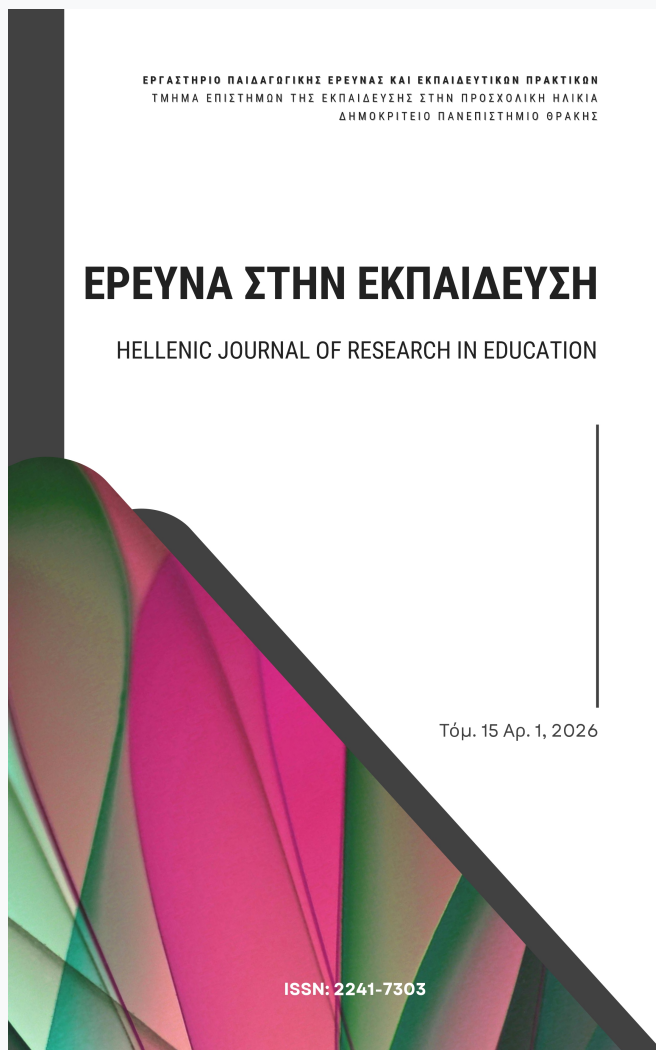


## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 15, Αρ. 1 (2026)

Τόμος 15, Αριθμός 1, 2026



### Αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της γραμματικής σε μαθητές/τριες της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

*Βίκυ Κάντζου, Αγγελική Μπόζιακα, Μιχάλης Χριστοδούλου*

doi: [10.12681/hjre.44177](https://doi.org/10.12681/hjre.44177)

Copyright © 2026, Βίκυ Κάντζου, Αγγελική Μπόζιακα, Μιχάλης Χριστοδούλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Κάντζου Β., Μπόζιακα Α., & Χριστοδούλου Μ. (2026). Αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της γραμματικής σε μαθητές/τριες της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 15(1), 31–49. <https://doi.org/10.12681/hjre.44177>



## Αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της γραμματικής σε μαθητές/ήτριες της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Βίκυ Κάντζου<sup>α</sup>, Αγγελική Μπόζιακα<sup>α</sup>, Μιχάλης Χριστοδούλου<sup>α</sup>

<sup>α</sup> Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής σε μαθητές/ήτριες που μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Ενώ η διεθνής βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της γραμματικής έχει εστιάσει κυρίως σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ή σε πλαίσια διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη ενός ερευνητικού κενού που αφορά τόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον όσο και έναν πληθυσμό που έχει μελετηθεί περιορισμένα: τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Η μελέτη βασίζεται σε τέσσερα εννοιολογικά ζεύγη που έχουν κεντρική θέση στη σχετική βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της γραμματικής: Εστίαση στον Κώδικα–Εστίαση στο Νόημα, Εστίαση στους Τύπους–Εστίαση στον Τύπο, Ρητή–Υπόρητη Διδασκαλία και Απαγωγική–Επαγωγική Διδασκαλία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου από 103 προπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και αναλύθηκαν με μη παραμετρικές στατιστικές μεθόδους.

Τα αποτελέσματα δείχνουν συνολική προτίμηση προς διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν στον γλωσσικό κώδικα και στη ρητή διδασκαλία, καθώς και μέτρια θετική στάση απέναντι στην Εστίαση στους Τύπους. Παράλληλα, καταγράφεται θετική στάση απέναντι στην επαγωγική διδασκαλία, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων δεν συγκροτούνται με τρόπο μονοδιάστατο ή αυστηρά παραδοσιακό. Οι αντιλήψεις των φοιτητών και φοιτητριών δεν φάνηκε να μεταβάλλονται ουσιαστικά κατά τη διάρκεια των ετών σπουδών τους, στοιχείο που συνάδει με ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Ωστόσο, η διδακτική εμπειρία, τόσο γενικά όσο και ειδικά στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, συσχετίστηκε με μειωμένη έμφαση στον γλωσσικό κώδικα, υποδεικνύοντας δυναμικές αναπλαισίωσης των αντιλήψεων μέσα από την επαφή με την εκπαιδευτική πράξη.

Τα ευρήματα συζητούνται σε συνάρτηση με το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις κυρίαρχες πρακτικές διδασκαλίας της γραμματικής, ιδίως στις Τάξεις Υποδοχής, και αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα που θα συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις, καθώς και για συγκριτικές μελέτες σε διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

### Abstract

This study explores the beliefs of pre-service primary school teachers regarding grammar instruction for learners of Greek as a second language within the context of the Greek educational system. While previous research on grammar teaching has largely focused on in-service teachers or on the teaching of English as a second/foreign language, the present study addresses an underexplored research area by examining the beliefs of future primary school educators in relation to grammar instruction in Modern Greek as a second language.

The study is grounded in four key conceptual dichotomies that occupy a central place in the literature on grammar teaching: meaning-focused versus form-focused instruction, focus on forms versus focus on form, explicit versus implicit instruction, and deductive versus inductive grammar teaching. Data were collected through a questionnaire administered to 103 undergraduate students enrolled in a Primary Education Department and were analyzed using non-parametric statistical methods.

The findings indicate an overall preference for form-focused and explicit grammar instruction, as well as moderately positive attitudes toward focus-on-forms approaches. At the same time, participants expressed positive orientations toward inductive grammar teaching, suggesting that their beliefs do not conform to a strictly

*traditional or monolithic instructional profile. Participants' beliefs did not appear to change substantially across years of study, a finding that aligns with previous research highlighting the relative stability of pre-service teachers' beliefs during initial teacher education. However, both general teaching experience and experience specifically related to teaching Greek as a second language were associated with reduced emphasis on the linguistic code, pointing to processes of belief recontextualization through engagement with teaching practice. The findings are discussed in relation to the Greek educational context and prevailing grammar teaching practices, particularly in Reception Classes for learners of Greek as a second language. By focusing on a population and educational context that have received limited attention in international research, the study contributes to a more nuanced understanding of pre-service teachers' beliefs about grammar instruction and highlights the need for further research employing qualitative, mixed-methods, and comparative approaches.*

© 2026, Βίκυ Κάντζου, Αγγελική Μπόζιακα, Μιχάλης Χριστοδούλου  
Αδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** διδασκαλία γραμματικής, ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

**Key words:** grammar instruction, Greek as a second language, pre-service teachers, teacher beliefs, primary education

## Εισαγωγή

Η διδασκαλία της γραμματικής αποτελεί ένα από τα πιο συζητημένα θέματα στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Όλες οι μέθοδοι και προσεγγίσεις στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2) έχουν λάβει θέση ως προς τον ρόλο της γραμματικής στην καθοδηγούμενη εκμάθηση, καθώς η γραμματική αποτελεί κεντρικό στοιχείο της γλώσσας και της ανάπτυξής της (Nassaji, 2017, σ. 205). Οι απόψεις που έχουν εκφραστεί διαχρονικά κυμαίνονται από την απόλυτη απόρριψη της διδασκαλίας της έως τη συστηματική ρητή διδασκαλία. Στην πρόσφατη βιβλιογραφία υπάρχει γενική συναίνεση ότι κάποια μορφή διδασκαλίας της γραμματικής είναι απαραίτητη ή έστω διευκολύνει την ανάπτυξη μιας Γ2 (Lantolf, 2024· Nassaji & Fotos, 2011).

Ωστόσο, στη διδακτική πράξη παρατηρείται ένα σημαντικό χάσμα μεταξύ των ευρημάτων της έρευνας και των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί (Larsen-Freeman, 2015). Ένας καθοριστικός παράγοντας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις δικές τους αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γραμματικής, οι οποίες επηρεάζουν τις παιδαγωγικές τους επιλογές (Borg, 2003, 2006, 2011). Μάλιστα, η Larsen-Freeman (2015) έχει επισημάνει ότι η παραδοσιακή διδασκαλία της γραμματικής παραμένει κυρίαρχη στη διδακτική πρακτική παρά τις προσπάθειες για αλλαγή (βλ. και Graus & Corpen, 2018· West & Verspoor, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο η έρευνά μας επικεντρώνεται σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής σε παιδιά που μαθαίνουν τα ελληνικά ως Γ2. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αποτελούν μια ομάδα που έχει λάβει εκτενή και εις βάθος εξειδίκευση στη διδασκαλία μιας Γ2, όπως οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι αντιλήψεις συνήθως διερευνώνται στις σχετικές μελέτες για τη διδακτική της γραμματικής. Ωστόσο είναι αυτοί που καλούνται συστηματικά να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της ελληνικής ως Γ2 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μιχελακάκη, 2024). Οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αποτελούν βασικό στοιχείο της διδακτικής προσέγγισης που θα ακολουθήσουν ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Θεωρούμε λοιπόν σημαντικό να αναδειχτούν οι αντιλήψεις τους σε σχέση με βασικές έννοιες της διδακτικής της γραμματικής όπως έχουν συζητηθεί στη βιβλιογραφία και έχουν διερευνηθεί για άλλους πληθυσμούς εκπαιδευτικών.

## Εννοιολογικές διακρίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής

Μια βασική διάκριση στη διδακτική της γραμματικής αφορά από τη μία πλευρά την εστίαση στο νόημα (meaning-focused instruction), η οποία αντιπαραβάλλεται με τη διδασκαλία που συμπεριλαμβάνει κάποια μορφής εστίαση στον γλωσσικό κώδικα. Η δεύτερη βέβαια μπορεί να λάβει πολλές διαφορετικές μορφές.

Όσον αφορά την πρώτη, τη διδασκαλία με εστίαση στο νόημα (meaning-focused instruction), αυτή αναδύθηκε ως αντίδραση σε διδακτικές προσεγγίσεις της γλώσσας που είχαν ως βάση τη

γραμματική (Ellis, 2001). Στην ισχυρή της εκδοχή, αυτή η προσέγγιση απορρίπτει οποιαδήποτε εστίαση στις γλωσσικές δομές και υποστηρίζει ότι η Γ2 κατακτάται τυχαία, χωρίς σχετική πρόθεση από το άτομο που μαθαίνει, και υπόρρητα (Long & Robinson, 1998). Υποστηρίζεται με άλλα λόγια ότι η κατάκτηση της γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί αποκλειστικά μέσω της έκθεσης σε κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο (comprehensible input), το οποίο είναι κατά τι πιο προηγμένο από το τρέχον επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών (Krashen, 1981· Schwartz, 1993). Η άποψη αυτή βασίστηκε σε έρευνες που έδειξαν ότι οι μαθητές/ήτριες, ανεξάρτητα από την πρώτη τους γλώσσα, ακολουθούν μια σταθερή σειρά κατάκτησης γραμματικών μορφημάτων, είτε μαθαίνουν τη γλώσσα μέσω διδασκαλίας είτε σε φυσικά περιβάλλοντα μάθησης (Larsen-Freeman, 2015). Σύμφωνα με τον Krashen (1982) λοιπόν, η διδασκαλία της γραμματικής δεν επηρεάζει τη φυσική διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας. Οι μαθητές/ήτριες είναι σε θέση να κατακτήσουν τις απαραίτητες γραμματικές δομές εκτιθέμενοι/ες σε γλώσσα που κατανοούν μέσα σε ένα υποστηρικτικό, μη απειλητικό μαθησιακό περιβάλλον.

Ωστόσο, μελέτες έχουν δείξει ότι η απουσία διδασκαλίας της γραμματικής μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερα επίπεδα γραμματικής ακρίβειας στην παραγωγή της γλώσσας (Day & Shapson, 1991; Harley, 1989). Επομένως, αν και στο πλαίσιο της εστίασης στο νόημα παρέχεται στους μαθητές πλούσιο γλωσσικό εισαγόμενο και δημιουργείται ένα αυθεντικό περιβάλλον χρήσης της γλώσσας, υπάρχουν ενδείξεις ότι για την κατάκτηση της γλώσσας οι μαθητές/ήτριες επωφελούνται από την ενσωμάτωση κάποιων μορφών εστίασης στον γλωσσικό κώδικα κατά τη διδασκαλία.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, η εστίαση στον γλωσσικό κώδικα περιλαμβάνει ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη επεξεργασία της γραμματικής δομής και στην ακρίβεια της γλωσσικής παραγωγής. Κεντρικές έννοιες στο σχετικό θεωρητικό πλαίσιο είναι η Εστίαση στους Τύπους (Focus on Forms) και η Εστίαση στον Τύπο (Focus on Form). Η πρώτη αναφέρεται σε παραδοσιακές, δομοκεντρικές πρακτικές, κατά τις οποίες η γραμματική διδάσκεται με τρόπο συστηματικό, αποσπασμένο από το επικοινωνιακό πλαίσιο και με τη χρήση μεταγλώσσας. Η Εστίαση στον Τύπο, αντίθετα, εντάσσει τη διδασκαλία της γραμματικής σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, ωθώντας τον μαθητή/την μαθήτρια να εστιάσει την προσοχή του/της στον τύπο, ο οποίος μπορεί να αφορά οποιοδήποτε επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας, όταν αυτός ο τύπος είναι σημαντικός για την επικοινωνία (Long, 1991· Pawlak, 2021a). Συνδυάζεται έτσι η εστίαση στην μορφή με την εστίαση στη σημασία και τη λειτουργία (Larsen-Freeman, 2003).

Μια ακόμα διάκριση που γίνεται συχνά είναι αυτή μεταξύ ρητής (explicit) και υπόρρητης (implicit) διδασκαλίας της γραμματικής. Στη ρητή διδασκαλία, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν και να απομνημονεύουν γραμματικούς κανόνες που παρουσιάζονται άμεσα και με τη χρήση μεταγλώσσας. Αντίθετα, η υπόρρητη διδασκαλία δεν περιλαμβάνει ρητή παρουσίαση κανόνων· η γλωσσική δομή αναμένεται να κατακτηθεί μέσω έκθεσης και επανάληψης, χωρίς συνειδητή επεξεργασία (Ellis, 2006· Pawlak, 2021a). Αν και παλαιότερες θεωρίες, όπως του Krashen (1981), προέκριναν πλήρως την υπόρρητη μάθηση ως φυσική διαδικασία, η σύγχρονη έρευνα υποστηρίζει ότι η ρητή εστίαση στη μορφή μπορεί να επιταχύνει τη γλωσσική ανάπτυξη, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα όπου η έκθεση στη γλώσσα είναι περιορισμένη (Pawlak, 2021b). Αξίζει βέβαια να επισημανθεί ότι η ρητή διδασκαλία μπορεί να λάβει πολύ διαφορετικές μορφές: από την παραδοσιακή παρουσίαση κανόνων και μηχανιστικές ασκήσεις έως πιο σύγχρονες, εννοιολογικά θεμελιωμένες προσεγγίσεις που συνδυάζουν ρητή εξήγηση με επικοινωνιακή πρακτική (Lantolf, 2024). Η διάκριση αυτή έχει σημαντικές παιδαγωγικές προεκτάσεις, καθώς η αποτελεσματικότητα της ρητής διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο αυτή οργανώνεται και υλοποιείται.

Τέλος, σε συνάρτηση με το αν οι γραμματικοί κανόνες παρουσιάζονται από τον/την εκπαιδευτικό ή τους ανακαλύπτουν οι μαθητές/ήτριες, διακρίνονται δύο στρατηγικές διδασκαλίας: η απαγωγική (deductive) και η επαγωγική (inductive). Η απαγωγική διδασκαλία ακολουθεί γραμμική λογική: ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει πρώτα τον κανόνα και στη συνέχεια ο/η μαθητής/ήτρια τον εφαρμόζει. Στην επαγωγική διδασκαλία, από την άλλη πλευρά, οι μαθητές/ήτριες καλούνται με βάση σχετικά γλωσσικά δεδομένα να ανακαλύψουν κανονικότητες σε αυτά. Έτσι, η απαγωγική διδασκαλία δίνει στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα για μεγαλύτερο έλεγχο του προς διδασκαλία περιεχομένου καθώς και για τη διαβάθμιση του περιεχομένου αυτού. Η επαγωγική, από την άλλη πλευρά, μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία των μαθητών/τριών. Η επιλογή μεταξύ των δύο εξαρτάται από τη φύση του

γλωσσικού φαινομένου, την ηλικία και την εμπειρία των μαθητών/τριών (Pawlak, 2013· Pawlak, 2021b).

## Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της γραμματικής

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της γραμματικής δεν μπορούν να κατανοηθούν χωρίς αναφορά στο ευρύτερο πεδίο έρευνας που αφορά τις γνωστικές διεργασίες των εκπαιδευτικών (teacher cognition). Πρόκειται για την έρευνα που μελετά τον νου και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και τον ρόλο που διαδραματίζουν κατά την εκπαίδευσή τους αλλά και την επαγγελματική εξέλιξή τους (Borg, 2019, σελ 1167). Οι γνωστικές διεργασίες αυτές δεν είναι στατικές ή αμετάβλητες. Αντίθετα, αναπτύσσονται και μεταβάλλονται συνεχώς μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ των προσωπικών τους εκπαιδευτικών εμπειριών, της επαγγελματικής τους κατάρτισης, της διδακτικής τους εμπειρίας και ποικίλων παραγόντων του περιβάλλοντος (Borg, 2006). Για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες εκπαιδευτικούς ειδικότερα, έχει επισημανθεί ότι εισέρχονται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών με ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις, που αναπτύχθηκαν μέσω των προσωπικών τους εμπειριών ως μαθητών/τριών (Lortie, 1975). Οι αντιλήψεις αυτές λειτουργούν ως φίλτρα για τη νέα γνώση και ενδέχεται να αποτελέσουν εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία αν δεν αναδειχθούν, γίνουν αντικείμενο συνειδητής επεξεργασίας και αμφισβητηθούν (Borg, 2006).

Σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής, η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν κεντρική θέση σε αυτή και τη θεωρούν αναπόσπαστο στοιχείο της γλωσσικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα δηλώνουν ότι τάσσονται υπέρ επικοινωνιακών προσεγγίσεων. Στην πράξη όμως επιστρέφουν συχνά σε παραδοσιακές, ρητές μορφές διδασκαλίας, υπό την πίεση παραγόντων όπως οι προσδοκίες των μαθητών/τριών, τα αναλυτικά προγράμματα, οι θεσμικές απαιτήσεις και η συναισθηματική σύνδεση με τον τρόπο που οι ίδιοι έμαθαν τη γλώσσα (Farrell & Lim, 2005). Η απόκλιση αυτή μεταξύ δηλωμένων αντιλήψεων και διδακτικής πράξης αποτελεί ευρέως τεκμηριωμένο φαινόμενο (Phipps & Borg, 2009) και δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως αντίφαση ή αδυναμία, αλλά ως έκφραση της πολυπλοκότητας του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι αντιλήψεις. Οι Phipps και Borg (2009) έχουν επισημάνει ότι οι πεποιθήσεις δεν συγκροτούν ένα εσωτερικά ομοιογενές σύστημα. Ορισμένες είναι πυρηνικές, βαθιά ριζωμένες στην προσωπική εμπειρία και ασκούν ισχυρότερη επίδραση στη διδακτική συμπεριφορά, ενώ άλλες είναι πιο περιφερειακές, θεωρητικά αποδεκτές χωρίς όμως να έχουν εδραιωθεί μέσα από βιωματική εμπλοκή. Η οπτική αυτή συνδέεται και με την άποψη της Ur (2025), σύμφωνα με την οποία η συνύπαρξη φαινομενικά αντιφατικών διδακτικών επιλογών αποτελεί συχνά λογική παιδαγωγική ισορροπία, καθώς οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλογα με το πλαίσιο και τις εκάστοτε διδακτικές ανάγκες.

Ωστόσο, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι διαφοροποιούνται με βάση το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Η μελέτη των Schurz και Coumel (2023), που βασίστηκε σε δεδομένα από 615 εκπαιδευτικούς αγγλικών στην Αυστρία, τη Σουηδία και τη Γαλλία διερεύνησε τις πρακτικές και προτιμήσεις των διδασκόντων σε σχέση με τη διδασκαλία της γραμματικής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ρητή διδασκαλία της γραμματικής είναι πιο διαδεδομένη στη Γαλλία και την Αυστρία, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλότερη συχνότητα χρήσης της μεταγλώσσας και παρουσίας γραμματικών κανόνων. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η συχνότητα ρητής διδασκαλίας μειώνεται ελαφρώς. Στον αντίποδα, οι Σουηδοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να ακολουθούν περισσότερο υπόρρητες, επικοινωνιακές στρατηγικές, εστιάζοντας ανάπτυξη ευχέρειας και αντιμετώπιζοντας τα γραμματικά φαινόμενα κυρίως αναδραστικά, όταν ανακλύπουν λάθη από τους μαθητές. Σχετικά με την επαγωγική και απαγωγική προσέγγιση, οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί έδειξαν προτίμηση προς επαγωγικές μεθόδους, ιδιαίτερα στα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/ήτριες να εξάγουν οι ίδιοι/ες τους κανόνες. Αντίθετα, οι Αυστριακοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν συχνότερη χρήση απαγωγικών, ρητών πρακτικών. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι γλωσσικές ιδεολογίες κάθε χώρας διαμορφώνουν, άμεσα ή έμμεσα, τις απόψεις και πρακτικές των διδασκόντων.

Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευόμενους/ες εκπαιδευτικούς, αρκετές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι επιτυγχάνεται ελάχιστη αλλαγή στις αντιλήψεις τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Peacock, 2001, Urmston, 2003). Στο ελληνικό περιβάλλον δεν υπάρχει σχετική έρευνα για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες των παιδαγωγικών τμημάτων. Προηγούμενες μελέτες για εκπαιδευόμενους/ες καθηγητές/ήτριες αγγλικής γλώσσας έχουν δείξει ότι εισέρχονται στην εκπαίδευση

εκπαιδευτικών με ένα σύστημα πεποιθήσεων που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις προσωπικές τους εμπειρίες ως μαθητών/τριών (Mattheoudakis, 2007). Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οι πεποιθήσεις αυτές αναδομούνται, καθώς το πρόγραμμα σπουδών προσφέρει στοχευμένα μαθήματα για την εκμάθηση μιας Γ2 τα οποία αμφισβητούν αυτές τις αντιλήψεις. Ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών διατηρεί αυτές τις πεποιθήσεις σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Στην έρευνα των Graus και Corpen (2016), με δείγμα εκπαιδευόμενου/ες καθηγητές/ήτριες αγγλικών, φάνηκε ότι οι περισσότεροι/ες ξεκινούσαν την εκπαίδευσή τους εκφράζοντας προτίμηση σε ρητές, εστιασμένες στον κώδικα (form-focused) και απαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής. Οι φοιτητές/ήτριες αυτοί/ες θεωρούσαν ότι οι σαφείς κανόνες και οι μηχανιστικές ασκήσεις ήταν αναγκαίες για την κατανόηση και απόκτηση γραμματικών δομών. Ωστόσο, καθώς προχωρούσε η εκπαίδευσή τους, αρκετοί/ές άρχισαν να υιοθετούν πιο επικοινωνιακές και επαγωγικές προσεγγίσεις, ιδίως όταν ήρθαν σε επαφή με μοντέλα όπως η Εστίαση στον Τύπο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει τη θέση ότι οι πεποιθήσεις δεν είναι αμετάβλητες· υπό κατάλληλες συνθήκες, μπορεί να αναθεωρηθούν ή να εξελιχθούν. Η επιμόρφωση που βασίζεται στον αναστοχασμό και τη βιωματική μάθηση θα μπορούσε να ενισχύσει αυτή τη δυναμική (Borg, 2015).

## **Η διδασκαλία της γραμματικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διδασκαλία της γραμματικής έχει παραδοσιακά κεντρική θέση, συχνά σε βάρος της διδασκαλίας του λεξιλογίου (Γούτσος, 2018). Ιστορικά, η γραμματική διδασκόταν ως αυτοτελές και κυρίαρχο αντικείμενο, με έμφαση στην απομνημόνευση κανόνων και στην τυποποιημένη εφαρμογή τους. Παρά την εμφάνιση νέων θεωρητικών ρευμάτων, όπως ο κριτικός γραμματισμός, η πρακτική αυτή φαίνεται να διατηρείται σε μεγάλο βαθμό. Το 2011, με τη σύνταξη νέων πιλοτικών Προγραμμάτων Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, επιχειρήθηκε μια μετατόπιση: σε σχέση με τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας δηλώθηκε ρητά ότι υιοθετείται το πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, η γραμματική αντιμετωπίζεται λειτουργικά και κριτικά. Οι γλωσσικές μορφές συνδέονται με τις λειτουργίες τους και οι γραμματικές επιλογές προσεγγίζονται ως δείκτες κοινωνικών και ιδεολογικών σχέσεων. Ωστόσο, η υλοποίηση αυτής της προσέγγισης δεν είναι χωρίς δυσκολίες, καθώς η παραδοσιακή, γραμμική και αθροιστική λογική της γραμματικής διδασκαλίας διατηρεί ισχυρές θέσεις στη συνείδηση των εκπαιδευτικών (Κουτσογιάννης, 2010).

Όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών/τριών που μαθαίνουν τα ελληνικά ως Γ2, αυτοί/ες εντάσσονται στις γενικές τάξεις. Το ελληνικό κράτος για να υποστηρίξει τη γλωσσική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη έχει επίσης θεσπίσει τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), όπου οι μαθητές/ήτριες παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα για μέρος του ωρολογίου προγράμματος (Χατζηδάκη, 2020). Οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων αλλά και αυτοί των ΤΥ πολύ συχνά δεν διαθέτουν επαρκή κατάρτιση για τη διαχείριση πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών μαθητικών πληθυσμών (Mitakidou, Tressou, & Daniilidou, 2009· Mattheoudakis, Chatzidaki, & Maligkoudi, 2017· Χατζηδάκη, 2020).

Η διδασκαλία της γραμματικής συγκεκριμένα στις Τ.Υ. μελετήθηκε από τις Θώμου και Κοντογιάννη (2024). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής, παρατηρείται συχνά διδασκαλία γραμματικών φαινομένων αποκομμένη από αυθεντικά συμφραζόμενα, με έμφαση στην επανάληψη και τη μηχανιστική εξάσκηση τύπων, χωρίς αξιοποίηση επικοινωνιακών περιστάσεων ή κειμένων. Αν και ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή προσπάθησαν να διαφοροποιήσουν τη μεθοδολογία τους, εντάσσοντας τη γραμματική σε θεματικές ενότητες ή χρησιμοποιώντας πολλά παραδείγματα χωρίς μεταγλώσσα, οι ακολουθούμενες πρακτικές συχνά δεν ευνοούν την ενεργητική κατάκτηση της γλώσσας μέσα από τη χρήση της, ούτε ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/τριών.

## Σκοπός της έρευνας - ερευνητικά ερωτήματα

Από την ανασκόπηση φάνηκε ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της γραμματικής σε πλαίσια δεύτερης και ξένης γλώσσας (π.χ. Graus & Corpen, 2016· Borg, 1999, 2003) έχουν μελετηθεί με αρκετή συστηματικότητα. Ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο οι υπάρχουσες έρευνες αφορούν εκπαιδευόμενους καθηγητές αγγλικής (π.χ. Mattheoudakis, 2007). Απουσιάζουν συστηματικές μελέτες που εστιάζουν στους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, παρότι αυτοί/ές καλούνται να υποστηρίξουν καθημερινά δίγλωσσους μαθητές στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Η παρούσα μελέτη έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, διερευνώντας συστηματικά, για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο πληθυσμό, τις αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής σε παιδιά που μαθαίνουν τα ελληνικά ως Γ2. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα συνεισφέρει στη χαρτογράφηση των αντιλήψεών τους, οι οποίες αναμένεται να επηρεάσουν άμεσα τη διδακτική πρακτική τους.

Η παρούσα μελέτη βασισμένη στο εννοιολογικό πλαίσιο των Graus και Corpen (2016), εστιάζει στη στάση των φοιτητών/τριών απέναντι σε τέσσερα βασικά εννοιολογικά ζεύγη που σχετίζονται με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της διδασκαλίας της γραμματικής: Εστίαση στον Κώδικα (Form-focused instruction) έναντι Εστίασης στο Νόημα (Meaning-focused instruction), Εστίαση στους Τύπους έναντι Εστίασης στον Τύπο, Ρητή έναντι Υπόρρητης διδασκαλίας, και Απαγωγική έναντι Επαγωγικής διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιο γενικότερο πρότυπο διδακτικής προσέγγισης της γραμματικής προτιμούν οι συμμετέχοντες/ουσες; Υπάρχει συνολική προτίμηση προς την Εστίαση στο Νόημα ή προς την Εστίαση στον Κώδικα; Εστιάζοντας περαιτέρω στην Εστίαση στον Κώδικα, ποιες προτιμήσεις εκφράζουν οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα εννοιολογικά ζεύγη Εστίαση στους Τύπους - Εστίαση στον Τύπο, Ρητή -Υπόρρητη διδασκαλία και Απαγωγική - Επαγωγική διδασκαλία;
2. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των προτιμήσεων των συμμετεχόντων/ουσών και του έτους σπουδών τους, του σχετικού μαθήματος που ορισμένοι/ες έχουν παρακολουθήσει στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών, της ενδεχόμενης προηγούμενης διδακτικής τους εμπειρίας, τόσο γενικά όσο και ειδικά σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2;
3. Εντοπίζονται συσχετίσεις μεταξύ των προτιμήσεών τους όσον αφορά τις εξεταζόμενες παραμέτρους διδασκαλίας της γραμματικής;

## Μεθοδολογία

### Δείγμα

Η μελέτη διερεύνησε τις πεποιθήσεις προπτυχιακών φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης αναφορικά με τη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής σε δίγλωσσους/ες μαθητές/ήτριες. Στην έρευνα συμμετείχαν 103 φοιτητές/ήτριες, από το τρίτο έτος σπουδών και πάνω, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών ήταν γυναίκες (78,6%). Όσον αφορά το έτος φοίτησης, η πλειονότητα του δείγματος ήταν φοιτητές/ήτριες του τέταρτου έτους (69,9%). Οι ηλικιακές ομάδες 20–21 και 22–23 ετών κάλυπταν το 85,5% του συνολικού δείγματος, ενώ το 99% των φοιτητών/τριών δήλωσε ότι η ελληνική είναι η πρώτη του γλώσσα. Αναφορικά με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και συγκεκριμένα με την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων ως μέρους του προγράμματος σπουδών, το 35% του δείγματος είχε παρακολουθήσει μάθημα που περιελάμβανε μια ενότητα για τη γραμματική και τη διδασκαλία της στα ελληνικά ως Γ2 (μεταξύ άλλων θεμάτων όπως το λεξιλόγιο και η παροχή ανατροφοδότησης). Σχετικά με την εμπειρία στη διδασκαλία συμπεριλαμβανομένης και της πρακτικής άσκησης που αποτελεί ισχυρή παράμετρο του προγράμματος σπουδών του συγκεκριμένου τμήματος, το 75% περίπου απάντησε θετικά. Όσον αφορά τη διδακτική

εμπειρία με μαθητές/ήτριες της ελληνικής ως Γ2, το 14,6% απάντησε θετικά, με την πλειονότητα να αναφέρει εμπειρία μικρότερη των έξι μηνών.

### **Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Graus και Corpen (2016), το οποίο έχει σχεδιαστεί για να καταγράφει τις αντιλήψεις μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η επιλογή του εργαλείου αυτού αιτιολογείται αφενός μεν από τη θεωρητική πληρότητα της κατηγοριοποίησης που προτείνει (μέσω τεσσάρων εννοιολογικών ζευγών), και αφετέρου από τη δυνατότητά του να ανιχνεύσει συστηματικά τις στάσεις των συμμετεχόντων με χρήση έγκυρων και σταθμισμένων κλιμάκων. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο προσφέρει τη δυνατότητα ποσοτικής επεξεργασίας και σύγκρισης των δεδομένων με αντίστοιχες διεθνείς έρευνες. Το ερωτηματολόγιο των Graus και Corpen (2016) περιλαμβάνει 24 δηλώσεις που κατηγοριοποιούνται σε τέσσερα εννοιολογικά ζεύγη που προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία:

α) Εστίαση στο Νόημα (Meaning-Focused Instruction) – Εστίαση στον Κώδικα (Form-Focused Instruction),

β) Εστίαση στους Τύπους – Εστίαση στον Τύπο,

γ) Ρητή – Υπόρρητη Διδασκαλία,

δ) Απαγωγική – Επαγωγική Διδασκαλία.

Σύμφωνα με τους Graus και Corpen (2016), τα τέσσερα αυτά εννοιολογικά ζεύγη δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ανάλυσης αλλά συγκροτούν μια ιεραρχική δομή. Τα εννοιολογικά ζεύγη β, γ και δ, αφορούν την Εστίαση στον Κώδικα, και τις διαφορετικές μορφές που αυτή μπορεί να πάρει, με το ζεύγος δ να εντάσσεται ειδικότερα στο πλαίσιο της ρητής διδασκαλίας.

Το ερωτηματολόγιο των Graus και Corpen (2016) προσαρμόστηκε στο ελληνικό πλαίσιο και στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Πιο αναλυτικά, η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δύο μέρη. Το πρώτο συγκεντρώνει δημογραφικά και άλλα στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών (φύλο, ηλικία, έτος σπουδών, γλωσσικό υπόβαθρο, πανεπιστημιακή εκπαίδευση και διδακτική εμπειρία). Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τις μεταφρασμένες και προσαρμοσμένες στα ελληνικά δηλώσεις του αρχικού ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα). Οι δηλώσεις μετρούνται με πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε αρχικά μέσα από μια διαδικασία διπλής ανεξάρτητης μετάφρασης, με στόχο την ακριβή απόδοση των προτάσεων του πρωτοτύπου και της αγγλικής του μετάφρασης, όπως παρατίθενται στο άρθρο των Graus και Corpen (2016). Πιο αναλυτικά, οι δύο πρώτες συγγραφείς μετέφρασαν ανεξάρτητα το ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια συναντήθηκαν, συζήτησαν τις δύο εκδοχές και από κοινού αποφάσισαν σε μια πρώτη εκδοχή του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή της πρώτης εκδοχής σε τέσσερα άτομα, φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τα άτομα αυτά κλήθηκαν μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να σχολιάσουν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν και να σχολιάσουν τυχόν ασάφειες. Η διαδικασία αυτή οδήγησε σε γλωσσικές βελτιώσεις, και σε μια δεύτερη εκδοχή του ερωτηματολογίου. Κατόπιν, η δεύτερη εκδοχή του ερωτηματολογίου μελετήθηκε από εμπειρογνώμονα, μια ελληνόφωνη γλωσσολόγο με ειδικευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, η οποία το αξιολόγησε και σχολίασε θέματα που αφορούσαν τη σαφήνεια και την ακρίβεια της ελληνικής μετάφρασης. Και αυτή η διαδικασία οδήγησε σε κάποιες περαιτέρω βελτιώσεις.

### **Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του εργαλείου και ανάλυση των δεδομένων**

Σχετικά με την επεξεργασία των δεδομένων πρέπει να σημειωθεί ότι για ορισμένες από τις στατιστικές αναλύσεις, οι δηλώσεις που αντιστοιχούσαν στον δεύτερο πόλο κάθε ζεύγους εννοιών που αναφέρθηκαν νωρίτερα αναστράφηκαν, και στη συνέχεια όλοι οι επιμέρους βαθμοί αθροίστηκαν ανά κλίμακα, έτσι ώστε:

- υψηλές συνολικές βαθμολογίες στο εννοιολογικό ζεύγος Εστίαση στον Κώδικα–Εστίαση στο Νόημα να υποδηλώνουν προτίμηση προς τη διδασκαλία με εστίαση στον

Κώδικα, ενώ χαμηλές βαθμολογίες να υποδηλώνουν προτίμηση προς τη διδασκαλία με εστίαση στο νόημα,

- υψηλές συνολικές βαθμολογίες στο εννοιολογικό ζεύγος Εστίαση στους Τύπους - Εστίαση στον Τύπο να υποδηλώνουν προτίμηση προς την Εστίαση στους Τύπους, και χαμηλές βαθμολογίες προτίμηση προς την Εστίαση στον Τύπο,
- υψηλές συνολικές βαθμολογίες στο εννοιολογικό ζεύγος Ρητή – Υπόρρητη διδασκαλία να υποδηλώνουν προτίμηση προς τη ρητή διδασκαλία και χαμηλές βαθμολογίες προτίμηση προς την υπόρρητη διδασκαλία,
- υψηλές συνολικές βαθμολογίες στο εννοιολογικό ζεύγος Απαγωγική-Επαγωγική διδασκαλία να υποδηλώνουν προτίμηση προς την απαγωγική διδασκαλία και χαμηλές βαθμολογίες προτίμηση προς την επαγωγική.

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής του προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$  ανά κλίμακα, δηλαδή ανά ζεύγος αντίθετων πόλων, ακολουθώντας την ίδια λογική με την αρχική μελέτη των Graus και Corpen (2016). Η επιλογή αυτή αντικατοπτρίζει την υπόθεση ότι οι δύο πόλοι κάθε ζεύγους δεν αποτελούν ανεξάρτητες έννοιες, αλλά συγκροτούν ένα ενιαίο συνεχές. Οι τιμές που προέκυψαν ήταν αποδεκτές έως καλές για όλες τις κλίμακες: Εστίαση στον Κώδικα– Εστίαση στο Νόημα  $\alpha = .810$ , Εστίαση στους Τύπους – Εστίαση στον Τύπο  $\alpha = .727$ , Ρητή– Υπόρρητη Διδασκαλία  $\alpha = .742$ , και Απαγωγική – Επαγωγική Διδασκαλία  $\alpha = .874$ . Ωστόσο, όταν εξετάστηκε ο κάθε πόλος μεμονωμένα, η εσωτερική συνοχή μειώθηκε, ιδίως για την κλίμακα Εστίαση στον Τύπο ( $\alpha = .63$ ), η οποία δεν πληροί το ευρέως αποδεκτό κατώφλι αξιοπιστίας ( $\alpha \geq .70$ ; DeVellis, 2016· de Vaus, 2014· Field, 2018). Το εύρημα αυτό συνάδει με την πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης έννοιας, την οποία έχουν επισημάνει και οι Graus και Corpen (2016). Μάλιστα κατά την επικύρωση του αρχικού εργαλείου αναγκάστηκαν να αφαιρέσουν δύο items της κλίμακας Εστίαση στον Τύπο λόγω χαμηλών παραγοντικών φορτίσεων. Επιπλέον μπορεί να οφείλεται στον μικρό αριθμό δηλώσεων ( $n = 3$ ), καθώς κλίμακες με λιγότερες από τέσσερις δηλώσεις είναι ευαίσθητες σε διακυμάνσεις του δείγματος (DeVellis, 2016). Το γεγονός ότι η συνοχή βελτιώνεται όταν ο πόλος εξετάζεται σε συνδυασμό με την Εστίαση στους Τύπους ενισχύει την άποψη ότι η έννοια αποκτά ψυχομετρική συνοχή κυρίως σε αντιδιαστολή με τον απέναντι πόλο της.

**Πίνακας 1** Αποτελέσματα ελέγχου εσωτερικής συνοχής (Cronbach's  $\alpha$ ) ανά μεταβλητή.

Κλίμακα	Cronbach's $\alpha$
Εστίαση στον Κώδικα	.79
Εστίαση στο Νόημα	.75
Εστίαση στους Τύπους	.74
Εστίαση στον Τύπο	.63
Ρητή Διδασκαλία	.73
Υπόρρητη Διδασκαλία	.72
Απαγωγική Διδασκαλία	.84
Επαγωγική Διδασκαλία	.83

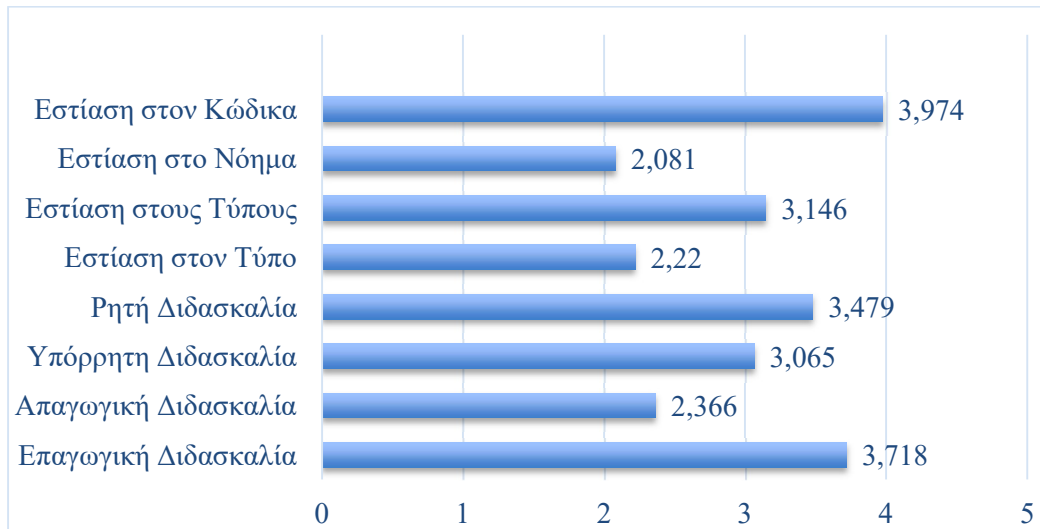
Ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθόδου επαναληπτικής δοκιμασίας (test-retest) (Bryman, 2017). Είκοσι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο σε δύο χρονικές στιγμές με διαφορά 15 ημερών. Η σύγκριση των μέσων όρων μέσω του ελέγχου t-test για εξαρτημένα δείγματα δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p = .947$ ), γεγονός που τεκμηριώνει τη σταθερότητα και συνέπεια του εργαλείου μέτρησης (Bryman, 2017).

## Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις των μελλοντικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της γραμματικής.

### Περιγραφικά αποτελέσματα ανά εννοιολογική μεταβλητή

Όσον αφορά τα αποτελέσματα σε σχέση με τις οκτώ εννοιολογικές μεταβλητές που εξετάστηκαν, η συνολική κατανομή των μέσων όρων για όλες αυτές τις μεταβλητές απεικονίζεται στο Διάγραμμα 1.



**Διάγραμμα 1** Οι μέσοι όροι ανά εννοιολογική μεταβλητή

Όσον αφορά το εννοιολογικό ζεύγος Εστίαση στον Κώδικα – Εστίαση στο Νόημα, η Εστίαση στον Κώδικα συγκεντρώνει υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,97) σε σύγκριση με την Εστίαση στο Νόημα (Μ.Ο.=2,08). Στο εννοιολογικό ζεύγος Εστίαση στους Τύπους – Εστίαση στον Τύπο, η Εστίαση στους Τύπους παρουσιάζει μέσο όρο 3,15, ενώ η Εστίαση στον Τύπο χαμηλότερο μέσο όρο, ίσο με 2,22. Αναφορικά με το εννοιολογικό ζεύγος Ρητή – Υπόρρητη Διδασκαλία, η Ρητή Διδασκαλία συγκεντρώνει μέσο όρο 3,48, ενώ η Υπόρρητη Διδασκαλία μέσο όρο 3,07. Τέλος, στο εννοιολογικό ζεύγος Απαγωγική – Επαγωγική Διδασκαλία, η Επαγωγική Διδασκαλία παρουσιάζει υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,72) σε σύγκριση με την Απαγωγική Διδασκαλία (Μ.Ο.=2,37).

Πριν από τη πραγματοποίηση στατιστικών ελέγχων εξετάστηκε η κανονικότητα της κατανομής των δεδομένων για όλες τις μεταβλητές που αφορούν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόστηκαν οι έλεγχοι Kolmogorov–Smirnov και Shapiro–Wilk. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι, για το σύνολο σχεδόν των μεταβλητών, οι κατανομές αποκλίνουν στατιστικά σημαντικά από την κανονική κατανομή ( $p < .05$ ). Συγκεκριμένα, ο έλεγχος Kolmogorov–Smirnov ήταν στατιστικά σημαντικός για όλες τις μεταβλητές ( $p < .001$ ), ενώ ο έλεγχος Shapiro–Wilk κατέγραψε επίσης στατιστικά σημαντικές τιμές για τις περισσότερες κλίμακες ( $p < .05$ ), επιβεβαιώνοντας την απόκλιση από την κανονικότητα. Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε σκόπιμη η χρήση μη παραμετρικών στατιστικών ελέγχων για όλες τις περαιτέρω αναλύσεις.

### Συσχέτιση των εννοιολογικών μεταβλητών με το έτος σπουδών

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με το έτος σπουδών τους, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal–Wallis, με το έτος σπουδών ως ανεξάρτητη μεταβλητή (Πίνακας 2). Ο έλεγχος δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών σπουδών για τις περισσότερες από τις εξεταζόμενες εννοιολογικές μεταβλητές, και συγκεκριμένα για την Εστίαση στον Κώδικα, την Εστίαση στο Νόημα, την Εστίαση στους Τύπους, την Εστίαση στον Τύπο, τη Ρητή Διδασκαλία, καθώς και την Απαγωγική και την Επαγωγική Διδασκαλία ( $p > .05$ ). Όσον αφορά την Υπόρρητη διδασκαλία, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με το έτος σπουδών ( $p = .040$ ). Ωστόσο, σύμφωνα με τον DeVauss (2011, σσ. 224-230), περιπτώσεις οριακής σημαντικότητας καλό είναι να αποφεύγονται λόγω του ότι το επίπεδο .05 είναι αυθαίρετο και πιο ευάλωτο στο δειγματοληπτικό σφάλμα όταν δεν υπάρχει κανονική κατανομή. Γι' αυτές τις οριακές

περιπτώσεις, προτείνει τον έλεγχο με το γράφημα error bars. Η εν λόγω δοκιμασία έδειξε ότι πράγματι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών.

**Πίνακας 2** Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal–Wallis

Εννοιολογικές μεταβλητές	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Εστίαση στον Κώδικα	1.939	2	.379
Εστίαση στο Νόημα	.489	2	.783
Εστίαση στους Τύπους	2.810	2	.245
Εστίαση στον Τύπο	3.749	2	.153
Ρητή Διδασκαλία	1.684	2	.431
Υπόρρητη Διδασκαλία	6.424	2	.040
Απαγωγική Διδασκαλία	.340	2	.844
Επαγωγική Διδασκαλία	1.038	2	.595

### **Συσχέτιση των εννοιολογικών μεταβλητών με την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων**

Προκειμένου να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με την παρακολούθηση του μαθήματος που περιείχε αναφορές για τη διδασκαλία της γραμματικής στην ελληνική ως Γ2, συγκρίθηκαν οι απαντήσεις όσων είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον το σχετικό μάθημα με τις απαντήσεις όσων δεν είχαν παρακολουθήσει το μάθημα αυτό. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της παρακολούθησης σχετικών μαθημάτων και οποιασδήποτε από τις εννοιολογικές μεταβλητές που εξετάστηκαν, δηλαδή της Εστίασης στον Κώδικα, της Εστίασης στο Νόημα, της Εστίασης στους Τύπους, της Εστίασης στον Τύπο, της Ρητής και της Υπόρρητης Διδασκαλίας, καθώς και της Απαγωγικής και της Επαγωγικής Διδασκαλίας ( $p > .05$ ). Αν και δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, οι μέσοι όροι κατάταξης των ομάδων παρατίθενται στον Πίνακα 3, προκειμένου να αποτυπωθεί η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών ανάλογα με την παρακολούθηση του σχετικού μαθήματος.

**Πίνακας 3** Μέσοι όροι κατάταξης (Ranks) των εννοιολογικών μεταβλητών σε σχέση με την παρακολούθηση σχετικού μαθήματος

Εννοιολογική Μεταβλητή	Ομάδα	N	Μ.Ο. Κατάταξης	Άθροισμα κατατάξεων
Εστίαση στον Κώδικα	ΠΜ	67	51.80	3470.50
	ΧΠΜ	36	52.38	1885.50
Εστίαση στο Νόημα	ΠΜ	67	49.57	3321.50
	ΧΠΜ	36	56.51	2034.50
Εστίαση στους Τύπους	ΠΜ	67	53.12	3559.00
	ΧΠΜ	36	49.92	1797.00
Εστίαση στον Τύπο	ΠΜ	67	51.15	3427.00
	ΧΠΜ	36	53.58	1929.00
Ρητή Διδασκαλία	ΠΜ	67	54.28	3636.50
	ΧΠΜ	36	47.76	1719.50
Υπόρρητη Διδασκαλία	ΠΜ	67	51.76	3468.00
	ΧΠΜ	36	52.44	1888.00
Απαγωγική Διδασκαλία	ΠΜ	67	50.34	3373.00
	ΧΠΜ	36	55.08	1983.00
Επαγωγική Διδασκαλία	ΠΜ	67	53.13	3559.50
	ΧΠΜ	36	49.90	1796.50

*Υπόμνημα:* ΠΜ= Φοιτητές/τριες που παρακολούθησαν σχετικό μάθημα, ΧΠΜ = Φοιτητές/τριες που δεν παρακολούθησαν σχετικό μάθημα

### **Διδακτική εμπειρία και αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γραμματικής**

Πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ διδακτικής εμπειρίας και αντιλήψεων για τη διδασκαλία της. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για (α) τη γενική διδακτική εμπειρία και (β) την εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Όσον αφορά τη γενική διδακτική εμπειρία, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών με και χωρίς διδακτική εμπειρία για τις περισσότερες από τις εξεταζόμενες μεταβλητές (Εστίαση στο Νόημα, Εστίαση στους Τύπους, Εστίαση στον Τύπο, Ρητή Διδασκαλία, Υπόρρητη Διδασκαλία, Απαγωγική Διδασκαλία, Επαγωγική Διδασκαλία). Ωστόσο, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβλητή Εστίαση στον Κώδικα ( $p = 0.012$ ). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες με γενική διδακτική εμπειρία παρουσίασαν χαμηλότερες τιμές στη συγκεκριμένη κλίμακα σε σύγκριση με εκείνους χωρίς διδακτική εμπειρία, γεγονός που υποδηλώνει μικρότερη έμφαση στον γλωσσικό κώδικα.

Αντίστοιχη ανάλυση πραγματοποιήθηκε και σε σχέση με την εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2. Και σε αυτή την περίπτωση, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με την εξαίρεση της Εστίασης στον Κώδικα, για την οποία καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ( $p = 0,038$ ). Οι συμμετέχοντες/ουσες με εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές στη συγκεκριμένη κλίμακα σε σύγκριση με όσους δεν διέθεταν σχετική εμπειρία.

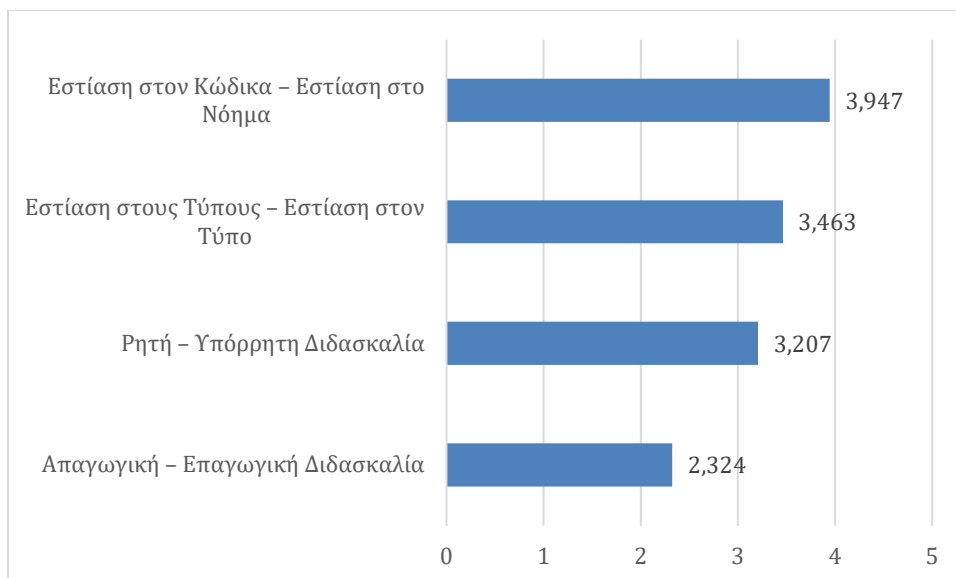
### **Συσχετίσεις μεταξύ των σύνθετων εννοιολογικών μεταβλητών**

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα της Μεθόδου, δημιουργήθηκαν σύνθετες εννοιολογικές μεταβλητές αντιστρέφοντας και αθροίζοντας τις επιμέρους δηλώσεις στα τέσσερα εννοιολογικά ζεύγη. Οι σύνθετες αυτές μεταβλητές αποτυπώνουν τη συνολική κατεύθυνση των στάσεων των συμμετεχόντων για κάθε εννοιολογικό ζεύγος. Οι αναλυτικές περιγραφικές τιμές των σύνθετων μεταβλητών παρατίθενται στον Πίνακα 3 και αναπαρίσταται σχηματικά στο Διάγραμμα 2. Όσον αφορά το εννοιολογικό ζεύγος Εστίαση στο Νόημα – Εστίαση στον Κώδικα, οι συνολικές βαθμολογίες τοποθετούνται προς την κατεύθυνση της Εστίασης στον Κώδικα. Αντίστοιχα, στο εννοιολογικό ζεύγος Εστίαση στους Τύπους – Εστίαση στον Τύπο, οι συνολικές βαθμολογίες δείχνουν τάση προς την Εστίαση στους Τύπους. Σε σχέση με το εννοιολογικό ζεύγος Ρητή – Υπόρρητη Διδασκαλία, οι σύνθετες βαθμολογίες καταγράφουν προσανατολισμό προς τη Ρητή διδασκαλία. Τέλος, στο εννοιολογικό ζεύγος Απαγωγική – Επαγωγική Διδασκαλία, οι συνολικές βαθμολογίες τοποθετούνται προς την κατεύθυνση της Επαγωγικής διδασκαλίας. Οι αναλυτικές περιγραφικές τιμές των σύνθετων μεταβλητών παρατίθενται στον Πίνακα 4.

**Πίνακας 4** Περιγραφικά στατιστικά των σύνθετων εννοιολογικών μεταβλητών

Σύνθετη μεταβλητή*	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Εστίαση στον Κώδικα– Εστίαση στο Νόημα	3.9466	.65522
Εστίαση στους Τύπους – Εστίαση στον Τύπο	3.4628	.68238
Ρητή – Υπόρρητη Διδασκαλία	3.2071	.72101
Απαγωγική – Επαγωγική Διδασκαλία	2.3236	.82902

\* Υπόμνημα: Οι υψηλές συνολικές βαθμολογίες ανά εννοιολογικό ζεύγος υποδηλώνουν προτίμηση προς τον πρώτο πόλο και αντίστροφα.



**Διάγραμμα 1** Οι μέσοι όροι ανά σύνθετη εννοιολογική μεταβλητή

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των σύνθετων εννοιολογικών μεταβλητών, με τη χρήση του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Spearman ( $\rho$ ), προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της μεταξύ τους σχέσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών θετικών συσχετίσεων ασθενούς έως μέτριας ισχύος μεταξύ των περισσότερων συνδυασμών των σύνθετων μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκε θετική συσχέτιση ασθενούς έως μέτριας ισχύος μεταξύ του δίπολου Εστίαση στο Νόημα – Εστίαση στον Κώδικα και του δίπολου Εστίαση στους Τύπους – Εστίαση στον Τύπο, καθώς και μεταξύ του δίπολου Εστίαση στο Νόημα – Εστίαση στον Κώδικα και του δίπολου Ρητή – Υπόρρητη Διδασκαλία. Επιπλέον, εντοπίστηκε θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος μεταξύ του δίπολου Εστίαση στους Τύπους – Εστίαση στον Τύπο και του δίπολου Ρητή – Υπόρρητη Διδασκαλία. Τέλος, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ασθενούς ισχύος μεταξύ του δίπολου Ρητή – Υπόρρητη Διδασκαλία και του δίπολου Απαγωγική – Επαγωγική Διδασκαλία. Οι αναλυτικές τιμές των συντελεστών συσχέτισης Spearman και τα αντίστοιχα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας παρατίθενται στον Πίνακα 5.

**Πίνακας 5** Συντελεστές συσχέτισης Spearman ( $\rho$ ) μεταξύ των σύνθετων εννοιολογικών μεταβλητών

Σύνθετες μεταβλητές	1	2	3	4
1. Εστίαση στο Νόημα – Εστίαση στον Κώδικα	1.00	$\rho = .474^{**}$	$\rho = .314^{**}$	$\rho = .111$
2. Εστίαση στους Τύπους – Εστίαση στον Τύπο		1.00	$\rho = .335^{**}$	$\rho = .097$
3. Ρητή – Υπόρρητη Διδασκαλία			1.00	$\rho = .380^{**}$
4. Απαγωγική – Επαγωγική Διδασκαλία				1.00

Υπόμνημα  $\rho$  = συντελεστής συσχέτισης Spearman.

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

## Συμπεράσματα

Η μελέτη αυτή είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής σε μαθητές/ήτριες που μαθαίνουν τα ελληνικά ως Γ2 στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Εστιάζοντας σε τέσσερα εννοιολογικά ζεύγη που έχουν κεντρική θέση στη σχετική βιβλιογραφία, η έρευνα επιχειρήσει να συμβάλει στην κάλυψη ενός ερευνητικού κενού που αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και έναν πληθυσμό που έχει μελετηθεί περιορισμένα σε διεθνές επίπεδο. Τα ευρήματα προσφέρουν μια σύνθετη εικόνα των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής.

Συνολικά, τα αποτελέσματα έδειξαν προτίμηση προς διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν στον κώδικα, και ειδικότερα προς την Εστίαση στους Τύπους και τη ρητή διδασκαλία. Η προτίμηση για Εστίαση στον Κώδικα συνάδει με σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τη σημασία της διδασκαλίας της γραμματικής για την ανάπτυξη της Γ2, στο πλαίσιο βέβαια μιας ευρύτερα επικοινωνιακής προσέγγισης (Nassaji & Fotos, 2011). Η Εστίαση στους Τύπους συγκέντρωσε μέτρια θετικές τιμές, υποδηλώνοντας ότι οι συμμετέχοντες/ουσες αποδίδουν σημαντική θέση στην παραδοσιακή, δομοκεντρική διδασκαλία της γραμματικής. Ως προς τη ρητή διδασκαλία, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε δεν επιτρέπει να συναχθούν συμπεράσματα για το είδος ρητής διδασκαλίας που οι συμμετέχοντες/ουσες αναπαριστούν νοητικά, αν δηλαδή πρόκειται για παραδοσιακές μορφές παρουσίασης κανόνων ή για πιο σύγχρονες, εννοιολογικά θεμελιωμένες προσεγγίσεις (Lantolf, 2024). Ωστόσο, η παράλληλη προτίμηση για Εστίαση στους Τύπους οδηγεί σε μια πιο παραδοσιακή ερμηνεία. Δεδομένου δε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν διαθέτει εκτενή διδακτική εμπειρία και μια βασική παράμετρος διαμόρφωσης των πεποιθήσεων είναι οι σχολικές εμπειρίες ως μαθητών/τριών, οι καταγραφόμενες αντιλήψεις είναι πιθανότερο να αντανakλούν τη σχολική εμπειρία σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου η γραμματική αντιμετωπίζεται παραδοσιακά ως αυτοτελές και κεντρικό αντικείμενο διδασκαλίας. Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε συνάρτηση με πρόσφατες έρευνες στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, όπου καταγράφεται η κυριαρχία δομοκεντρικών πρακτικών στη διδασκαλία της γραμματικής στις Τ.Υ. (Θώμου & Κοντογιάννη, 2024). Φαίνεται δηλαδή ότι οι πεποιθήσεις που εκφράστηκαν στην παρούσα έρευνα συνάδουν με πρακτικές διδασκαλίας που έχουν καταγραφεί στις Τ.Υ.

Οι παραπάνω ερμηνείες των ευρημάτων συνδέονται και με άλλα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών δεν φάνηκε να μεταβάλλονται ουσιαστικά κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αν και στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους μόνο κατά τα δύο τελευταία έτη της πανεπιστημιακής φοίτησης. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες οι πεποιθήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών τείνουν να παραμένουν σε μεγάλο βαθμό σταθερές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Peacock, 2001· Urmston, 2003). Σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τρία από τα τέσσερα εννοιολογικά ζεύγη της παρούσας έρευνας (Εστίαση στον Κώδικα–Εστίαση στο Νόημα, Εστίαση στον Τύπο–Εστίαση στους Τύπους, Ρητή–Υπόρρητη Διδασκαλία) έχουν περιγραφεί ως συγκροτούμενα γύρω από έναν κοινό εννοιολογικό πυρήνα (Graus & Corpen, 2016), τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι στάσεις των φοιτητών συγκροτούν ένα σχετικά συνεκτικό σύστημα αντιλήψεων, το οποίο εμφανίζεται ανθεκτικό σε μεταβολές στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Επιπλέον, το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερο νόημα στο ελληνικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τη Μιχελακάκη (2024), τα Παιδαγωγικά Τμήματα στην Ελλάδα, αν και έχουν αυξήσει τα σχετικά μαθήματα τις τελευταίες δεκαετίες, σπάνια φέρνουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε επαφή με πραγματικά πολύγλωσσα περιβάλλοντα. Χωρίς συστηματική βιωματική εμπλοκή με πολύγλωσσα περιβάλλοντα, η θεωρητική κατάρτιση ενδέχεται να μην επαρκεί για να αμφισβητήσει πεποιθήσεις που έχουν διαμορφωθεί μέσα από χρόνια σχολικής εμπειρίας.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι παράλληλα καταγράφηκε θετική στάση απέναντι στην επαγωγική διδασκαλία, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις των φοιτητών δεν συγκροτούνται με τρόπο μονοδιάστατο ή αυστηρά παραδοσιακό. Η συνύπαρξη αυτή δεν αποτελεί αντίφαση. Στο πλαίσιο των εννοιών που υιοθετεί η παρούσα μελέτη, όπως αποτυπώνονται στο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, η επαγωγική διδασκαλία δεν αντιτίθεται στη ρητή αλλά αποτελεί μια από τις μορφές που αυτή μπορεί να λάβει (Graus & Corpen, 2016). Η ταυτόχρονη προτίμηση και για τις δύο είναι επομένως εννοιολογικά συνεκτική. Όπως έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη εξαρτάται από ποικίλους παιδαγωγικούς παράγοντες (Phipps & Borg, 2009· Ur, 2025). Υπό αυτό το πρίσμα, η ταυτόχρονη έμφαση στη ρητή και στην επαγωγική διδασκαλία ενδέχεται να αντικατοπτρίζει ένα σύστημα πεποιθήσεων στο οποίο συνυπάρχουν εδραιωμένες αντιλήψεις, διαμορφωμένες από τη σχολική εμπειρία, με πιο πρόσφατα αποκτηθείσες προσεγγίσεις, μέσω της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που δεν έχουν ακόμα δοκιμαστεί στην πράξη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που αφορούν τη διδακτική εμπειρία. Τόσο η γενική διδακτική εμπειρία όσο και η εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2

συσχετίστηκαν με μειωμένη έμφαση στον γλωσσικό κώδικα, ενώ δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις υπόλοιπες εννοιολογικές μεταβλητές. Η συσχέτιση αυτή θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ένδειξη πιθανής αναπλαισίωσης των αντιλήψεων μέσα από την επαφή με την εκπαιδευτική πράξη. Το γεγονός ωστόσο ότι η εμπειρία αφήνει ουσιαστικά ανεπηρέαστο το μεγαλύτερο μέρος των αντιλήψεων συνάδει με τα ευρήματα των Graus και Corpen (2018), οι οποίοι έδειξαν ότι η πρακτική εμπειρία συχνά εδραιώνει τις υπάρχουσες πεποιθήσεις αντί να τις αμφισβητεί. Γιατί όμως η εμπειρία επηρεάζει συγκεκριμένα την Εστίαση στον Κώδικα και όχι τις υπόλοιπες μεταβλητές παραμένει ανοιχτό ερώτημα. Η απουσία διαφοράς μεταξύ των δύο τύπων εμπειρίας ως προς αυτή τη μεταβλητή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στην πράξη τα δύο περιβάλλοντα δεν είναι τόσο διαφορετικά όσο υποδηλώνει η διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Δεδομένης της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά δημόσια σχολεία, η επαφή με δίγλωσσους μαθητές είναι πιθανή και στα δύο πλαίσια. Ωστόσο, αυτό παραμένει υπόθεση που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση με μεθοδολογικά εργαλεία που να καταγράφουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα χαρακτηριστικά της διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Επιπλέον, οι συσχετίσεις που καταγράφηκαν μεταξύ των σύνθετων εννοιολογικών μεταβλητών ήταν ασθενείς έως μέτριες, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων δεν λειτουργούν αποσπασματικά, αλλά συγκροτούν εν μέρει συνεκτικά γνωσιακά σχήματα. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την άποψη ότι οι διαφορετικές διαστάσεις της διδασκαλίας της γραμματικής συνδέονται μέσω ενός ευρύτερου εννοιολογικού πλαισίου, χωρίς ωστόσο να συνιστούν άκαμπτες ή απόλυτα πολωμένες θέσεις.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν και ορισμένες κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, δεδομένου ότι το δείγμα προέρχεται από ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό πλαίσιο και δεν περιλαμβάνει φοιτητές/ήτριες άλλων τμημάτων, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών και σε άλλα Παιδαγωγικά Τμήματα, προκειμένου να ενισχυθεί η εξωτερική εγκυρότητα των ευρημάτων. Παράλληλα, το εύρημα ότι οι μέσοι όροι για την Εστίαση στους Τύπους και την Υπόρρητη Διδασκαλία συγκεντρώνονται κοντά στο μέσο της κλίμακας χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Δεν είναι σαφές αν το εύρημα αυτό αντικατοπτρίζει αμφιταλάντευση, έλλειψη σαφούς άποψης ή ατελή εξοικείωση με τις έννοιες αυτές. Επίσης, δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα παρέχει ενδείξεις συσχέτισης μεταξύ εμπειρίας και αντιλήψεων, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί διαχρονικά πώς η εκτεταμένη και στοχευμένη εμπειρία σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα επηρεάζει τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γραμματικής, καθώς και αν και πώς οι αλλαγές αυτές μεταφράζονται στη διδακτική πράξη. Τέλος, η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της γραμματικής διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών (Graus & Corpen, 2016). Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η ηλικία των μαθητών αποτελεί καθοριστική παράμετρο, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί πώς συνδέεται και η ηλικία με τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία της γραμματικής σε νεαρούς μαθητές και νεαρές μαθήτριες της ελληνικής ως Γ2.

Καταλήγοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εντάσσονται σε ένα ευρύτερο ζήτημα που αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία σε πολύγλωσσες τάξεις. Οι αντιλήψεις δηλαδή για τη διδασκαλία της γραμματικής αποτελούν μία μόνο διάσταση ενός ευρύτερου συστήματος αντιλήψεων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα. Δεδομένου ότι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι ανθεκτικές στη μεταβολή, τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη για προγράμματα σπουδών που συνδυάζουν θεωρητική εμπέδωση και στοχευμένη βιωματική εμπλοκή με πολύγλωσσα περιβάλλοντα, όχι μόνο ως προς τη διδασκαλία της γραμματικής, αλλά ως προς το σύνολο των προκλήσεων που θέτει η διδασκαλία σε πολύγλωσσες τάξεις. Εστιάζοντας σε έναν πληθυσμό και ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που έχουν λάβει περιορισμένη προσοχή στη διεθνή έρευνα, η παρούσα μελέτη συμβάλλει στη χαρτογράφηση των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών και αναδεικνύει ερωτήματα που αξίζει να απασχολήσουν τόσο την έρευνα όσο και την εκπαιδευτική πολιτική.

## Βιβλιογραφία

- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27(1), 19–31. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00047-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00047-5)
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Continuum.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury.
- Borg, S. (2019). Language teacher cognition: Perspectives and debates. In X. Gao, (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 1149–1170). Springer.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Day, E., & Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches in language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning* 41, 25–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00675.x>
- de Vaus, D. (2014). *Surveys in social research* (6th ed.). Routledge.
- de Vauss, D. (2011). *Ανάλυση Κοινωνικών Δεδομένων*. Πεδίο.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. In Ellis, R. (Ed.), *Form focused instruction and second language learning: Volume 51* (pp. 1–46). Blackwell.
- Farrell, T. S., & Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *Tesl-Ej*, 9(2), n2.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Graus, J., & Coppen, P. A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571–599. <https://doi.org/10.1177/136216881560323>
- Graus, J., & Coppen, P. A. (2018). Influencing student teacher grammar cognitions: The case of the incongruous curriculum. *The Modern Language Journal*, 102(4), 693–712. <https://doi.org/10.1111/modl.12510>
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics* 10(3), 331–359. <https://doi.org/10.1093/applin/10.3.331>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language Learning and Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Lantolf, J. P. (2024). On the value of explicit instruction: The view from sociocultural theory. *Language Teaching Research Quarterly*, 39, 281–304. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.39.18>
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Thomson & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language teaching*, 48(2), 263–280. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000408>
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives* (pp. 39–52). John Benjamins.

- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge University Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and teacher education*, 23(8), 1272–1288.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.001>
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 22, 358–371.  
doi:<https://doi.org/10.26262/istal.v22i0.6003>
- Mitakidou, S., Tressou, E., & Daniilidou, E. (2009). Cross-Cultural Education: A Challenge or a Problem?. *International Critical Childhood Policy Studies*, 2, 61–74.
- Nassaji, H. (2017). Grammar acquisition. In S. Loewen & M. Sato (eds). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 205–223). Routledge.
- Nassaji, H., & Fotos, S. S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms*. Routledge.
- Pawlak, M. (2013). Principles of instructed language learning revisited: Guidelines for effective grammar teaching in the foreign language classroom. In K. Drożdżał-Szelest & M. Pawlak (Eds.), *Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching: Studies in honor of Waldemar Marton* (pp. 199–220). Springer.
- Pawlak, M. (2021a). Teaching foreign language grammar: New solutions, old problems. *Foreign Language Annals*, 54(4), 881–896. <https://doi.org/10.1111/flan.12563>
- Pawlak, M. (2021b). Implicit versus explicit grammar learning and teaching. In E. Macaro & R. Woore (Eds), *Debates in Second Language Education* (pp. 165–82). Taylor & Francis.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Schurz, A., & Coumel, M. (2023). Grammar teaching in ELT: A cross-national comparison of teacher-reported practices. *Language Teaching Research*, 27(5), 1167–1192.  
<https://doi.org/10.1177/1362168820964>
- Schwartz, B. D. (1993). On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 147–163.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263100011931>
- Ur, P. (2025). Juggling and keeping your balance: Models of grammar teaching. In E. Hinkel, (Ed.), *Practical grammar teaching for the second language classroom* (pp. 3-23). Routledge.
- Urmston, A. (2003). Learning to teach English in Hong Kong: The opinions of teachers in training. *Language and Education*, 17(2), 112-137.
- West, L., & Verspoor, M. (2016). An impression of foreign language teaching approaches in the Netherlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 26–36.
- Γούτσος, Δ. (2018). Ανάπτυξη λεξιλογίου: Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Γούτσος, Δ., Σηφιανού, Μ., Γεωργακοπούλου Α. (Επιμ.). *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: από τις λέξεις στα κείμενα*. Πατάκης.
- Θώμου, Π., & Κοντογιάννη, Δ. (2024). Γλωσσική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής. *Journal of Applied Linguistics*, 37, 20–45.  
<https://doi.org/10.26262/jal.v0i37.10393>

- Κουτσογιάννης Δ. (2010). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου (Επιμ.), *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης /ξένης)*.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*.
- Μιχελιάκη, Ε. (2024). Πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στο Β. Κάντζου & Μ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδάσκοντας τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα* (σσ. 356–377). Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

### Παράρτημα: Περιγραφικά στατιστικά για τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου

	Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Εστίαση στον Κώδικα	Η γραμματική πρέπει να είναι μέρος του μαθήματος της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	1,00	1,00	11,70	42,70	43,70	4,27	0,78
	Τα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για δίγλωσσους μαθητές πρέπει να περιλαμβάνουν θέματα γραμματικής της γλώσσας.	2,90	3,90	13,60	50,50	29,10	3,99	0,92
	Στο μάθημα ελληνικών για δίγλωσσους μαθητές οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν προσοχή στη γραμματική.	11,70	26,20	0,00	46,60	15,50	3,66	0,88
Εστίαση στο Νόημα	Στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για δίγλωσσους μαθητές δεν πρέπει να παρουσιάζονται θέματα γραμματικής.	39,80	40,80	12,60	4,90	1,90	1,88	0,94
	Στο μάθημα των ελληνικών σε δίγλωσσους μαθητές δεν είναι απαραίτητο να παρουσιάζεται και να αναλύεται η γραμματική. Η εστίαση θα πρέπει να είναι μόνο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.	20,40	46,60	19,40	10,70	2,90	2,29	1,01
	Η εστίαση στα μαθήματα των ελληνικών για δίγλωσσους μαθητές θα πρέπει να βρίσκεται αποκλειστικά στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (χωρίς διδασκαλία γραμματικής).	27,20	50,50	12,60	7,80	1,90	2,07	0,94
Εστίαση στους Τύπους	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ασχολούνται με τη γραμματική σε μια ξεχωριστή/διακριτή ενότητα του μαθήματος της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.	6,80	24,30	32,00	22,30	14,60	3,14	1,15
	Η γραμματική πρέπει να κατέχει κεντρική θέση στο μάθημα των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα.	5,80	32,00	31,10	20,40	10,70	2,98	1,09
	Τα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για δίγλωσσους μαθητές πρέπει να εξετάζουν συστηματικά όλες τις γραμματικές δομές.	3,90	20,40	31,10	29,10	15,50	3,32	1,09
Εστίαση στον Τύπο	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάζουν σε ένα στοιχείο της γραμματικής μόνο αν οι μαθητές που μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα αντιμετωπίζουν δυσκολία με αυτό.	13,60	46,60	19,40	16,50	3,90	2,50	1,05
	Αν οι μαθητές που μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα δεν κάνουν λάθη σε ένα συγκεκριμένο γραμματικό τύπο, οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να εξηγούν τον υφιστάμενο κανόνα	31,10	47,60	14,60	3,90	2,90	2,00	0,94
	Η διδασκαλία ενός γραμματικού τύπου είναι χρήσιμη μόνο αν οι μαθητές που μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα κάνουν λάθη σε αυτό.	23,30	51,50	14,60	7,80	2,90	2,16	0,97

Απαγωγική Διδασκαλία	Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρουσιάζει έναν κανόνα της γραμματικής αντί να αφήνει τους δίγλωσσους μαθητές να τον ανακαλύψουν μόνοι τους.	19,40	39,80	27,20	9,70	3,90	2,39	1,03
	Είναι καλύτερο οι εκπαιδευτικοί να εξηγούν έναν κανόνα γραμματικής πάρα να αφήνουν τους δίγλωσσους μαθητές να τον εξαγάγουν από παραδείγματα.	22,30	39,80	28,20	4,90	4,90	2,30	1,03
	Είναι πιο αποτελεσματικό ο εκπαιδευτικός να δίνει στους δίγλωσσους μαθητές έναν κανόνα παρά να τους αφήνει να τον ανακαλύψουν μόνοι τους μέσα από παραδείγματα.	17,50	44,70	23,30	8,70	5,80	2,41	1,06
Επαγωγική Διδασκαλία	Είναι προτιμότερο να αφήνουμε τους δίγλωσσους μαθητές να εξαγάγουν έναν κανόνα από ένα σύνολο παραδειγμάτων από το να τους δίνουμε τον κανόνα εκ των προτέρων.	4,90	6,80	25,20	35,00	28,20	3,75	1,09
	Το να ζητείται από τους δίγλωσσους μαθητές να ανακαλύψουν έναν κανόνα είναι καλύτερος τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής, από το να παρουσιάζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τους κανόνες της γραμματικής	4,90	7,80	25,20	33,00	29,10	3,74	1,11
	Το να αφήνουμε τους δίγλωσσους μαθητές να ανακαλύπτουν έναν κανόνα μέσα από παραδείγματα είναι καλύτερος τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής από το να παρουσιάζουμε έναν κανόνα.	2,90	10,70	24,30	40,80	21,40	3,67	1,02
Ρητή Διδασκαλία	Οι σαφώς διατυπωμένοι κανόνες της γραμματικής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ευχέρειας στην γραμματική στους δίγλωσσους μαθητές.	2,90	14,60	19,40	42,70	20,40	3,63	1,06
	Κατά τη διδασκαλία της γραμματικής σε δίγλωσσους μαθητές ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρουσιάζει ρητούς κανόνες.	1,00	26,20	16,50	33,00	23,30	3,51	1,15
	Οι ρητοί κανόνες γραμματικής είναι ζωτικής σημασίας για την εκμάθηση της γραμματικής από τους μαθητές που μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα.	4,90	19,40	32,00	29,10	14,60	3,29	1,09
Υπόρρητη Διδασκαλία	Ο καλύτερος τρόπος διδασκαλίας της γραμματικής είναι η παρουσίαση στους δίγλωσσους μαθητές πολλών παραδειγμάτων της εν λόγω δομής χωρίς να συζητείται ο υποκείμενος κανόνας.	8,70	25,20	32,00	21,40	12,60	3,04	1,15
	Οι μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα κατακτούν τη γραμματική αυτόματα μέσω της επεξεργασίας πολλών παραδειγμάτων χρήσης μιας γραμματικής δομής (χωρίς τον κανόνα).	5,80	24,30	36,90	26,20	6,80	3,04	1,01
	Ο καλύτερος τρόπος εκμάθησης της γραμματικής από τους μαθητές που μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα είναι η μελέτη προτάσεων - παραδειγμάτων (χωρίς τον κανόνα).	6,80	21,40	36,90	23,30	11,70	3,12	1,09