

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ «ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΚΑΣΤΑΝΟΣ»  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΘΡΑΚΗΣ)  
ΠΕΚ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ

Πανελλήνιο Συνέδριο  
Διδασκαλεία:  
παρελθόν, παρόν και μέλλον



Αλεξανδρούπολη, 29 και 30 Μαΐου 2009

Επιμέλεια  
Καθηγήτρια Ελένη Ταρατόρη

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ  
  
Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

## Περιεχόμενα

Πρόλογος 13

### Χαιρετισμοί

Χαιρετισμός της Προέδρου του Διδασκαλείου «Θεόδωρος Κάστανος» και Προέδρου του Παραρτήματος Θράκης της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελένης Ταρατόρη, Καθηγήτριας του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. 17

Χαιρετισμός του Προέδρου της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Ροδόπης Έβρου κ. Γεώργιου Μηνόπουλου 19

### Γενικές Εισηγήσεις στην Ολομέλεια

**Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης**, Το Διδασκαλείο ως ίδρυμα για τη βασική εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και κριτικές επισημάνσεις με αναφορές στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική 21

**Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης, Χρ. Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη**, Η διετής μετεκπαίδευση των δασκάλων και τα σημερινά διδασκαλεία δημοτικής εκπαίδευσης: Προς μία αναθεώρηση του ρόλου τους; 33

**Δημήτρης Χρ. Χατζηδήμου**, Τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης σήμερα: μία εκπαιδευτικο-πολιτική προσέγγιση 43

**Αθανάσιος Γκότοβος**, Διδασκαλεία και πανεπιστημιακά περιβάλλοντα: σκέψεις για μία ακαδημαϊκή αξιολόγηση 57

### Παρουσίαση Εργασιών στις Ομάδες Εργασίας

#### Θεματική Ενότητα: Τα Διδασκαλεία στην Εκπαίδευση

**Θεόδωρος Φλωρίδης**, Προτάσεις αποφοίτων παλιότερων ετών για την εξέλιξη και αναβάθμιση των Διδασκαλείων Ειδικής Αγωγής 67

**Σίμος Παπαδόπουλος**, Η θεατρική παιδεία ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των μετεκπαιδευόμενων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης: Εμπειρική έρευνα 83

**Χρήστος Καρακύριος, Γεράσιμος Κέκκερης**, Αξιολόγηση online μαθήματος «Επιστημονικές Εργασίες» μέσω του moodle 99

**Βασίλειος Οικονομίδης**, Κίνητρα και προσδοκίες των νηπιαγωγών για τη μετεκπαίδευσή τους 117

**Θωμάς Μπάκας**, Οι νομοθετικές ρυθμίσεις κατά τη διαχρονική εξέλιξη της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στην Ελλάδα 133

<b>Κατερίνα Κεδράκα</b> , Από δάσκαλος... μαθητής: Ο εναλλασσόμενος ρόλος εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	147
<b>Μιχάλης Γεωργιάδης</b> , Το Διδασκαλείο της Μέσης Εκπαίδευσης ως θεσμός μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: το θεσμικό πλαίσιο για τη λειτουργία του κατά την χρονική περίοδο 1910-1985	161
<b>Κώστας Ανθόπουλος, Τασούλα Παμουκτσόγλου</b> , Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: ο ρόλος των Διδασκαλείων στην ανάπτυξη διοικητικών δεξιοτήτων	173
<b>Αθανάσιος Καραφύλλης</b> , Από τον Θ. Κάστανο στο Διδασκαλείο Θ. Κάστανος	183
<b>Αθανασία Στέφου</b> , Ευέλικτη μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία	197
<b>Ευσταθία Μελεκίδου, Ευνίκη Τοκατλή, Κωνσταντίνος Φωστηρόπουλος</b> , Κεντρικά Διδασκαλεία: Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών, Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης «ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΓΛΗΝΟΣ»	211
<b>Αναστάσιος Γούκος, Μαρία Ιωάννου, Ευγενία Μπαρμπαγιάννη, Χρυσή Σταυρίδου</b> , Περιφερειακά Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης	227
<b>Μαρία Βεργέτη</b> , Από τα Διδασκαλεία του 19 <sup>ου</sup> αιώνα στα Διδασκαλεία του 20 <sup>ου</sup> και του 21 <sup>ου</sup> αιώνα: Από τη βασική επαγγελματική κατάρτιση στη μετεκπαίδευση	241
<b>Θεματική Ενότητα: Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση</b>	
<b>Δ. Δρογίδης, Σ. Μούτσογλου, Π. Φουντάς, Ι. Αθανασιάδης</b> , Η ιστορία με φόντο την Πληροφορική	253
<b>Αναστασία Παναγιωτίδου</b> , Οι διαφορές στάσεων απέναντι στους Η/Υ σε σχέση με το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο των χρηστών Η/Υ ως καθοριστικός παράγοντας άμβλυνσης των αντιθέσεων	265
<b>Σοφία Χατζηλεοντιάδου</b> , Μια εναλλακτική ανάγνωση της χρήσης του Η/Υ στην εκπαίδευση μέσω της μικρογενετικής μεθόδου	279
<b>π. Απόστολος (Πασχάλης) Καβαλιώτης</b> , Η επίδραση του φύλου στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών	295
<b>Αλέξανδρος Καραός, Σπυρίδων Κιουλάνης</b> , Εφαρμογή της μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων [Problem – Based Learning (PBL)] στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	305
<b>Ιωάννα Παπαδοπούλου</b> , Η διδασκαλία του Αρχαίου και Ρωμαϊκού Θεάτρου με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: προτάσεις και προκλήσεις	319
<b>Άννα Παπαθανασίου, Χριστίνα Μεταξάκη-Κοσιονίδου</b> , Ψηφιακή συλλογή και τάξη – μάθηση από πράγματα	333
<b>Π. Μεντζέλου, Δ. Δρογίδης, Ι. Αθανασιάδης, Α. Παπά</b> , Ανάπτυξη Μοντέλου Υπολογισμού Απόδοσης της Επένδυσης της Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-Learning)	351

**Κωνσταντίνος Μπαντικός, Ζαφείρης Ζαπρούδης, eTwinning:** συνεργασίες σχολείων της Ευρώπης. Το έργο «Μια σταγόνα ταξιδεύει» ή πως οι πρακτικές του σήμερα συναντούν το αύριο 365

### **Θεματική Ενότητα: Συγκριτική Παιδαγωγική, Ιστορία και Ιστορία Εκπαίδευσης**

**Παναγιώτης Γιαγκουνίδης, Γεωργία Τζιανάρα, Αρχοντία Φουτσιτζή,** Κοινωνική Δικαιοσύνη και Εκπαίδευση στη Φιλανδία και η πρόκληση των ερευνών PISA για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών 383

**Αθανάσιος Τζιερτζής,** Εκπαιδευτικά δρώμενα στη Μακεδονία στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα: η αγωνία και η μέριμνα του Ιωακείμ Γ΄ ως μητροπολίτη Θεσσαλονίκης (1874-1878) για την παιδεία του Γένους πριν την εκλογή του στον Πατριαρχικό Θρόνο 395

**Απόστολος Τσιτσιγιάννης,** Περιγραφή των παιδαγωγικών μεθόδων στο έργο του Θέωνα *Προγυμνάσματα*. Σύγκρισή τους με τη συνήθη μεθοδολογία κατά τη διδασκαλία των ρητορικών ασκήσεων-προγυμνασμάτων. 411

### **Θεματική Ενότητα: Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών**

**Κυριάκος Παναγιώτου,** Τομές και Προεκτάσεις στην Δια Βίου Εκπαίδευση 427

**Μαριάννα Παυλίδου, Ιωάννης Σιγούρος,** Διαθεματικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Ένα παράδειγμα αισθητικής παρέμβασης στο φυσικό περιβάλλον (Land Art) 437

**Χρήστος Μπουλούμπασης,** Το παιχνίδι ρόλων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σχεδιασμός και οργάνωση μιας περίπτωσης 447

**Αντιγόνη Ζήση,** Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 457

### **Θεματική Ενότητα: Ειδική Αγωγή**

**Κυριάκος Ζαφειριάδης,** Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας του λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 469

**Αργύρης Ήρλης, Όλγα Μακρή,** Η Πιστοποίηση και η Ετοιμότητα των μετεκπαιδευόμενων στα Διδασκαλεία εκπαιδευτικών σε θέματα Δίγλωσσης Αγωγής Κωφών 483

**Κωνσταντίνα Παναγάκη,** Οι μαθησιακές δυσκολίες στο Δημοτικό Σχολείο - Μελέτη περίπτωσης παιδιού με δυσκολίες μάθησης (διά-

γνωση και παρέμβαση)	499
<b>Όλγα Μακρή, Αργύρης Ήρνης</b> , Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ανάμεσα σε δυο νόμους (N.2817/14-3-2000 – N 3699/ 2-10-2008)	515

### Θεματική Ενότητα: Προσχολική Αγωγή

<b>Νικόλαος Ρέλλος, Ιωάννα Παντελίδου</b> , Ελεύθερος χρόνος των παιδιών και εκτός σχολείου εκπαιδευτικές δραστηριότητες	531
<b>Έφη Γώτη, Κώστας Ντίνας</b> , Το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας και οι πρακτικές των νηπιαγωγών	545
<b>Κυριακή Βέλκου</b> , Αξιοποίηση της Τέχνης στο Νηπιαγωγείο	559

### Θεματική Ενότητα: Σχολική Παιδαγωγική

<b>Κωνσταντίνος Ντίνας, Αναστάσιος Ξανθόπουλος</b> , Η μεθοδολογία της διδασκαλίας γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου	573
<b>Ιωάννης Βασιλαράκης</b> , Περί δικαιωμάτων του κειμένου, του μαθητή και του δασκάλου στην ώρα της λογοτεχνίας. Ο όποιος τελευταίος ας αφήσει ανοιχτή την πόρτα	585
<b>Παρασκευή Σαχινίδου</b> , Δείκτες αποτελεσματικότητας γραπτού λόγου στη σχολική τάξη	597
<b>Παρασκευάς Παρασκευάς</b> , Ηλεκτρικό κύκλωμα: Εναλλακτικές ιδέες/αντιλήψεις μαθητών Στ΄ Δημοτικού	611
<b>Δημήτρης Σιδηρόπουλος</b> , Εκπαίδευση μαθητών στη λειτουργική χρήση στρατηγικών γνωστικής επεξεργασίας: συμβολή στην κοινωνικο-παιδαγωγική αντιμετώπιση του φαινομένου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο Σχολείο	623
<b>Βασιλική Φούρναρη</b> , Η δημιουργία τεχνικών διδασκαλίας λεξιλογίου – διαγράμματα και παιχνίδια	635

### Θεματική Ενότητα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

<b>Ιωάννα Λέμα, Αλεξία Καπραβέλου</b> , Μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες: μια πρόκληση για τα πανεπιστημιακά διδασκαλεία	649
<b>Κωνσταντίνος Κεραμάρης, Ευγενία Μπαρμπαγιάννη</b> , Η διαπολιτισμική αγωγή ως μοναδική απάντηση στην αφομοιωτική διάθεση της κυρίαρχης κουλτούρας των χωρών υποδοχής απέναντι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πληθυσμών διασποράς	659
<b>Νέλλη Ζαφειριάδου</b> , Προσεγγίζοντας το «άλλο»: Το θέατρο στην ξένη γλώσσα ως μέσο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας	675

## Η μεθοδολογία της διδασκαλίας γραμματικών και συντακτικών φαινομένων στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Κωνσταντίνος Ντίνας,

Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν., Παν/μιου Δυτικής Μακεδονίας

Αναστάσιος Ξανθόπουλος,

Υποψ. Διδ., Εκπαιδευτικός

### Εισαγωγή

Η διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος -ή αλλιώς της γραμματικής και του συντακτικού- αποτελούσε μέχρι πριν λίγες δεκαετίες το αποκλειστικό αντικείμενο μελέτης στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας όπως η επικοινωνιακή προσέγγιση (Hymes, 1972· Savignon, 1983) και πιο πρόσφατα η κειμενοκεντρική διδασκαλία και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Kress, 1994· New London Group, 1996) μετέθεσαν το κέντρο βάρους από τη δομή της γλώσσας στην επικοινωνιακή της διάσταση και στις διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής κειμένων.

Ωστόσο, σε καμία από τις παραπάνω μεθόδους δεν υποτιμάται η αξία της διδασκαλίας της γραμματικής. Όμως, έχει αλλάξει άρδην ο τρόπος που διδάσκεται. Έτσι, από την αποστήθιση και την απευθείας διδασκαλία των γραμματικών κανόνων επιχειρείται μια μετάβαση σε ευρύτερες ενότητες λόγου, σε κείμενα ποικίλων ειδών, ώστε να φανεί πώς και γιατί η γνώση των διαφόρων γραμματικών φαινομένων συμβάλλει στο να επιτελούμε αρτιότερα ένα φάσμα γλωσσικών πράξεων. Από την ατομική εργασία των μαθητών περνούμε στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους (Mayer, 1987· Ματσαγούρας, 2003· Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2002) και από τη λογική της «μηδενικής ανοχής» των γλωσσικών λαθών στη λογική της παιδαγωγικής αξιοποίησης του λάθους, στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή και στην καλλιέργεια κρίσιμων μεταγνωστικών δεξιοτήτων που τον καθιστούν σταδιακά αυτόνομο στη διαδικασία της μάθησης (Κυρίδης, 1994· Κωνσταντίνου, 2002).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις «Ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας» και τα «σχέδια εργασίας (projects)», εφόσον οι συντάκτες του ΔΕΠΠΣ τονίζουν ότι: «*Η μάθηση και η ανάπτυξη εξαρτώνται και από κοινωνικές παραμέτρους και συντελούνται καλύτερα μέσα από ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες*» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3742).

Παράλληλα, σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του μαθητή τονίζεται αφε-

νός η ανατροφοδοτική φύση της αξιολόγησης και αφετέρου η ανάγκη εμπλοκής των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία μέσω της αυτοαξιολόγησης (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3777) ή της αξιολόγησης από τους συμμαθητές τους, ώστε να ενισχυθεί η «αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή» τους, καθώς και να αποκτήσουν «μεταγνωστικές δεξιότητες» που θα τους επιτρέψουν «τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους» (ΦΕΚ 303/τ.Β', 2003, σ. 3743-4).

Το ερώτημα σε ποιο βαθμό υλοποιούνται οι ανωτέρω πρόνοιες του ΑΠΣ στα νέα βιβλία είναι κρίσιμο, διότι από την απάντησή του αξιολογείται τόσο ο βαθμός συνάφειας των διδακτικών βιβλίων προς το ΑΠΣ που υλοποιούν όσο και η ποιότητα και καταλληλότητά τους ως έγκυρων και αξιόπιστων διδακτικών εργαλείων.

Παρόλο που στη χώρα μας τα διδακτικά εγχειρίδια (πρέπει να) γράφονται σύμφωνα με τις προδιαγραφές των εκάστοτε εν ισχύει ΑΠΣ, δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι αυτό συμβαίνει πάντοτε και στον επιθυμητό βαθμό. Αν, μάλιστα, ανατρέξουμε στα ευρήματα ανάλογων ερευνών που έγιναν στα παλιά γλωσσικά εγχειρίδια, θα δούμε ότι υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ βιβλίων και ΑΠΣ (Μήτσης, 2001, σσ. 169-184· Παπαρίζος, 1990, σσ. 11-12· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997, σσ. 27-29). Συνεπώς υπάρχει η ανάγκη εκπόνησης ερευνών με περιεχόμενο ανάλογο με αυτό που παρουσιάζουμε παρακάτω, ώστε τα διδακτικά βιβλία να κριθούν επί τη βάσει δεδομένων και όχι εικασιών, με αποκλειστικό και μοναδικό στόχο τη βελτίωσή τους.

### **Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τα διδακτικά εγχειρίδια της γλώσσας (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών, 25 τεύχη και 1700 περίπου σελίδες) των τεσσάρων μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Γ', Δ', Ε' & ΣΤ'), ώστε να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό έχουν ενσωματώσει τις πρόνοιες του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ αναφορικά με τη γραμματική και τη μέθοδο διδασκαλίας της.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να καταγράψει:

(α) πόσες ασκήσεις αφορούν γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και ποια είναι αυτά·

(β) πόσες είναι οι ασκήσεις ανοιχτού και πόσες οι κλειστού τύπου, καθώς και ποιες οι επιμέρους υποκατηγορίες τους·

(γ) εάν τα γραμματικά φαινόμενα ασκούνται με τη χρήση αποκομμένων από κάποιο επικοινωνιακό πλαίσιο λέξεων και φράσεων ή μέσα από τη

χρήση κείμενων·

(δ) με ποιο τρόπο εργάζονται οι μαθητές κατά την επεξεργασία των διαφόρων γλωσσικών ασκήσεων·

(ε) πόσες φορές και πώς εμπλέκονται οι μαθητές σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των γραμματικών ασκήσεων, και

(στ) ποιοι και πόσοι γραμματικοί κανόνες περιλαμβάνονται στα βιβλία.

## Μεθοδολογία της έρευνας

Για την καταγραφή των ασκήσεων που αφορούν τη γραμματική και το συντακτικό, το είδος τους και τον τρόπο αξιολόγησης χρησιμοποιήσαμε καταρχάς ταξινομικές μεθόδους ασκήσεων γλωσσικών εγχειριδίων που είτε αναφέρονται στη βιβλιογραφία είτε χρησιμοποιήθηκαν σε ανάλογες έρευνες (Γιαννήλερ, 2005· Παπαδοπούλου, 1996· Σιλιγάρης, 1992· Χατζηγεωργίου, 2001· Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997).

Με τη χρήση των παραπάνω μεθόδων και κριτηρίων προσχωρήσαμε στην υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου. Τα βήματα του σχεδίου αυτού σε απόλυτη αντιστοιχία με τους στόχους της έρευνας τα παρουσιάζουμε παρακάτω:

(α) πρώτα διακρίναμε την κάθε άσκηση του βιβλίου σε *Δομής* ή *Λόγου*. Με τον τρόπο αυτό εντοπίζουμε πόσες και ποιες ασκήσεις αφορούν τη δομή της γλώσσας. Στην κατηγορία *Δομή* κατηγοριοποιούνται οι ασκήσεις που αφορούν τη γραμματική (κλίσεις ονομάτων και ρημάτων, κανόνες τονισμού, ορθογραφία, κ.λπ.)· το συντακτικό (υποκείμενο, αντικείμενο, κατηγορούμενο, κ.λπ.) και το λεξιλόγιο (συνώνυμα, παραγωγή και σύνθεση, κ.λπ.). Ακολούθως καταχωρίσαμε τις ασκήσεις κατά γλωσσικό επίπεδο σύμφωνα με τη νέα σχολική γραμματική των δύο μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού (Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντης, Κοτζόγλου, & Λουκά, 2008). Αντίθετα, στις ασκήσεις λόγου, που δεν εξετάζουμε εδώ, υπάγονται οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου.

(β) Στη συνέχεια, κατηγοριοποιήσαμε μόνο τις ασκήσεις δομής ως προς το εάν ήταν *Ανοιχτού* ή *Κλειστού* τύπου και έπειτα τις καταχωρίσαμε ως προς την ειδικότερη υποκατηγορία τους ως *ανοιχτές* (π.χ. σύνταξης, ανάπτυξης ή σύμπτυξης προτάσεων) ή *κλειστές* (π.χ. συμπλήρωσης, μετασχηματισμού, πολλαπλής επιλογής, κ.λπ.).

(γ) Παράλληλα, καταγράψαμε και τον τρόπο που ασκούνται στις γλωσσικές δομές οι μαθητές σε σχέση με το εάν δίνεται ή όχι κάποιου είδους ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο. Αυτό έγινε εφικτό με το διαχωρισμό των ασκήσεων δομής σε τρεις διακριτές κατηγορίες ανάλογα με το εάν η



καλλιέργεια των δομών γινόταν με τη χρήση λέξεων, προτάσεων ή κειμένων.

(δ) Η διαπίστωση αν εργάζονται οι μαθητές *ατομικά* ή *ομαδικά* έγινε με την καταγραφή του πώς ζητείται από αυτούς να δουλέψουν κατά την επεξεργασία των ασκήσεων δομής: ατομικά, ομαδικά ή σε ζευγάρια, και με ποια συχνότητα γίνεται αυτό. Ειδικότερα, επισημαίνουμε ότι στην ταξινόμηση των ασκήσεων βοηθηθήκαμε στην Γ' τάξη από το εικονίδιο «Δήμος και Τίμος» που σημαίνει ομαδικές ασκήσεις, αλλά και κυρίως από το ότι το πρόσωπο στο οποίο ήταν διατυπωμένες οι ομαδικές ήταν πάντα το β' πληθυντικό και οι ατομικές το β' ενικό πρόσωπο. Σε όλες τις άλλες τάξεις οι ασκήσεις είναι διατυπωμένες πάντα στο β' πληθυντικό πρόσωπο και δε σημαίνονται με ειδικό εικονίδιο. Έτσι μόνο όταν ζητείται ρητά να εργαστούν ομαδικά οι μαθητές στις τάξεις αυτές, θεωρήσαμε ομαδική και την αντίστοιχη άσκηση, αλλιώς καταχωρίστηκε ως ατομική.

(ε) Για κάθε άσκηση μελετήσαμε επίσης τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιολόγησή της, προκειμένου να καταγράψουμε πόσες φορές ζητείται η εμπλοκή των μαθητών σε αυτήν τη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, εστίασαμε στο εάν μετά τη συμπλήρωση της εκάστοτε άσκησης ζητιόταν ρητά ή όχι να γίνει έλεγχος των λαθών από τους μαθητές και με ποιο τρόπο. Με τη μέθοδο αυτή μετρήσαμε πόσες φορές η διόρθωση των ασκήσεων γίνεται ή όχι αντικείμενο αυτοαξιολόγησης (ο ίδιος ο μαθητής αξιολογεί τα λάθη του), ετεροαξιολόγησης (ο ένας μαθητής αξιολογεί τον άλλο), ομαδικής αξιολόγησης (οι μαθητές αξιολογούν τους εαυτούς τους).

(στ). Τέλος, καταγράψαμε πόσους κανόνες συναντούμε σε κάθε τάξη και τους ταξινομήσαμε ανάλογα με τη γραμματική κατηγορία που αναφέρονται.

## Παρουσίαση αποτελεσμάτων

### *Κατηγοριοποίηση των ασκήσεων ως Δομής και Λόγου*

Τα δεδομένα του Πίνακα 1, που ακολουθεί, δείχνουν ότι οι ασκήσεις *Δομής* που εδώ θα αναλύσουμε είναι περίπου οι μισές ασκήσεις του νέου διδακτικού υλικού για τις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις. Μάλιστα, βρίσκονται σε ισορροπία με τις ασκήσεις *Λόγου*. Παρατηρούνται, επίσης κάποιες αξιοσημείωτες, αν και όχι δραματικές, αποκλίσεις μεταξύ των τάξεων.

**Πίνακας 1.** Κατανομή των γλωσσικών ασκήσεων σε *Δομές* και *Λόγους* κατά τάξη

Τάξη	N	Δομής		Λόγου		Συνδυασμός		Άλλο	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Γ	667	284	42,6	333	49,9	3	0,4	47	7,0
Δ	567	303	53,4	220	38,8	3	0,5	41	7,2
Ε	391	204	52,2	170	43,5	2	0,5	15	3,8
ΣΤ	421	191	45,4	212	50,4	5	1,2	13	3,1
Συν.	2046	982	48,0	935	45,7	13	0,6	116	5,7

Ο Πίνακας 2, που ακολουθεί, δείχνει την κατανομή των 982 ασκήσεων *Δομής* που καταγράψαμε κατά γραμματικό επίπεδο. Η πλειονότητα των ασκήσεων αφορά τον Μορφολογικό τομέα της γραμματικής με δεύτερο τον Σημασιολογικό και τρίτο τον Συντακτικό που καλλιεργείται συστηματικότερα στις δύο μεγαλύτερες τάξεις. Επίσης παρατηρούμε ότι τα κλιτά μέρη του λόγου μελετώνται συστηματικότερα από τα άκλιτα, με τα ρήματα να υπερτερούν καθαρά έναντι όλων των άλλων.

**Πίνακας 2.** Κατανομή των ασκήσεων δομής ως προς το Γραμματικό επίπεδο

Γραμματικό επίπεδο	N	%	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Συντακτικό	158	16,1	14	8,8	31	19,6	64	40,5	49	31
Μορφολογικό	453	46,1	121	26,7	173	38,1	86	18,9	73	16,1
Λεξιλογικό-Σημασιολογικό	299	30,5	117	39,1	76	25,4	46	15,3	60	20,1
Φωνητικής-Φωνολογίας	72	7,3	32	44,4	23	40	8	11	9	12,5
Σύνολο	982	100	284	28,9	303	30,8	204	20,7	191	19,4

### **Κατηγοριοποίηση των ασκήσεων ως Ανοιχτού και Κλειστού τύπου**

Οι ασκήσεις *Κλειστού* ή *αντικειμενικού τύπου*, σύμφωνα με το Πίνακα 3, έχουν ένα ξεκάθαρο προβάδισμα σε σχέση με τις *Ανοιχτού τύπου* —που περιορίζονται στο 16% περίπου— σε όλες τις τάξεις. Ωστόσο, στις δύο μικρότερες τάξεις τα ποσοστά των κλειστών ασκήσεων είναι αρκετά μεγαλύτερα από ό,τι στις δύο μεγαλύτερες. Σε κάθε περίπτωση η προτίμηση στις *κλειστού τύπου* ασκήσεις για την καλλιέργεια των μορφοσυντακτικών φαινομένων είναι αδιαμφισβήτητη.

**Πίνακας 3.** Κατανομή των ασκήσεων ως ανοιχτού και κλειστού τύπου

Τάξη	N	Κλειστού		Ανοιχτού		Συνδυασμός		Άλλο	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Γ	284	234	82,4	40	14,1	10	3,5	0	0,0
Δ	303	251	82,8	36	11,9	14	4,6	2	0,7
Ε	204	133	65,2	54	26,5	17	8,3	0	0,0
ΣΤ	191	145	75,9	30	15,7	16	8,4	0	0,0
Συν.	982	763	77,7	160	16,3	57	5,8	2	0,2

Σε σχέση με τις ειδικότερες κατηγορίες στις οποίες είναι δυνατόν να ενταχτούν οι παραπάνω ασκήσεις, αν παρατηρήσουμε τον επόμενο Πίνακα 4, θα δούμε ότι υπάρχει μια ευρεία ποικιλία ασκήσεων —κυρίως κλειστού τύπου— αλλά θα δούμε και ότι υπάρχει τεράστια απόκλιση στα ποσοστά των ασκήσεων για κάθε μία κατηγορία. Είναι χαρακτηριστικό ότι δύο μόνο κατηγορίες ασκήσεων, οι Συμπλήρωσης και οι Μετασχηματισμού, φτάνουν να αφορούν περίπου 4 στις 10 ασκήσεις που κατηγοριοποιήσαμε.

**Πίνακας 4.** Κατανομή των ασκήσεων κατά ειδικότερη κατηγορία ανοιχτού και κλειστού τύπου

Κατηγορία ασκήσεων	Συν.		Γ		Δ		Ε		ΣΤ	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Μετασχηματισμού	194	19,8	35	12,3	61	20,1	49	24,0	49	25,7
Συμπλήρωσης	171	17,4	77	27,1	53	17,5	18	8,8	23	12,0
Ορθογραφίας-Λεξιλογίου	104	10,6	30	10,6	28	9,2	25	12,3	21	11,0
Υπογράμμισης-κύκλωσης	79	8,0	19	6,7	14	4,6	25	12,3	21	11,0
Σύνταξη-σύμπτυξη πρότ.	57	5,8	16	5,6	14	4,6	14	6,9	13	6,8
Παραγωγής-σύνθεσης	51	5,2	14	4,9	19	6,3	10	4,9	8	4,2
Άλλες κατηγορίες	206	20,9	69	24,4	79	26,1	31	15,4	27	14
Συνδυασμού	120	12,2	24	8,5	35	11,6	32	15,7	29	15,2
Σύνολο	982	100	284	100	303	100	204	100	191	100

*Κατηγοριοποίηση των ασκήσεων ως προς τη χρήση Λέξεων-Προτάσεων-Κειμένων*

Αναφορικά με το πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκούνται οι μαθητές στις γλωσσικές δομές, προκύπτει ότι υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στη χρήση λέξεων, προτάσεων και κειμένων, με τα τελευταία να καταγράφουν ένα ελαφρύ προβάδισμα σε σχέση με τα άλλα δύο. Η τάση είναι να γίνεται ευρύτερη χρήση των λέξεων και των προτάσεων στις δύο μικρότερες τάξεις και των κειμένων στις δύο μεγαλύτερες. Πάντως, με εξαίρεση την ΣΤ΄ τάξη όπου υπάρχει μια σχετική ισορροπία, η χρήση λέξεων και προτάσεων παραμένει η κυρίαρχη επιλογή στην υλοποίηση των ασκήσεων δομής.

**Πίνακας 5.** Κατανομή αναφορών ως προς το πώς διδάσκονται οι ασκήσεις δομής

Τάξη	N	Με κείμενα		Με προτάσεις		Με λέξεις		Συνδυασμός	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Γ	284	78	27,5	77	27,1	128	45,1	1	0,4
Δ	303	91	30,0	130	42,9	75	24,8	7	2,3
Ε	204	87	42,6	51	25,0	62	30,4	4	2,0
ΣΤ	191	94	49,2	56	29,3	37	19,4	4	2,1
Συν.	982	350	35,6	314	32,0	302	30,8	16	1,6

### *Κατηγοριοποίηση των ασκήσεων ως προς το πώς εργάζονται οι μαθητές*

Οι μαθητές σε ελάχιστες περιπτώσεις παροτρύνονται να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά κατά την συμπλήρωση των ασκήσεων δομής. Η προτίμηση του ατομικού τρόπου εργασίας είναι αδιαμφισβήτητη και με ελάχιστες διαφορές από τάξη σε τάξη, όπως αποκαλύπτουν τα δεδομένα του Πίνακα 6.

**Πίνακας 6.** Κατανομή ασκήσεων ως προς τον τρόπο εργασίας των μαθητών

Τάξη	N	Ατομικά			Ομαδικά			Εταιρικά		Συνδυασμός	
		n	%		n	%		n	%	n	%
Γ	284	267	94,0	12	3	1,1	1	4	1,4	10	3,5
Δ	303	293	96,7	10	3	1	1	1	0,3	6	2,0
Ε	204	200	98,0	4	2	1	1	1	0,5	1	0,5
ΣΤ	191	177	92,7	14	4	2,1	1	2	1	8	4,2
Συν.	982	937	95,4	45	12	1,2	8	0,8	25	2,5	

### *Κατηγοριοποίηση των ασκήσεων ως τον τρόπο αξιολόγησής τους*

Ως προς τον τρόπο αξιολόγησης των ασκήσεων δομής παρατηρούμε (βλ. Πίνακα 7) να επαναλαμβάνεται η εικόνα που είδαμε και για τον τρόπο εργασίας των μαθητών. Έτσι, με ένα συντριπτικό ποσοστό που αγγίζει σχεδόν το εκατό τοις εκατό για όλες τις τάξεις οι μαθητές δεν ζητείται ρητά να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης των ασκήσεων που επεξεργάστηκαν.

**Πίνακας 7.** Κατανομή ασκήσεων ως προς τον τρόπο αξιολόγησής τους

Τάξη	N	Δεν διευκρινίζεται		Αυτοαξιολόγηση		Ετεροαξιολόγηση		Ομαδική αξιολόγηση	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Γ	284	282	99,3	1	0,4	1	0,4	0	0
Δ	303	303	100	0	0	0	0	0	0
Ε	204	204	100	0	0	0	0	0	0
ΣΤ	191	189	99	0	0	2	1,1	0	0
Συν.	982	978	99,6	1	0,1	3	0,3	0	0

### *Κατηγοριοποίηση των γραμματικών κανόνων*

Οι γραμματικοί κανόνες μαζί με τα παραδείγματα —κλιτικά ή άλλα— που εντοπίσαμε και στις τέσσερις τάξεις φτάνουν τους 281, με τις δύο μικρότερες τάξεις να ενσωματώνουν στην ύλη των βιβλίων τους περίπου τα 2/3 από αυτούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι αποκλίσεις στα ποσοστά των γραμματικών κανόνων από τάξη σε τάξη, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 8, να είναι σε κάποιες περιπτώσεις πολύ μεγάλες (βλ. π.χ. τα ποσοστά στις ΣΤ' & Δ' τάξεις). Στον Πίνακα 8, που ακολουθεί, παραθέτουμε τους γραμματικούς αυτούς κανόνες ανάλογα με το γραμματικό φαινόμενο στο οποίο αναφέρονται κατά τάξη. Σε αναλογία με τον Πίνακα 2, οι κανόνες του Μορφολογικού επιπέδου είναι οι περισσότεροι και της Φωνητικής-Φωνολογίας οι λιγότεροι, δεύτεροι όμως ακολουθούν αυτοί του Συντακτικού και πολύ κοντά τρίτοι αυτοί της Πραγματολογίας, που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών. Οι συντακτικοί κανόνες πυκνώνουν στις δύο μεγάλες τάξεις, όπως και οι αντίστοιχες ασκήσεις, ενώ οι μορφολογικοί κανόνες το αντίθετο.

**Πίνακας 8.** Κατανομή των γραμματικών κανόνων / παραδειγμάτων ως προς το Γραμματικό επίπεδο

Γραμματικό επίπεδο	N	%	Γ΄		Δ΄		Ε΄		ΣΤ΄	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Συντακτικό	50	17,8	4	8	9	18	20	40	17	34
Μορφολογικό	132	46,9	47	35,6	54	40,9	25	18,9	6	4,5
Λεξιλογικό-Σημασιολογικό	31	11,1	8	25,8	12	38,7	9	29,1	2	6,4
Φωνητική-Φωνολογίας	20	7,1	12	60	4	20	4	20	0	0
Πραγματολογικό	48	17,1	14	16,5	20	20,2	9	13,4	5	16,7
<b>Σύνολο</b>	<b>281</b>	<b>100</b>	<b>85</b>	<b>30,2</b>	<b>99</b>	<b>35,2</b>	<b>67</b>	<b>23,8</b>	<b>30</b>	<b>10,7</b>

## Συζήτηση

Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται να προκύπτει ότι τα νέα διδακτικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος έχουν δύο πρόσωπα· ένα θετικό και ένα αρνητικό. Το θετικό τους πρόσωπο είναι ότι καλύπτουν μια ευρεία γκάμα μορφοσυντακτικών φαινομένων τόσο μέσω ασκήσεων όσο και μέσω κανόνων και παραδειγμάτων. Η ποσότητα των ασκήσεων δομής είναι τουλάχιστον επαρκής, καθώς αφορά μία στις δύο ασκήσεις των νέων βιβλίων, ενώ υπάρχουν και πάρα πολλοί γραμματικοί κανόνες τοποθετημένοι με τρόπο που να ελκύουν την προσοχή των μαθητών. Η συνάφεια που διαπιστώνεται, επίσης, μεταξύ των γραμματικών κατηγοριών των ασκήσεων και των κανόνων πιστώνεται στα θετικά των βιβλίων, όπως και η ξεκάθαρη στροφή από το μορφολογικό επίπεδο των τάξεων Γ΄ και Δ΄ στο συντακτικό, που είναι απαιτητικότερο, στις δύο μεγαλύτερες τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄, γεγονός που μας παραπέμπει στο πέρασμα από τη γραμματική της λέξης στη γραμματική της πρότασης.

Ωστόσο, είναι δύσκολο να αποφανθεί κανείς για το εάν αυτή η ποσότητα γραμματικών ασκήσεων και κανόνων είναι εντός των «*λογικών*» ορίων» (ΦΕΚ 303/τ. Β΄, 2003, σ. 3774) που θέτει το ΑΠΣ. Ουσιαστικά, η ένσταση που μπορεί να διατυπωθεί σχετικά με την ποσότητα της ύλης εστιάζεται στο εάν θα μπορούσαμε να καλύψουμε το ίδιο εύρος γραμματικών φαινομένων με λιγότερες ασκήσεις και κανόνες, δηλαδή με την αποφυγή κάποιων επαναλήψεων, επικαλύψεων ή εξεζητημένων υποπεριπτώσεων.

Το αρνητικό πρόσωπο των βιβλίων αφορά τη διδακτική μεθοδολογία

που εφαρμόζεται στις ασκήσεις. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές κατά βάση δουλεύουν ατομικά με ασκήσεις κλειστού τύπου χωρίς επικοινωνιακό πλαίσιο ή αναφορά σε κείμενα και δεν αξιολογούν οι ίδιοι τα παραγόμενα αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται ως επί το πλείστον με έναν τρόπο που παραπέμπει στον παραδοσιακό και στον δομιστικό τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας.

Εν κατακλείδι, η επεξεργασία των γραμματικών δομών στα γλωσσικά εγχειρίδια δείχνει να συγκλίνει με το ΑΠΣ στον τομέα της ποικιλίας των στόχων που υλοποιεί, εφόσον διαπραγματεύεται μια πληθώρα γραμματικών φαινομένων. Αντίθετα, αποκλίνει στον τομέα της μεθόδου, πώς δηλαδή είναι καλύτερα να διδάξουμε τις δομές του συστήματος στους μαθητές, αφού δεν καταφέρνει να συναρθρώσει με έναν αποτελεσματικό τρόπο τη γραμματική της λέξης και της πρότασης με αυτή του κειμένου.

Στην ουσία προβληματιζόμαστε —και θέτουμε αυτόν τον προβληματισμό που προέκυψε από τα όσα εκθέσαμε υπόψη της επιστημονικής κοινότητας— αν τα νέα βιβλία θέτουν ξανά το γλωσσικό μάθημα στην υπηρεσία της γραμματικής και όχι τόσο της επικοινωνίας, που είναι το κυρίως ζητούμενο της γλωσσικής διδασκαλίας σύμφωνα με τις νεότερες αντιλήψεις και τις προβλέψεις του ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ.

### Abstract

In this article the authors present the findings of a survey which was contacted in order to evaluate how and to which extent the textbooks (Students' Book and Activity Book) for the teaching of Greek language in the Greek primary school incorporate the official state curriculum guidelines. They focus especially on the grammar and syntax activities and the grammar and syntax rules and examples. They examine and analyze the teaching methodology (group activities, self and peer assessment, open-ended questions etc.) through which the grammar and syntax phenomena are being taught. The authors conclude their article by discussing why the textbooks fail —to a certain degree— to fully employ and implement the curriculum proposes.

### Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

Γιαννήλερ, Α. (2005). *Έλεγχος του βαθμού συμμόρφωσης των διδακτικών εγχειριδίων με τα Αναλυτικά Προγράμματα στο μάθημα Νεοελληνική Γλώσσα*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.

- κη.
- Κυρίδης, Α. (1994). Κριτική της αποστήθισης ως μαθησιακής μεθόδου και κριτηρίου για αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 77, 21-28.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση* (3η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν. (2001). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Χ. (1996). *Το εγχειρίδιο διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: περιγραφή, ταξινόμηση και αξιολόγηση των ασκήσεων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Παπαρίζος, Χ. (1990). *Επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Σιλιγάρης, Χ. (1992). *Η διδασκαλία της γραμματικής στα διδακτικά εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου»*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- ΦΕΚ 303&304/τ.Β' (2003, 13 Μαρτίου). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε., Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ. & Λουκά, Μ. (2008). *Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηγεωργίου, Β. (2001). *Οι γλωσσικές ασκήσεις στη διδασκαλία της γλώσσας. Ταξινόμηση των γλωσσικών ασκήσεων του εγχειριδίου «Η Γλώσσα μου»*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. ΑΠΘ, Φλώρινα.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2002). Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη. Στο *ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές* (σσ.131-140). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

### **Βιβλιογραφία ξενόγλωσση - μεταφρασμένη**

- Hymes, D. (1972). "On communicative competence". In J. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293) Harmondsworth: Penguin.



- Kress, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mayer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*, μτφρ. Α. Κουτσούκη. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 61(1), 60-92.
- Savignon, J, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. USA: Addison-Wesley.