπάρχει ένας πραγματικός λόγος για τον οποίο θέλει κάποιος να επικοινωνήσει.
3. Η αρχή της πρόκλησης του ενδιαφέροντος με διδακτικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών και συνιστούν ισχυρά κίνητρα που διευκολύνουν και προάγουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας¹²⁹.

Το βασικό αξίωμα που προκύπτει από τις παραπάνω αρχές είναι ότι η γλώσσα δεν διδάσκεται (με την παραδοσιακή, τουλάχιστον, σημασία του όρου), αλλά κατακτάται με τη άμεση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών¹³⁰.

Η ρυθμιστική διδασκαλία δεν ευνοείται από τη συγκεκριμένη, αλλά επιδιώκεται

128 Φτερνιάτη Α.,(2011), *Διδακτική της Νεοελληνικής γλώσσας, Διδακτικές σημειώσεις* .Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης, σελ.38

129 Γεωργιογιάννης, Π.,(2009), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*. Τόμος 4^{ος}, Πάτρα σελ.47

130 Μήτσης, Ν.,(2004), *Στοιχειώδης αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 143-144

η εξοικείωση με τη λειτουργική - επικοινωνιακή διαφοροποίηση της γλώσσας. Επίκεντρο της διδασκαλίας είναι τα κείμενα, προφορικά και γραπτά, και επιδιώκεται η κατανόηση της στρατηγικής παραγωγής κειμένων¹³¹. Δεν στέκεται σε ασκήσεις με μονάδα αναφοράς την πρόταση, γιατί οι προτάσεις δεν λειτουργούν ξεκομμένα, αλλά η μορφή και η σημασία τους προσδιορίζεται από τις σχέσεις που έχουν με το υπόλοιπο κείμενο στο οποίο ανήκουν. Η γνώση ωστόσο του συστήματος λειτουργίας της γλώσσας – η γραμματική – είναι ένας απαραίτητος ειδικός διδακτικός σκοπός που δεν αποτελεί όμως απώτερο διδακτικό στόχο για την ανάπτυξη εκ μέρους του μαθητή της επικοινωνιακής ικανότητας. Δεν είναι αυτοσκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος αλλά το μέσο που θα βοηθήσει τον μαθητή να δομήσει την επικοινωνιακή του ικανότητα.

2.7.5.4. Ο ρόλος του μαθητή στην επικοινωνιακή προσέγγιση

Η βάση της διδασκαλίας είναι το κείμενο και οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ανάλογα τον αποδέκτη αλλάζει και η μορφή και η δομή της γλωσσικής επικοινωνίας. Στην επικοινωνιακή προσέγγιση έχουμε σύνδεση της εμπειρίας του μαθητή με τη γλώσσα μέσα από πραγματικές καταστάσεις ,ενώ δεν ακολουθείται μια συγκεκριμένη μεθοδολογία διδασκαλίας. Οι μαθητικές δραστηριότητες είναι ευέλικτες και μαθητές εμπλέκονται ταυτόχρονα σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις ,και ενθαρρύνονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών καθώς είναι το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη Φτερνιάτη «Η άμεση εμπλοκή του μαθητή , ο συνεχής αιφνιδιασμός από διαφορετικά κάθε φορά επικοινωνιακά προβλήματα και η επεξεργασία μιας ιδιαίτερα προσωπικής λύσης θεωρούνται ισχυρά κίνητρα μάθησης»¹³². Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διδακτική διαδικασία και χειρίζονται δημιουργικά τη διδακτέα ύλη ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους. Επίσης καλούνται να επικοινωνήσουν, ακόμη και όταν η γνώση τους στη δεύτερη/ξένη γλώσσα είναι ανεπαρκής.

Δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο και οι μαθητές έρχονται σε επαφή με όλα τα είδη του επικοινωνιακού λόγου, όπως άρθρο, διαφήμιση, αγγελία, συνέντευξη, περιγραφή κλπ. προτείνεται όσο είναι δυνατόν, η χρήση αυθεντικών κειμένων προκειμένου να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με φυσικό λόγο στη δεύτερη γλώσσα και να βιώσουν στη σχολική τάξη τις ποικίλες φυσικές περιστάσεις επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Coste «η μαθησιακή διαδικασία και η διαγραφόμενη αυτονομία του μαθητή διαλαμβάνει χώρα, και αναπτύσσεται μέσα από τις εξής παραμέτρους:

- ο μαθητής ως εν δυνάμει πρόσωπο. Επιτυγχάνεται με την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του.
- ο μαθητής ως ον που μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Διαμορφώνεται με την δόμηση προσωπικών στρατηγικών μάθησης
- ο μαθητής ως ον με κοινωνική δυναμική. Πραγματώνεται μέσα από την προώθηση της κοινωνικοποίησης του.
- ο μαθητής ως ον που επικοινωνεί. Διευκολύνεται με την ανάπτυξη της επικοινωνι-

131 Χαράλαμπος,Α., *Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας* Στο : <http://abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm> , Προσπελάστηκε στις 1/5/2013

132 Φτερνιάτη Α.(2011),*Διδακτική της Νεοελληνικής γλώσσας, Διδακτικές σημειώσεις* .Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης,σελ.38

ακής του ικανότητας»¹³³.

Οι παραπάνω διαστάσεις μπορούν να λάβουν χώρα και να αναπτυχθούν μόνο μέσα σε ένα περιβάλλον επικοινωνιακής προσέγγισης της μάθησης το οποίο δεν θέλει τον μαθητή παθητικό ακροατή και παράγοντας μηχανιστικά παραγωγό γνώσεις που αγκυλώνουν τη σκέψη και την κριτική ικανότητα αλλά προωθεί διδακτικές στρατηγικές και παράγει δραστηριότητες που βοηθούν και αναπτύσσουν δεξιότητες και ενδιαφέροντα του κοινωνικοπολιτισμικού βίου του.

2.7.5.5. Ο ρόλος του δασκάλου στην επικοινωνιακή προσέγγιση

Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διευκολύνει την επικοινωνία στην τάξη και αποτελεί τον μεσολαβητή μεταξύ των μαθητών από το ένα μέρος και υλικού των δραστηριοτήτων από την άλλη. Προσδιορίζει τις ανάγκες των μαθητών του, εντοπίζει τα κίνητρά τους για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και σχεδιάζει κατάλληλα την μαθησιακή διαδικασία.

Συμμετέχει ενδεχομένως ως ισότιμο μέλος στις δραστηριότητες της ομάδας με διπλό ρόλο, του καθοδηγητή αλλά και μέλους, παραγωγός αλλά και χρήστης του υλικού και ταυτόχρονα μέτοχος στις ομαδικές δραστηριότητες¹³⁴. Μέσα στην τάξη καλλιεργεί κλίμα ελευθερίας και ασφάλειας, οργανώνει και καθοδηγεί κατάλληλα την διεξαγωγή των ομαδικών δραστηριοτήτων. Έχει την ευθύνη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων που δημιουργούν περιβάλλον επικοινωνίας. Παρακολουθεί, συντονίζει και ενθαρρύνει τους μαθητές και αποφεύγει τη διόρθωση γραμματικών και συντακτικών λαθών και λεξιλογίου¹³⁵. Σημειώνει και κατηγοριοποιεί τα λάθη, ώστε να τα σχολιάσει αργότερα και σε κατάλληλη στιγμή. Στο τέλος των δραστηριοτήτων προτείνει εναλλακτικές λύσεις, κάνει προεκτάσεις και γενικά βοηθά τους μαθητές να εμβαθύνουν και στην αυτοδιόρθωση.

Ο εκπαιδευτικός επίσης υποχρεούται να γνωρίζει σφαιρικά το μαθητή και το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον ώστε να σχεδιάσει τις ενδεδειγμένες διδακτικές δραστηριότητες που θα προσδώσουν στον μαθητή μακροπρόθεσμα την μαθησιακή του αυτονομία.

Ο εκπαιδευτικός ειδικότερα για τα αλλόγλωσσα παιδιά αναλαμβάνει το δύσκολο έργο να κατακτήσουν ευκολότερα τη γλώσσα στόχο με συγκεκριμένες ενέργειες που στοχεύουν στα εξής:

- Να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μαθητών, αφού στο επίκεντρο τίθεται ο μαθητής. Προκειμένου να αποφασίσει ο εκπαιδευτικός τι θα περιλαμβάνουν οι διδακτικές δραστηριότητες, πρέπει να αναλύει τις ανάγκες των μαθητών του και να εντοπίζει τις κατάλληλες περιστάσεις επικοινωνίας που θα χρειαστούν ώστε να χρησιμοποιήσουν τη δεύτερη/ ξένη γλώσσα.
- Να δημιουργεί κλίμα ελευθερίας και ασφάλειας στην τάξη αφού οι παραδοσιακοί

133 Coste,(1981),Στο: *Ο επικοινωνιακός σχεδιασμός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος* του Παπαδημητράκου Βασίλη Στο:<http://www.eduportal.gr/index.php/articles/paidagogika/232-epikoiniakh-glossa> Προσπελάστηκε στις 1/5/2013

134 Richards, J., Rodgers, T. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Στο: Γεωργογιάννης, Π., (2009), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*, Τόμος 4^{ος}, Πάτρα σελ.49

135 Γεωργογιάννης, Π.(2009), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*, Τόμος 4^{ος}, Πάτρα, σελ.49

ρόλοι δασκάλου και μαθητή δεν υφίστανται.

- Την οργάνωση ομαδικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπου ο εκπαιδευτικός δεν θα διορθώνει τα λάθη του μαθητή άμεσα και δε θα είναι ο τιμωρός που μετατρέπει την εκπαιδευτική διαδικασία σε επώδυνη προσπάθεια¹³⁶. Αντίθετα σημειώνει και κατηγοριοποιεί τα λάθη, ώστε να τα σχολιάσει αργότερα και σε κατάλληλη στιγμή και στο τέλος προτείνει εναλλακτικές λύσεις και γενικά βοηθά τους μαθητές στην εμπάθυνση και την αυτοδιόρθωση.

Όλα τα παραπάνω συνεπάγονται έναν διαφορετικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Δεν λειτουργεί πια ως κάτοχος της γνώσης, την οποία διοχετεύει στους μαθητές, αλλά ως εμπνευστής που ενθαρρύνει και δημιουργεί κίνητρα, ως μέλος της ομάδας που διατυπώνει ισότιμα την άποψη του/της, ως σύμβουλος που είναι διαθέσιμος για βοήθεια και συμβουλές. Αυτός ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση αυτονομίας από το μαθητή τόσο στο να χρησιμοποιεί τη γλώσσα όσο και στο να μαθαίνει, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας μέσα και έξω από το σχολείο. Επίσης αυτό προϋποθέτει κατάλληλα ενημερωμένους εκπαιδευτικούς μέσα από μια συνεχή επιμόρφωση για να ανταποκριθούν στο βάρος της ευθύνης που επωμίζονται.

2.7.5.6. Περιεχόμενο διδακτικού υλικού στην επικοινωνιακή προσέγγιση

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται μια αλλαγή στη νοοτροπία σχετικά με το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Εγκαταλείπεται η παραδοσιακή εμμονή στη σχολαστική διδασκαλία της γραμματικής, που οδηγούσε στη στείρα απόκτηση γραμματικών γνώσεων, και δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της προφορικής και της γραπτής έκφρασης των μαθητών και στην εξοικείωσή τους με ποικίλες μορφές προφορικής και γραπτής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Καψάλη «τα σχολικά εγχειρίδια ως βασικά μέσα αγωγής και μόρφωσης των μαθητών πρέπει να στηρίζουν συστηματικά και σχεδιασμένα τις διαδικασίες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη οι οποίες συγκροτούν το φαινόμενο της διδασκαλίας»¹³⁷. Η παιδαγωγική λογική, σύμφωνα με την οποία εκπονήθηκε το πρόγραμμα Γλώσσας στο δημοτικό ήταν ότι η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα είναι εγγενή συστατικά της γλωσσικής διαδικασίας. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε το νέο αναλυτικό πρόγραμμα να αποφύγει μειονεκτήματα των προηγούμενων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία ανέδειξε η πολύχρονη εφαρμογή. Επίσης έχουν ληφθεί υπόψη δοκιμασμένες διδακτικές πρακτικές στην Ελλάδα και το εξωτερικό, οι οποίες προκύπτουν από τα σύγχρονα δεδομένα των προσεγγίσεων της γλώσσας. «Ειδικότερα στο Πρόγραμμα που διαμορφώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο:

- Προτείνονται τρόποι εμπλοκής του μαθητή στα δρώμενα, με στόχο την παρέμβαση και μεταβολή της πραγματικότητας.
- Εισάγονται στη διδασκαλία των ειδών λόγου και της τυπολογίας, των κειμένων.
- Δίνεται έμφαση στη δομή και τη δόμηση του κειμένου

136 Μήτσης, Ν. (2004), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg σελ.146

137 Καψάλης, Α. Χαράλαμπος, Δ.(2008), *Σχολικά εγχειρίδια Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Συνδέεται συστηματικά με τα προγράμματα σπουδών των λοιπών μαθημάτων
- Αποκαθίσταται η περιήληψη ως, βασική διδακτική πρακτική και μέσο μάθησης.
- Εισάγεται η πρόσβαση στα μέσα πληροφόρησης.
- Εισάγεται η διαχείριση της πληροφορίας μέσω Η/Υ και η χρήση ηλεκτρονικών μέσων πρόσβασης στην πληροφορία
- Παρουσιάζεται η λογοτεχνία ως ιδιαίτερο τομέα του προγράμματος και προτείνονται ειδικότερες ενδεικτικές πρακτικές προσέγγισης της
- Εισάγεται βαθμιαία η κριτική επίγνωση
- Εξοικειώνει τους μαθητές με τα κοινωνικά και ελληνικά ιδιώματα
- Λαμβάνονται υπόψη οι μαθητές των οποίων τα ελληνικά αποτελούν δεύτερη ή ξένη γλώσσα
- Λαμβάνονται υπόψη οι μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες
- Προτείνονται διδακτικές προσεγγίσεις, διδακτικά μέσα, τρόπους αξιολόγησης»¹³⁸.

Αλλαγές στο περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας διαμόρφωσε επίσης η ανάγκη παροχής εκπαίδευσης στους μετακινούμενους πληθυσμούς, έτσι ώστε τα άτομα αυτά να ενταχθούν ισότιμα στην ελληνική κοινωνία διατηρώντας παράλληλα και την πολιτισμική τους ταυτότητα. Το σχολείο και η εκπαίδευση πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική προέλευση. Η απόκτηση διαπολιτισμικής ταυτότητας πρέπει να αποτελεί κύριο σκοπό τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Η επιλογή και η διαμόρφωση του περιεχομένου της διδασκαλίας γίνεται με βάση τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών και με στόχο να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες αυτές¹³⁹. Ο Γεωργογιάννης αναφέρει ότι «στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία οποιασδήποτε γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης θα πρέπει να λαμβάνονται επίσης υπόψη και οι παρακάτω παράμετροι:

1. Τα κοινά πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία
2. Τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία των πολιτισμών στους οποίους απευθύνεται το γλωσσικό υλικό»¹⁴⁰.

Για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας η οργάνωση του διδακτικού υλικού πρέπει να λαμβάνει υπόψη το πόσο εύκολα ή δύσκολα είναι τα διδασκόμενα κείμενα σε επικοινωνιακό επίπεδο αλλά και συγκριτικά, δηλαδή κατά πόσο μοιάζουν ή διαφέρουν από το δικό τους γλωσσικό κώδικα.¹⁴¹

2.7.6. Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση ή η θεωρία των κειμενικών ειδών έχει διατυπωθεί κατά ένα μεγάλο μέρος από τον Μ.Α.Κ. Halliday και είναι γνωστή διεθνώς ως κίνημα

138 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, ΦΕΚ 303/13-3-03 Στο: www.pi-schools.gr (Προσπελάστηκε στις: 9/9/2013)

139 Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*, Τόμος 4^{ος}, Πάτρα: σελ.49

140 Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*, Τόμος 4^{ος}, Πάτρα: σελ.50

141 Παμούκτσογλου, Π., (2003), *Αξιολόγηση και πιστοποίηση διδακτικού υλικού: Η περίπτωση της Διαπολιτισμικής Ελλάδας*. Στο : Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ), *Η Ελληνική ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσα : Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς συνεδρίου σελ.136

της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη. Είναι θεμελιωμένη στη συστημική – λειτουργική γλωσσολογία του Halliday¹⁴², διαθέτει ένα ευρύτερο αλλά και πιο εξειδικευμένο θεωρητικό υπόβαθρο από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Στη βάση του υποβάθρου αυτού, η κλασική επικοινωνιακή ικανότητα, από ικανότητα των κανόνων της χρήσης της γλώσσας, μετεξελίσσεται σε γενετική – ειδολογική ικανότητα, δηλαδή, σε ικανότητα γνώσης των κανόνων δόμησης των διαφόρων γενών και ειδών λόγου και κειμένου¹⁴³.

Η λέξη κείμενο εννοείται με την ευρύτερη τεχνική και αναλυτική σημασία της, η οποία αναφέρεται σε κάθε αυτόνομη οντότητα προφορικού και γραπτού λόγου και προσεγγίζεται ως γλωσσική μονάδα καταστάσεων και προθέσεων. Αυτές οι ολότητες που περιλαμβάνουν ομιλία και γραπτό λόγο, χειρονομίες, ορισμένη στάση του σώματος ενοποιούν το γλωσσικό σύστημα με την πράξη και αποτελούν επικοινωνιακές μονάδες που εξυπηρετούν διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες. Η κάθε μια έχει τη δική της δομή που προσιδιάζει στο πλαίσιο παραγωγής και στον επιδιωκόμενο στόχο της. Η ύπαρξη όμως αυτών των γλωσσικών συνδυασμών δεν εξασφαλίζει αυτόματα και την ύπαρξη νοήματος ή επικοινωνίας. Πρέπει να συνδυαστεί με το περικείμενο. Το νόημα προκύπτει από την αλληλεπίδραση του κειμένου - ως οργάνωση των κατάλληλων γλωσσικών επιλογών για τις αντίστοιχες λεκτικές πράξεις – με συγκεκριμένα περικείμενα¹⁴⁴. Οι γλωσσικές πράξεις πραγματώνονται μέσω ενός ευρύτερου φάσματος κειμενικών τύπων για αυτό και η διδασκαλία του θα πρέπει να είναι ανάλογη του γλωσσικού υλικού κάθε μαθήματος. Βασικές παραδοχές των κειμενογλωσσολόγων είναι οι εξής:

- Βασική μονάδα ανάλυσης είναι το κείμενο
- Κύριο πεδίο μελέτης είναι η γλώσσα του κειμένου
- Το κείμενο είναι δομημένο, δηλαδή συστηματικά οργανωμένο
- Τα κείμενα αποτελούν γλωσσικές μονάδες με νόημα, το οποίο προκύπτει θεμελιακά από τη χρήση τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις.
- Το κείμενο αποτελεί συστατικό στοιχείο του άμεσου και ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος.
- Δεν υπάρχουν προνομιά κείμενα, αλλά μόνο αυθεντικά, μαρτυρημένα κείμενα μπορούν να αποτελέσουν τη βάση της ανάλυσης¹⁴⁵.

Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο λόγος αποτελεί την ενεργό χρήση, τόσο προφορικών όσο και γραπτών κειμένων στα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Δίνεται έμφαση στο κείμενο, καθώς αποτελεί το θεμελιώδες μέσο επικοινωνίας, η γλωσσική διάσταση της επικοινωνίας, χωρίς την οποία ο λόγος μας δε θα αποτελούσε γλωσσική δραστηριότητα.

Στο Δημοτικό σχολείο τα τελευταία χρόνια μέσω των ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ έχει θεσμοθετηθεί η κειμενοκεντρική προσέγγιση και η γνώση του παιδιού για τη γλώσσα επικεντρώνεται στο κείμενο, οικοδομείται εξελικτικά και υποστηρίζεται μεθοδικά και οργανωμένα από προσανατολισμένες δραστηριότητες παραγωγής λόγου. Κατά τη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη στρατηγικών για την κατανόηση και την παρα-

142 Halliday, M. A. K., (1985), *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

143 Sinor, M. (2002), *From communicative competence to language awareness (an outline of language teaching principles)*. Crossing boundaries – An interdisciplinary journal, σελ.3

144 Γεωργακοπούλου Α., Γούτος Δ. (1999), *Κείμενο και επικοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.17-23

145 Γεωργακοπούλου Α., Γούτος Δ. (1999), *Κείμενο και επικοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ.17-23

γωγή πλαισιωμένου λόγου, όπου διαφαίνεται και η σύνδεση της κειμενοκεντρικής με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Οι μαθητές σκόπιμα ασχολούνται με διάφορους τύπους κειμένων που διέπονται από συγκεκριμένες κειμενικές συμβάσεις και διαδραματίζουν δεδομένο επικοινωνιακό ρόλο¹⁴⁶. Επίσης ασκούνται στην συγγραφή κειμένων ώστε να επιτευχθεί η συστηματοποίηση της γνώσης για το γραπτό λόγο με τη δυναμική δράση του ίδιου του μαθητή. Εδώ βλέπουμε τη σχέση της κειμενοκεντρικής προσέγγισης με το σχολικό εγγραμματισμό, που είναι η ικανότητα για κριτική επεξεργασία και παραγωγή διαφόρων ειδών κειμένων.

Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι:

- Να ασκηθούν τα παιδιά να κατανοούν τις ποικίλες μορφές προφορικού και γραπτού λόγου και να τις συνδέουν με τις συνθήκες επικοινωνίας μέσα στις οποίες παράγεται καθεμιά από αυτές.
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν οι ίδιοι δημιουργικά τη γλώσσα προφορικά και γραπτά με τρόπο που να ταιριάζει στη δεδομένη κάθε φορά περίπτωση επικοινωνίας.
- Σχετικά με το γλωσσικό σύστημα (γραμματική – συντακτικό) να μπορούν να αναγνωρίζουν διάφορα μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα, αλλά κυρίως να κατανοούν με ποιο τρόπο αυτά συμβάλλουν για να υπάρχει επικοινωνιακό αποτέλεσμα, ώστε να μπορούν να τα αξιοποιούν, για να παράγουν οι ίδιοι αποτελεσματικό λόγο και τέλος να προετοιμαστούν, ώστε να αντεπεξέρχονται αποτελεσματικά στις ποικίλες επικοινωνιακές ανάγκες που θα αντιμετωπίσουν μετέπειτα στη ζωή.

Η διδακτική διαδικασία περιλαμβάνει δύο στάδια:

1. Το πρώτο στάδιο είναι η παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου το οποίο επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων που έχουν να κάνουν με την ακρόαση και την κατανόηση γραπτών κειμένων, με τη γραπτή έκφραση και τέλος με την κατανόηση της δομής της γλώσσας.
2. Κατά το δεύτερο στάδιο γίνεται επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές. Ό,τι είπαν ή έγραψαν οι μαθητές σχολιάζεται και κρίνεται ως προς το αν είναι κατάλληλο για το σκοπό τον οποίο παρήχθη. Αν χρησιμοποιήθηκαν τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα για την περίπτωση και αν πετυχαίνεται ο επικοινωνιακός στόχος που έχει τεθεί. Η επεξεργασία αφορά όλα τα επίπεδα; Ορθογραφία μορφολογία, λεξιλόγιο, διατύπωση, σύνταξη δομή του κειμένου, τεχνική.

2.7.6.1. Κειμενικά είδη

Οι ανάγκες και οι συνθήκες επικοινωνίας, που εξυπηρετεί ο γραπτός λόγος είναι πολλές, γι' αυτό έχουμε πολλά είδη γραπτού λόγου. Τα κειμενικά είδη εξελίσσονται και ακολουθούν τις μεταβολές και τους στόχους κάθε πολιτισμού, ώστε τα μέλη της κάθε πολιτιστικής ομάδας να επιτελούν διάφορες κοινωνικές πράξεις. Για να επικοινωνήσει λοιπόν αποτελεσματικά κάποιος στις εκάστοτε περιστάσεις θα πρέπει να γνωρίζει επαρκώς τους κανόνες και τις συμβάσεις σύνταξης. Κάθε κειμενικό είδος έχει συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή¹⁴⁷.

146 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, 2003, ΦΕΚ 303 τευχ. Β' /13/3/03.

147 Κέκια, Αι. ,(2001), *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση*

Ο Jim Martin ορίζει το κειμενικό είδος ως: «μια σταδιακή, σκόπιμη και στοχοθετημένη διαδικασία, η οποία λεκτικοποιείται με γλωσσικά κυρίως κείμενα και αναπαριστά, σε αφαιρετικό επίπεδο, τις γλωσσικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωση ποικίλων ειδών κοινωνικών στόχων»¹⁴⁸.

Τα διαφορετικά είδη κειμένων δομούνται με διαφορετική το καθένα οργάνωση και στοχεύουν σε διαφορετικούς σκοπούς, οι οποίοι μπορούν να κατανοηθούν μόνο μέσα από την αναζήτηση αιτιών που διαφορετικές κοινωνίες ή κοινωνικές ομάδες επιλέγουν διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης κειμένων¹⁴⁹. Τα κείμενα θεωρείται κοινωνική δραστηριότητα και η δομική του οργάνωση καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό και από εξωγλωσσικές πραγματολογικές αρχές και αποσκοπεί στην πραγμάτωση συγκεκριμένων επικοινωνιακών σκοπών.

Σύμφωνα με την Ποιμενίδου «τα κοινωνικά είδη ως κοινωνικές πρακτικές :

- Οργανώνουν το λόγο. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφερθούμε στα στάδια που συγκροτούν ένα κειμενικό είδος, των οποίων η συνοχή συντελεί τόσο στη λογική όσο και στην κειμενική οργάνωση και συνοχή.
- Λειτουργούν υποστηρικτικά στην κατανόηση και την παραγωγή κειμένων. Διευκολύνουν την αντίληψη του επικοινωνιακού σκοπού και από την άλλη λειτουργούν ως πρότυπο στη σύνθεση κειμένων
- Συμβάλλουν στην εξοικονόμηση χρόνου και στην ψυχολογική ανακούφιση τόσο του παραγωγού όσο και του δέκτη»¹⁵⁰.

Με βάση τη χρήση των κειμενικών ειδών στην τάξη ο Ματσαγγούρας προτείνει την ταξινόμηση που έχει ως εξής: α) αφηγηματικά κείμενα (βιοματική αναδιήγηση, αυτοβιογραφίες, ιστορικές αφηγήσεις, μύθοι, παραμύθια, νουβέλες, διήγημα) β) περιγραφικά κείμενα (λογοτεχνικά: αφηγηματική περιγραφή, απεικονιστική περιγραφή, ή τεχνολογικά : ειδησεογραφικά, διαδικαστικά) και γ) μη αφηγηματικά κείμενα (κοινωνικά, επιχειρηματολογικά, πραγματολογικά)¹⁵¹.

Επίσης το ΑΠΣ διακρίνει τον αναφορικό λόγο (αφήγηση, περιγραφή, ανακοίνωση κτλ.) και κατευθυντικό λόγο (πρόσκληση, ερώτηση, παράκληση, οδηγία, επιχειρηματολογία κτλ.).

Εκτός από τα είδη κειμένων που αναφέρθηκαν πιο πάνω υπάρχει και μια σύγχρονη κατηγορία κειμένων, τα πολυτροπικά κείμενα. Πολυτροπικό είναι το κείμενο, το οποίο χρησιμοποιεί για τη μετάδοση νοημάτων ένα συνδυαστικό τρόπων (γλώσσα, εικόνα, μουσική), σε αντίθεση με το μονοτροπικό κείμενο που χρησιμοποιεί για τη μετάδοση νοημάτων ένα μόνο σημειωτικό τρόπο. Οι σύγχρονες απαιτήσεις του εγγραμματισμού απαιτούν από το άτομο να διαχειρίζεται την πολυτροπικότητα των κειμένων και να πραγματεύεται τα νοήματα. Στα σχολικά βιβλία και γενικά στο σχολείο υπάρχει η

για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση. Πηγή: <http://www.pee.gr/prsyn/snay/c/3/mergthen3/kekia.htm>, Προσπελάστηκε στις 9/1/2013

148 Martin, J.R., (1989), *Factual writing*. Oxford, England: Oxford University Press.

149 Φτερνιάτη, Α., (2011), *Διδακτική της νεοελληνικής γλώσσας*. Διδακτικές σημειώσεις. Πάτρα: Τμήμα Εκτυπώσεων – Τυπογραφείου Πανεπιστημίου Πατρών

150 Ποιμενίδου, Μ., *Θεωρία των κειμενικών ειδών*. Στην ιστοσελίδα: <http://www.literacy.gr/sites/default/files/pdf> Προσπελάστηκε στις 31/12/2013

151 Ματσαγγούρας, Η. Γ., (2001), *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέπτονται γιατί δεν γράφουν*; Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ. 320

πεποίθηση πως η γραπτή γλώσσα είναι σημαντικότερη έναντι των άλλων τρόπων σημειωτικών συστημάτων. Πιστεύεται, πως ό,τι άλλο υπάρχει στο βιβλίο, εκτός από το γραπτό λόγο, υπάρχει για να υποστηρίξει αυτόν λ.χ χάρτες, σχεδιαγράμματα. Σύμφωνα με τη Χοντολίδου, τα κείμενα σήμερα δεν αποτελούν τη φυλακή ενός μόνο νοήματος¹⁵². Η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας και η παιδαγωγική γλωσσολογία, θεωρούν σήμερα ως κείμενο μια σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων, όπως γραπτά κείμενα με αφίσες.

Στα πολυτροπικά κείμενα καλούνται οι μαθητές, ως δέκτες, στην ερμηνεία ερεθισμάτων που δέχονται από διάφορες πηγές. Το σχολείο οφείλει να προχωρήσει στη συστηματική διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, ώστε οι μαθητές να χειρίζονται ικανοποιητικά τα πολυτροπικά κείμενα που τους περιβάλλουν (τύπος, internet, teletext κ.τλ) για να είναι πιο εύκολη η πρόσληψη και η αποκωδικοποίηση των πραγμάτων που βιώνουν¹⁵³.

2.8. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται επαρκείς και έτοιμοι να διδάξουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Επίσης προσπαθούμε να διαπιστώσουμε αν υπάρχει διαφορά μεταξύ της επάρκειας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη σε σχέση με τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας και των δυο βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων (παραδοσιακής και επικοινωνιακής).

2.9. Υποθέσεις της έρευνας

2.9.1. Γενική υπόθεση

Υπάρχουν διαφορές μεταξύ της διδακτικής επάρκειας και διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης.

2.9.2. Επιμέρους υποθέσεις

1. Όσο καλύτερα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την παραδοσιακή προσέγγιση γνωρίζουν και την επικοινωνιακή.
2. Όσο καλύτερα εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί την παραδοσιακή προσέγγιση εφαρμόζουν και την επικοινωνιακή.
3. Όσο καλύτερα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την παραδοσιακή προσέγγιση γνωρίζουν και τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας.

152 Χοντολίδου, Ε., (1999), *Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Γλωσσικός υπολογιστής 1 σελ. 115-117

153 Χοντολίδου, Ε. (1999), *Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Γλωσσικός υπολογιστής 1 σελ. 115-117

4. Όσο καλύτερα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την επικοινωνιακή προσέγγιση γνωρίζουν και τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας.
5. Όσο καλύτερα εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί την παραδοσιακή προσέγγιση εφαρμόζουν και τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας.
6. Όσο καλύτερα εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί την επικοινωνιακή προσέγγιση εφαρμόζουν και τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία βάσει της οποίας πραγματοποιήθηκε η έρευνα στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, με σκοπό τη διερεύνηση αφενός της διδακτικής επάρκειας για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, αφετέρου δε της διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να περιγραφούν:

1. η μεθοδολογία υλοποίησης της εργασίας
2. οι τεχνικές συλλογής δεδομένων
3. οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, τόσο για την ανάπτυξή τους όσο και για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους.

3.1. Το δείγμα

Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα σχολεία της χώρας. Ο Πίνακας 1 παρακάτω μας δείχνει την κατανομή συχνοτήτων των σχολείων στα οποία στάλθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Τα σχολεία αυτά ήταν από 1/θέσια ως και 12/θέσια και έτσι εξασφαλίστηκε η συμμετοχή σχολείων από διάφορες περιοχές του νομού και όχι μόνο από το κέντρο.

Πίνακας 1: Κατανομή Συχνοτήτων των Δημοτικών Σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, τύπος σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
3/θέσιο	5	5,1	5,2
4/θέσιο	3	3,0	8,2
5/θέσιο	3	3,0	11,3
6/θέσιο	12	12,1	23,7

10/θέσιο	2	2,0	25,8
11/θέσιο	2	2,0	27,8
12/θέσιο και άνω	70	70,7	100,0
Σύνολο	97	98,0	

Επίσης από το σύνολο των παραπάνω σχολείων το 49,5% είναι ολοήμερα.

Οι παρακάτω Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζουν την κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς το φύλο και την ηλικία τους.

Πίνακας 2 : Κατανομή Συχνοτήτων των Υποκειμένων ως προς το Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αντρας	25	25,3	25,5
Γυναίκα	73	73,3	100,0
Σύνολο	98	99,0	

Πίνακας 3 : Κατανομή Συχνοτήτων των Υποκειμένων ως προς την Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
25-	3	3,0	3,0
26-30	7	7,1	10,1
31-35	6	6,1	16,2
36-40	12	12,1	28,3
41-45	24	24,2	52,5
46-50	27	27,3	79,8
50+	20	20,2	100,0
Σύνολο	99	100,0	

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει την κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τα έτη υπηρεσίας τους.

Πίνακας 4 : Κατανομή συχνοτήτων των Υποκειμένων ως προς τη συνολική υπηρεσία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
0-5	3	3,0	3,0
6-11	13	13,1	16,2
11-15	17	17,2	33,3
16-20	21	21,2	54,5
21-25	11	11,1	65,7
25+	34	34,3	100,0
Σύνολο	99	100,0	

Είναι εμφανές ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό 65,7% έχει πάνω από 10 χρόνια υπηρεσία, όποτε διαθέτει αρκετή διδακτική εμπειρία.

Όσον αφορά στις σπουδές των υποκειμένων της έρευνας, αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 με την αναφορά να γίνεται στις Βασικές και στις Μεταπτυχιακές Σπουδές.

Πίνακας 5 : Κατανομή συχνοτήτων των Υποκειμένων ως προς τις Βασικές Σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Παιδαγωγική Ακαδημία	8	8,1	8,1
Εξομοίωση	55	55,6	63,6
Παιδαγωγικό Τμήμα	36	36,4	100,0
Σύνολο	99	100,0	

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας 63,6% είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας οι οποίοι έχουν τελειώσει την Εξομοίωση και το 36,4% είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επίσης ένα ποσοστό 7,1% έχει Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στις επιστήμες Αγωγής με γνωστικά αντικείμενα όπως Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Δια βίου Μάθηση, Συμβουλευτική και πληροφορική στην εκπαίδευση.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το **ερωτηματολόγιο** το οποίο «είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικό με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος ,με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στις γνώσεις, τις γνώμες, τις προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα, τις προσδοκίες, τις στάσεις, τις αξίες, και γενικά στα χαρακτηριστικά όλων των όψεων της προσωπικότητας και στη συμπεριφορά του σε προκαθορισμένες καταστάσεις»¹⁵⁴.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για τη Διδακτική Επάρκεια και Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, χρησιμοποιήθηκε η 6/βαθμη κλίμακα «**Διαπολιτισμικής Επάρκειας. Ετοιμότητας και Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών της Α΄/Βαθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας**» του καθηγητή Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών κ. Παντελή Γεωργογιάννη.

Μέσω του ερωτηματολογίου μας δόθηκε η δυνατότητα συλλογής πολυπληθών παρατηρήσεων σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να διερευνήσουμε τη διαπολιτισμική διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, το οποίο με άλλη μέθοδο θα απαιτούσε μακροχρόνιες παρατηρήσεις.

Ο πληθυσμός της έρευνας μας ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της χώρας. Επομένως το δείγμα μας έπρεπε να είναι αντιπροσω-

πεντυκό και, επομένως, έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία, προκειμένου να επιλεγούν τα σχολεία στα οποία θα στέλνονταν τα ερωτηματολόγια. Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει την τυχαία επιλογή από έναν κατάλογο, στον οποίο καταγράφεται το σύνολο του πληθυσμού. Όπως υπολογίστηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών συνολικά σε όλα τα σχολεία που επιλέχτηκαν ήταν 100.

3.2.1.Ο Σχεδιασμός του Ερωτηματολογίου

Κατά τη σχεδίαση του ερωτηματολογίου λήφθηκε υπόψη η γενική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Δημιουργήθηκε έτσι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, με κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να παράγουν συχνότητες απαντήσεων που μπορούν να χειριστούν στατιστικά και να αναλυθούν και να συγκριθούν μεταξύ των ομάδων του δείγματος¹⁵⁵.

Η συνέχεια της έρευνας επικεντρωνόταν στο κατά πόσο τα υποκείμενα έχουν διδακτική επάρκεια αναφορικά με την παραδοσιακή και επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και στις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας.

Έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι σύντομες, σαφείς και απλές ως προς τη διατύπωση, προκειμένου να αποφευχθούν φαινόμενα μη κατανόησης από τα υποκείμενα της έρευνας. Επίσης επειδή τα ερωτήματα ήταν πολλά ομαδοποιήθηκαν σε 4 κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω, προκειμένου να μην αποθαρρυνθούν τα υποκείμενα να απαντήσουν.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να συμπληρώσουν τα δημογραφικά τους δεδομένα: φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, οργανικότητα σχολείου που υπηρετούν και σπουδές. Συγκεκριμένα οι σπουδές είχαν χωριστεί σε δυο (2) κατηγορίες: Βασικές σπουδές (Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τμήμα Ιστορικό- Αρχαιολογικό), β) Μεταπτυχιακές Σπουδές (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό). Επίσης ζητούνταν ο τύπος σχολείου (οργανικότητα) και το είδος σχολείου (κανονικό, ολοήμερο), η τάξη που δίδασκαν τα υποκείμενα καθώς και το σύνολο των μαθητών και αλλοδαπών μαθητών, παλιννοστούντων και αθιγγάνων.

Στη συνέχεια στην κατηγορία 1 δινόταν οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις (παραδοσιακή, άμεση, ακουστικοπροφορική, καταστασιακή και επικοινωνιακή προσέγγιση) για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν το επίπεδο επάρκειάς τους σε αυτές μεταξύ απαντήσεων διαβαθμισμένης επιλογής της εξάβαθμης τακτικής κλίμακας Likert (από το 1= «Καθόλου καλή» έως 6 = «πάρα πολύ καλή» αντίστοιχα).

Στη κατηγορία 2 (Α' μέρος) δίνονταν 20 ερωτήσεις που αφορούσαν την επάρκεια των υποκειμένων στην επικοινωνιακή προσέγγιση όσον αφορά τις βασικές αρχές της όπως:

1. Την αρχή του μαθητοκεντρισμού
2. Τα κίνητρα για την εκμάθηση της γλώσσας

155 Cohen, I., Manion, L., Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ.164-165

3. Τις ψυχολογικές παραμέτρους που επηρεάζουν την εκμάθηση της γλώσσας
4. Την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για διάκριση, κατανόηση και παραγωγή των συνδυασμών των ήχων της ομιλίας
5. Την αρχή της φωνολογικής δεξιότητας
6. Την αρχή της μορφολογικής δεξιότητας
7. Την αρχή της συντακτικής δεξιότητας
8. Την αρχή της σημασιολογικής δεξιότητας
9. Τη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική διαδικασία
10. Το ρόλο του διδάσκοντα στη διδακτική διαδικασία
11. Τη επιλογή του διδακτικού υλικού
12. Την επιλογή των υπαρχόντων συμπληρωματικών βοηθημάτων
13. Την παραγωγή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού
14. Τη σύνδεση της διδασκαλίας της γλώσσας με τον πολιτισμό
15. Τις βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης
16. Τη γνώση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο
17. Τη γνώση της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού
18. Τη γνώση των βασικών μορφών αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επιλέξουν το επίπεδο επάρκειάς του στις παραπάνω αρχές μεταξύ απαντήσεων διαβαθμισμένης επιλογής της εξάβαθμης τακτικής κλίμακας Likert (από το 1= «Καθόλου καλή» έως 6 = «πάρα πολύ καλή» αντίστοιχα).

Η κατηγορία 3 (Μέρος Β') αναφερόταν στην εκτίμηση των υποκειμένων της έρευνας της ετοιμότητάς τους στην επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, όσον αφορά την εφαρμογή των παραπάνω αρχών.

Τέλος η κατηγορία 4(Μέρος Γ') αναφερόταν στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των υποκειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας όσον αφορά την εφαρμογή των παραπάνω αρχών. Στη παρούσα εργασία δεν χρησιμοποιήσαμε τα αποτελέσματα της κατηγορίας αυτής στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων μας.

3.2.2. Διεξαγωγή της Έρευνας με Ερωτηματολόγιο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2011-2012 και 2012- 2013 και σε αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορα μέρη της χώρας.

Η δειγματοληπτική μέθοδος που επιλέχτηκε είναι αυτή της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, στην οποία κάθε μέλος που είναι υπό εξέταση πληθυσμού έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγθεί και έτσι επιτυγχάνεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος¹⁵⁶. Η απλή τυχαία δειγματοληψία περιλαμβάνει την τυχαία επιλογή από έναν κατάλογο στον οποίο καταγράφεται το σύνολο του πληθυσμού ενός αριθμού υποκειμένων που απαιτούνται για να δημιουργηθεί το δείγμα.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, έγινε αποστολή του ερωτηματολογίου σε σχολεία που είχαν τυχαία επιλεγθεί, καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα της παρουσίας μας στα

156 Βάμβουκας, Μ. (2007), Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα: Γρηγόρης, σ.159

σχολεία αυτά. Έτσι στάλθηκε σε κάθε σχολείο ένας ταχυδρομικός φάκελος, όπου μέσα υπήρχε μια συνοδευτική επιστολή που εξηγούσε όλε στις απαραίτητες λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή της έρευνας, τα ερωτηματολόγια και ένας ακόμη φάκελος προκειμένου να σταλούν πάλι τα απαντημένα ερωτηματολόγια. Σε άλλα σχολεία δόθηκε αυτοπροσώπως από εμάς κατόπιν συνεννόησης με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας μπορούσαν να δοθούν διευκρινήσεις στους συμμετέχοντες αν το επιθυμούσαν. Η συμμετοχή ήταν προαιρετική και ανώνυμη, ενώ καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια προκειμένου να δοθούν αληθινές και ειλικρινείς απαντήσεις.

3.3. Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS και ειδικότερα έγινε χρήση μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο δεδομένων (data file) για να είναι δυνατή η στατιστική τους επεξεργασία με χρήση του SPSS, ενώ μετά τον έλεγχο για την ακρίβεια των δεδομένων και των προκαταρκτικό έλεγχο των υποθέσεων άρχισε η ανάλυση των δεδομένων.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως για τη μελέτη των ερωτηματολογίων έγινε έλεγχος με το στατιστικό κριτήριο χ^2 (chi-square) για την αναζήτηση συσχετίσεων και την εύρεση διαφορών μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών: βασικές αρχές γλωσσικής διδασκαλίας και παραδοσιακής και επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα καταγράφονται σε συγκεντρωτικούς πίνακες από τους οποίους προκύπτει ο δείκτης p . Ως αποδεκτό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχει οριστεί το $\alpha = 0,05$.

4. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1. Διδακτική επάρκεια στη διδασκαλία της γλώσσας της γλώσσας

Η συνέχεια της έρευνας επικεντρωνόταν στο κατά πόσο τα υποκείμενα έχουν διδακτική επάρκεια αναφορικά με την παραδοσιακή και επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και την γνώση των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας και των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών.

4.1.1 Διδακτική επάρκεια στην παραδοσιακή προσέγγιση σε σχέση με τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας

Στην έρευνα θέλουμε να εξετάσουμε το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της επάρκειας στην παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας που δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας και στην γνώση τους των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας.

Θα διεξάγουμε, έλεγχο χ^2 και θα έχουμε ως μηδενική υπόθεση ότι «δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της γνώσης της παραδοσιακής προσέγγισης και της γνώσης των βασικών αρχών της διδασκαλίας». Ορίζοντας το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας να είναι $\alpha = 0,05$ θα φροντίσουμε μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων στο στατιστικό σύστημα SPSS να δούμε αν θα απορρίψουμε τη μηδενική μας υπόθεση. Έτσι, θα ελέγχουμε κάθε φορά την πιθανότητα p , η οποία στο SPSS αναφέρεται με την ετικέτα «Pearson Chi – Square». Αν δούμε ότι $p < \alpha$, τότε απορρίπτουμε τη μηδενική μας υπόθεση και δεχόμαστε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της επάρκειας στην παραδοσιακή προσέγγιση και της γνώσης των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας. Αν $p > \alpha$, τότε δεν απορρίπτουμε τη μηδενική μας υπόθεση και συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση επάρκειας στην παραδοσιακή προσέγγιση και γνώσης των βασικών αρχών της διδασκαλίας.

Στον Πίνακα 6 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής, όπου παρατηρούμε ότι 25% δηλώνει λίγο καλή, 44,4% αρκετά καλή, 59,5% πολύ καλή και 47,4% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 6: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης

Βασικές αρχές επικοινωνιακής προσέγγισης Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	16,7%	0%	66,7%	16,7%
Λίγο καλή	0%	0%	25,0%	50,0%	25,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	3,7%	7,4%	44,4%	44,4%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	3,1%	15,6%	59,4%	21,9%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	5,3%	47,4%	47,4%

N=89, missing=10, Total N=99
p=0,009 < 0,050

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της επικοινωνιακής γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με 16,7%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% και 50% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 66,7%, 25,0% και 44,4%, ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται σε 16,7% και 21,9%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,009 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και την κατοχή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται πολλαπλάσια τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Στον Πίνακα 7 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της αρχής της φωνολογικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 25% δηλώνει λίγο καλή, 44,4% αρκετά καλή, 56,3% πολύ καλή και 15,6% πάρα πολύ

καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμική κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 7: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της φωνολογικής δεξιοτήτας

Αρχή της φωνολογικής δεξιότητας Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	16,7%	33%	50%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	25%	50%	0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	11,1%	44,4%	40,7%	25%
Πολύ καλή	0%	0%	6,3%	21,9%	56,3%	3,7%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	10%	35%	15,6%

N=90, missing=9, Total N=99
p=0,004< 0,050

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». Η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της φωνολογικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με 16,7%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% 33% και 50% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 50%, 40,7%, ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται σε 25% και 3,7%

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι p=0,004<0,050, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και την κατοχή της αρχής της φωνολογικής δεξιότητας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της

έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται πολλαπλάσια τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τη βασική αρχή της φωνολογικής δεξιότητας.

Στον Πίνακα 8 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της βασικής αρχής της μορφολογικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 50% δηλώνει λίγο καλή, 51,9% αρκετά καλή, 40,6% πολύ καλή και 50% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμική κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 8: : Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της μορφολογικής δεξιότητας

Αρχή της μορφολογικής Δεξιότητας Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	16,7%	16,7%	66,7%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	50%	50%	0%	25,0%
Αρκετά καλή	0%	0%	51,9%	51,9%	40,7%	0%
Πολύ καλή	0%	3,1%	37,5%	37,5%	40,6%	18,8%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	15%	15%	35,0%	50,0%

N=90, missing=9, Total N=99
 $p=0,013 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή της βασικής αρχής της μορφολογικής δεξιότητας, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της κατοχής της μορφολογικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με 16,7%. Ακολουθεί μια πολύ μεγάλη αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% 16,7 και 50% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 66,7% και 40%, ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται σε 25% και 18,8%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,013 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και την κατοχή της αρχής της μορφολογικής δεξιότητας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται πολλαπλάσια τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την βασική αρχή της μορφολογικής δεξιότητας.

Στον Πίνακα 9 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της αρχής της γραμματικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 25% δηλώνει λίγο καλή, 51,9% αρκετά καλή, 53,1% πολύ καλή και 55,7% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή της βασικής αρχής της γραμματικής δεξιότητας, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη

καταχώρηση των ποσοστών της γραμματικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με 16,7%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% , 33,3% και 50% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 50%, 25,0% και 37%, ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται σε 3,7% και 21,9%.

Πίνακας 9: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της γραμματικής δεξιότητας

Αρχή της γραμματικής δεξιότητας \ Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	16,7%	33,3%	50,0%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	25,0%	50,0%	25,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	7,4%	51,9%	37,0%	3,7%
Πολύ καλή	0%	3,1%	0%	21,9%	53,1%	21,9%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	5,0%	10,0%	30,0%	55,0%

N=90, missing=9, Total N=99
p=0,012< 0,050

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,012<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και την κατοχή της αρχής της γραμματικής δεξιότητας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται πολλαπλάσια τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν της αρχής της γραμματικής δεξιότητας.

Στον Πίνακα 10 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της συντακτικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 16,7% δηλώνει ελάχιστα καλή, 25,9 % αρκετά καλή, 58.1% πολύ καλή και 57,9% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα καλή», «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της συντακτικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «ελάχιστα καλή» με 16,7% και ακολουθεί η διαβάθμιση «λίγο καλή» με 16,7% και 22,9%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100%,75% και 25% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 50%, 25% και 48,1%, ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια αρκετά μεγάλη κάμψη

των ποσοστών που ανέρχονται σε 3,1% και 22,6%.

Πίνακας 10: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της συντακτικής δεξιότητας

Αρχή της συντακτικής δεξιότητας \ Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	16,7%	16,7%	16,7%	50,0%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	75,0%	25,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	22,2%	25,9%	48,1%	3,7%
Πολύ καλή	0%	0%	3,2%	16,1%	58,1%	22,6%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	10,5%	31,6%	57,9%

N=88, missing=11, Total N=99
 $p=0,000 < 0,050$

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,00 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και την κατοχή της αρχής της συντακτικής δεξιότητας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται πολλαπλάσια τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την αρχή της συντακτικής δεξιότητας.

Στον Πίνακα 11 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της αρχής της σημασιολογικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 25% δηλώνει λίγο καλή, 33,3% αρκετά καλή, 50% πολύ καλή και 55% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της σημασιολογικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με 33%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% και 50% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 50%, 25,0% και 48,1%, ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια αρκετά μεγάλη κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται σε 7,4% και 28,1%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,007 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και την κατοχή της αρχής της σημασιολογικής δεξιότητας.

Πίνακας 11: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της σημασιολογικής δεξιοτήτας

Αρχή της σημασιολογικής δεξιοτήτας \ Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	33,3%	16,7%	50,0%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	25,0%	50,0%	25,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	11,1%	33,3%	48,1%	7,4%
Πολύ καλή	0%	0%	0%	21,9%	50,0%	28,1%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	5,0%	10,0%	30,0%	55,0%

N=90, missing=10, Total N=99

$p=0,007 < 0,050$

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται πολλαπλάσια τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την αρχή της σημασιολογικής δεξιοτήτας.

Στον Πίνακα 12 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με τον ρόλο του διδάσκοντα, όπου παρατηρούμε ότι 25% δηλώνει λίγο καλή, 29,6% αρκετά καλή, 46,9% πολύ καλή και 66,7% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 12: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τον ρόλο του διδάσκοντα

Ρόλος διδάσκοντα \ Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	16,7%	0%	83,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	25,0%	50,0%	25,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	3,7%	29,6%	59,3%	7,4%
Πολύ καλή	0%	0%	0%	9,4%	46,9%	43,8%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	5,6%	5,6%	22,2%	66,7%

N=88, missing=11, Total N=99

$p=0,000 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τη γνώση του ρόλου του διδάσκοντα, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της γνώσης του ρόλου του διδάσκοντα γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με 25%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% και 50% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 83%, 25,0% και 59,3%, ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια αρκετά μεγάλη κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται σε 7,4% και 43,3%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,000<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην γνώση του ρόλου του διδάσκοντα.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται πολλαπλάσια τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τον ρόλο του διδάσκοντα.

4.1.2. Διδακτική επάρκεια στην παραδοσιακή προσέγγιση σε σχέση με τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές

Αφού παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα σχετικά με την παραδοσιακή προσέγγιση και τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας θα καταγράψουμε τα αποτελέσματα της έρευνας που εξετάζουν το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της επάρκειας στην παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας που δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας και στη γνώση τους των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Στον Πίνακα 13 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με τη σύνδεση της διδασκαλίας με τον πολιτισμό, όπου παρατηρούμε ότι 75% δηλώνει λίγο καλή, 40,7% αρκετά καλή, 40,6% πολύ καλή και 35% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με σύνδεση της διδασκαλίας με τον πολιτισμό, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της κατοχής της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με 16%. Ακολουθεί μια γιγάντια αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% και 25% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 66,7%, και 44,4%, ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια αρκετά μεγάλη κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται σε 11,1% και 35%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,000<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην κατοχή της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό.

Πίνακας 13: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη σύνδεση της διδασκαλίας με τον πολιτισμό

Σύνδεση της διδασκαλίας με τον πολιτισμό	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Παραδοσιακή προσέγγιση						
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	16%	0%	66,7%	16,7%
Λίγο καλή	0%	0%	75,0%	25,0%	0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	3,7%	40,7%	44,4%	11,1%
Πολύ καλή	0%	0%	0%	31,3%	40,6%	28,1%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	5,0%	10,0%	50,0%	35,0%

N=90, missing=9, Total N=99
p=0,000 < 0,050

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, μειώνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τον ρόλο του διδάσκοντα.

Στον Πίνακα 15 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με τη σύνδεση της διδασκαλίας με τον πολιτισμό, όπου παρατηρούμε ότι 16% δηλώνει ελάχιστα καλή, 25% ελάχιστα καλή, 12,5% αρκετά καλή, 34,4% αρκετά καλή και 55,6% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 14: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τις βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης

Βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Παραδοσιακή προσέγγιση						
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	16,7%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	16,7%	16,7%	25,0%	66,7%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	25,0%	3,7%	25,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	3,7%	3,7%	12,5%	40,7%	7,4%
Πολύ καλή	0%	0%	12,5%	5,6%	34,4%	21,9%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	5,6%	9,1%	33,3%	55,6%

N=88, missing=11, Total N=99
p=0,014 < 0,050

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή των βασικών αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της κατοχής των βασικών αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης γίνεται στη διαβάθμιση «ελάχιστα καλή» με 16,7%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «λίγο καλή» με 16,7%. Παρατηρούμε επίσης μια μικρή πτώση στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 12,5% και 3,7%. Ακολουθεί μια μεγάλη άνοδο με 66,7,25% και 40,7% στη διαβάθμιση «πολύ καλή» και ακολουθεί κάμψη με 7,4% και 21,9% στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» .

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,014 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην κατοχή των βασικών αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, δεν αυξάνονται αντίστοιχα τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης εκτός από τις περιπτώσεις που έχουμε πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων.

Στον Πίνακα 15 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την γνώση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο, όπου παρατηρούμε ότι 50% δηλώνει λίγο καλή, 30.8% αρκετά καλή, 40.6% πολύ καλή και 33.3% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 15: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη γνώση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο

Γνώση νέων τεχνολογιών \ Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	16,7%	0%	16,7%	0%	50,0%	16,7%
Λίγο καλή	0%	0%	50,0%	25,0%	0%	25,0%
Αρκετά καλή	0%	7,7%	7,7%	30,8%	46,2%	7,7%
Πολύ καλή	0%	0%	12,5%	21,9%	40,6%	25,0%
Πάρα πολύ καλή	0%	5,6%	16,7%	5,6%	38,9%	33,3%

N=87, missing=12, Total N=99
 $p=0,080 > 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης,

τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της γνώσης των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο γίνεται στη διαβάθμιση «καθόλου καλή» με 16,7% και στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με το ίδιο ποσοστό Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% και 25% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 50% και 42,8%, ενώ στη διαβάθμιση «πολύ καλή» έχουμε μια κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται 16% , 25% και 7,7%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,080 > 0,050$, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην κατοχή της γνώσης των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, δεν αυξάνονται ανάλογα τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τη γνώση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο.

Στον Πίνακα 16 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού, όπου παρατηρούμε ότι 50% δηλώνει λίγο καλή, 38,5% αρκετά καλή, 50% πολύ καλή και 36,8% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 16: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη γνώση της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού(πολυγραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα)

Παιδαγωγική αρχή του γραμματισμού Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	33,3%	0%	66,7%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	50,0%	50,0%	0%	0%
Αρκετά καλή	0%	7,7%	3,8%	38,5%	46,2%	3,8%
Πολύ καλή	0%	0%	15,6%	25,0%	50,0%	9,4%
Πάρα πολύ καλή	0%	5,3%	10,5%	5,3%	42,1%	36,8%

N=88, missing=11, Total N=99
 $p=0,017 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της αρχής του γραμματισμού γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο

καλή» με 33,3%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% και 50% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 66,7% και 46,2% , ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται σε 3,8% και 9,4%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,017<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην κατοχή παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Στον Πίνακα 17 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού, όπου παρατηρούμε ότι 33% δηλώνει ελάχιστα καλή, 48% αρκετά καλή, 59,4% πολύ καλή και 45% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 17: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη γνώση των βασικών μορφών αξιολόγησης

Βασικές αρχές αξιολόγησης / Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	33,3%	0%	0%	66,7%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	50,0%	50,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	7,4%	48,1%	40,7%	3,7%
Πολύ καλή	0%	0%	3,1%	18,8%	59,4%	18,8%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	10,0%	10,0%	35,0%	45,0%

N=90, missing=9, Total N=99
 $p=0,000<0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή των βασικών αρχών της αξιολόγησης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της βασικών αρχών της αξιολόγησης γίνεται στη διαβάθμιση «ελάχιστα καλή» με 33,3%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% και 50% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 66,7% , 50% και 40,7% , ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται σε 3,7% και 18,8%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,00<0,050$, που σημαίνει ότι

υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην κατοχή των βασικών αρχών της αξιολόγησης.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης εκτός από τα υποκείμενα που ξέρουν λίγο καλά και τις δυο προσεγγίσεις.

4.1.2.1 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πινάκων 6-17 φαίνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και στη γνώση των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας καθώς και στη γνώση των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Επίσης από τους πίνακες βλέπουμε ότι όσα υποκείμενα που κατέχουν σε μεγάλο βαθμό την παραδοσιακή προσέγγιση γνωρίζουν εξίσου καλά και τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας και τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές.

4.1.3. Διδακτική επάρκεια στην επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας

Αφού παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα σχετικά με την παραδοσιακή προσέγγιση και τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας θα καταγράψουμε τα αποτελέσματα της έρευνας που εξετάζουν το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της επάρκειας στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας που δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας και στη γνώση τους των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας.

Στον Πίνακα 18 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής, όπου παρατηρούμε ότι 54,2% δηλώνει αρκετά καλή, 64,5% πολύ καλή, και 47,4% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών των βασικών αρχών της επικοινωνιακής γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με το πολύ μεγάλο ποσοστό του 54,2%. Ακολουθεί μια μικρή κάμψη των ποσοστών στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 33,3% και αμέσως μετά μια γιγαντιαία αύξηση στο 100%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη κάμψη των ποσοστών στο 4,2% και 9,7%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,000 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη κατοχή των βασικών αρχών της.

Πίνακας 18: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης

Βασικές αρχές επικοινωνιακής προσέγγισης / Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	0%	100,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	4,2%	4,2%	54,2%	33,3%	4,2%
Πολύ καλή	0%	0%	6,5%	19,4%	64,5%	9,7%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,2%	6,5%	41,9%	48,4%

N=92, missing=7, Total N=99
 $p=0,000 < 0,050$

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγισης, αυξάνονται πολλαπλάσια τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Στον Πίνακα 19 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της αρχής της φωνολογικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 37,7% δηλώνει αρκετά καλή, 51,6% πολύ καλή, και 58,1% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 19: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της φωνολογικής δεξιότητας

Αρχή της φωνολογικής δεξιότητας / Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	0%	66,7%	33,3%
Αρκετά καλή	0%	0%	16,7%	37,5%	45,8%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	9,7%	35,5%	51,6%	3,2%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	16,1%	25,8%	58,1%

N=92, missing=7, Total N=99
 $p=0,000 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή της αρχής της φωνολογικής δεξιότητας, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της αρχής της φωνολογικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με το τεράστιο μεγάλο ποσοστό του 100%. Ακολουθεί μια μικρή κάμψη των ποσοστών στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 66,7% και 45,8% . Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια κάμψη των ποσοστών στο 33,3% και 3,2%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,000 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη κατοχή της αρχής της φωνολογικής δεξιότητας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τη βασική αρχή της φωνολογικής δεξιότητας.

Στον Πίνακα 20 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της αρχής της μορφολογικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 62,5% δηλώνει αρκετά καλή, 41,9% πολύ καλή, και 41,9% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 20: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της μορφολογικής δεξιότητας

Αρχή της μορφολογικής δεξιότητας Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	0%	66,7%	33,3%
Αρκετά καλή	0%	4,2%	8,3%	62,5%	25%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	6,5%	35,5%	41,9%	16,1%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	19,1%	38,7%	41,9%

N=92, missing=7, Total N=99
 $p=0,009 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή της αρχής της μορφολογικής δεξιότητας, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της αρχής της μορφολογικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση

«αρκετά καλή» με το τεράστιο ποσοστό του 100%. Ακολουθεί μια μικρή κάμψη των ποσοστών στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 66,7% και 25%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε επίσης κάμψη των ποσοστών στο 33,3% και 16,1%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,009 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη κατοχή της αρχής της μορφολογικής δεξιότητας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τη βασική αρχή της μορφολογικής δεξιότητας.

Στον Πίνακα 21 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της αρχής της γραμματικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 54,2% δηλώνει αρκετά καλή, 48,4% πολύ καλή, και 54,8% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 21: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της γραμματικής δεξιότητας

Αρχή της γραμματικής δεξιότητας \ Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	33,3%	66,7%	0%
Αρκετά καλή	0%	4,2%	8,3%	54,2%	33,3%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	6,5%	32,3%	48,4%	12,9%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,2%	9,7%	32,3%	54,8%

N=92, missing=7, Total N=99
 $p=0,002 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή της αρχής της γραμματικής δεξιότητας, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της αρχής της γραμματικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με το μεγάλο ποσοστό του 67,7% και 33,3%. Ακολουθούν παρόμοια ποσοστά που ανέρχονται στο 33,3% και 67,7% στη διαβάθμιση «πολύ καλή». Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη κάμψη των ποσοστών στο 12,9%

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,002 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη κατοχή της αρχής της γραμματικής δεξιότητας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τη βασική αρχή της γραμματικής δεξιότητας.

Στον Πίνακα 22 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της αρχής της συντακτικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 39,1% δηλώνει αρκετά καλή, 50% πολύ καλή, και 54,8% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 22: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της συντακτικής δεξιότητας

Αρχή της συντακτικής δεξιότητας Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	0%	100,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	4,2%	13,0%	39,1%	43,5%	4,3%
Πολύ καλή	0%	3,3%	10,0%	23,3%	50,0%	13,3%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,2%	6,5%	35,5%	54,8%

N=92, missing=7, Total N=99
p=0,003<0,050

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή της αρχής της συντακτικής δεξιότητας, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της αρχής της συντακτικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με το μεγάλο ποσοστό του 67,7%. Ακολουθεί γιγαντιαία αύξηση στη διαβάθμιση «πολύ καλή» που ανέρχεται στο ποσοστό του 100% και 33,3%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη κάμψη των ποσοστών στο 4,3% και 13,3%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,003<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη κατοχή της αρχής της συντακτικής δεξιότητας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τη βασική αρχή της συντακτικής δεξιότητας.

Στον Πίνακα 23 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της αρχής της σημασιολογικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 45,8% δηλώνει αρκετά καλή, 48,4% πολύ καλή, και 58,1% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 23: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της σημασιολογικής δεξιότητας

Αρχή της σημασιολογικής δεξιότητας \ Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	0%	100,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	12,5%	45,8%	37,5%	4,2%
Πολύ καλή	0%	0%	6,5%	25,8%	48,4%	19,4%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	6,5%	6,5%	29,0%	58,1%

N=92, missing=7, Total N=99
 $p=0,001<0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή της αρχής της σημασιολογικής δεξιότητας, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της αρχής της σημασιολογικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με το μεγάλο ποσοστό του 67,7%. Ακολουθεί γιγαντιαία αύξηση στη διαβάθμιση «πολύ καλή» που ανέρχεται στο ποσοστό του 100% ,33,3% και 37,5%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη κάμψη των ποσοστών στο 4,2% και 19,4%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,001<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη κατοχή της αρχής της σημασιολογικής δεξιότητας.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τη βασική αρχή της σημασιολογικής δεξιότητας.

Στον Πίνακα 24 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της σύνδεση της γλώσσας με τον πολιτισμό, όπου παρατηρούμε ότι 45,8% δηλώνει αρκετά καλή, 61,3% πολύ καλή, και 70% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 24: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη σύνδεση της γλώσσας με τον πολιτισμό

Σύνδεση της γλώσσας με τον πολιτισμό Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	0%	100,0%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	0%	100,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	4,2%	45,8%	41,7%	8,3%
Πολύ καλή	0%	0%	6,5%	9,7%	61,3%	22,6%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,3%	3,3%	23,3%	70,0%

N=91, missing=8, Total N=99
p=0,000<0,050

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή της σύνδεσης της γλώσσας με τον πολιτισμό, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της σύνδεσης της γλώσσας με τον πολιτισμό γίνεται στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με τεράστια ποσοστά του 100%. Ακολουθεί μεγάλη κάμψη των ποσοστών στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» που ανέρχονται στο 8% και 22,6%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,001<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη κατοχή της σύνδεσης της γλώσσας με τον πολιτισμό.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων που κατέχουν την αρχή της σύνδεσης της γλώσσας με τον πολιτισμό.

Στον Πίνακα 25 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με τον ρόλο του διδάσκοντα στη διδακτική διαδικασία, όπου παρατηρούμε ότι 50% δηλώνει αρκετά καλή, 45,2% πολύ καλή, και 40,9% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων ενώ δεν υπάρχουν καταχωρήσεις στις υπόλοιπες διαβαθμίσεις. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τον ρόλο του διδάσκοντα στη διδακτική διαδικασία, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή». η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών του ρόλου του διδάσκοντα γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με ποσοστό 33,3%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «αρκετά καλή» με παρόμοια ποσοστά 33,3% και η διαβάθμιση «πολύ καλή» με αυξημένα ποσοστά 3,3%, 66,7% και 37,5% αντίστοιχα. Ακολουθεί τεράστια κάμψη των ποσοστών στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» που ανέρχονται στο 0% και 29%.

Πίνακας 25: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τον ρόλο του διδάσκοντα

Ρόλος διδάσκοντα Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	33,3%	66,7%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	12,5%	50,0%	37,5%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	3,2%	22,6%	45,2%	29,0%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,2%	16,1%	38,7%	41,9%

N=92, missing=7, Total N=99
 $p=0,018 < 0,050$

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,018 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη ρόλο του διδάσκοντα στη διδακτική διαδικασία.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγισης, δεν αυξάνονται αντίστοιχα τα ποσοστά των υποκειμένων που κατέχουν τον ρόλο του διδάσκοντα στη διδακτική διαδικασία.

4.1.4. Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές

Αφού παρουσιάσαμε τα αποτελέσματα σχετικά με την επικοινωνιακή προσέγγιση και τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας θα καταγράψουμε τα αποτελέσματα της έρευνας που εξετάζουν το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της επάρκειας στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας που δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας και στη γνώση των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Στον Πίνακα 26 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή των βασικών αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, όπου παρατηρούμε ότι 33,3% δηλώνει ελάχιστα καλή, 33,3% λίγο καλή, 54,2% αρκετά καλή, 43,3% πολύ καλή και 41,9% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή των αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή», η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών των αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης γίνεται στη

διαβάθμιση «λίγο καλή» με ποσοστό 33,3%. Ακολουθεί μεγάλη κάμψη των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» που ανέρχεται στο ποσοστό του 0% και 33,3%. Στην διαβάθμιση «πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη αύξηση των ποσοστών στο 33,3, 66,7% και 20,8%. Στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» δεν υπάρχουν καταχωρήσεις στις πρώτες βαθμίδες ενώ στις τελευταίες το ποσοστό ανέρχεται στο 26,7%.

Πίνακας 26: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τις βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης

Βασικές αρχές κειμενοκεντρικής προσέγγισης	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Επικοινωνιακή προσέγγιση						
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	33,3%	0%	66,7%	0%
Αρκετά καλή	0%	4,2%	20,8%	54,2%	20,8%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	6,7%	23,3%	43,3%	26,7%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	19,4%	38,7%	41,9%

N=91, missing=8, Total N=99
p=0,000<0,050

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,000<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη κατοχή των αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Στον Πίνακα 27 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο, όπου παρατηρούμε ότι 33,3% δηλώνει ελάχιστα καλή, 37,5% αρκετά καλή, 48,3% πολύ καλή και 38,7% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο, τότε διαπιστώσαμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών των αρχών των νέων τεχνολογιών γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστό 66,7%. Ακολουθεί κάμψη των ποσοστών στη διαβάθμιση «πολύ καλή» που ανέρχεται στο ποσοστό 33,3% και 29,2%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια πάλι αύξηση των ποσοστών στο 66,7% και 17,2%

Πίνακας 27: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την γνώση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο

Νέες τεχνολογίες ως διδακτικό εργαλείο	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Επικοινωνιακή προσέγγιση						
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	33,3%	0%	66,7%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	0%	33,3%	66,7%
Αρκετά καλή	4,2%	4,2%	20,8%	37,5%	29,2%	4,2%
Πολύ καλή	0%	3,4%	13,8%	17,2%	48,3%	17,2%
Πάρα πολύ καλή	0%	3,2%	9,7%	12,9%	35,5%	38,7%

N=90, missing=9, Total N=99
 $p=0,046 < 0,050$

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,046 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη κατοχή των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις νέες τεχνολογίες ως διδακτικό εργαλείο.

Στον Πίνακα 28 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού, όπου παρατηρούμε ότι 33,3% δηλώνει ελάχιστα καλή, 33,3% λίγο καλή, 41,7% αρκετά καλή, 53,3% πολύ καλή και 38,7% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 28: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την γνώση της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού (πολυγραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα)

Παιδαγωγική αρχή του πολυγραμματισμού	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Επικοινωνιακή προσέγγιση						
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	33,3%	0%	66,7%	0%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	33,3%	0%	66,7%	0%
Αρκετά καλή	0%	4,2%	25,0%	41,7%	29,2%	0%
Πολύ καλή	0%	6,7%	13,3%	20,0%	53,3%	17,2%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,2%	19,4%	41,9%	38,7%

N=91, missing=8, Total N=99
 $p=0,001 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή της βασικής αρχής του γραμματισμού, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών των αρχών των νέων τεχνολογιών γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστό 67,7%. Ακολουθεί μεγάλη κάμψη των ποσοστών στη διαβάθμιση «πολύ καλή» που ανέρχεται στο ποσοστό 0% που ακολουθείται από μεγάλη άνοδο με ποσοστό 67,7% και 29,2%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια κάμψη των ποσοστών στο 17,2%

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,001 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη κατοχή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την παιδαγωγική αρχή του γραμματισμού.

Στον Πίνακα 29 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατοχή των βασικών αρχών της αξιολόγησης, όπου παρατηρούμε ότι 41,7% δηλώνει αρκετά καλή, 54,8% πολύ καλή και 45,2% πάρα πολύ καλή κατοχή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή κατοχής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 29: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την γνώση των βασικών αρχών της αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, συλλογική)

Βασικές αρχές αξιολόγησης Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	33,3%	66,7%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	33,3%	66,7%	0%
Αρκετά καλή	0%	4,2%	8,3%	41,7%	41,7%	4,2%
Πολύ καλή	0%	3,2%	6,5%	25,8%	54,8%	9,7%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,2%	12,9%	38,7%	45,2%

N=92, missing=9, Total N=99
p=0,017 < 0,050

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατοχή των βασικών αρχών της αξιολόγησης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών των αρχών των βασικών αρχών της αξιολόγησης γίνεται στη διαβάθμιση

«αρκετά καλή» με ποσοστό 67,7% και 33,3%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «πολύ καλή» με ποσοστά που ανέρχονται στο ποσοστό 33,3%, 66,7% και 41,7%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη κάμψη των ποσοστών στο 4,2% και 9,7%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,017 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη κατοχή των βασικών αρχών της αξιολόγησης.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης.

4.1.4.1. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πινάκων 18-29 φαίνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στη γνώση των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Επίσης από τους πίνακες βλέπουμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση αυξάνονται πολλαπλάσια και τα ποσοστά αυτών που

γνωρίζουν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές.

4.1.5. Συμπεράσματα για την Διδακτική Επάρκεια

Μέχρι τώρα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν διδακτική επάρκεια για τη διδασκαλία της γλώσσας σε αρκετά μεγάλο βαθμό όσο αφορά την παραδοσιακή προσέγγιση. Επίσης φαίνεται ότι όσοι γνωρίζουν την παραδοσιακή προσέγγιση σε ικανοποιητικό βαθμό κατέχουν και τις βασικές αρχές της διδασκαλίας της γλώσσας στην επικοινωνιακή προσέγγιση.

Διαπιστώνουμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν διδακτική επάρκεια σε μεγαλύτερο βαθμό στην επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση. Επίσης όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση αυξάνονται πολλαπλάσια τα ποσοστά αυτών που γνωρίζουν και τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας.

4.2. Διδακτική ετοιμότητα στη διδασκαλία της γλώσσας

Η συνέχεια της έρευνας επικεντρωνόταν στο κατά πόσο τα υποκείμενα έχουν διδακτική ετοιμότητα αναφορικά με την παραδοσιακή και επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και την εφαρμογή των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας.

4.2.1. Διδακτική ετοιμότητα στην παραδοσιακή προσέγγιση σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας

Στην έρευνα θέλουμε να εξετάσουμε το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της ετοιμότητας στην παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας που δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας και στην εφαρμογή των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας.

Θα διεξάγουμε, έλεγχο χ^2 και θα έχουμε ως μηδενική υπόθεση ότι «δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της γνώσης της παραδοσιακής προσέγγισης και της εφαρμογής των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας». Ορίζοντας το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας να είναι $\alpha = 0,05$ θα φροντίσουμε μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων στο στατιστικό σύστημα SPSS να δούμε αν θα απορρίψουμε τη μηδενική μας υπόθεση. Έτσι, θα ελέγχουμε κάθε φορά την πιθανότητα p , η οποία στο SPSS αναφέρεται με την ετικέτα «Pearson Chi – Square». Αν δούμε ότι $p < \alpha$, τότε απορρίπτουμε τη μηδενική μας υπόθεση και δεχόμαστε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ετοιμότητας στην παραδοσιακή προσέγγιση και της εφαρμογής των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας. Αν $p > \alpha$, τότε δεν απορρίπτουμε τη μηδενική μας υπόθεση και συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ετοιμότητας στην παραδοσιακή προσέγγιση και εφαρμογής των βασικών αρχών της διδασκαλίας.

Στον Πίνακα 30 τα ποσοστά εφαρμογής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, όπου παρατηρούμε ότι 25% δηλώνει λίγο καλή, 44,4% αρκετά καλή, 50% πολύ καλή και 31,6 % πάρα πολύ καλή εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 30: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη εφαρμογή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης

Βασικές αρχές επικοινωνιακής προσέγγισης \ Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	16,7%	0%	66,7%	16,7%
Λίγο καλή	0%	0%	25,0%	50,0%	0%	25,0%
Αρκετά καλή	0%	0%	7,4%	44,4%	48,1%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	3,1%	31,3%	50,0%	15,6%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	5,3%	63,2%	31,6%

N=89, missing=10, Total N=99
 $p=0,027 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εφαρμογή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της εφαρμογής των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με 16,7%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% και 50% και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 66,7% , 66,7% και 48,1% , ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται σε 16,7% και 25%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,027 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην εφαρμογή των βασικών αρχών της αξιολόγησης.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Αν εστον Πίνακα 31 φαίνονται ποσοστά εφαρμογής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος, όπου παρατηρούμε ότι 25% δηλώνει λίγο καλή, 53,8% αρκετά καλή, 46,9% πολύ καλή και 30% πάρα πολύ καλή εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 31: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος

Κατάκτηση φωνολογικού συστήματος \ Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	16,7%	16,7%	33,3%	33,3%
Λίγο καλή	0%	0%	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%
Αρκετά καλή	0%	0%	3,8%	53,8%	42,3%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	3,1%	28,1%	46,9%	21,9%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	20,0%	50,0%	30,0%

N=89, missing=10, Total N=99
 $p=0,106 > 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των

ποσοστών της κατάκτησης του φωνολογικού συστήματος γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με 16,7%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% και ακολουθεί πτώση στο 16,7% και 25%, ενώ στη διαβάθμιση «πολύ καλή» τα ποσοστά ανέρχονται σε 33,3% , 25% και 42,3% , ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε παρόμοια ποσοστά που ανέρχονται σε 33,3 % και 25%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,106 > 0,050$, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που οι μαθητές τους κατακτούν το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας.

Αν εξίστον Πίνακα 32 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατάκτηση της γραμματικής, όπου παρατηρούμε ότι 48% δηλώνει αρκετά καλή, 59,4% πολύ καλή, 36,8% πάρα πολύ καλή εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 32: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη κατάκτηση της γραμματικής

Κατάκτηση της γραμματικής Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	16,7%	16,7%	33,3%	33,3%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	25,0%	75,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	0%	48,1%	51,9%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	0%	15,6%	59,4%	25,0%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	5,3%	57,9%	36,8%

N=89, missing=10, Total N=99

$p=0,001 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατάκτηση της γραμματικής, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της κατάκτησης της γραμματικής γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με 16,7%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% και ακολουθεί πτώση στο 16,7% και 25%, ενώ στη διαβάθμιση «πολύ καλή» τα ποσοστά ανέρχονται σε 33,3% , 75% και 51,9% , ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε ποσοστά που ανέρχονται σε 33,3% και 25%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,00, < 0,050$, που σημαίνει ότι

υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην κατάκτηση της γραμματικής.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που οι μαθητές τους κατακτούν την γραμματική.

ΑνΣΣτον Πίνακα 33 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατάκτηση της γραμματικής, όπου παρατηρούμε ότι 16,7% δηλώνει ελάχιστα καλή, 25% λίγο καλή, 38,5% αρκετά καλή, το 65,6% πολύ καλή και το 15,6% πάρα πολύ καλή εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 33: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη κατάκτηση του συντακτικού

Κατάκτηση του συντακτικού \ Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	16,7%	0%	16,7%	16,7%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	25,0%	0%	75,0%	50,0%
Αρκετά καλή	0%	0%	7,7%	38,5%	53,8%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	0%	18,8%	65,6%	0%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	5,3%	52,6%	15,6%

N=88, missing=11, Total N=99
 $p=0,000 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατάκτηση του συντακτικού, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της κατάκτησης του συντακτικού γίνεται στη διαβάθμιση «ελάχιστα καλή» με 16,7% και 25% στη διαβάθμιση «λίγο καλή». Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% και ακολουθεί πτώση στο 16,7% , ενώ στη διαβάθμιση «πολύ καλή» τα ποσοστά ξεκινούν από το 16,7% ενώ ακολουθεί μεγάλη αύξηση που ανέρχεται στο 75% και 53,8% , ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μηδενικά ποσοστά εκτός από το ποσοστό 50%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,000, < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην κατάκτηση του συντακτικού.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης,

αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που οι μαθητές τους κατακτούν το συντακτικό.

Αν εσΤον Πινάκα 34 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την εκμάθηση του βασικού λεξιλογίου, όπου παρατηρούμε ότι 40,7% δηλώνει αρκετά καλή, 59,4% πολύ καλή, 50%% πάρα πολύ καλή εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων.

Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 34: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εκμάθηση του βασικού λεξιλογίου

Κατάκτηση του βασικού λεξιλογίου Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	16,7%	16,7%	16,7%	50,0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	50,0%	50,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	0%	40,7%	59,3%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	0%	15,6%	59,4%	25,0%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	15,0%	35,0%	50,0%

N=90, missing=9, Total N=99
p=0,000< 0,050

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εκμάθηση του βασικού λεξιλογίου, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της εκμάθησης του βασικού λεξιλογίου γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με 16,7%. Ακολουθεί μια γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με 100% , 16,7% και 50% , ενώ στη διαβάθμιση «πολύ καλή» τα ποσοστά ξεκινούν από το 16,7% ενώ ακολουθεί μεγάλη αύξηση που ανέρχεται στο 50% και 59,3% , ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» τα ποσοστά ανέρχονται σε 50% και 25%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,000, <0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην εκμάθηση του λεξιλογίου.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που οι μαθητές τους κατακτούν το βασικό λεξιλόγιο.

Στον Πίνακα 35 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με τον ρόλο του διδάσκοντα ως σύμβουλου και καθοδηγητή, όπου παρατηρούμε ότι 37% δηλώνει αρκετά καλή, 40,6% πολύ καλή, 45%% πάρα πολύ καλή

εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τον ρόλο του διδάσκοντα ως σύμβουλου και καθοδηγητή, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβάθμισεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών του ρόλου του διδάσκοντα γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστά 100% , 16,7% και 25% , ενώ μεγάλα ποσοστά παρατηρούμε και στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με 66,7%, 75% και 48,1%, ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» παρατηρούμε μια κάμψη στα ποσοστά ανέρχονται σε 16,7% και 14,8%.

Πίνακας 35: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την λειτουργία του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή κατά τη διδακτική διαδικασία

Ρόλος διδάσκοντα ως σύμβουλου και καθοδηγητή	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	16,7%	66,7%	16,7%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	25,0%	75,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	0%	37,0%	48,1%	14,8%
Πολύ καλή	0%	3,1%	0%	18,8%	40,6%	37,5%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	5,0%	50,0%	45,0%

N=90, missing=9, Total N=99
 $p=0,248 > 0,050$

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,248 > 0,050$, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης και στον ρόλο του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατακτούν το ρόλο του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή.

4.2.2. Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών

Στην έρευνα επίσης θέλουμε να εξετάσουμε το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της ετοιμότητας στην παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας που δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας και στην εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών στη γλωσσική διδασκαλία.

Αν Στον Πίνακα 36 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την σύνδεση της διδασκαλίας με τον πολιτισμό, όπου παρατηρούμε ότι 16,7% δηλώνει ελάχιστα καλή, 40,7% αρκετά καλή, 53,1% πολύ καλή και 42,1% πάρα πολύ καλή εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τη σύνδεση της διδασκαλίας με τον πολιτισμό, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβάθμισεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της σύνδεσης με τη διδασκαλία με τον πολιτισμό στη διαβάθμιση «ελάχιστα καλή» με ποσοστό 16,7% , ενώ ακολουθεί μια γιγάντια αύξηση στη διαβάθμιση “αρκετά καλή” με ποσοστά 100% , 33,3% και 50% και ακολουθεί η διαβάθμιση «πολύ καλή» με ποσοστά που ανέρχονται σε 16,7%, 50% και 40,7%, ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» παρατηρούμε μια κάμψη στα ποσοστά που ανέρχονται σε 33%, 7,4% και 9,4%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,022 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης και στη σύνδεση της διδασκαλίας με τον πολιτισμό.

Πίνακας 36: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό

Σύνδεση διδασκαλίας με πολιτισμό Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	16,7%	0%	33,3%	16,7%	33,3%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	50,0%	50,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	11,1%	40,7%	40,7%	7,4%
Πολύ καλή	0%	0%	3,1%	34,4%	53,1%	9,4%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	21,1%	36,8%	42,1%

N=91, missing=8, Total N=9
 $p=0,022 < 0,050$

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που συνδέουν τη διδασκαλία με τον πολιτισμό.

Στον Πίνακα 37 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, όπου παρατηρούμε ότι 25% δηλώνει λίγο καλή, 33,7% αρκετά καλή, 53,1% πολύ καλή και 31,6% πάρα πολύ καλή εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 37: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης

Εφαρμογή κειμενοκεντρικής προσέγγισης \ Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%
Λίγο καλή	0%	0%	25,0%	75,0%	0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	11,1%	33,3%	51,9%	3,7%
Πολύ καλή	0%	0%	12,5%	25,0%	53,1%	9,4%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	15,8%	52,6%	31,6%

N=92, missing=7, Total N=99
 $p=0,094 > 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με τεράστιο ποσοστό 100% , 33,3% και 75% ενώ ακολουθεί κάμψη στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με ποσοστά 33,3% και 50,9% ενώ στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» παρατηρούμε ότι η κάμψη συνεχίζεται με ποσοστά που ανέρχονται σε 33%, 7,4% και 9,4%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,094 > 0,050$, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης και στη εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Στον Πίνακα 38 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την χρήση των νέων τεχνολογιών, όπου παρατηρούμε ότι 25% δηλώνει λίγο καλή, 34,6% αρκετά καλή, 53,1% πολύ καλή και 36,8% πάρα πολύ καλή εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με ποσοστό

16,7%. Ακολουθεί γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστά 100% και 50% , ενώ στη διαβάθμιση «πολύ καλή» παρατηρούμε ότι τα ποσοστά ανέρχονται στο 33,3% και 51,9%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» με αρκετά μεγάλα ποσοστά που ανέρχονται στο 33,3%, 25%, 42.3% και 53,1%.

Πίνακας 38: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την χρήση των νέων τεχνολογιών

Χρήση νέων τεχνολογιών Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Α ρ κ ε τ ά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	16,7%	16,7%	33,3%	33,3%
Λίγο καλή	0%	0%	25,0%	50,0%	0%	25,0%
Αρκετά καλή	0%	7,7%	7,7%	34,6%	51,9%	42,3%
Πολύ καλή	0%	6,3%	6,3%	21,9%	53,1%	53,1%
Πάρα πολύ καλή	0%	5,3%	10,5%	26,3%	52,6%	36,8%

N=91, missing=8, Total N=99
p=0,917>0,050

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,917>0,050$, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης και στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία.

Στον Πίνακα 39 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού, όπου παρατηρούμε ότι 16,7% δηλώνει ελάχιστα καλή, 40,7% αρκετά καλή, 40,6%% πολύ καλή και 9,4% πάρα πολύ καλή εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της εφαρμογής της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού στη διαβάθμιση «ελάχιστα καλή» με ποσοστό 16,7%. Ακολουθεί γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστά 100%, 16,7% και 33,3%% , ενώ στη διαβάθμιση «πολύ καλή» παρατηρούμε αρχικά μια μεγάλη κάμψη του ποσοστού στο 16,7% την οποία ακολουθεί μεγάλη αύξηση όπου τα ποσοστά ανέρχονται στο 66,7% και 44,4%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» με κάμψη ποσοστών που ανέρχεται στο 33,3%.

Πίνακας 39: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού

Εφαρμογή του γραμματισμού \ Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	16,7%	16,7%	16,7%	16,7%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	33,3%	66,7%	33,3%
Αρκετά καλή	0%	7,4%	7,4%	40,7%	44,4%	0%
Πολύ καλή	0%	3,1%	9,4%	37,5%	40,6%	0%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	15,8%	47,4%	9,4%

N=91, missing=8, Total N=99
 $p=0,153 > 0,050$

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,153 > 0,050$, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης και στη εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης δεν αυξάνονται ανάλογα τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την βασική αρχή του γραμματισμού.

Στον Πίνακα 40 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της παραδοσιακής προσέγγισης σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών αρχών της αξιολόγησης, όπου παρατηρούμε ότι 16,7% δηλώνει ελάχιστα καλή, 59,3% αρκετά καλή, 53,1% πολύ καλή και 40% πάρα πολύ καλή εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων

Πίνακας 40: Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών μορφών της αξιολόγησης

Εφαρμογή βασικών μορφών αξιολόγησης \ Παραδοσιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	100,0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	16,7%	0%	33,3%	16,7%	33,3%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	25,0%	75,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	3,7%	59,3%	37,0%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	6,3%	18,8%	53,1%	21,9%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	5,0%	30,0%	25,0%	40%

N=92, missing=7, Total N=99
 $p=0,006 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εφαρμογή των βασικών αρχών της αξιολόγησης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της εφαρμογής των βασικών αρχών της αξιολόγησης στη διαβάθμιση «ελάχιστα καλή» ποσοστό που ανέρχεται στο 16,7%. Ακολουθεί γιγαντιαία αύξηση των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστά 100%, 16,7% και 33,3%, ενώ στη διαβάθμιση «πολύ καλή» παρατηρούμε αρχικά μια μεγάλη κάμψη του ποσοστού στο 16,7% την οποία ακολουθεί μεγάλη αύξηση όπου τα ποσοστά ανέρχονται στο 75% και 37%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» με κάμψη ποσοστών που ανέρχεται στο 33,3% και 21,9%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,006 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης και στη εφαρμογή των βασικών αρχών της αξιολόγησης.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις αρχές της παραδοσιακής προσέγγισης αυξάνονται και τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης.

4.2.2.1. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πινάκων 30-40 φαίνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της παραδοσιακής προσέγγισης και στην εφαρμογή των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας και των νέων εκπαιδευτικών εφαρμογών.

Επίσης από τους πίνακες παρατηρούμε ότι στις διαβαθμίσεις «καθόλου καλή», «ελάχιστα καλή» και «λίγο καλή» περισσότερες περιπτώσεις έχουμε σχεδόν μηδενικές καταχωρήσεις το οποίο σημαίνει ότι τα υποκείμενα που δεν εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την παραδοσιακή προσέγγιση δεν εφαρμόζουν εξίσου και τις βασικές αρχές της διδασκαλίας στη γλώσσα καθώς και τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επίσης φαίνεται ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων που εφαρμόζουν την παραδοσιακή προσέγγιση αυξάνονται και τα ποσοστά αυτών που εφαρμόζουν και τις βασικές αρχές της διδασκαλίας καθώς και τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές με μια φθίνουσα όμως πορεία προς τη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή».

4.2.3. Διδακτική ετοιμότητα στην επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας

Στην έρευνα θέλουμε να εξετάσουμε το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της ετοιμότητας στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας που δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας και στην εφαρμογή των βασικών αρχών της.

Στον Πίνακα 41 φαίνονται τα ποσοστά κατοχής της επικοινωνιακής προσέγγι-

σης σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης, όπου παρατηρούμε ότι 50% δηλώνει αρκετά καλή, 48,4% πολύ καλή και 25,8% πάρα πολύ καλή εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 41: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης

Επικοινωνιακή προσέγγιση \ Εφαρμογή επικοινωνιακής προσέγγισης	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	33,3%	0%	33,3%	33,3%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	8,3%	50,0%	37,5%	4,2%
Πολύ καλή	0%	0%	3,2%	32,3%	48,4%	16,1%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,2%	6,5%	64,5%	25,8%

N=92, missing=9, Total N=99
 $p=0,017 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με ποσοστό 33,3%. Ακολουθεί διπλασιασμός των ποσοστών στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστό που ανέρχεται στο 66,7%. Στην διαβάθμιση «πολύ καλή» έχουμε μια μικρή κάμψη των ποσοστών στο 33,3% και 37,5% και στη διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» με ποσοστά 33,3%, 4,2% και 16,1%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,017 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην κατοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην εφαρμογή των βασικών αρχών της.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της.

Στον Πίνακα 42 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατάκτηση της φωνολογικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 41,7% δηλώνει αρκετά καλή, 46,7% πολύ καλή και 41,9% πάρα πολύ καλή κατάκτηση από τους μαθητές της φωνολογικής δεξιότητας. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 42: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την κατάκτηση της φωνολογικής δεξιότητας

Κατάκτηση φωνολογικής δεξιότητας \ Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	0%	100,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	8,3%	41,7%	41,7%	8,3%
Πολύ καλή	0%	0%	3,3%	40,0%	46,7%	10,0%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,2%	12,9%	41,9%	41,9%

N=91, missing=8, Total N=99
p=0,031<0,050

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατάκτηση της φωνολογικής δεξιότητας, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της κατάκτησης της φωνολογικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστό 41,7%. Ακολουθεί γιγαντιαία αύξηση στη διαβάθμιση «πολύ καλή» με ποσοστό που ανέρχεται στο 100%, 33,3% και 41,7%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη κάμψη των ποσοστών στο 8,3% και 10%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,031<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην κατάκτηση της φωνολογικής δεξιότητας από τους μαθητές.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που οι μαθητές τους κατακτούν την μορφολογική δεξιότητα.

Στον Πίνακα 43 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατάκτηση της μορφολογικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 45,8% δηλώνει αρκετά καλή, 56,7% πολύ καλή και 41,9% πάρα πολύ καλή κατάκτηση από τους μαθητές της μορφολογικής δεξιότητας. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατάκτηση της μορφολογικής δεξιότητας, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της κατάκτησης της μορφολογικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστό 66,7% και 33,3%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «πολύ καλή» με παρόμοια ποσοστά που ανέρχονται στο 66,7%, 33,3% και 41,7%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη κάμψη των ποσοστών στο 16,7%.

Πίνακας 43: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την κατάκτηση της μορφολογικής δεξιότητας

Κατάκτηση μορφολογικής Δεξιότητας	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Επικοινωνιακή προσέγγιση						
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	33,3%	66,7%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	12,5%	45,8%	41,7%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	3,3%	23,3%	56,7%	16,7%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,2%	12,9%	41,9%	41,9%

N=91, missing=8, Total N=99
 $p=0,013 < 0,050$

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,013 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην κατάκτηση της μορφολογικής δεξιότητας από τους μαθητές.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που οι μαθητές τους κατακτούν την μορφολογική δεξιότητα.

Στον Πίνακα 44 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατάκτηση της γραμματικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 45,8% δηλώνει αρκετά καλή, 66,7% πολύ καλή και 45,2% πάρα πολύ καλή κατάκτηση από τους μαθητές της γραμματικής δεξιότητας. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 44: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την κατάκτηση της γραμματικής δεξιότητας

Κατάκτηση γραμματικής δεξιότητας	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Επικοινωνιακή προσέγγιση						
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	0%	100,0%	0%
Αρκετά καλή	0%	0%	0%	45,8%	50,0%	4,2%
Πολύ καλή	0%	0%	3,3%	16,7%	66,7%	13,3%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	9,7%	45,2%	45,2%

N=91, missing=8, Total N=99
 $p=0,002 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατάκτηση της γραμματικής δεξιότητας, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της κατάκτησης της γραμματικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστό 66,7%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «πολύ καλή» με πολύ μεγάλα ποσοστά που ανέρχονται στο 100%, 33,3% και 50%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μεγάλη κάμψη των ποσοστών στο 4,2% και 13,3%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,002 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην κατάκτηση της γραμματικής δεξιότητας από τους μαθητές.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που οι μαθητές τους κατακτούν την γραμματική δεξιότητα.

Στον Πίνακα 45 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατάκτηση της συντακτικής δεξιότητας, όπου παρατηρούμε ότι 37,5% δηλώνει αρκετά καλή, 66,7% πολύ καλή και 38,7% πάρα πολύ καλή κατάκτηση από τους μαθητές της συντακτικής δεξιότητας. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 40: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την κατάκτηση της συντακτικής δεξιότητας

Κατάκτηση συντακτικής δεξιότητας	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Επικοινωνιακή προσέγγιση						
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%
Αρκετά καλή	0%	0%	4,2%	37,5%	50,0%	8,3%
Πολύ καλή	0%	3,3%	3,3%	16,7%	66,7%	10,0%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,2%	6,5%	51,6%	38,7%

N=91, missing=8, Total N=99
 $p=0,114 > 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατάκτηση της συντακτικής δεξιότητας, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της κατάκτησης της συντακτικής δεξιότητας γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστό 66,7%, 33,3%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «πολύ καλή» με ποσοστά

που ανέρχονται στο 33,3% και 50%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μικρή κάμψη των ποσοστών στο 8,3% ,10% και 33,3%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,114 > 0,050$, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην κατάκτηση της συντακτικής δεξιότητας από τους μαθητές.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που οι μαθητές τους κατακτούν την συντακτική δεξιότητα.

Στον Πίνακα 46 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την κατάκτηση του βασικού λεξιλογίου από τους μαθητές, όπου παρατηρούμε ότι 41,7% δηλώνει αρκετά καλή, 64,5% πολύ καλή και 51,6% πάρα πολύ καλή κατάκτηση από τους μαθητές του βασικού λεξιλογίου. Τα ποσοστά αυτά αποτελούν τη νοητή γραμμή εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων.

Πίνακας 46: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την κατάκτηση της βασικού λεξιλογίου

Κατάκτηση βασικού λεξιλογίου \ Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%
Αρκετά καλή	0%	0%	0%	41,7%	54,2%	4,2%
Πολύ καλή	0%	0%	3,2%	16,1%	64,5%	16,1%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	16,1%	32,3%	51,6%

N=92, missing=7, Total N=99
 $p=0,007 < 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την κατάκτηση του βασικού λεξιλογίου, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της κατάκτησης του βασικού λεξιλογίου γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστό 66,7%, 33,3%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «πολύ καλή» με ποσοστά που ανέρχονται στο 33,3% και 54,2%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μικρή κάμψη των ποσοστών στο 8,3% ,10% και 33,3%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,004 < 0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην κατάκτηση του βασικού λεξιλογίου από τους μαθητές.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υπο-

κειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που οι μαθητές τους κατακτούν το βασικό λεξιλόγιο.

Στον Πίνακα 47 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με τη λειτουργία του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή, όπου παρατηρούμε ότι 50% δηλώνει αρκετά καλή, 48,4% πολύ καλή και 64,5% πάρα πολύ καλή λειτουργία του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή.

Πίνακας 47: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την λειτουργία του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή

Λειτουργία διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Επικοινωνιακή προσέγγιση						
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	0%	100,0%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Αρκετά καλή	0%	4,2%	0%	50,0%	45,8%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	0%	25,8%	48,4%	25,8%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	0%	35,5%	64,5%

N=92, missing=7, Total N=99
p=0,000<0,050

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την λειτουργία του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή, τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της λειτουργίας του διδάσκοντα γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστό 66,7%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «πολύ καλή» με πολύ μεγάλα ποσοστά που ανέρχονται στο 100%, 33,3% και 45,8%. Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια κάμψη των ποσοστών στο 25%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,000<,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην λειτουργία του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που λειτουργούν ως σύμβουλοι και καθοδηγητές.

4.2.4. Διδακτική ετοιμότητα στην επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με την εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών

Στην έρευνα θέλουμε να εξετάσουμε το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της ετοιμότητας στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας που δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας και στην εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Στον Πίνακα 48 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την εφαρμογή της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό, όπου παρατηρούμε ότι 58,3% δηλώνει αρκετά καλή, 46,7% πολύ καλή και 35,5% πάρα πολύ εφαρμογή της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό.

Πίνακας 48: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό

Εφαρμογή σύνδεσης διδασκαλίας με τον πολιτισμό \ Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%
Αρκετά καλή	0%	0%	4,2%	58,3%	37,5%	0%
Πολύ καλή	0%	3,3%	6,7%	26,7%	46,7%	16,7%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	22,6%	41,9%	35,5%

N=91, missing=8, Total N=99
 $p=0,055 > 0,050$

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εφαρμογή της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβάθμισεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της εφαρμογής της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με ποσοστό 33,3%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «αρκετά καλή» με τα ίδια ποσοστά. Τα ίδια ποσοστά που ανέρχεται στο 33,3% έχουμε και στη διαβάθμιση «πολύ καλή». Στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» τα ποσοστά ανέρχονται στο 33,3% και 16,7%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,055 < 0,050$, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην εφαρμογή της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υπο-

κειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, δεν αυξάνονται αντίστοιχα τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τη σύνδεση της διδασκαλίας με τον πολιτισμό.

Στον Πίνακα 49 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, όπου παρατηρούμε ότι 37,5% δηλώνει αρκετά καλή, 58,1% πολύ καλή και 28,5% πάρα πολύ εφαρμογή κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβάθμισεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της εφαρμογής της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με ποσοστό 33,3%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «αρκετά καλή» ποσοστά που ανέρχονται στο 33,3% και 66,7%. Στη διαβάθμιση «πολύ καλή» τα ποσοστά ανέρχονται στο 33,3% και 41,7%. Τέλος στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» τα ποσοστά ανέρχονται στο 33,3 % και 16,1%.

Πίνακας 49: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης

Εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Επικοινωνιακή προσέγγιση						
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	66,7%	0%	33,3%
Αρκετά καλή	0%	0%	20,8%	37,5%	41,7%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	3,2%	22,6%	58,1%	16,1%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	3,2%	22,6%	48,4%	25,8%

N=92, missing=7, Total N=99
p=0,049<0,050

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,049<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Στον Πίνακα 50 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο, όπου παρατηρούμε ότι 33,3% δηλώνει ελάχιστα καλή, το 33,3% αρκετά καλή, το 56,67% πολύ καλή

και το 32,3% πάρα πολύ χρήση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της χρήσης των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο γίνεται στη διαβάθμιση «λίγο καλή» με ποσοστό 33,3%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «αρκετά καλή» ποσοστά που ανέρχονται στο 33,3% και 66,7%. Στη διαβάθμιση «πολύ καλή» τα ποσοστά ανέρχονται στο 33,3% και 37,5%. Τέλος στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» τα ποσοστά ανέρχονται στο 33,3 % και 10%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,039<,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην χρήση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο.

Πίνακας 50: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την χρήση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο

Χρήση νέων τεχνολογιών	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	66,7%	0%	33,3%
Αρκετά καλή	0%	8,3%	20,8%	33,3%	37,5%	0%
Πολύ καλή	0%	3,3%	3,2%	20,0%	56,7%	10,0%
Πάρα πολύ καλή	0%	3,2%	3,2%	22,6%	38,7%	32,3%

N=91, missing=8, Total N=99
 $p=0,039<,050$

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες ως διδακτικό εργαλείο.

Στον Πίνακα 51 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού, όπου παρατηρούμε ότι 33,3% δηλώνει ελάχιστα καλή, το 50% αρκετά καλή, το 51,6% πολύ καλή και το 29% πάρα πολύ εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της εφαρμογής της αρχής του γραμματισμού γίνεται στη

διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστό 33,3% και 50%. Ακολουθεί μια μικρή κάμψη στη διαβάθμιση «πολύ καλή» ποσοστά που ανέρχονται στο 33,3% και 25%. Τέλος στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» τα ποσοστά ανέρχονται στο 50 % και 12%.

Πίνακας 51: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογής του γραμματισμού

Εφαρμογή γραμματισμού Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	33,3%	0%	33,3%	33,3%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	50,0%	0%	50,0%
Αρκετά καλή	0%	12,5%	12,5%	50,0%	25,0%	0%
Πολύ καλή	0%	0%	9,7%	25,8%	51,6%	12,9%
Πάρα πολύ καλή	0%	0%	0%	25,8%	45,2%	29,0%

N=91, missing=8, Total N=99
p=0,009<0,050

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,009<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την παιδαγωγική αρχή του γραμματισμού.

Στον Πίνακα 52 φαίνονται τα ποσοστά εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών αρχών της αξιολόγησης, όπου παρατηρούμε ότι 45,8% δηλώνει αρκετά καλή, το 51,6% πολύ καλή, και το 29% πάρα πολύ εφαρμογή των βασικών αρχών της αξιολόγησης.

Παρατηρώντας περαιτέρω την εξέλιξη των ποσοστών των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την εφαρμογή των βασικών αρχών της αξιολόγησης τότε διαπιστώνουμε ότι σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στις διαβαθμίσεις «λίγο καλή», «αρκετά καλή», «πολύ καλή» και «πάρα πολύ καλή» η πρώτη καταχώρηση των ποσοστών της εφαρμογής των βασικών αρχών της αξιολόγησης γίνεται στη διαβάθμιση «αρκετά καλή» με ποσοστό 33,3% και 66,7%. Ακολουθεί η διαβάθμιση «πολύ καλή» με παρόμοια ποσοστά που ανέρχονται στο 66,7% και 29,2%. Τέλος στην διαβάθμιση «πάρα πολύ καλή» έχουμε μια μικρή κάμψη των ποσοστών που ανέρχονται στο 8,3 %, 9,7 και 33,3%.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι $p=0,012<0,050$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην εφαρμογή των βασικών αρχών της αξιολόγησης.

Πίνακας 52: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογής των βασικών μορφών αξιολόγησης

Εφαρμογή βασικών αρχών αξιολόγησης / Επικοινωνιακή προσέγγιση	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Παρά πολύ καλή
Καθόλου καλή	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ελάχιστα καλή	0%	0%	0%	33,3%	66,7%	0%
Λίγο καλή	0%	0%	0%	66,7%	0%	33,3%
Αρκετά καλή	0%	0%	16,7%	45,8%	29,2%	8,3%
Πολύ καλή	0%	3,3%	0%	35,5%	51,6%	9,7%
Παρά πολύ καλή	0%	0%	0%	22,6%	35,5%	41,9%

N=92, missing=7, Total N=99
 $p=0,012 < 0,050$

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση, αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας που εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης.

4.2.4.1. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πινάκων 52 φαίνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης και στην εφαρμογή των βασικών αρχών της στη γλωσσική διδασκαλία καθώς και των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Επίσης από τους πίνακες παρατηρούμε ότι στις διαβαθμίσεις «καθόλου καλή», «ελάχιστα καλή» και «λίγο καλή» περισσότερες περιπτώσεις έχουμε σχεδόν μηδενικές καταχωρήσεις το οποίο σημαίνει ότι τα υποκείμενα που δεν εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την επικοινωνιακή προσέγγιση δεν εφαρμόζουν εξίσου και τις βασικές αρχές της στη διδασκαλία της γλώσσας και τις νέες εκπαιδευτικές αρχές. Επίσης φαίνεται ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση αυξάνονται πολλαπλάσια και τα ποσοστά αυτών που εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της διδασκαλίας της γλώσσας καθώς και τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές.

4.2.5. Συμπεράσματα για την Διδακτική Ετοιμότητα

Μέχρι τώρα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν διδακτική ετοιμότητα για τη διδασκαλία της γλώσσας σε αρκετά μεγάλο βαθμό όσο αφορά την παραδοσιακή προσέγγιση. Επίσης φαίνεται ότι όσοι εφαρμόζουν την παραδοσιακή προσέγγιση σε ικανοποιητικό βαθμό εφαρμόζουν και τις βασικές αρχές της διδασκαλίας της γλώσσας στην επικοινωνιακή προσέγγιση καθώς και τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Διαπιστώνουμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν διδακτική ετοιμότητα σε μεγαλύτερο βαθμό στην επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση. Επίσης όσο αυξάνονται τα ποσοστά των υποκειμένων που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση αυξάνονται πολλαπλάσια τα ποσοστά αυτών που εφαρμόζουν και τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας καθώς και τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές.

5. Τελικά συμπεράσματα της έρευνας και προτάσεις

5.1. Τελικά συμπεράσματα

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τα υπό διερεύνηση ερωτήματα.

1. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν διδακτική επάρκεια στη διδασκαλία της γλώσσας σε αρκετά μεγάλο βαθμό όσο αφορά την παραδοσιακή προσέγγιση.
2. Επίσης φαίνεται ότι όσοι γνωρίζουν την παραδοσιακή προσέγγιση σε ικανοποιητικό βαθμό κατέχουν και τις βασικές αρχές της διδασκαλίας της γλώσσας στην επικοινωνιακή προσέγγιση.
3. Αναφορικά με τον βαθμό διδακτικής επάρκειας και στις δυο προσεγγίσεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν διδακτική επάρκεια σε μεγαλύτερο βαθμό στην επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με την παραδοσιακή.
4. Επίσης όσο αυξάνονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που κατέχουν την επικοινωνιακή προσέγγιση αυξάνονται πολλαπλάσια τα ποσοστά αυτών που γνωρίζουν και τις βασικές αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας.
5. Όσον αφορά την διδακτική ετοιμότητα στην διδασκαλία της γλώσσας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την παραδοσιακή προσέγγιση δεν εφαρμόζουν εξίσου και τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της επικοινωνιακής προσέγγισης.
6. Διαπιστώνεται ακόμα ότι όσο αυξάνονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση αυξάνονται πολλαπλάσια και τα ποσοστά αυτών που εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της διδασκαλίας της γλώσσας.
7. Αναφορικά με τον βαθμό διδακτικής ετοιμότητας και στις δυο προσεγγίσεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν διδακτική ετοιμότητα σε μεγαλύτερο βαθμό στην επικοινωνιακή προσέγγιση σε σχέση με την παραδοσιακή.

5.2. Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και η προσωπική μελέτη της βιβλιογραφίας μας δίνουν τη δυνατότητα διατύπωσης ορισμένων προτάσεων για την ανάπτυξη της διδακτικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Με δεδομένο το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμμετέχει ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών όπου η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους γλώσσα και λαμβάνουν τις ίδιες εκπαιδευτικές διαδικασίες με το γηγενή πληθυσμό, καθίσταται ως αναγκαιότητα η επιστημονική και εκπαιδευτική μελέτη και προσοχή. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλει στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή όλων των αλλοδαπών μαθητών στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα οφείλει να διαμορφώνει τις συνειδήσεις όλων των μαθητών ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Με δεδομένο το γεγονός της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών στο χώρο της διπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, απαιτείται η αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Παιδαγωγικών τμημάτων, ώστε να καλύπτεται όλο το φάσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Στις προτεραιότητες μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με γνώμονα τη διαπολιτισμική προσέγγιση με στόχο τη δημιουργία ενός λειτουργικού πλαισίου διαπολιτισμικής παιδαγωγικής υποστήριξης και διδακτικής πρακτικής στη βάση μιας απαιτητικής πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Οι νέοι δάσκαλοι που εκπαιδεύονται στα παιδαγωγικά τμήματα, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις, είναι αυτοί που θα αναλάβουν την ευθύνη να εφαρμόσουν μια ανθρωπιστική παιδεία που ανταποκρίνεται στο πνεύμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η απαίτηση για εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, σε έναν αυξανόμενο πολυπολιτισμικό κόσμο, ο οποίος δυστυχώς μαστίζεται από αυξανόμενα κρούσματα ρατσιστικής βίας, είναι το ζητούμενο, και ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει το σημαντικότερο ρόλο. Για να γίνει αυτό πρέπει ο αυτός να έχει κατακτήσει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής για να μπορέσει να τις εφαρμόσει κατά την επαφή του με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής κουλτούρας με την αποφυγή προκαταλήψεων και ρατσιστικής αντιμετώπισης τα οποία απαιτούν την υιοθέτηση και έμπρακτη εφαρμογή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και προϋποθέτουν ευρύτητα πνεύματος και ανθρωπιστικής διάθεσης.

Στις έρευνες επισημαίνεται η ελλιπής σύνδεση θεωρίας με την πράξη στο πεδίο των πρακτικών ασκήσεων και της διδακτικής μεθοδολογίας. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ζήσουν στην πράξη τη διαφορετικότητα κάνοντας πρακτική εξάσκηση σε σχολεία με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Ένα θεσμός που θα μπορούσε να εφαρμοστεί και να συμβάλει και προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο θεσμός του ασκούμενου εκπαιδευτικού, όπως προτείνει ο Γεωργγιάννης, όπου ο εκπαιδευτικός μετά το πέρας των σπουδών του θα μπορέσει να αποκτήσει την ικανότητα μετουσίωσης των γνώσεών του σε διδακτική πράξη στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας, να αποκτήσει δηλαδή

εκπαιδευτική ετοιμότητα¹⁵⁷.

Επίσης πρέπει και ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός να στηριχτεί προς αυτή την κατεύθυνση μέσα από ουσιαστικά προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης για την αντιμετώπιση της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, τα οποία εκτός από θεωρητική βάση θα πρέπει να έχουν και βιωματικό χαρακτήρα ώστε ο εκπαιδευτικός να αποβάλει στερεότυπα και προκαταλήψεις και να οδηγηθεί στη δόμηση μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής θεωρίας και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Τα ταξίδια και οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές με άλλες χώρες, η επαφή με στοιχεία πολιτισμού διαφορετικά από τα δικά τους μέσα από βιωματικές εμπειρίες θα έφερνε πιο κοντά τους δασκάλους με την πραγματικότητα των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής κουλτούρας. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να αποδεχτούν όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη φυλετική/εθνική τους καταγωγή και κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν ή και την ιδιαιτερότητα την οποία εμφανίζουν, συμβάλλοντας ταυτόχρονα και στην αντιμετώπιση και εξάλειψη φαινομένων ρατσισμού.

Όμως ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί διέθεταν την απαραίτητη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα θα έπρεπε να έχουν στη διάθεση τους τα απαραίτητα εργαλεία και κατάλληλες συνθήκες (τάξεις υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία), νέους διδακτικούς στόχους, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό που να στηρίζουν το έργο τους για να είναι αποτελεσματικό. Συγκεκριμένα αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες που έχουν κάθε φορά οι μαθητές τους, το επίπεδο γλωσσομάθειας, να χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας που προάγουν τη γλωσσική διδασκαλία (ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι), χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων, καθώς και η αποδοχή και στήριξη της μητρικής γλώσσα των μαθητών της οποίας η παραμέληση οδηγεί σύμφωνα με έρευνες σε χαμηλές επιδόσεις και αποτυχία των παιδιών αυτών, όχι μόνο σχολική, αλλά και επαγγελματική και κοινωνική.

Κατά συνέπεια το σχολείο οφείλει να ενισχύει τους αλλόγλωσσους μαθητές τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο εφοδιάζοντάς τους με ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν και να εξελιχθούν στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να είναι χρήσιμοι για τον εαυτό τους και για την ελληνική κοινωνία γενικότερα ώστε να αποφευχθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και ρατσισμός. Η κοινωνική συνοχή σε μια πολιτεία δεν επιτυγχάνεται με την περιθωριοποίηση συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων, αλλά με τις δυνατότητες συμμετοχικής δράσης που προσφέρει αυτή σε όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, γλώσσας, προέλευσης ή πολιτισμικής διαφοράς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αρχάκης Α., Κονδύλη Μ., (2004), *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσίας*. Αθήνα: Νήσος
- Γεωργακόπουλου Α., Γούτσος Δ. (1999), *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργογιάννης, Π. (1997), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π., (2000), *Θεωρία και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Πάτρα: Εκπαιδευτική Αττικής Α.Ε.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α' βαθμιας και Β' βαθμιας Εκπαίδευσης*, Πάτρα: Tyrocenter,
- Γεωργογιάννης Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 7ος, Πάτρα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης Π., (2006), *Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων & Εκπαιδευτικών Α' θμιας και Β' θμιας Εκπαίδευσης, Η επιμόρφωση τους και τα Κέντρα Ασκούμενων εκπαιδευτικών (Κ.Α.Ε.)*, Τόμος 2ος, Πάτρα: TYPOCENTER
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Πάτρα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*, Τόμος 4ος, Πάτρα
- Γούτσος, Π. (1997), *Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των παλινοστούτων Ελλήνων και των μεταναστών. Στο: Δαμανάκης Μ. (επιμ.) Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δημητράκος, Δ. (1984), *Παιδεία και Κοινωνική Αναμόρφωση – Μια Γκραμσιανή Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη

- Καψάλης, Α. Χαραλάμπους, Δ.(2008), *Σχολικά εγχειρίδια Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Κουτρομπά Κ. (2004), *Διδακτική και Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*, Αθήνα: Σταμούλης
- Κρητικός, Γ. (2008), *Έθνος και χώρος. Προσεγγίσεις στην ιστορική γεωγραφία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Μάρκου, Γ.Π.(1997α), *Το ερευνητικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση –επιμόρφωση εκπαιδευτικών (μια εναλλακτική πρόταση)*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών
- Ματσαγούρας, Η.(1999), *Η Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγούρας, Η. Γ. (2001), *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέπτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μήτσης, Ν. (1998), *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Μήτσης, Ν.(2003), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. (1998), *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Στο: Γεωργογιάννης, Π.(2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg, σελ.27
- Μπασλής, Γ.(2006), *Εισαγωγή στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: εκδ. Νεφέλη
- Νικολάου, Γ.(2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996), *Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη*. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. και Παπακωνσταντίνου, Π.(επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.73-83
- Παπαρίζος, Χ. (2002), *Η Μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης
- Παπαχρήστος, Κ. (2003β), *Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών
- Πόρποδας, Κ. (2001), *Ανάπτυξη Προγράμματος Σπουδών και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Πατρών και Αιγαίου, Πάτρα Πανεπιστήμιο Πατρών , ΠΤΔΕ, ΕΠΕΑΕΚ, Παράρτημα Δ2-Δ3*
- Σετάτος, Χ. (1985), Στο : Παπαρίζος, Χ. (2002), *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ.96
- Σκούρτου, Ε. (1997), *Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό, Θέματα Διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος
- Σκούρτου, Ε.(1997), *Η παραδειγματική σχέση της πρώτης και της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και οι παιδαγωγικές συνέπειες*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, Αθήνα: Gutenberg , σελ.70
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ., (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. ΙΜΕΠΟ- Συγγραφείς

- Σοφός, Α./Kron, F. (2010), *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Τοκαλίδου, Β. (1994), *Εισαγωγή στη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών*. Στο: Γεωργογιάννης, Π.(2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg, σελ.30
- Τοκαλίδου, Β. (2003), *Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης
- Τριάρχη – Hermann B. (2000), *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια Ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Φραγκουδάκη, Α.(1999), *Γλώσσα και ιδεολογία*.(8η έκδ.) Αθήνα: εκδ. Οδυσσεάς
- Φτερνιάτη Α.(2011), *Διδακτική της Νεοελληνικής γλώσσας*. Διδακτικές σημειώσεις Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα παιδαγωγικό δημοτικής εκπαίδευσης
- Χαραλαμπίδης, Χ.(1995), *Γλωσσολογικές θεωρίες για τη γλώσσα*. Στο: *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης & Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών
- Χαραλαμπίδης, Ι.Ν (1980), *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα
- Χαρίτος, Β., Παπασταμάτης, Α. (2011), *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
- Χιωτάκης, Σ. (2006), *Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης*. Επιστήμες Αγωγής
- Χοντολίδου, Ε. (1999), *Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Γλωσσικός υπολογιστής 1
- Χριστιάς, Ι. (1999), *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Άρθρα και Περιοδικά

- ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΑΠΣ) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, 2003, ΦΕΚ 303 τευχ. Β' /13-3-03.
- Καρλατήρα, Ν.(2002), *Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου*. Εφημ: Το Βήμα , 6-1-2002, σελ.40
- Ρόπτρο, Δημνιαία Περιοδική Έκδοση για την Εκπαιδευτική Θεωρία και Πράξη, Σύλλογος Μετεκπαιδευμένων Διδασκαλείου Π.Τ.Δ.Ε – Α.Π.Θ. «Δημήτρης Γληνός». Τεύχος 25, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 2009
- Τρίγκα, Ν. (2005), *Κρούσματα ρατσιστικού αποκλεισμού*. Εφημ, Το Βήμα 16-5-2005, σελ.40

Πρακτικά συνεδρίων-σεμιναρίων-Ημερίδων

- Γεωργογιάννης, Π. (2004), *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε*

- Πανεπιστημίου Πατρών, σελ. 99
- Καρατζιά, Ε.& Σπινθουράκη Ι. (2007), *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής*. Στο: Γεωργογιάννης Π. (επίμ.), (2007), Πρακτικά 8ου συνεδρίου με θέμα : Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα ΚΕΔΕΚ , ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, σελ.58-60
- Παμούκτσογλου, Π. (2003), *Αξιολόγηση και πιστοποίηση διδακτικού υλικού: Η περίπτωση της Διαπολιτισμικής Ελλάδας*. Στο : Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ), Η Ελληνική ως Δεύτερης ή ξένης γλώσσα : Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Πρακτικά 6ου Διεθνούς συνεδρίου, ΚΕΔΕΚ , ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών σελ.136

Μεταφρασμένη

- Boutet, (1984), *Η Μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Στο : Παπαρίζος, Χ. (2002) Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης
- Galisson, (1980), Στο: Παπαρίζος, Χ. (2002) ,*Η Μητρική γλώσσα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης
- Cohen, I., Manion, L., Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Graddol, D. (2001), *Κοινωνιογλωσσολογία*. Στο: Εγχειρίδιο Μελέτης. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Cummins, J.(1999), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Στο: Γεωργογιάννης, Π.(2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg
- Ducrot – Todorov, (1979), Στο : Παπαρίζος, Χ.(2002), *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα:, Γρηγόρης
- MacNamara, (1969), Στο: Τριάρχη-Herrmann, (2000)
- Mollenhauer (1976), Στο: Σοφός, Α./Kron, F. (2010), *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Richards, R., Rodgers, T. (1986), *Approaches and Methods in Languages Teaching*. Στο: Γεωργογιάννης, Π.(2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Gutenberg
- Richards, J., Rodgers, T. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Στο: Γεωργογιάννης, Π., (2009), *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας Τόμος 4ος* , Πάτρα

Ξενόγλωσση

- Bandura, (1997), *Self efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman
- Durkheim, E.,(1968), *The Elementary Forms of Religious Life*. Paris, PUF
- Fergusson, D. M. (1998), *Stability and change in externalizing behaviours*. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience
- Halliday, M. A. K. (1985), *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Harmer, J.(1991), *The practice of Language Teaching, London & New York: Longman*

- Hops, H. (1983), *Children's social competence and skill: Current research practices and future directions*. Behavior Therapy
- Hymes, D. (1974), *Ways of speaking*, In R. Bauman & J. Sberzer (eds.) *Exploration in the Ethnology of Speaking*. Cambridge University Press
- Gagne, R. (1977), *The condition of learning*. N. York Rinehart and Winston
- Gay, G. (2002), *Preparing for culturally responsive teaching*. Journal of Teacher Education
- Greenspan, & Driscoll, J (1977), *The role of intelligence in a broad model of personal competence*. In D.P. Flanagan, G. Genhaft & Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues*. New York : Gullford
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987), *Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance*. Journal of School Psychology
- Ladson-Billings, G. (1995a), *But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy*. Theory Into Practice
- Larsen – Freeman, D & Long, M. H.(1991), *An introduction to Second Language Acquisition*. Reacearh. London
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006), *How Languages Are Learned (3rd edition)*. Oxford: Oxford Univer Richards
- Mackey, W.F. (1968), *The Description of Bilingualism*, In J. Fishman (ed.), *Reading in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton
- Martin, J.R.(1989), *Factual writing*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S.(2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press
- Searle J., R.(1990), *What is a Speech Act ?* In A. P. Martinich (ed) *The Philosophy of Language*, New York – Oxford University Press
- Sinor, M. (2002), *From communicative competence to language awareness* (an outline og language teaching principles). *Crossing boundaries – An interdisciplinary journal*
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofts
- Young, E. (2010), *Challenges to Conceptualizing and Actualizing Culturally Relevant Pedagogy: How Viable Is the Theory in Classroom Practice?* Journal of Teacher Education

Ιστοσελίδες

- Bailly, D. (1997), *Didactique de l'anglais Στο:Μια απρόσμενη αντιπαράθεση θέτει επιτακτικά το ερώτημα των σχέσεων Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Γλώσσας του Ανδρέα Δ. Καρατζά, Δρ Επιστημών Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος , στο <https://sites.google.com/site/andreasdkaratzas/--5/resources>*
- Προσπελάστηκε στις:5/3/2013
- Baljit B.(1999) *Native language interference in learning a second language*.International Education Journal Vol 1, N Στο: <http://chlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v1n1/bhela/bhela.pdf> Προσπελάστηκε στις 7- 1- 2014
- Connel & Wellborn(1991), *Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers'*

AutonomySupport

Στο: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_Reeveetal_MOEM.pdf

Προσπελάστηκε στις: 20/2/2014

Coste,(1981),Στο: Ο επικοινωνιακός σχεδιασμός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος του Παπαδημητρακόπουλου Βασίλη Στο:<http://www.eduportal.gr/index.php/articles/paidagogika/232-epikoinoniakh-glossa> (Προσπελάστηκε στις 1/5/2013)

Δενδρινού, Β. (2000), Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο: Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm. Προσπελάστηκε στις 18/5/2013

Επιμορφωτικός οδηγός Τσιγγανόπαιδες. Στο: http://isocrates.minedu.gov.gr/content_files/tsiganoraides/EpimorfOdigosTsiganoraides-kefalaiο6.pdf.

Προσπελάστηκε στις 20/11/2013

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. Στο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek Προσπελάστηκε στις: 18/10/13

Wikipedia, Στο: <http://el.wikipedia.org/wiki> , Προσπελάστηκε στις: 18/2/2013

Καρανζόλα, Ε. Διγλωσσία και Διαπολιτισμικότητα: συγκλίσεις και αποκλίσεις. Στο: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi. Προσπελάστηκε στις: 4/3/2013

Κατάρτιση Προγραμμάτων Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας Στο: <http://blogs.sch.gr/tsilivar/>,

Κέκια, Αι. (2001), Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση. Πηγή: <http://www.pee.gr/prsyn/snay/c/3/mergthen3/kekia.htm>. Προσπελάστηκε στις: 18/2/2013

Κοσσυβάκη,Φ.(2001), Η συμβολή της διαπολιτισμικής θεωρίας και εκπαίδευσης στην αποσχολειοποίηση του σχολείου από τη σκοπιά της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών: Θεωρία και έρευνα. Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του 4ου συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα: <http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika> Προσπελάστηκε στις: 20/3/2013

Κοσσυβάκη, Φ. (2001), *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Εισηγήση στο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με θέμα «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση» Στο: www.pee.gr/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_vi/kosyvaki Προσπελάστηκε στις: 18/8/2014

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, ΦΕΚ 303/13-3-03 Στο: www.pi-schools.gr, Προσπελάστηκε στις: 9/9/2013

Παπαδημητρακόπουλος, Β. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Στο: <http://www.eduportal.gr/index.php/articles/paidagogika/232-epikoinoniakh-glossa> , Προσπελάστηκε στις: 11/4/2013

Ποιμενίδου, Μ. Θεωρία των κειμενικών ειδών. Στο: <http://www.literacy.gr/sites/default/files/pdf> . Προσπελάστηκε στις 31/12/2013

Reuter, Y. (2004), Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture, in Linx, pp. 41-54 Στο: Μια απρόσμενη αντιπαράθεση θέτει επιτακτικά το ερώτημα των σχέσεων Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Γλώσσας του Ανδρέα Δ. Καρταζά,

- Δρ Επιστημών Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Στο: <https://sites.google.com/site/andreasdkaratzas/--5/resources>, Προσπελάστηκε στις 5/3/2013
- Σκούρτου, Ε. Το φαινόμενο της διγλωσσίας και η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.
Στο: http://6dimdiapelfth.thess.sch.gr/to_fainomeno_tis_diglossias.pdf
Προσπελάστηκε στις: 19/1/2013
- Φτερνιάτη, Α.(2007), Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.
Στο: eclass.uoa.gr, Προσπελάστηκε στις: 8/3/2013
- Χριστίδης, Α-Φ.(2008), Λεξικό όρων. Στο http://komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/lexiko_n.htm
- Χαραλαμπόπουλος, Α. Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής
Στο: <http://abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm>), Πηγή: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Προσπελάστηκε στις 11/4/2013
- Halliday ,(1964), Στο : Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalaboroulos/4.htm>
Προπελάστηκε στις: 25/7/2013
- Χόνδρης,Γ,Βλαχάβας,Ι.Πραγματολογική βάση δεδομένων.Στο:<http://www.etpe.gr/files/proceedings>, Προσπελάστηκε στις: 15/4/2013
- Χαραλαμπόπουλος, Α.Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας Στο : <http://abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm> .Προσπελάστηκε στις 1/5/2013
- Weinreich, (1935), Στο: Η Διγλωσσία της παιδικής ηλικίας και η σχέση της με την εκπαίδευση.<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new> Προσπελάστηκε στις: 7/2/2013

Παράρτημα

Πίνακες

- Πίνακας 1:** Κατανομή συχνοτήτων των Δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, τύπος σχολείου
- Πίνακας 2:** Κατανομή συχνοτήτων των Υποκειμένων ως προς το φύλο
- Πίνακας 3:** Κατανομή συχνοτήτων ως προς τη ηλικία
- Πίνακας 4:** Κατανομή συχνοτήτων ως προς την συνολική υπηρεσία
- Πίνακας 5:** Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις βασικές σπουδές
- Πίνακας 6:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης
- Πίνακας 7:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της φωνολογικής δεξιότητας
- Πίνακας 8:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της μορφολογικής δεξιότητας
- Πίνακας 9:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της γραμματικής δεξιότητας
- Πίνακας 10:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της συντακτικής δεξιότητας
- Πίνακας 11:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της σημασιολογικής δεξιότητας
- Πίνακας 12:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τον ρόλο του διδάσκοντα
- Πίνακας 13:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη σύνδεση της διδασκαλίας με τον πολιτισμό
- Πίνακας 14:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τις βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης
- Πίνακας 15:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη γνώση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο
- Πίνακας 16:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη γνώση της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού(πολυγραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα)
- Πίνακας 17:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη γνώση των βασικών μορφών αξιολόγησης
- Πίνακας 18:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης
- Πίνακας 19:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της φωνολογικής δεξιότητας
- Πίνακας 20:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της μορφολογικής δεξιότητας
- Πίνακας 21:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της γραμματικής δεξιότητας
- Πίνακας 22:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της συντακτικής δεξιότητας

- Πίνακας 23:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την αρχή της σημασιολογικής δεξιάτητας
- Πίνακας 24:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη σύνδεση της γλώσσας με τον πολιτισμό
- Πίνακας 25:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τον ρόλο του διδάσκοντα
- Πίνακας 26:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τις βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης
- Πίνακας 27:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την γνώση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο
- Πίνακας 28:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την γνώση της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού (πολυγραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα)
- Πίνακας 29:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την γνώση των βασικών αρχών της αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, συλλογική)
- Πίνακας 30:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη εφαρμογή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης
- Πίνακας 31:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος
- Πίνακας 32:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη κατάκτηση της γραμματικής
- Πίνακας 33:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με τη κατάκτηση του συντακτικού
- Πίνακας 34:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εκμάθηση του βασικού λεξιλογίου
- Πίνακας 35:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την λειτουργία του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή κατά τη διδακτική διαδικασία
- Πίνακας 36:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό
- Πίνακας 37:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης
- Πίνακας 38:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την χρήση των νέων τεχνολογιών
- Πίνακας 39:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού
- Πίνακας 40:** Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή των βασικών μορφών της αξιολόγησης
- Πίνακας 41:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης
- Πίνακας 42:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την κατάκτηση της φωνολογικής δεξιάτητας
- Πίνακας 43:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την κατάκτηση της μορφολογικής δεξιάτητας
- Πίνακας 44:** Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την κατάκτηση της

γραμματικής δεξιότητας

Πίνακας 45: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την κατάκτηση της συντακτικής δεξιότητας

Πίνακας 46: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την κατάκτηση της βασικού λεξιλογίου

Πίνακας 47: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την λειτουργία του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή

Πίνακας 48: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή της σύνδεσης της διδασκαλίας με τον πολιτισμό

Πίνακας 49: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης

Πίνακας 50: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την χρήση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο

Πίνακας 51: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογής του γραμματισμού

Πίνακας 52: Η επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογής των βασικών μορφών αξιολόγησης

Πανεπιστήμιο Πατρών

Σχολή Ανθρωπιστικών και
Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Μονάδα Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμικής
Επικοινωνίας και Αγωγής του Εργαστηρίου
Παιδαγωγικής Έρευνας
Καθηγητής Παντελής Γεωργογιάννης



University of Patras

School of Humanities and
Social Sciences
Department of Primary Education
Intercultural Edu-
cation Center
Intercultural Education and Training
Unit of the Laboratory of Pedagogics
Research
Prof. Dr. Pantelis Georgogiannis

Κλίμακα

για τη Διαπίστωση
της Διδακτικής Επάρκειας, Ετοιμότητας και Αποτελεσματικότητας
των Εκπαιδευτικών της Α' Βάθμιας και Β' βάθμιας Εκπαίδευσης
αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις

Φύλο	Άντρας Γυναίκα
Ηλικία:	έως 25 26 – 30 31 – 35 36 – 40 41 – 45 46 – 50 50+
Χρόνια Υπηρεσίας:	0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 25+
Βασικές Σπουδές:	Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγική Ακαδημία και Εξομοίωση Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Τμήμα Φιλολογίας Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Τμήμα Ιστορικό – Αρχαιολογικό
Επιπλέον Σπουδές:	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης Γνωστικό Αντικείμενο: _____ Διδακτορικό Δίπλωμα Γνωστικό Αντικείμενο: _____
Τύπος σχολείου που διδάσκετε:	1/θέσιο 2/θέσιο 3/θέσιο 4/θέσιο 5/θέσιο 6/θέσιο 8/θέσιο 9/θέσιο 10/θέσιο 11/θέσιο 12/θέσιο και άνω
Είδος σχολείου:	Κανονικό Ολοήμερο
Τάξη/τάξεις που διδάσκετε:	Δημοτικό: Α Β Γ Δ Ε Στ Γυμνάσιο: Α Β Γ Λύκειο: Α Β Γ
Αριθμός μαθητών που διδάσκετε:	Σύνολο Μαθητών: Αγόρια _____ Κορίτσια _____ Έλληνες: Αγόρια _____ Κορίτσια _____ Αλλοδαποί: Αγόρια _____ Κορίτσια _____ Αθίγγανοι: Αγόρια _____ Κορίτσια _____

Πώς εκτιμάτε την επάρκειά σας αναφορικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας:	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
	1	2	3	4	5	6
παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας						
άμεση προσέγγιση διδασκαλίας						
ακουστικοπροφορική προσέγγιση διδασκαλίας						
καταστασιακή προσέγγιση διδασκαλίας						
επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας						

Μέρος Α: Πώς εκτιμάτε την επάρκειά σας στην επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, όσον αφορά:	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
	1	2	3	4	5	6
τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης;						
τη γνώση της αρχής του μαθητοκεντρισμού όσον αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών σας;						
τη γνώση της αρχής του μαθητοκεντρισμού όσον αφορά τα κίνητρα των μαθητών για την εκμάθηση της γλώσσας;						
τη γνώση της αρχής του μαθητοκεντρισμού όσον αφορά τις ψυχολογικές παραμέτρους που επηρεάζουν την εκμάθηση της γλώσσας;						
τη γνώση της αρχής του μαθητοκεντρισμού όσον αφορά την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας;						
την αρχή της φωνολογικής δεξιότητας;						
την αρχή της μορφολογικής δεξιότητας;						
την αρχή της γραμματικής δεξιότητας;						
την αρχή της συντακτικής δεξιότητας;						
την αρχή της σημασιολογικής δεξιότητας;						
τη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική διαδικασία;						
το ρόλο του διδάσκοντα στη διδακτική διαδικασία;						
την επιλογή του διδακτικού υλικού (μέθοδος διδασκαλίας);						
την επιλογή των υπάρχοντων συμπληρωματικών διδακτικών βοηθημάτων;						
την παραγωγή από τον ίδιο συμπληρωματικού διδακτικού υλικού;						
τη σύνδεση της διδασκαλίας της γλώσσας με τον πολιτισμό;						
τις βασικές αρχές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης;						
τη γνώση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο;						

*Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών
στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*

τη γνώση της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού (πολυγραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα);					
τη γνώση των βασικών μορφών αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, συλλογική)					

Μέρος Β: Πώς εκτιμάτε την ετοιμότητά σας στην επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, όσον αφορά:	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πέρα πολύ καλή
	1	2	3	4	5	6
την εφαρμογή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης;						
το να λαμβάνετε υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών σας;						
το να γνωρίζετε τα κίνητρα των μαθητών σας για την εκμάθηση της γλώσσας;						
το να λαμβάνετε υπόψη σας τις ψυχολογικές παραμέτρους που επηρεάζουν την εκμάθηση της γλώσσας;						
το να βοηθήσετε το μαθητή να αναπτύξει την ικανότητα να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας;						
το να βοηθήσετε το μαθητή να κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας στην πράξη;						
το να βοηθήσετε το μαθητή να κατακτήσει τη μορφολογία της γλώσσας στην πράξη;						
το να βοηθήσετε το μαθητή να κατακτήσει τη γραμματική στην πράξη;						
το να βοηθήσετε το μαθητή να κατακτήσει το συντακτικό στην πράξη;						
το να βοηθήσετε το μαθητή στην εκμάθηση λεξιλογίου στην πράξη;						
την ενεργοποίηση του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία;						
τη λειτουργία του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή κατά τη διδακτική διαδικασία;						
τη χρήση του διδακτικού υλικού (εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας);						
τη χρήση των υπάρχοντων συμπληρωματικών διδακτικών βοηθημάτων;						
τη παραγωγή και χρήση συμπληρωματικού διδακτικού υλικού;						
την εφαρμογή της σύνδεσης της διδασκαλίας της γλώσσας με τον πολιτισμό;						
την εφαρμογή των βασικών αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης;						
τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο;						
την εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού (πολυγραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα);						
την εφαρμογή των βασικών μορφών αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, συλλογική)						

Μέρος Γ: Πώς εκτιμάτε την αποτελεσματικότητά σας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας όσον αφορά:	Καθόλου καλή	Ελάχιστα καλή	Λίγο καλή	Αρκετά καλή	Πολύ καλή	Πάρα πολύ καλή
	1	2	3	4	5	6
την εφαρμογή των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης;						
το να λαμβάνετε υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών σας;						
το να γνωρίζετε τα κίνητρα των μαθητών σας για την εκμάθηση της γλώσσας;						
το να λαμβάνετε υπόψη σας τις ψυχολογικές παραμέτρους που επηρεάζουν την εκμάθηση της γλώσσας;						
το να βοηθήσετε το μαθητή να αναπτύξει την ικανότητα να διακρίνει, να κατανοεί και να παράγει τους συνδυασμούς των ήχων της ομιλίας;						
το να βοηθήσετε το μαθητή να κατακτήσει το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας στην πράξη;						
το να βοηθήσετε το μαθητή να κατακτήσει τη μορφολογία της γλώσσας στην πράξη;						
το να βοηθήσετε το μαθητή να κατακτήσει τη γραμματική στην πράξη;						
το να βοηθήσετε το μαθητή να κατακτήσει το συντακτικό στην πράξη;						
το να βοηθήσετε το μαθητή στην εκμάθηση λεξιλογίου στην πράξη;						
την ενεργοποίηση του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία;						
τη λειτουργία του διδάσκοντα ως συμβούλου και καθοδηγητή κατά τη διδακτική διαδικασία;						
τη χρήση του διδακτικού υλικού (εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας);						
τη χρήση των υπαρχόντων συμπληρωματικών διδακτικών βοηθημάτων;						
τη παραγωγή και χρήση συμπληρωματικού διδακτικού υλικού;						
την εφαρμογή της σύνδεσης της διδασκαλίας της γλώσσας με τον πολιτισμό;						
την εφαρμογή των βασικών αρχών της κειμενοκεντρικής προσέγγισης;						
τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως διδακτικό εργαλείο;						
την εφαρμογή της παιδαγωγικής αρχής του γραμματισμού (πολυγραμματισμός, πολυτροπικά κείμενα);						
την εφαρμογή των βασικών μορφών αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, συλλογική)						