

**Διερεύνηση στάσεων και απόψεων φιλολόγων για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου  
στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

**Exploring Greek language teachers' views and attitudes on teaching speaking and  
listening in Greek Secondary education**

**Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου**, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστο69+97\τέλειο Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλονίκης, ΕΔΙΠ - Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΣΕΠ, kiliopoulou@edlit.auth.gr

**Ελένη Κολιώνη**, Β/θμια Εκπαίδευση, Φιλόλογος ΠΕ02, ΜEd., elpatra@sch.gr

**Konstantina Iliopoulou**, Department of Philosophy and Peadagogy, Aristotle University of Thessaloniki,  
Laboratory teaching staff - Hellenic Open University, Cooperating Educational Personnel  
kiliopoulou@edlit.auth.gr

**Eleni Kolioni**, Secondary Education, Greek language teacher, ΜEd, elpatra@sch.gr

**Abstract:** The purpose of this research is to investigate the views and attitudes of Greek language teachers of the prefecture of Achaia on teaching of oral speech in Greek secondary education. 101 teachers participated in the research which followed the quantitative research example, and the data were collected using a questionnaire that explored the importance that teachers attach to the teaching of spoken language skills, the adequacy of the corresponding exercises contained in the Greek language textbooks and the teaching of spoken language preferred by teachers. In terms of teaching oral skills, they are not used to using modern technological means and prefer practices such as presenting tasks, formulating opinions and role-playing games. It appears that they pay special attention to the vocabulary and the style of the produced speech as well as to the relation of the produced speech with the communicative circumstance. They also ask for more help and guidance from the curriculum. We believe that the findings of the research will be useful as the skills of oral speech, especially in secondary education, is a field that has space for investigation because of the limited number of similar research.

**Keywords:** oral skills, secondary education, teaching of spoken language, modern Greek textbooks

**Περίληψη:** Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των φιλολόγων του νομού Αχαΐας για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου στο Γυμνάσιο. Ακολουθήθηκε το ποσοτικό ερευνητικό παράδειγμα και τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από 101 καθηγητές. Διερευνήθηκε η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, στην επάρκεια των ασκήσεων που περιέχονται στα γλωσσικά εγχειρίδια και στις πρακτικές διδασκαλίας του προφορικού λόγου που οι ίδιοι προτιμούν. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη συμφωνία των ερωτηθέντων με την ανάγκη ισότιμης αντιμετώπισης προφορικού-γραφτού λόγου κατά τη

διδασκαλία και τη μερική ικανοποίησή τους από τις ασκήσεις προφορικού λόγου των εγχειριδίων. Ως προς τη διδασκαλία του προφορικού λόγου, δε συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα αλλά αξιοποιούν σύγχρονες διδακτικές πρακτικές. Κατά τη διδασκαλία δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο λεξιλόγιο, στο ύφος του παραγόμενου λόγου και στη σχέση του με την επικοινωνιακή περίσταση. Ζητούν, επίσης, περισσότερη καθοδήγηση από τα αναλυτικά προγράμματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας πιστεύουμε πως θα φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα, αφού οι δεξιότητες του προφορικού λόγου είναι ένα πεδίο με περιθώρια διερεύνησης, καθώς το πλήθος ανάλογων ερευνών είναι περιορισμένο.

**Λέξεις κλειδιά:** δεξιότητες προφορικού λόγου, β/βάθμια εκπαίδευση, διδασκαλία προφορικού λόγου, γλωσσικά εγχειρίδια

## Εισαγωγή

Είναι διαπιστωμένη εμπειρικά η τάση των φιλολόγων να αξιολογούν την επίδοση των μαθητών/τριών έχοντας ως βασικό κριτήριο την ικανότητα σύνταξης ικανοποιητικών γραπτών κειμένων και λιγότερο την ικανότητα παραγωγής ικανοποιητικού προφορικού λόγου. Η έρευνα, ωστόσο, έχει δείξει ότι οι μαθητές/τριες υστερούν στη διατύπωση επαρκούς προφορικού λόγου (ΠΛ) σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα ακόμα και σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Παράλληλα, παρατηρείται εμφανής έλλειψη στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διδασκαλία του ΠΛ στη μητρική γλώσσα. Υπό το πρίσμα αυτό, κρίθηκε ορθή η διεξαγωγή έρευνας για τις απόψεις και στάσεις των εν ενεργεία φιλολόγων σχετικά με τη σημασία του ΠΛ, καθώς και για τις πρακτικές που ακολουθούν κατά τη διδασκαλία του. Άλλωστε, η ενασχόληση με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδης για την εκπαιδευτική έρευνα, καθώς η δημοσιοποίηση και διάχυση των αποτελεσμάτων της δύναται να συνδράμει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mortimer, 2000).

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην κεκτημένη γνώση σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας στο Γυμνάσιο, αφού διερευνά κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ως ισότιμες στη σχολική πράξη τις δύο μορφές λόγου, ώστε να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα για την ανάγκη αλλαγής της στάσης και των ενεργειών που θα πρέπει να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι εύλογο πως «η γνώση της κατάστασης είναι το πρώτο βήμα για τη διόρθωσή της» (Μπακογιάννης, 2014, σ. 238).

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Η ανάγκη διδασκαλίας του προφορικού λόγου

Στην προσπάθειά μας να αναδείξουμε την αναγκαιότητα διδασκαλίας του ΠΛ η βιβλιογραφία μας δίνει πολλά επιχειρήματα. Ο Baynham θεωρεί πως η αίθουσα διδασκαλίας είναι ο κατ'εξοχήν χώρος όπου γίνεται «ενεργητική διαπραγμάτευση των νοημάτων από ομάδες που χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο» (2002, p. 178). Οι Mercer, Warwick & Ahmed (2016)

υποστηρίζουν ότι μέσω του ΠΛ και της δράσης μαθαίνουμε και αποκτάμε συνείδηση. Η έρευνά τους έχει δείξει ότι η ανάπτυξη και χρήση του ΠΛ σε διάφορα περιβάλλοντα μπορεί να επηρεάσει τη μελλοντική κοινωνική κινητικότητα των μαθητών, καθώς υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ επικοινωνιακής ικανότητας και κοινωνικής αποδοχής. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο Lukanus (2017) αναφέροντας πως η ποιότητα των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα αναπτύξει ο μαθητής θα καθορίσει και τον επαγγελματικό του βίο. Οι προφορικές επαγγελματικές συνεντεύξεις είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που αναδεικνύει την ανάγκη χρήσης ικανοποιητικού ΠΛ. Ο Μπακογιάννης (2014) αναφέρεται, με τη σειρά του, εκτενώς στην ανάγκη διδασκαλίας του ΠΛ υποστηρίζοντας πως η γλωσσική εκπαίδευση οφείλει να προωθεί τη γνώση του μαθητή για τη γλώσσα ώστε αυτός να τη χρησιμοποιεί περισσότερο συνειδητά στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Η εξάσκηση στον ΠΛ όμως έχει κι έμμεσα θετικά αποτελέσματα στον γραπτό λόγο (ΓΛ) των μαθητών. «*Η χρήση του προφορικού λόγου...εξασκεί τη δημιουργικότητα σε πραγματικό χρόνο... και βοηθάει τους μαθητές να παράγουν καλύτερα γραπτά κείμενα*» (Μιχάλης 2015, σ. 217). Εύλογα προκύπτει, επομένως, ότι η ενασχόληση με τον ΠΛ οδηγεί στην επίτευξη του στόχου της γλωσσικής διδασκαλίας που έχει οριστεί εξαιρετικά από τον Halliday (2007, σ. 80) ως «*learning language, learning through language and learning about language.*»

## 1.2. Στρατηγικές διδασκαλίας Κατανόησης ΠΛ και παραγωγής ΠΛ

Στη βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξητική πορεία στην ενασχόληση με τις δεξιότητες ΠΛ και τις στρατηγικές διδασκαλίας τους (Ηλιοπούλου και Γερασιωτάκη, υπό δημοσίευση). Η διδασκαλία του ΠΛ είναι αλληλένδετη με τις αρχές της επικοινωνιακής διδασκαλίας. Επομένως, το ενδιαφέρον πρέπει να στραφεί σε επικοινωνιακές πρακτικές όπως θεατρικές και βιοματικές τεχνικές, ομαδοσυνεργατικές, αξιοποίηση ποικιλίας αυθεντικών κειμένων με τη βοήθεια της τεχνολογίας, δημιουργία κειμένων από τον διδάσκοντα σε συνεργασία με τους μαθητές και ηχογράφησή τους, καθοδηγούμενος διάλογος ή ελεύθερη συζήτηση, αξιοποίηση κυρίως χρηστικών κειμένων και λιγότερο λογοτεχνικών (Δεμερτζή & Λεουτσάκος, 2017). Σύμφωνα με τον Μιχάλη (2015), οι προσληπτικές δεξιότητες προτείνεται να διδάσκονται σε τρία στάδια: το προακραστικό, το ακροαστικό και το μεταακραστικό και να είναι σχεδιασμένες ώστε να κατανοηθούν οι μηχανισμοί του προφορικού λόγου όπως: αναδιατύπωση με έμφαση στα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία, εντοπισμός διαφορών μετά από ακρόαση κειμένων με το ίδιο θέμα, εντοπισμός μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών στοιχείων των κειμένων με σκοπό την αναγνώριση της κοινωνικής ταυτότητας και της πρόθεσης των συνομιλητών, τη σύγκριση κειμένων με βάση τον διάλογο μετάδοσης και, τέλος, την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των κειμένων σε συνάρτηση με τους αποδέκτες τους.

Προϋπόθεση για επιτυχημένη διδασκαλία των δεξιοτήτων του ΠΛ είναι η αξιοποίηση κατάλληλης θεματολογίας που θα είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010; Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997) και θα τους παρέχει κίνητρα (Αρχάκης, 2005). Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι: παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας,

βιβλίου ή θεατρικού έργου, αφήγηση βιωμένου γεγονότος, συνεντεύξεις, διατύπωση γνώμης, δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, συμμετοχή σε συζητήσεις (Εγγλέζου, 2017; Florez, 1999; Oxford, 1990). Ωστόσο, το βασικότερο μέσο για την καλλιέργειά του ΠΛ είναι η συχνή και μεθοδευμένη έκθεση του μαθητή στις εν λόγω δραστηριότητες.

### 1.3. Η θέση του ΠΛ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με τον Αρχάκη (2005) από τις αρχές της δεκαετίας του '80 και με τις επιρροές της νέας γλωσσολογίας ο προσανατολισμός της γλωσσικής διδασκαλίας αλλάζει. Αφήνοντας πίσω τη ρυθμιστική γραμματική, ως προγραμματικός στόχος τίθεται η καλλιέργεια τόσο του ΠΛ όσο και του ΓΛ. Πράγματι, τα αναλυτικά προγράμματα του 2011 θέτουν ως στόχο την επικοινωνιακή, γλωσσική, κοινωνιο-γλωσσική και κειμενική ικανότητα των μαθητών (Σπανός & Μιχάλης, 2014) και θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι ο ΠΛ αποτελεί προτεραιότητα της ελληνικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Κι, όμως, η διδασκαλία των δύο ειδών λόγου δε χαρακτηρίζεται από ισοτιμία (Δεμερτζή & Λεουτσάκος, 2017; Πανηγυράκη, 2018). Ο Μπαμπινιώτης (2014) υποστηρίζει πως ο ΠΛ που τείνει να συρρικνωθεί γενικά στην κοινωνία λόγω της εισβολής της πληροφορίας, δε διδάσκεται επαρκώς στο ελληνικό σχολείο. Οι Ζάγκα & Ηλιοπούλου (2015), συμφωνώντας με προγενέστερες έρευνες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό, θεωρούν δεδομένη την παραμέλησή του ΠΛ στο ελληνικό σχολείο και στηρίζουν την άποψη αυτή στα εξής επιχειρήματα: στην απουσία εστίασης στις προφορικές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία, στα ελάχιστα περιθώρια ανάπτυξης του ΠΛ στην σχολική τάξη και, τέλος, στην αξιολόγηση η οποία εστιάζει στις δεξιότητες του ΓΛ. Και για τους Μουσένα & Ζέρβα (2011) και Μπακογιάννη (2014) το σύστημα δεν έχει καταφέρει να διατηρήσει ισορροπία μεταξύ προφορικών

και γραπτών κειμένων ίσως επειδή οι εκπαιδευτικοί έχουν μια πορεία ως μαθητές πρώτα και ως δάσκαλοι αργότερα στην κειμενοκεντρική διδασκαλία της γλώσσας. Πράγματι, η ιεραρχική ανωτερότητα του ΓΛ έναντι του ΠΛ είναι μια αντίληψη εδραιωμένη στους Έλληνες εκπαιδευτικούς λόγω του εκπαιδευτικού συστήματος που θέτει σε προτεραιότητα τις εξετάσεις, οι οποίες είναι γραπτές (Χανλίδου, 2008). Οτιδήποτε άλλο γίνεται αντιληπτό ως «χάσιμο χρόνου» (Κουτσογιάννης, 2007; Μπακογιάννης, 2014).

#### 1.4. Ο ΠΛ στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου

Με την υιοθέτηση της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας τα διδακτικά εγχειρίδια αλλάζουν εντελώς προσανατολισμό από αυτόν της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας με τη λογική της διδασκαλίας των νεκρών γλωσσών (Αρχάκης, 2005, σ. 17). Μολονότι, όμως, στα ισχύοντα από το 2005-2006 διδασκόμενα εγχειρίδια ανιχνεύεται ο επικοινωνιακός προσανατολισμός, τα προς συζήτηση θέματα έχουν μόνο μια επιφανειακή επικοινωνιακή προοπτική (ό.π., σ.19).

Το ΑΠΣ (2011) προβλέπει ισομερή κατανομή στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Παρά, όμως, τη ρητορική των ΑΠΣ για ισόρροπη κατανομή ΠΛ και ΓΛ, εξετάζοντας κανείς τα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου είναι σαφές πως ο προφορικός λόγος αποτελεί αντικείμενο μελέτης μόνο της Α΄ Γυμνασίου, ενώ οι περισσότερες ενότητες των τριών τάξεων σχετίζονται με μορφοσυντακτικά φαινόμενα του ΓΛ (Ηλιοπούλου & Ζάγκα, 2021). Βέβαια, παρατηρείται μια μικρή υπεροχή των ασκήσεων *ακούω και μιλώ* έναντι των ασκήσεων *διαβάζω και γράφω*, Ωστόσο οι ενσωματωμένες προφορικές δραστηριότητες έχουν πάντα ως σημείο αναφοράς ένα γραπτό κείμενο, πιθανόν επειδή στην παραδοσιακή αντίληψη ο όρος κείμενο ταυτίζεται με το γραπτό κείμενο (Ζάγκα & Ηλιοπούλου, 2015). Επίσης, στα αντίστοιχα βιβλία του καθηγητή, μολονότι εμπεριέχονται πολύτιμες θεωρητικές πληροφορίες και βιβλιογραφία για τον ΠΛ, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας του (Μπακογιάννης, 2014). Γενικά, τα σχολικά εγχειρίδια ακολουθούν την εκπαιδευτική παράδοση των περασμένων δεκαετιών η οποία αντιμετώπιζε τον ΠΛ ως μια εκφυλισμένη μορφή του γραπτού (Μιχάλης, 2015).

## 2. Έρευνα

### 2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των φιλολόγων του Νομού Αχαΐας σχετικά με τη βαρύτητα του ΠΛ στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Στο πλαίσιο αυτό και με δεδομένο ότι ως ερευνητικός στόχος ορίζεται η δήλωση πρόθεσης που χρησιμοποιείται στην ποσοτική έρευνα και προσδιορίζει αυτά που σχεδιάζει να πετύχει ο ερευνητής σε μια μελέτη, στην παρούσα μελέτη ως ερευνητικός στόχος ορίζεται η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των φιλολόγων του νομού Αχαΐας:

α) για τη σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ στις τάξεις του Γυμνασίου,



β) για την επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών παραγωγής ΠΛ που περιέχονται στα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας των τριών τάξεων του Γυμνασίου,

γ) για τις πρακτικές διδασκαλίας που υιοθετούν κατά τη διδασκαλία του ΠΛ.

Αντίστοιχα, τα ερευνητικά ερωτήματα της προτεινόμενης μελέτης που διαμορφώθηκαν υπό το πρίσμα των ανωτέρω στόχων είναι τα εξής:

1. Πόσο σημαντική θεωρούν οι φιλόλογοι του νομού Αχαΐας τη διδασκαλία του ΠΛ στο Γυμνάσιο;
2. Πόσο επαρκείς και κατάλληλες θεωρούν οι φιλόλογοι του νομού Αχαΐας τις εργασίες κατανόησης και παραγωγής ΠΛ που περιέχονται στα εγχειρίδια του Γυμνασίου;
3. Ποιες πρακτικές διδασκαλίας υιοθετούν κατά τη διδασκαλία του προφορικού λόγου;

## 2.2 Μεθοδολογία

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, ακολουθήθηκε το ποσοτικό ερευνητικό παράδειγμα και συγκεκριμένα η μη πειραματική δειγματοληπτική έρευνα (επισκόπηση). Εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε ερωτηματολόγιο 61 ερωτήσεων 5βαθμης κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Μετά τις δημογραφικές ερωτήσεις, το ερωτηματολόγιο απαρτίστηκε από 4 μέρη με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Η επιλογή των 4 ενοτήτων στο ερωτηματολόγιο, ενώ τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τρία, κρίθηκε ως πιο κατάλληλη ώστε να διερευνήσουμε χωριστά τις πρακτικές διδασκαλίας της ΚΠΛ και της ΠΠΛ. Πιο συγκεκριμένα:

- Α' μέρος: διερεύνησε τη βαρύτητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των δεξιοτήτων του ΠΛ στο γυμνάσιο (9 διαπιστώσεις)
- Β' μέρος: ασχολήθηκε με την άποψη των εκπαιδευτικών απέναντι στις ασκήσεις του ΠΛ που περιέχονται στα εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου (10 διαπιστώσεις)
- Γ' μέρος: διερεύνησε τις στρατηγικές διδασκαλίας της ΚΠΛ που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί (8 διαπιστώσεις) για τη χρήση κάποιων τεχνικών.
- Δ' μέρος: ασχολήθηκε με τις στρατηγικές διδασκαλίας της ΠΠΛ κι ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια δομή με το τρίτο μέρος.

Η έρευνα απευθύνθηκε σε φιλολόγους των Γυμνασίων του νομού Αχαΐας, καθώς ο νομός διαθέτει ικανό αριθμό Γυμνασίων και αντίστοιχα εκπαιδευτικών ώστε να εξασφαλιστεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα συμμετεχόντων. Παράλληλα, το εύρος αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του νομού καθιστά το δείγμα αντιπροσωπευτικό της δημογραφικής κατανομής των διδασκόντων ανά την Ελλάδα. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ηλεκτρονικά στα 60 Γυμνάσια του νομού. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν το διάστημα από 20 Μαρτίου έως 15 Μαΐου εν μέσω κλειστών σχολείων λόγω των μέτρων αντιμετώπισης του covid 19.

### 2.3 Το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας

Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 101 φιλόλογοι, από το σύνολο των 260 περίπου φιλολόγων, που είναι τοποθετημένοι στα Γυμνάσια του νομού, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΠΥΣΔΕ. Υπήρξε, επομένως, σχετική αντιπροσωπευτικότητα, καθώς το ποσοστό συμμετοχής ήταν 40%. Από αυτούς, οι 80 (79,2%) ήταν γυναίκες και οι 21 (20,8%) άνδρες. Το χαμηλό ποσοστό ανδρών συμμετεχόντων μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι ο κλάδος της φιλολογίας στο Γυμνάσιο είναι κυρίως γυναικοκρατούμενος (Φρόση, Κουιμτζή & Παπαδήμου, 2001), καθώς οι άνδρες φιλόλογοι εργάζονται κυρίως σε Λύκεια του νομού κι έτσι δεν ανταποκρίνονταν στο προφίλ που ζητούσε η έρευνα. Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες είναι άνω των 41 ετών. Συγκεκριμένα, 3 (3,0%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα κάτω των 30 ετών, 14 (3,9%) στην ομάδα των 31- 40 ετών, 43 (42,6%) στην ομάδα των 41-50 ετών και 41 (40,6%) στην ομάδα άνω των 50 ετών. Η πλειονότητά τους δηλ. 65 (64,4%) δήλωσαν ότι διδάσκουν φιλολογικά στο Γυμνάσιο για περισσότερα από 10 έτη. Για λιγότερα από 5 έτη διδάσκουν 16 (15,8%) και 20 (19,8%) διδάσκουν από 5 έως 10 έτη. Αναφορικά με την περιοχή εργασίας τους, 74 (73,3%) δήλωσαν ότι εργάζονται σε αστική περιοχή. Σε ημιαστική περιοχή εργάζονται 19 (18,8%) και 9 (7,9%) σε αγροτική. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών τους, 52 (51,5%) εξ αυτών διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο Φιλολογίας, 4 (4,0%) διαθέτουν και δεύτερο πτυχίο, 38 (37,6% των συμμετεχόντων διαθέτουν Μεταπτυχιακό και 7 (6,9%) διαθέτουν Διδακτορικό δίπλωμα. Τέλος, 85 (84,2%) εργάζονται ως μόνιμοι, 12 (12,9%) ως αναπληρωτές και 3 (3,0%) ως ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

### 2.4 Αποτελέσματα

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (Πίνακας 1) οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις απόψεις ότι ο ΠΛ πρέπει να διδάσκεται εξ ίσου με τον ΓΛ (Μ.Ο. = 4,25; Τ.Α. = 0,684), ότι το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να εξασκεί τους μαθητές στην ΚΠΛ (Μ.Ο. = 4,36; Τ.Α. = 0,743) και στην ΠΠΛ (Μ.Ο. = 4,41; Τ.Α. = 0,751) και ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του ΠΛ είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Μ.Ο. = 4,50; Τ.Α. = 0,770). Ωστόσο, κατά μέσο όρο συμφωνούν ελάχιστα με τις απόψεις ότι ο ΠΛ πρέπει να διδάσκεται περιορισμένα γιατί δεν εξετάζεται (Μ.Ο. = 1,35; Τ.Α. = 0,573), ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει επαρκώς τον προφορικό τους λόγο στο δημοτικό σχολείο (Μ.Ο. = 2,15; Τ.Α. = 0,743) και ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του ΠΛ απομακρύνει από την επιτυχία στις γραπτές εξετάσεις (Μ.Ο. = 1,43; Τ.Α. = 0,753). Τέλος, κατά μέσο όρο συμφωνούν αρκετά με το γεγονός ότι οι δεξιότητες ΠΛ είναι πιο χρήσιμες για τη μελλοντική ζωή των μαθητών από όσο αυτές του ΓΛ (Μ.Ο. = 3,09; Τ.Α. = 1,087).

Πίνακας 1. Περιγραφικά στοιχεία για τη σημασία της διδασκαλίας του προφορικού λόγου

Μεταβλητές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ο ΠΛ πρέπει να διδάσκεται εξ ίσου με τον γραπτό	4,25	0,684

Ο ΠΛ πρέπει να διδάσκεται περιορισμένα γιατί δεν εξετάζεται	1,35	0,573
Οι μαθητές έχουν αναπτύξει επαρκώς τον ΠΛ λόγο στο δημοτικό σχολείο	2,15	0,740
Το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να εξασκεί τους μαθητές στην κατανόηση του προφορικού λόγου	4,36	0,743
Το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας πρέπει να εξασκεί τους μαθητές στην παραγωγή του προφορικού λόγου	4,41	0,751
Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου απομακρύνει από τον στόχο, την επιτυχία στις γραπτές εξετάσεις	1,43	0,753
Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	4,50	0,770
Η υποχρεωτική εκπαίδευση πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων	4,19	0,880
Οι δεξιότητες προφορικού λόγου είναι πιο χρήσιμες για τη μελλοντική ζωή των μαθητών απ' ό τι αυτές του γραπτού λόγου	3,09	1,087

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες συμφωνούν λίγο έως αρκετά με την άποψη ότι οι εργασίες είναι επαρκείς και κατάλληλες (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο συμφωνούν αρκετά με τις απόψεις ότι οι ασκήσεις προσφέρονται για την καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών (Μ.Ο. = 2,77; Τ.Α. = 0,823) και για ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητάς τους (Μ.Ο. = 2,83; Τ.Α. = 0,849), σχετίζονται με επικοινωνιακές καταστάσεις που θα συναντήσουν οι μαθητές στη ζωή τους (Μ.Ο. = 2,81; Τ.Α. = 0,868) και βοηθούν την καλλιέργεια ΠΠΛ (Μ.Ο. = 2,90; Τ.Α. = 0,843). Επίσης, αρκετά συμφωνούν με την άποψη ότι οι ασκήσεις προσφέρονται για ομαδοσυνεργατική εργασία (Μ.Ο. = 2,88; Τ.Α. = 0,972) και αποσκοπούν στην ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των μαθητών (Μ.Ο. = 2,63; Τ.Α. = 0,913). Τέλος, κατά μέσο όρο συμφωνούν σε μικρό βαθμό ότι οι ασκήσεις βασίζονται σε αυθεντικά κείμενα (Μ.Ο. = 2,35; Τ.Α. = 0,92), ότι το πλήθος τους είναι ανάλογο με αυτό των ασκήσεων ΓΛ (Μ.Ο. = 2,33; Τ.Α. = 0,960), και ότι η θεματολογία του εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Μ.Ο. = 2,56; Τ.Α. = 0,877).

**Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία για την επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών Κ/ΠΠΛ**

Μεταβλητές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Οι ασκήσεις προσφέρονται για την καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών	2,77	0,823



Οι ασκήσεις προσφέρονται για ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών	2,83	0,849
Οι ασκήσεις σχετίζονται με επικοινωνιακές καταστάσεις που θα συναντήσουν οι μαθητές στη ζωή τους	2,72	0,885
Οι ασκήσεις βοηθούν στην καλλιέργεια της ΚΠΛ	2,81	0,868
Οι ασκήσεις βοηθούν την καλλιέργεια ΠΠΛ	2,90	0,843
Οι ασκήσεις βασίζονται σε αυθεντικά κείμενα ΠΛ	2,35	0,932
Οι ασκήσεις προσφέρονται για ομαδοσυνεργατική εργασία	2,88	0,972
Το πλήθος των ασκήσεων προφορικού λόγου είναι ανάλογο με αυτό των ασκήσεων γραπτού λόγου	2,33	0,960
Η θεματολογία των ασκήσεων είναι μέσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών	2,56	0,877
Οι ασκήσεις αποσκοπούν στην ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των μαθητών	2,63	0,913

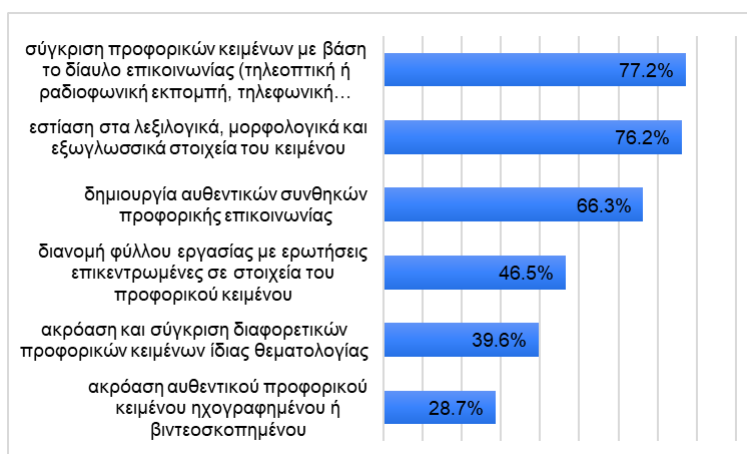
Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εστίαζε στις πρακτικές διδασκαλίας των δεξιοτήτων ΠΛ. Ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας της ΚΠΛ (Πίνακας 3) από την έρευνα παρατηρείται ότι οι κυριότερες στρατηγικές που ακολουθούνται είναι η εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές περιστάσεις για να καλλιεργηθεί η δεξιότητα της ΚΠΛ (Μ.Ο. = 3,27; Τ.Α. = 1,113), η επισήμανση των ιδιαιτεροτήτων του λεξιλογίου (Μ.Ο. = 3,90; Τ.Α. = 0,911) καθώς και της σύνταξης και της γραμματικής του ΠΛ (Μ.Ο. = 3,81; Τ.Α. = 0,967) και η επισήμανση της σημασίας των εξωγλωσσικών στοιχείων για την κατανόηση του ΠΛ (Μ.Ο. = 3,87; Τ.Α. = 1,106). Άλλες στρατηγικές που φαίνεται να χρησιμοποιούνται σε μικρότερο βαθμό είναι οι οδηγίες και το φύλλο εργασίας κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ (Μ.Ο. = 2,71; Τ.Α. = 1,071), η χρήση βιντεοσκοπημένου ή ηχογραφημένου αυθεντικού ΠΛ για τη διδασκαλία της ΚΠΛ (Μ.Ο. = 2,24; Τ.Α. = 1,106), τα project κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ (Μ.Ο. = 2,70; Τ.Α. = 1,308) και οι οδηγίες διδασκαλίας στα ΑΠΣ (Μ.Ο. = 2,72; Τ.Α. = 0,950).

**Πίνακας 3. Περιγραφικά στοιχεία για τη διδασκαλία της κατανόησης προφορικού λόγου**

Μεταβλητές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Δίνω οδηγίες ακρόασης και φύλλο εργασίας κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ	2,71	1,071
Χρησιμοποιώ βιντεοσκοπημένο ή ηχογραφημένο αυθεντικό προφορικό λόγο για τη διδασκαλία της ΚΠΛ	2,24	1,106
Εμπλέκω τους μαθητές σε αυθεντικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές περιστάσεις για να καλλιεργήσω την ΚΠΛ	3,27	1,113
Επισημαίνω στους μαθητές τις ιδιαιτερότητες του λεξιλογίου του ΠΛ	3,90	0,911

Επισημαίνω στους μαθητές τις ιδιαιτερότητες της σύνταξης και της γραμματικής του ΠΛ	3,81	0,967
Επισημαίνω στους μαθητές τη σημασία των εξωγλωσσικών στοιχείων για την ΚΠΛ	3,87	1,016
Αξιοποιώ την μέθοδο project κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ	2,70	1,308
Οι οδηγίες διδασκαλίας στα Αναλυτικά Προγράμματα με διευκολύνουν κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ	2,72	0,950

Παρατηρείται ότι οι κυριότερες στρατηγικές των συμμετεχόντων είναι η σύγκριση προφορικών κειμένων με βάση τον διάλογο επικοινωνίας (77,2%), η εστίαση στα λεξιλογικά, μορφολογικά και εξωγλωσσικά στοιχεία του κειμένου (76,2%) και η δημιουργία αυθεντικών συνθηκών προφορικής επικοινωνίας (66,3%). Οι λιγότερο συχνές στρατηγικές είναι η διανομή φύλλου εργασίας με ερωτήσεις για στοιχεία του προφορικού κειμένου (46,5%), η ακρόαση και σύγκριση διαφορετικών προφορικών κειμένων ίδιας θεματολογίας (39,6%) και η ακρόαση αυθεντικού προφορικού κειμένου ηχογραφημένου ή βιντεοσκοπημένου (28,7%) (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Στρατηγικές διδασκαλίας ΚΠΛ

Σχετικά με τη διδασκαλία της ΠΠΛ (Πίνακας 4), παρατηρείται πως οι στρατηγικές με τις οποίες οι φιλόλογοι συμφωνούν αρκετά είναι η ανάθεση προφορικών παρουσιάσεων στους μαθητές (Μ.Ο. = 3,83; Τ.Α. = 1,001), οι ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές να ξεπεράσουν τη συστολή τους (Μ.Ο. = 3,85; Τ.Α. = 0,994), η επισήμανση των ιδιαιτεροτήτων της σύνταξης και της γραμματικής του ΠΛ κατά την παραγωγή του (Μ.Ο. = 3,65; Τ.Α. = 0,953). Επίσης, αρκετά συμφωνούν με την επιμονή στη σημασία των εξω-/παραγλωσσικών στοιχείων (Μ.Ο. = 3,65; Τ.Α. = 0,953) και στη στρατηγική του παιχνιδιού ρόλων (Μ.Ο. = 3,29; Τ.Α. = 1,061). Τέλος, σε μικρότερο βαθμό συμφωνούν με τη χρήση project (Μ.Ο. = 2,47; Τ.Α. = 1,110), τις οδηγίες στα ΠΣ (Μ.Ο. = 2,65; Τ.Α. = 0,877) και καθόλου ως λίγο με την ηχογράφηση του παραγόμενου λόγου των μαθητών με στόχο τη μετέπειτα μελέτη του (Μ.Ο. = 1,52; Τ.Α. = 0,923).

Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία για τη διδασκαλία της παραγωγής προφορικού λόγου

Μεταβλητές	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
------------	-----------	-----------------

Χρησιμοποιώ τη μέθοδο project κατά τη διδασκαλία της ΠΠΛ	2,47	1,110
Ακολουθώ τη στρατηγική του παιχνιδιού ρόλων κατά τη διδασκαλία ΠΠΛ	3,29	1,061
Ηχογραφώ τον παραγόμενο λόγο των μαθητών ώστε να τον μελετήσουμε στη συνέχεια	1,52	0,923
Επιμένω στη σημασία των εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων κατά τη διδασκαλία της ΠΠΛ	3,45	1,044
Επισημαίνω στους μαθητές τις ιδιαιτερότητες της σύνταξης και της γραμματικής του ΠΛ κατά την παραγωγή του	3,65	0,953
Αναθέτω στους μαθητές προφορικές παρουσιάσεις	3,83	1,001
Δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να ξεπεράσουν τη συστολή τους να μιλούν ενώπιον κοινού	3,85	0,994
Οι οδηγίες που περιέχονται στα Αναλυτικά προγράμματα με διευκολύνουν κατά τη διδασκαλία της ΠΠΛ	2,65	0,877

Παράλληλα, οι κυριότερες στρατηγικές που ακολουθούνται στη διδασκαλία της ΠΠΛ είναι η διατύπωση απόψεων για διάφορα θέματα με αφορμή εικόνες κλπ. από το κοινωνικό τους περιβάλλον (80,2%), η προφορική παρουσίαση αποτελεσμάτων ομαδικής ή ατομικής εργασίας (69,3%), η δραματοποίηση (66,3%), η προφορική αφήγηση βιωμένου γεγονότος και η παρουσίαση βιβλίου ή ταινίας (61,4%). Η στρατηγική που έλαβε τις λιγότερες προτιμήσεις είναι ο σχολιασμός βιντεοσκοπημένου ΠΛ που παρήχθη από τους μαθητές (9,9%) (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Στρατηγικές ΠΠΛ

Οι συσχετίσεις των απαντήσεων με το προφίλ των ερωτωμένων έδωσαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Ο παράγοντας φύλο δε διαφοροποιεί τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, καθώς μεταξύ των διαφορετικών φύλων δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ΜΟ στη σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ ( $F = 0,327$ ;  $p = 0,744$ ), της επάρκειας και καταλληλότητας των

εργασιών ΚΠΛ και ΠΠΛ ( $F = 1,943$ ;  $p = 0,055$ ), της διδασκαλίας της ΚΠΛ ( $F = 0,740$ ;  $p = 0,461$ ) και του ΠΠΛ ( $F = 0,367$ ;  $P = 0,714$  (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5: Έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων για προς εξεταζόμενες διαστάσεις ως προς το φύλο**

Μεταβλητές	Ανδρας		Γυναίκα		t (Sig.)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Η σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ στο Γυμνάσιο	3,28	0,41	3,31	0,41	0,327 (0,744)
Επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών Κ/ΠΠΛ	2,94	0,70	2,61	0,68	1,943 (0,055)
Η διδασκαλία της ΚΠΛ	3,26	0,75	3,13	0,76	0,740 (0,461)
Η διδασκαλία της ΠΠΛ	3,14	0,69	3,08	0,66	0,367 (0,714)

Επίσης, ο παράγοντας **ηλικία** δε διαφοροποιεί τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Πίνακας 6) καθώς μεταξύ των διαφορετικών ηλικιών τους δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ΜΟ στη σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ ( $F = 0,554$ ;  $p = 0,646$ ), της επάρκειας και καταλληλότητας των εργασιών ΚΠΛ και ΠΠΛ ( $F = 0,122$ ;  $p = 0,947$ ), της διδασκαλίας της ΚΠΛ ( $F = 0,508$ ;  $p = 0,678$ ) και της διδασκαλίας της ΠΠΛ ( $F = 0,365$ ;  $p = 0,778$ ).

**Πίνακας 6: Έλεγχος ANOVA για τις εξεταζόμενες διαστάσεις ως προς την ηλικία**

Μεταβλητές	<30 ετών		31-40 ετών		41-50 ετών		>50 ετών		F (Sig.)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Η σημασία της διδασκαλίας ΠΛ στο Γυμνάσιο	3,00	0,67	3,29	0,45	3,31	0,43	3,31	0,41	0,554 (0,646)
Επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών Κ/ΠΠΛ	2,47	0,84	2,64	0,97	2,68	0,69	2,70	0,61	0,122 (0,947)
Η διδασκαλία της ΚΠΛ	3,13	0,22	3,28	0,72	3,04	0,83	3,22	0,71	0,508 (0,678)
Η διδασκαλία της ΠΠΛ	2,92	0,41	3,11	0,71	3,16	0,74	3,02	0,60	0,365 (0,778)

Ο παράγοντας **σπουδές** δε διαφοροποιεί τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συμπεραίνουμε πως, ως προς τις σπουδές τους, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ΜΟ στη σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ ( $F = 1,455$ ;  $p = 0,232$ ), της επάρκειας και καταλληλότητας των εργασιών ΚΠΛ και ΠΠΛ ( $F = 0,624$ ;  $p = 0,601$ ), της διδασκαλίας της ΚΠΛ ( $F = 0,071$ ;  $p = 0,975$ ) και της διδασκαλίας της ΠΠΛ ( $F = 0,282$ ;  $p = 0,839$ ) (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7: Έλεγχος ANOVA για τις εξεταζόμενες διαστάσεις ως προς τις σπουδές**

Μεταβλητές	Βασικό Πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	F (Sig.)
------------	---------------	----------------	--------------	-------------	----------

	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Η σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ στο Γυμνάσιο	3,22	0,40	3,50	0,26	3,37	0,44	3,38	0,37	1,455 (0,232)
Επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών Κ/ΠΠΑ	2,76	0,72	2,80	0,57	2,57	0,72	2,57	0,39	0,624 (0,601)
Η διδασκαλία της ΚΠΑ	3,15	0,82	3,28	0,75	3,13	0,62	3,23	1,04	0,071 (0,975)
Η διδασκαλία της ΠΠΑ	3,07	0,68	3,31	0,56	3,06	0,60	3,23	1,01	0,282 (0,839)

Τέλος, βάσει των αποτελεσμάτων (Πίνακας 8), ο παράγοντας **εμπειρία** δε διαφοροποιεί όλες τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συμπεραίνουμε πως, ως προς την εμπειρία τους, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ΜΟ στη σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ ( $F = 2,976$ ;  $p = 0,056$ ), της διδασκαλίας της ΚΠΑ ( $F = 0,355$ ;  $p = 0,702$ ) και της ΠΠΑ ( $F = 0,280$ ;  $p = 0,757$ ). Από την άλλη, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους ΜΟ της επάρκειας και καταλληλότητας των εργασιών ΚΠΑ και ΠΠΑ ( $F = 3,317$ ;  $p = 0,040$ ). Ειδικότερα, οι φιλόλογοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα με έτη διδασκαλίας 5 έως 10 έτη (Μ.Ο. = 2,96; Τ.Α. = 0,80) και άνω των 10 ετών (Μ.Ο. = 2,67; Τ.Α. = 0,70) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό για την επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών ΚΠΑ και ΠΠΑ σε σχέση με τους φιλόλογους με έτη διδασκαλίας έως 5 έτη (Μ.Ο. = 2,37; Τ.Α. = 0,81).

**Πίνακας 8:** Έλεγχος ANOVA για τις εξεταζόμενες διαστάσεις ως προς την εμπειρία

Μεταβλητές	<5 έτη		5-10 έτη		>10 έτη		F (Sig.)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Η σημασία της διδασκαλίας του ΠΛ στο Γυμνάσιο	3,17	0,48	3,17	0,43	3,37	0,37	2,976 (0,056)
Επάρκεια και καταλληλότητα των εργασιών Κ/ΠΠΑ	2,37	0,81	2,96	0,80	2,67	0,70	3,317 (0,040)
Η διδασκαλία της ΚΠΑ	3,01	0,79	3,14	0,73	3,19	0,76	0,355 (0,702)
Η διδασκαλία της ΠΠΑ	2,98	0,57	3,15	0,66	3,09	0,70	0,280 (0,757)

## 2.5 Συμπεράσματα

- **Πρώτο ερευνητικό ερώτημα**



Οι ερωτηθέντες φαίνεται να συμμερίζονται την άποψη που εκφράζεται και στα ΝΠΣ για την ισότιμη διδασκαλία των δεξιοτήτων ΠΛ και ΓΛ χωρίς, μάλιστα, να θεωρούν ότι το γεγονός πως οι εξετάσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι γραπτές πρέπει να αποτελέσει τροχοπέδη για την ισότιμη διδασκαλία του ΠΛ. Η άποψη αυτή που εκφράστηκε από την πλειονότητα των ερωτηθέντων έρχεται σε αντίθεση με τη γενική ομολογία, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε, πως το ελληνικό σχολείο δεν καλλιεργεί εξ ίσου τις γλωσσικές δεξιότητες του ΠΛ, ακριβώς επειδή είναι προσανατολισμένο σε γραπτές εξετάσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συμφωνούν με την ανάγκη ισότιμης αντιμετώπισης των δύο μορφών λόγου σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά να θεωρούν ότι υπάρχει δυσκολία στη διδακτική εφαρμογή.

Ως προς τη σημασία των γλωσσικών δεξιοτήτων του ΠΛ, διακρίνουμε μια υπεροχή στη σημασία της ΠΠΛ έναντι της ΚΠΛ, παρότι οι δεξιότητες αυτές είναι αλληλένδετες. Οι ερωτηθέντες συμμερίζονται την άποψη πως η καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων είναι αναγκαία για την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση καλλιεργεί τον ΠΛ των μαθητών μέχρι ένα επίπεδο που δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό σύμφωνα με τους περισσότερους ερωτηθέντες. Οι απαντήσεις στην παραπάνω ερώτηση επιβεβαιώνουν και τα συμπεράσματα της έρευνας του Π.Ι. (2010), για τη μη επαρκή κατάκτηση της γλώσσας από το δημοτικό. Φαίνεται, επομένως, πως η πλειονότητα των ερωτηθέντων συμφωνεί πως πρέπει η υποχρεωτική εκπαίδευση να δώσει βάρος στον ΠΛ. Την υπεροχή, όμως, της χρησιμότητας των προφορικών δεξιοτήτων έναντι των γραπτών δε φαίνεται να συμμερίζονται οι ερωτηθέντες, καθώς στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις κυμαίνονταν από το καθόλου έως το πάρα πολύ. Αυτή η διάσταση των απόψεων αντικατοπτρίζει τη δυσκολία του ελληνικού σχολείου να απαγκιστρωθεί από την “*τυραννία του γραπτού λόγου*” (Saussure & Baskin, 2011). Να σημειώσουμε, σ’ αυτό το σημείο, πως η παρούσα έρευνα δεν έδειξε συσχέτιση των απόψεων για τη διδασκαλία του ΠΛ με τη διδακτική εμπειρία ή τις σπουδές.

- **Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**

Το εν λόγω ερώτημα εστίαζε στην επάρκεια και την καταλληλότητα των ασκήσεων ΚΠΛ και ΠΠΛ που περιέχονται στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου. Οι ερωτηθέντες φιλόλογοι θεωρούν ότι οι ασκήσεις δεν προσφέρονται ιδιαίτερα για την καλλιέργεια των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών και, συνακόλουθα, με βάση τις δηλώσεις τους, θεωρούν ότι είναι μέτρια η συνεισφορά τους στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι απαντήσεις αυτές συνάδουν και με προγενέστερες έρευνες για τα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου (ενδεικτικά Χανλίδου, 2008). Ως επιβεβαίωση της παραπάνω διαπίστωσης έρχεται και η άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι προτεινόμενες ασκήσεις σχετίζονται σε μέτριο βαθμό με επικοινωνιακές καταστάσεις που θα συναντήσουν οι μαθητές στη ζωή τους και ανταποκρίνονται μέτρια στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έρχονται να επιβεβαιώσουν και την αντίφαση που εντοπίζουν οι Ηλιοπούλου και Ζάγκα (2021) ότι, ακόμα κι αν οι ερωτήσεις σκοπεύουν στην ΚΠΛ και ΠΠΛ, έχουν ως αφορμή τους ένα γραπτό κείμενο κι όχι αυθεντικό ΠΛ. Οι ερωτηθέντες παρατηρούν και διάσταση ανάμεσα στο πλήθος των ασκήσεων ΠΛ και ΓΛ υποστηρίζοντας ότι αυτές του ΓΛ υπερτερούν. Επίσης, πιστεύουν πως οι ασκήσεις προωθούν την ομαδοσυνεργατικότητα και την ανάπτυξη διαλόγου σε μέτριο βαθμό.

Επιχειρώντας να εξαγάγουμε ένα γενικό συμπέρασμα μπορούμε να πούμε πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φανερώνουν την αίσθηση που δημιουργείται στην εκπαιδευτική κοινότητα ότι τα εγχειρίδια γλώσσας του Γυμνασίου κάνουν μια προσπάθεια να δώσουν στον ΠΛ τη θέση που του αξίζει στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας χωρίς όμως να το επιτυγχάνουν ιδιαίτερα. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει γενικά με τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί για τα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου (Μιχάλης, 2015; Μπακογιάννης, 2014; Χανλίδου, 2008).

Ερευνώντας τις συσχετίσεις των απαντήσεων με το προφίλ των ερωτωμένων παρατηρήσαμε ότι η άποψη των εκπαιδευτικών για την επάρκεια και καταλληλότητα των ασκήσεων ΠΛ στα σχολικά εγχειρίδια διαφοροποιείται ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία. Οι φιλόλογοι με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία αντιμετωπίζουν με περισσότερη επιείκεια τα εγχειρίδια από αυτούς με εμπειρία λιγότερη των 5 ετών. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός πως οι φιλόλογοι που εργάζονται αρκετά χρόνια έχουν αναπτύξει μια σχέση συνήθειας με τα εγχειρίδια, προσαρμόζουν τις ασκήσεις στους εκάστοτε διδακτικούς στόχους τους, με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται ευκολότερα τις ανακύπτουσες δυσκολίες. Επιπλέον, οι φιλόλογοι με μικρότερη εργασιακή εμπειρία που, πιθανόν, ολοκλήρωσαν πιο πρόσφατα τις σπουδές τους διδάχτηκαν την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας κατά την περίοδο ήδη των σπουδών τους και, ίσως, έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις από τα σχολικά εγχειρίδια.

#### • Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Αναφορικά με τις επιλογές των φιλολόγων σχετικά με τη διδασκαλία του ΠΛ, το πρώτο που διαφαίνεται είναι τα χαμηλά ποσοστά χρήσης βιντεοσκοπημένου ή ηχογραφημένου ΠΛ προκειμένου να διδαχθεί η ΚΠΛ. Το αποτέλεσμα συνάδει με τη διαπίστωση του Μπακογιάννη (2014) ότι η χρήση τεχνικών μέσων σπανίζει στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, παρότι προτείνεται έντονα από το ΑΠΣ και τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού (2014). Η χρήση αυθεντικών ή προσομοιωμένων επικοινωνιακών καταστάσεων φαίνεται να είναι συνήθης τακτική των εκπαιδευτικών, ενώ οι απόψεις σχετικά με τη χρήση της μεθόδου project δείχνουν ότι, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο και μάλιστα στα γλωσσικά μαθήματα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πεπεισμένοι για το πώς η μέθοδος μπορεί να προαγάγει την ΚΠΛ.

Σχετικά με τις οδηγίες που περιέχονται στο ΝΠΣ όσον αφορά στην ΚΠΛ οι ερωτηθέντες δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι, ενώ δε φαίνεται να προσπαθούν να ακολουθήσουν τις οδηγίες, οι οποίες επιμένουν στη χρήση αυθεντικών προφορικών κειμένων με τις δυνατότητες που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία. Η έλλειψη ικανοποίησης μπορεί, βέβαια, να εξηγηθεί από το γεγονός ότι το σχολικό εγχειρίδιο δε συνοδεύεται από ηχητικό υλικό προς χρήση στη διδασκαλία, κάτι που συμβαίνει εδώ και χρόνια στη διδασκαλία της Γ2. Σύμφωνα με τις οδηγίες είναι στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού να βρει και να χρησιμοποιήσει ηχητικό υλικό δικής του επιλογής ή να ζητήσει από τους μαθητές να προτείνουν δικό τους.

Ανάλογες με τις προτιμήσεις που επέδειξαν οι ερωτώμενοι στα πρώτα ερωτήματα ήταν και οι επιλογές τους ως προς τις πρακτικές διδασκαλίας που ακολουθούν. Οι περισσότεροι τονίζουν ότι προσπαθούν να δημιουργήσουν συνθήκες αυθεντικής προφορικής επικοινωνίας μέσα στην

τάξη και να επισημάνουν στους μαθητές τις ιδιαιτερότητες των γραμματικοσυντακτικών δομών του ΠΛ καθώς και των εξωγλωσσικών στοιχείων που τον συνοδεύουν. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους δεν έδειξαν να επηρεάζονται από το επίπεδο σπουδών ή τη διδακτική εμπειρία των ερωτηθέντων. Το εύρημα αυτό δεν ήταν αναμενόμενο, καθώς η κατοχή τίτλων σπουδών ανώτερων του βασικού πτυχίου δημιουργούσε την προσδοκία διαφοροποίησης των υιοθετούμενων πρακτικών κατά τη διδασκαλία της ΚΠΛ. Ικανό ποσοστό των ερωτωμένων κατέχει μεταπτυχιακό και ορισμένοι διδακτορικό, χωρίς να γνωρίζουμε όμως πάνω σε ποια επιστημονικά πεδία. Εύλογα θα αναμέναμε διαφοροποίηση, αν οι ερωτώμενοι κατείχαν μεταπτυχιακούς τίτλους στη διδασκαλία της γλώσσας, ώστε να εξετάσουμε κατά πόσο κάτι τέτοιο επηρεάζει τη διδασκαλία.

Σχετικά με το ζήτημα της διδασκαλίας ΠΠΛ δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις σε συσχέτιση με το προφίλ του δείγματος. Οι προφορικές παρουσιάσεις παρουσιάζονται ως μια συνήθης πρακτική, προκειμένου να παραγάγουν οι μαθητές ΠΛ, στον οποίο οι διδάσκοντες επισημαίνουν ιδιαίτερα τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου, ύφους και γραμματικοσυντακτικών δομών που προσιδιάζουν στον ΠΛ. Ως πιο δημοφιλής πρακτική διδασκαλίας της ΠΠΛ καταγράφηκε η διατύπωση απόψεων για διάφορα θέματα, η συμμετοχή σε ομαδικές συζητήσεις καθώς και η παρουσίαση ατομικής ή ομαδικής εργασίας. Και οι τρεις αυτές δημοφιλείς επιλογές συνάδουν με την απάντηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι ενδιαφέρονται να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να μιλούν ενώπιον κοινού.

## Περιορισμοί έρευνας - Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να συνεισφέρει στην υπάρχουσα γνώση σχετικά με την αντιμετώπιση των δεξιοτήτων του ΠΛ από τους εκπαιδευτικούς στο Γυμνάσιο και να δώσει μια περιορισμένης κλίμακας εικόνα για τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησής τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο βρίσκονταν ήδη από το Νοέμβριο του 2020 σε διαδικασία εξ αποστάσεως διδασκαλίας, που εύλογα επηρέασε τις συνήθεις πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης. Επομένως, οι απαντήσεις τους δεν ήταν αποτέλεσμα άμεσης εμπειρίας, όπως αρχικά επιθυμούσαμε. Επιπλέον, αν εξαιρέσουμε τους διδάσκοντες στην Α΄ Γυμνασίου, όπου ο ΠΛ διδάσκεται αναλυτικά πρώτο και το δεύτερο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου, υπάρχει η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί των άλλων τάξεων να μην έχουν ασχοληθεί ενδελεχώς με όσα αναφέρονται στα ΝΠΣ για τον τρόπο διδασκαλίας των δεξιοτήτων του ΠΛ. Σε κάθε περίπτωση, η αξιοπιστία των απαντήσεων στο συγκεκριμένο ερώτημα προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μελετήσει ενδελεχώς τα προβλεπόμενα από τα ΝΠΣ. Τέλος, πιθανός είναι ένας βαθμός προσποίησης στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στις πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης των δεξιοτήτων του ΠΛ. Ο ιδανικός τρόπος λήψης αξιόπιστων απαντήσεων σε αυτά τα ερωτήματα θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνει την παρακολούθηση του τρόπου διδασκαλίας και αξιολόγησης δια ζώσης, κάτι που δε συνάδει με τη μεθοδολογία και τα ζητούμενα της παρούσας έρευνας. Άλλωστε, θα ήταν αδύνατον λόγω covid. Καταβλήθηκε προσπάθεια να εξασφαλιστεί ένας βαθμός συνέπειας με την ένταξη στο

ερωτηματολόγιο ερωτημάτων παρόμοιου περιεχομένου με διαφορετική διατύπωση και τη διαπίστωση εν τέλει ότι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις στα ίδια ερωτήματα.

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη πιστεύουμε κάποια έρευνα που θα ασχολείται με το ποσοστό διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται στον ΠΛ σε σύγκριση με τον ΓΛ ή θα ερευνά τα τυχόν εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να δώσουν στον ΠΛ τη βαρύτητα που του αναλογεί κατά τη διδασκαλία της γλώσσας. Επίσης, μια βιβλιογραφική έρευνα για τα εκπαιδευτικά σενάρια με αντικείμενο τη διδασκαλία της ΚΠΛ ή της ΠΠΛ θα έδινε περισσότερα στοιχεία για τη βαρύτητα που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα στις γλωσσικές δεξιότητες του ΠΛ. Πιστεύουμε πως οι αλλαγές στη διδασκαλία της γλώσσας δε συνοδεύτηκαν από την ανάλογη μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσον αφορά στη διδασκαλία και τη αξιολόγηση του ΠΛ. Θα ήταν ενδιαφέρον, λοιπόν, να ερευνηθούν οι διαφοροποιήσεις που θα επέρχονταν στη διδασκαλία και αξιολόγηση των προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων μετά από ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, η δημιουργία και θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης της ΚΠΛ και ΠΠΛ, είναι κάτι που πρέπει να συμπληρώσει άμεσα τη διδακτική πρακτική, ώστε να αποδώσει στον ΠΛ τη θέση που του αναλογεί στην εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2010). Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. *Πρακτικά της 30ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, 2-3 Μαΐου 2009 (112-122). Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: academia.edu
- Baynham, M. 2002. *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερτζή, Β. & Λεουτσάκος, Σ., (2017). Διδάσκοντας Γλώσσα στο Γεωργιάδου Α. και Δεμερτζή Β. (επιμ.) *Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εγγλέζου, Φ. (2017). Διδασκαλία της επιχειρηματολογικής πειθούς και ρητορική παιδαγωγική: ένα παράδειγμα πειραματικής εφαρμογής σε μαθητές Δημοτικού. Στο Μ. Πολυχρονόπουλος και Β. Γκρίτζιος (επίμ.) *Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Κορινθίας τεύχος 4* (21-30). Ανακτήθηκε 25-11-20, από <https://www.rhetoricinstitute.edu.gr>
- Ζάγκα, Ε. & Ηλιοπούλου, Κ. (2015). «Αναζητώντας κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγής προφορικού λόγου με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου». Στο Γ. Παπαναστασίου, Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 35*. Πρακτικά της 35ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (2015). Θεσσαλονίκη, 228-240. doi.org/10.26262/istal.v21i0.5274
- Ηλιοπούλου, Κ. & Γερανωτάκη, Μ. (2021). (Υπό δημοσίευση). Στρατηγικές κατανόησης και

παραγωγής προφορικού λόγου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής.

Ηλιοπούλου, Κ. & Τζημαγιώργη, Σ. (2020). Οι στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα σχολεία: μελέτη περίπτωσης. *International Journal of Educational Innovation* 6(2), 41-52. [https://journal.epek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf\\_218\\_E3omhHXLS2.pdf](https://journal.epek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_218_E3omhHXLS2.pdf)

Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλόλογους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 25-11-20, από <https://www.greeklanguage.gr/greekLang/files/document/education/trainners.pdf>

Μιχάλης, Α. (2015). Γραμματική του προφορικού κειμένου: η terra incognita της ελληνικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Παπαναστασίου, Δ. Κουτσογιάννης, Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 35. Πρακτικά της 35ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. (2015). Θεσσαλονίκη, 228-240. Ανακτήθηκε 25-11-20, από [http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=992&Itemid=360&lang=el](http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=992&Itemid=360&lang=el)

Μουσένα, Ε. & Ζέρβα, Μ. (2011). Η άνοδος της προφορικότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, 7 - 9 Μαΐου 2010. Αθήνα. Ανακτήθηκε 25-11-20, από <http://hdl.handle.net/11400/9681>

Μπακογιάννης, Α. (2014). Η διδασκαλία του προφορικού λόγου στο Γυμνάσιο: προβλήματα και προτάσεις. Στο Δ. Γούτσος (επιμ.) *Ο προφορικός λόγος στα ελληνικά*. Καβάλα: Σαΐτα.

Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία διδακτικών προσεγγίσεων» Γλώσσα - Λογοτεχνία στην υποχρεωτική εκπαίδευση (αναθεωρημένη έκδοση). Νέο σχολείο, Αθήνα, 2014. Ανακτήθηκε 20-06-21 από: <http://repository.edulll.gr/1840>

Πανηγυράκη, Α. (2018). *Η διδασκαλία της Παραγωγής Προφορικού Λόγου στα εγχειρίδια της Ελληνικής ως Γ2 στο Μέσο Επίπεδο Γλωσσομάθειας. Μια συγκριτική αποτίμηση*. (Διπλωματική εργασία). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Σπανός, Α. & Μιχάλης, Α. (2014). Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη Νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976. Στα πρακτικά 7<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή *Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές συγκριτικές προσεγγίσεις*, 28-29 Ιουνίου. Πάτρα. Ανακτήθηκε 20-12-2020, από: <https://eriane-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/olomeleia.pdf>

Χανλίδου Θ. (2008). *Ο προφορικός λόγος στα διδακτικά εγχειρίδια Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου και Έκφραση- Έκθεση του Λυκείου*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της*



γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Θ.Ι.

### Ξενόγλωσση

De Saussure, F. & Baskin, W. (2011). *Course in General Linguistics: Translated by Wade Baskin*. (Meisel P. & Saussy H., Eds.). New York: Columbia University Press  
doi:10.7312/saus15726

Florez, M. A. C. (1999). *Improving adult English language learners' Speaking skill*. ERIC Digests. Ανακτήθηκε 20-12-20, από <https://eric.ed.gov/?id=ED435204>

Halliday, M.A.K. (2007). *Language and education* (Webster J., ed.). London: Continuum.

Mercer, N., Warwick, P., Ahmed, A., (2016). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and instruction* 48, 51-60.

Oxford, R., (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle publishers.

### Διαδικτυογραφία

Lukanus, A., (2017). *Communication skills are important for students*. Ανακτήθηκε 21-12-21, από <https://collegepuzzle.stanford.edu/oral-communication-skills-are-important-for-students/>

Μπαμπινιώτης, Γ. (2014, Απρίλιος, 4). Αγωγή προφορικού λόγου. Το Βήμα. Ανακτήθηκε 10-11-20, από: <https://www.tovima.gr/2014/04/12/opinions/agwgi-proforikoy-logoy/>

Mortimer, P. (2000). Does educational research matter? *British educational research journal* 26 (1) 5-24 DOI:10.1080/014119200109480

Π.Ι. (2010). *Έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού*. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/>