



**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΑΝΑ ΕΠΙΠΕΔΟ
ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ
ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΝΑ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ**

ΛΙΔΩΡΙΚΗ. Α. ΕΥΓΕΝΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΓΟΥΛΑ ΕΥΓΕΝΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2018

Ευχαριστίες

Καταρχήν, ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτρια, Ευγενία Μαγουλά, για το υλικό που μου έδωσε, πάνω στο οποίο βασίστηκε η έρευνα της εργασίας αυτής και για την ενθάρρυνση που μου παρείχε.

Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, Βίκυ Κάντζου, για την συνεχή βοήθειά της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας, για το χρόνο που αφιέρωσε, για τη θαυμαστή συνέπειά της και για τις πολύτιμες επισημάνσεις και υποδείξεις που μου έκανε και με βοήθησε να ολοκληρώσω την εργασία.

Ευχαριστώ τον κ. Σαλμοντ Πυθαγόρα που αφιέρωσε χρόνο για να με βοηθήσει με τους στατιστικούς πίνακες και τα διαγράμματα και την κα. Μαριόλη Ελένη για τη βοήθειά της στην αγγλική γλώσσα.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς την οικογένειά μου για την κατανόηση, τη στήριξη αλλά κυρίως την υπομονή της, όλο το διάστημα της συγγραφής της εργασίας.

Την αφιερώνω στον Κώστα Παπαχρήστο, που ήταν πάντοτε δίπλα μου αλλά τώρα δεν είναι πια εδώ...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ABSTRACT.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	7
I.1. Εισαγωγή.....	7
I.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	10
I.2.1 Ο όρος δεύτερη και ξένη γλώσσα.....	10
I.2.2. Η κατάκτηση της Γ2 στα παιδιά και στους ενήλικες.....	10
I.2.3. Η διάκριση των όρων <i>Λάθος - Σφάλμα</i>	13
I.2.4. Επίπεδα Γλωσσομάθειας της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης ξένης γλώσσας	14
I.2.5. Διάκριση της θετικής από την αρνητική ανατροφοδότηση	16
I.2.6. Ομοιότητες και διαφορές της προφορικής και της γραπτής ανατροφοδότησης.....	17
I.2.7. Η προφορική διορθωτική Ανατροφοδότηση	18
I.2.8. Ο φορέας της ανατροφοδότησης.....	22
I.2.9. Η Κοινωνικο – πολιτισμική θεώρηση της Ανατροφοδότησης.....	23
I.2.10. Οι τεχνικές της προφορικής διορθωτικής ανατροφοδότησης	25
I.2.11. Η Ρητή – Υπόρρητη Προφορική Διορθωτική Ανατροφοδότηση	35
I.2.12. Η έννοια του γλωσσικού εισαγόμενου – εξαγόμενου (input – output).....	38
I.2.13. Η Αποτελεσματικότητα της Προφορικής Ανατροφοδότησης	39
I.2.14. Η καταλληλότητα της Προφορικής Ανατροφοδότησης για κάθε ηλικιακή ομάδα (παιδιά - ενήλικες).....	45
I.2.15. Η Προφορική Ανατροφοδότηση ανά Γλωσσικό Επίπεδο.....	47
I.2.15.α. Η αναγκαιότητα προσαρμογής της ανατροφοδότησης ανά γλωσσικό επίπεδο.....	47
I.2.15.β. Ποια είναι η κατάλληλη τεχνική ανατροφοδότησης ανά γλωσσικό επίπεδο.....	48
II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	52
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	54
III.1. Το Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας	54
III.2. Συμμετέχοντες	56

III.3. Ερευνητικά εργαλεία	56
III.4. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων	57
III.5. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων	60
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	61
IV.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	61
IV.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	72
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	76
V.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	76
V.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	81
VI. ΣΥΝΟΠΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	83
VII. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ – Η άποψη των φοιτητών ως σκοπιά του εξωτερικού παρατηρητή	84
VIII. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	86
IX. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΣ ΟΔΗΓΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ	87
Για το επίπεδο αρχαρίων (A1&A2).....	89
Για το μεσαίο επίπεδο (B1&B2).....	90
Για το προχωρημένο επίπεδο (Γ1&Γ2).....	91
Για τα επίπεδα Α, Β, Γ.....	92
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	101

ABSTRACT

Oral corrective feedback as a method to correct a student's mistake includes various correction techniques which have been widely studied as much for their function and effectiveness as for their suitability. The aim of this project is to research the relationship of the corrective research techniques with the language level in practice, for the Greek language as a second language. Research was conducted on the corrective feedback techniques that are used by scholars who teach the Greek language to foreign students in three hour lessons, via observation grids that had been completed by the students of National and Kapodistrian University of Athens. Recast, metalinguistic signal, elicitation and paralinguistic clues were chosen. The results showed that although there were differences regarding how the technique was used, the scholars used a combination of techniques at all levels. Finally, it was noted that the metalinguistic signal technique is the least used technique at the three levels.

Keywords: oral feedback, teacher's techniques, second language, oral feedback techniques, negative feedback.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προφορική ανατροφοδότηση ως μια διαδικασία διόρθωσης του λάθους του μαθητή περιλαμβάνει διαφορετικές τεχνικές διόρθωσης οι οποίες έχουν μελετηθεί ευρέως τόσο για τη λειτουργία τους και για την αποτελεσματικότητά τους όσο και για την καταλληλότητά τους. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να ερευνήσει τη σχέση των τεχνικών ανατροφοδότησης με το επίπεδο γλωσσομάθειας στην πράξη, για την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη. Έτσι, ερευνήθηκαν οι τεχνικές ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε ξένους μαθητές σε τρία μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν στο Διδασκαλείο της ελληνικής γλώσσας, μέσα από σχάρες παρατήρησης που είχαν συμπληρώσει οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Δεν ερευνήθηκαν όλες οι τεχνικές ανατροφοδότησης που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, αλλά επιλέχθηκαν η αναδιατύπωση, η μεταγλωσσική εξήγηση, η εκμαίευση και οι μη γλωσσικές ενδείξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, παρόλο που υπάρχουν μικρές διαφορές ως προς τη χρήση των τεχνικών ανά επίπεδο, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν συνδυασμό των τεχνικών σε όλα τα επίπεδα. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η τεχνική της μεταγλωσσικής εξήγησης είναι η λιγότερο χρησιμοποιούμενη τεχνική και στα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας.

Λέξεις κλειδιά: προφορική ανατροφοδότηση, τεχνικές δασκάλων, δεύτερη γλώσσα, τεχνικές προφορικής ανατροφοδότησης, αρνητική ανατροφοδότηση.

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

I.1. Εισαγωγή

Η διαδικασία της μάθησης είναι ένα ευρύ και πολυδιάστατο πεδίο και ως εκ τούτου ανεξάντλητο γύρω από το οποίο έχουν γίνει πολλές έρευνες και πειράματα και έχουν διατυπωθεί αρκετές υποθέσεις και θεωρίες. Η καθοδηγούμενη μάθηση είναι εκείνη που γίνεται στα πλαίσια μιας τάξης διδασκαλίας με “συντονιστή” τον εκπαιδευτικό. Εκείνο που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής ή υποστηρικτής είναι μια σταθερή βελτίωση στις επιδόσεις του μαθητή. Προσανατολισμένος προς αυτή την κατεύθυνση, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί, μεταξύ άλλων γνωστικών εργαλείων, την προφορική ανατροφοδότηση, η οποία είναι “μια από τις ισχυρότερες επιρροές στην μάθηση” (Hattie & Timperley, 2007:81), για να υποβοηθήσει τη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα στο πλαίσιο της τάξης διδασκαλίας η ανατροφοδότηση έχει ταυτιστεί με τη διόρθωση του λάθους του μαθητή (Υψηλάντης & Μουτή, 2015) από τον εκπαιδευτικό. Επομένως, η προφορική ανατροφοδότηση που μας ενδιαφέρει σε αυτή την εργασία είναι η διόρθωση της λανθασμένης έκφρασης του μαθητή από το εκπαιδευτικό. Οι έρευνες που έχουν γίνει γύρω από την προφορική ανατροφοδότηση έχουν καταλήξει σε συγκεκριμένες τεχνικές τις οποίες ένας εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του και, υπό προϋποθέσεις, του εξασφαλίζουν αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία με την έννοια ότι οδηγούν στην πρόσληψη της νέας γνώσης από το μαθητή. Η προφορική ανατροφοδότηση συμβαίνει σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και σε όλες τις ηλικίες. Δεδομένου ότι στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ο αριθμός των ενήλικων αλλοδαπών που ενδιαφέρονται να σπουδάσουν τη νέα ελληνική γλώσσα¹, δημιουργείται η ανάγκη να εξεταστεί το φαινόμενο της προφορικής ανατροφοδότησης μέσα σε τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) σε ενήλικες μαθητές.

Ως δεύτερη γλώσσα (Γ2), εννοούμε την γλώσσα που δεν είναι η μητρική αλλά είναι κυρίαρχη στο κοινωνικό σύνολο και απαραίτητη λόγω εργασίας ή εκπαίδευσης και μαθαίνεται κυρίως από μειονοτικές ομάδες όπως οι πρόσφυγες των οποίων η μητρική

¹ Διαθέσιμη πληροφορία στην ιστοσελίδα του Διδασκαλείου: <http://www.greekcourses.uoa.gr/istorika-stoixeia.html>.

είναι διαφορετική (Ιακώβου, 2017). Ως εκ τούτου, η εκμάθηση της Γ2 γίνεται από όλες τις ηλικίες, παιδιά και ενήλικες. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν γίνει έρευνες για να εντοπιστούν οι τυχόν διαφορές στη διαδικασία της εκμάθησης οι οποίες να οφείλονται στην διαφορετική ηλικία (Krashen & Scarella, 1978, Brown, 2000, Ohta, 2001, Oliver, 2000, Swain, 2000, Jing Liou, 2008). Επίσης έχουν γίνει ακόμα πιο στοχευμένες έρευνες (Bailey, Madden, Krashen, 1974, Pedrazzini, 2017, Scarcella & Higa, 1981, Oliver, 2000) με σκοπό να εξετάσουν αν υπάρχει κατάλληλη ανατροφοδότηση για κάθε ηλικιακή ομάδα ώστε να προσαρμοστεί η παροχή ανατροφοδότησης στις αντίστοιχες γνωστικές ανάγκες τους .

Στην εργασία αυτή, όπως προαναφέρθηκε, θα μας απασχολήσει η καθοδηγούμενη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως Γ2. Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, ο κύκλος σπουδών της εκμάθησης της νέας ελληνικής γλώσσας ως Γ2 είναι χωρισμένος σε 3 μικρότερους κύκλους-επίπεδα, το αρχάριο (Α), το μεσαίο (Β) και το προχωρημένο (Γ). Κάθε επίπεδο έχει διαιρεθεί σε δύο υπο-επίπεδα. Έτσι, έχουμε το Α1 και Α2, Β1 και Β2, Γ1 και Γ2.

Η ανατροφοδότηση σε τάξεις διδασκαλίας δεύτερης /ξένης γλώσσας (SLA) έχει μελετηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία. Για την απόδοση του όρου της ανατροφοδότησης διεθνώς, χρησιμοποιούνται οι αγγλικοί όροι *feedback*, *negative feedback*, *corrective feedback*. Προκειμένου να οριοθετηθεί ένα πλαίσιο αναφοράς, η ανατροφοδότηση έχει αναλυθεί σε επιμέρους στοιχεία ή κατηγορίες. Έτσι, μια πρώτη διάκριση της ανατροφοδότησης είναι σε θετική και αρνητική. Η πρώτη, περιλαμβάνει όλα τα θετικά σχόλια του εκπαιδευτικού για το πόσο καλά τα καταφέρνει ο μαθητής. Η δεύτερη, αφορά ουσιαστικά στις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού προκειμένου να διορθώσει το λάθος του μαθητή. Και οι δύο “τύποι” αφορούν τόσο το γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο των μαθητών.

Μια άλλη διάκριση της ανατροφοδότησης είναι σε γραπτή και προφορική. Η γραπτή ανατροφοδότηση είναι ένας “χειρόγραφος σχολιασμός” (Srichanyachon, 2012:8) στο γραπτό του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, ενώ η προφορική ανατροφοδότηση είναι η προφορική διόρθωση του εκπαιδευτικού στη λανθασμένη έκφραση του μαθητή (Ohta, 2001). Η προφορική ανατροφοδότηση, λοιπόν, είναι διεθνώς αναγνωρισμένη ως ένας μηχανισμός διόρθωσης του εσφαλμένου γλωσσικού προϊόντος (Υψηλάντης & Μουτή, 2015).

Ένας άλλος παράγοντας που εξετάζεται είναι ο φορέας της ανατροφοδότησης, δηλαδή ποιος και από ποια θέση παρέχει ανατροφοδότηση. Έτσι, μια περίπτωση είναι ο

συνομιλητής ο οποίος είναι φυσικός ομιλητής της γλώσσας να ανατροφοδοτήσει τον ξένο ομιλητή για να τον βοηθήσει να εκφραστεί ή να τον διορθώσει σε ενδεχόμενο λάθος του. Αυτή η περίπτωση ανατροφοδότησης απαντάται στις κοινωνικές συναναστροφές της καθημερινότητας και δεν αφορά στο διδακτικό πλαίσιο της τάξης διδασκαλίας. Άλλη περίπτωση είναι, μέσα στην τάξη διδασκαλίας, να παρέχει την ανατροφοδότηση κάποιος από τους συμμαθητές, αλλά ούτε αυτός ο τύπος θα μας απασχολήσει. Μια τρίτη περίπτωση, με την οποία θα ασχοληθούμε, είναι να παρέχει την ανατροφοδότηση ο εκπαιδευτικός της τάξης.

Ανεξάρτητα από το άτομο που παρέχει την ανατροφοδότηση, η λειτουργία της και ο σκοπός της είναι κοινός, και είναι η υποστήριξη και η βελτίωση των ικανοτήτων του μαθητή αντίστοιχα. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μέρος της οποίας είναι το *Scaffolding* ή υποστήριξη. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ο εκπαιδευτικός παρέχει υποστήριξη στο μαθητή στο σημείο που αδυνατεί χωρίς αυτή να εκπληρώσει το μαθησιακό του έργο και την αποσύρει σταδιακά καθώς ο μαθητής ενδυναμώνεται (Diaz, 2009).

Η ανατροφοδότηση δεν θα είναι αποτελεσματική εάν γίνεται άκριτα και τυχαία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει στα χέρια του συγκεκριμένα εργαλεία τα οποία να ξέρει πώς θα τα χρησιμοποιήσει. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές έχουν προτείνει συγκεκριμένες τεχνικές της ανατροφοδότησης, οι οποίες θα αναλυθούν στη συνέχεια. Η βασική ταξινόμια των τεχνικών της διορθωτικής ανατροφοδότησης έχει προταθεί από τους Lyster & Ranta (1997). Με αφετηρία αυτή την ταξινόμια οι επόμενοι ερευνητές προτείνουν τις δικές τους τεχνικές, διαφοροποιημένες. Το επόμενο βήμα είναι να εξεταστούν οι τεχνικές αυτές ως προς το κατά πόσο ρητές (explicit) ή υπόρρητες² (implicit) είναι. Αυτό σημαίνει ότι οι ρητές τεχνικές ανατροφοδότησης κάνουν σαφές στο μαθητή ότι έχει κάνει λάθος και ότι διορθώνεται ενώ οι υπόρρητες όχι. Το στοιχείο αυτό συνδυάζεται με το κατά πόσο οι τεχνικές, ρητές και υπόρρητες προτρέπουν το μαθητή να παράγει λόγο ή όχι, οπότε, σε αυτή την περίπτωση έχουμε διάκριση σε γλωσσικό εξαγόμενο (output) ή γλωσσικό εισαγόμενο (input) αντίστοιχα (Ellis, 2009). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των τεχνικών της ανατροφοδότησης όσον αφορά στην επίδοση των μαθητών αλλά και την καταλληλότητά τους για το κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας και την ηλικία των μαθητών.

² Ο όρος αυτός μου προτάθηκε από τη Βίκυ Κάντζου, προκειμένου να αποδοθεί στα ελληνικά ο αγγλικός όρος *implicit*.

1.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

1.2.1 Ο όρος δεύτερη και ξένη γλώσσα

Όπως αναφέρουν οι Υψηλάντης και Μουτή (2015), ο όρος, *δεύτερη γλώσσα* (Γ2), προϋποθέτει την ύπαρξη μίας πρώτης γλώσσας ενώ ο όρος, *ξένη*, προϋποθέτει την ύπαρξη παράλληλα μιας οικογενειακής ή μητρικής (native or mother tongue), όπως είναι γνωστότερος ο όρος. Οι ίδιοι προσθέτουν ότι ο όρος Γ2 χρησιμοποιείται κυρίως για να περιγράψει μια γλώσσα στην οποία θα εκτεθεί το παιδί ή ο ενήλικας αν μετακομίσει από την πατρίδα του, μετά την απόκτηση της πρώτης γλώσσας, έξω από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον, μια γλώσσα, που είτε είναι κυρίαρχη και χρησιμοποιείται ευρέως στο κοινωνικό σύνολο, στο οποίο ζει ο μαθητής (παραδοσιακή άποψη) είτε διδάσκεται σε κάποιο γλωσσικό ινστιτούτο (αποδεκτή από ένα μεγάλο μέρος επιστημόνων) (Υψηλάντης & Μουτή, 2015). Οι ίδιοι διακρίνουν τον όρο Γ2 από τον όρο *ξένη γλώσσα*, (ΞΓ) επισημαίνοντας ότι ο όρος *ξένη γλώσσα* είναι εκείνη η γλώσσα της οποίας τη δομή μαθαίνουν οι μαθητές σε περιβάλλον φροντιστηριακό και δεν έχει καμία σύνδεση με το κοινωνικό περιβάλλον, όπως γίνεται στην Ελλάδα η εκμάθηση των αγγλικών και των γαλλικών. Κατά την εκμάθησή της υπάρχει ένα συγκεκριμένο υλικό ταξινομημένο σε επίπεδα το οποίο ο μαθητής αφού το κατακτήσει μπορεί να επιλέξει αν θα γίνει κάτοχος ενός πιστοποιητικού. Τόσο για τη δεύτερη όσο και για την ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται ο όρος *γλώσσα στόχος*. Ο όρος αυτός υπονοεί τη γλώσσα που είναι αντικείμενο κατάκτησης (Υψηλάντης & Μουτή, 2015).

1.2.2. Η κατάκτηση της Γ2 στα παιδιά και στους ενήλικες

Προκειμένου να εξεταστεί το ζήτημα της ανατροφοδότησης στους ενήλικες θα πρέπει να ερευνηθεί αν υπάρχει διαφορά στον τρόπο που γίνεται η εκμάθηση της Γ2 από τα παιδιά και από τους ενήλικες και με βάση αυτό να εξεταστεί συγκριτικά, στη συνέχεια, η παροχή ανατροφοδότησης στις δύο αυτές ηλικιακές ομάδες. Οι έρευνες που εξετάζουν αυτό το θέμα φαίνεται ότι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας ηλικία δεν επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία της γλωσσικής απόκτησης (Υψηλάντης & Μουτή, 2015).

Σε σχετική έρευνα ο Douglas Brown (2000) αναφέρει ότι και οι δύο ηλικιακές ομάδες μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο τη Γ2. Συγκεκριμένα, στην εκμάθηση της Γ2 η γλωσσική

κατανόηση προηγείται της παραγωγής και για τις δύο ηλικιακές ομάδες. Το ίδιο ισχύει και στην εκμάθηση της μητρικής. Δηλαδή, στα αρχικά στάδια, καταλαβαίνουμε λέξεις, φράσεις, ύφος αλλά δεν μπορούμε να το παράγουμε. Με άλλα λόγια, προηγείται το γλωσσικό εισαγόμενο (input) και έπεται το εξαγόμενο (output), όταν ο ενήλικας ή το παιδί θα έχει αρκετές καταγραφές ώστε να προβεί σε αυτό. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ενήλικες μαθητές θα πρέπει να αποκτούν όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα από τη Γ2 ώστε να αποκτήσουν ευχέρεια (fluency), διαφορετικά, ελλοχεύει ο κίνδυνος να εγκλωβιστούν στους κανόνες γραμματικής και να εστιαστούν στην συνειδητή εκμάθηση των κανόνων της γλώσσας. Για να στηρίξει την άποψή του αυτή, ο Brown (2000), αναφέρεται σε ένα μεγάλο μέρος των βιβλίων και άρθρων του Stephen Krashen (1977, 1981, 1982, 1985, 1992, 1997). Ο Krashen, όπως αναφέρεται στη μελέτη του Brown (2000), υποστηρίζει ότι οι ενήλικες και τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα με τους ίδιους μηχανισμούς και κάνει διαχωρισμό ανάμεσα στην “κατάκτηση” και τη “εκμάθηση”. Η κατάκτηση, λέει, είναι η ασυνείδητη διαδικασία με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν τη γλώσσα τους. Μέσα από την ίδια διαδικασία περνούν και οι ενήλικες όταν μαθαίνουν μια γλώσσα. Η “κατάκτηση” είναι εκείνη που οδηγεί το άτομο στο να μιλήσει με ευχέρεια τη γλώσσα και συνδέεται με το γλωσσικό εισαγόμενο (input). Ο όρος “εκμάθηση” είναι συνειδητή διαδικασία κατά την οποία ο ενήλικας ή το παιδί έχουν τον έλεγχο πάνω στη διαδικασία μάθησης της γλώσσας. Ο όρος αυτός σχετίζεται με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε τάξεις εκμάθησης ξένων γλωσσών και τη διδασκαλία των κανόνων και της γραμματικής. Έτσι, στην διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας τοποθετείται και η παροχή ανατροφοδότησης που μας απασχολεί. Η “εκμάθηση” και “κατάκτηση” είναι δύο διαδικασίες που συμβαίνουν παράλληλα και ουδέποτε τέμνονται. Με άλλα λόγια η “εκμάθηση” δεν μπορεί να γίνει ποτέ “κατάκτηση”. “Η ευχέρεια που αποκτά κανείς στην Γ2 οφείλεται σε αυτά που έχουμε κατακτήσει και όχι σε αυτά που έχουμε μάθει” (Brown, 2000). Για το λόγο αυτό, ο Krashen προτείνει (όπως αναφέρει ο Brown, 2000) να προτιμήσουν οι ενήλικες τη διαδικασία της “κατάκτησης” επιδιώκοντας να συγκεντρώνουν όσο περισσότερο γλωσσικό εισαγόμενο (input) μπορούν, αν θέλουν να μάθουν μια ξένη γλώσσα, διαφορετικά, θα λιμνάσουν, εγκλωβισμένοι μέσα σε γραμματικούς κανόνες και εξαιρέσεις.

Η Swain (2000) διαφωνεί με τον Krashen σχετικά με την αποκλειστική σπουδαιότητα του γλωσσικού εισαγόμενου και υποστηρίζει ότι έχει μεγάλη σπουδαιότητα και η γλωσσική παραγωγή (output). Για να στηρίξει τη θέση της προβάλλει τρία επιχειρήματα. Πρώτον, ότι στην γλωσσική παραγωγή - είτε είναι γραπτή, είτε είναι προφορική - ο μαθητής μαθαίνει μέσα από τα ίδια του τα λάθη, παρατηρώντας τα και

διορθώνοντάς τα. Επιπλέον, καθώς παράγει γραπτό και προφορικό λόγο, έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει υποθέσεις σχετικά με αυτό και τέλος, έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει στο κοινωνικό περιβάλλον. Τα παραπάνω ισχύουν τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα παιδιά.

Μια διαφορά ανάμεσα στους ενήλικες και στα παιδιά αναφέρεται στο άρθρο του Jing Lίου (2008) και αφορά στην κατάκτηση του λεξιλογίου. Υποστηρίζει ότι οι ενήλικες είναι πιο εύκολο να κατακτήσουν καινούργιες λέξεις γιατί έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στην κατηγοριοποίηση των λέξεων σύμφωνα με τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά τους: για παράδειγμα ότι το ρήμα “μιλάω” ταιριάζει μόνο με έμψυχο υποκείμενο (Μήτσης, 2004). Έτσι, οι ενήλικες έχουν μεγαλύτερη λεξιλογική ικανότητα η οποία ορίζεται ως κατοχή του πολύπλοκου και απρόβλεπτου πλέγματος λεξιλογικών σχέσεων (Μήτσης, 2004). Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τον Lίου, γιατί μεταξύ των γλωσσών υπάρχει κοινό έδαφος. Άρα, ξεκινάμε την εκμάθηση της Γ2 γνωρίζοντας, ήδη, αρκετά για αυτήν. Έτσι οι ενήλικες έχουν την ικανότητα να βρίσκουν αντιστοιχίσεις εννοιών μεταξύ της Γ1 και Γ2 πράγμα που τους βοηθά να κατακτήσουν ευκολότερα το λεξιλόγιο σε σχέση με τα παιδιά.

Η Oliver (2000) αναφέρει ότι όλες οι έρευνες είναι βασισμένες στην παραδοχή ότι οι ενήλικες διαφέρουν από τα παιδιά στις εμπειρίες, στο γλωσσικό τους υπόβαθρο, στη γνωστική ανάπτυξη, στην γλωσσική ικανότητα της μητρικής γλώσσας, στη νευρολογική ωρίμανση κ.α. Αποτέλεσμα είναι ότι παρατηρούνται αλλαγές στην επίδοση των δύο ηλικιακών ομάδων.

Σύμφωνα με τους Krashen & Scarella (1978) τα παιδιά μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα στηριζόμενα στη μίμηση πρότυπων εκφράσεων και γενικότερα στη μίμηση μοντέλων και επανάληψη μοτίβων χωρίς να συνηθίζουν να παράγουν αυθόρμητο λόγο. Αντίθετα, οι ενήλικες μαθαίνουν συνειδητά και δημιουργικά χωρίς να μιμούνται συγκεκριμένα μοτίβα. Αυτό που χαρακτηρίζει τον τρόπο μάθησης των ενηλίκων σύμφωνα με τους ίδιους, είναι η επιλογή στοιχείων και σύνθεση γλωσσικών μονάδων που ξεκινούν από απλές και καταλήξουν πολύπλοκες.

Αντίθετη άποψη από τους Krashen & Scarella (1978) έχει ο Ohta (2001), ο οποίος, στην έρευνά του σε άτομα με μητρική γλώσσα τα αγγλικά τα οποία μαθαίνουν ιαπωνικά, υποστηρίζει ότι οι ενήλικες μαθαίνουν όπως ακριβώς και τα παιδιά, με τη βοήθεια κάποιων τυπικών εκφράσεων τις οποίες ονομάζει “ρουτίνες” (routines) (Ohta, 2001:6). Οι αρχάριοι μαθητές, λέει, είναι στην αρχή παρατηρητές του λόγου των άλλων και σταδιακά αρχίζουν να χρησιμοποιούν το λόγο μόνοι, μέσα από κάποιες τυπικές εκφράσεις που τους

έχει διδάξει ο εκπαιδευτής ή μιμούνται κάποια στοιχεία της έκφρασης του εκπαιδευτή τους. Ο ίδιος δίνει το παράδειγμα της έκφρασης “είμαι καλός σε” ή “δεν είμαι καλός σε”. Ο εκπαιδευτικός βάζει τους μαθητές να κάνουν παιχνίδι ρόλων ρωτώντας ο ένας τον άλλο σε τι είναι καλός. Μέσα από αυτό το παράδειγμα θέλει να δείξει πως και η κατάκτηση της Γ2 περνάει από το στάδιο της αναπαραγωγής τυπικών εκφράσεων και συντελείται μέσα από μιμητικές διαδικασίες πριν φτάσει ο διδασκόμενος στο επίπεδο να χρησιμοποιεί συνειδητά και δημιουργικά τη γλώσσα και να έχει επίγνωση της διαδικασίας εκμάθησής της. Καταλήγει στο ότι η διορθωτική ανατροφοδότηση παρόλο που είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην προώθηση της γλωσσικής κατάκτησης τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα παιδιά.

1.2.3. Η διάκριση των όρων *Λάθος* - *Σφάλμα*

Είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσουμε τους όρους *σφάλμα* (*mistake*) και *λάθος* (*error*) πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση της ανατροφοδότησης του λάθους, γιατί αναφέρονται σε δύο διαφορετικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Douglas Brown (2000) πρόκειται για “δύο τεχνικώς πολύ διαφορετικά φαινόμενα” (Douglas Brown, 2000:257) τα οποία πρέπει με προσοχή να διακρίνουμε. Το σφάλμα, υποστηρίζει, είναι το ολίσθημα της γλώσσας το οποίο μπορεί να συμβεί και στο φυσικό ομιλητή της γλώσσας όπως και σε εκείνον που την μαθαίνει ως Γ2. Είναι η αποτυχία χρήσης του γλωσσικού συστήματος το οποίο κατέχει το άτομο. Αντίθετα, το λάθος αντικατοπτρίζει το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας του ατόμου. Είναι η λανθασμένη χρήση των κανόνων της γραμματικής της γλώσσας στόχου. Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή είναι η Corder (1967) η οποία αναφέρει ότι αυτό που χαρακτηρίζει και διαφοροποιεί το λάθος από το σφάλμα είναι η συστηματικότητα του λάθους η οποία οφείλεται σε ελλιπή γνώση των κανόνων της γλώσσας στόχου και δείχνει τη μειωμένη γλωσσική ικανότητα του ατόμου (*linguistic competence*). Το σφάλμα, σύμφωνα με την Corder (1967), είναι μη συστηματικό, συμβαίνει δηλαδή περιστασιακά κατά την εφαρμογή ενός κανόνα. Δεν αντανακλά τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου αφού δεν οφείλεται σε ελλιπή γνώση, αλλά σε κακή κατάσταση του ατόμου την δεδομένη στιγμή όπως σε κούραση ή άγχος.

Τέλος, την ίδια διάκριση (σε λάθος και σφάλμα) κάνει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι “Τα λάθη οφείλονται σε μία ‘διαγλώσσα’, μία απλοποιημένη ή παραποιημένη αναπαράσταση της ικανότητας-στόχου. Όταν ο μαθητής κάνει λάθη, η επίδοσή του πράγματι συμφωνεί με την ικανότητά του, η

οποία έχει αναπτύξει χαρακτηριστικά διαφορετικά από εκείνα που καθορίζουν οι κανόνες της Γ2. Τα σφάλματα, από την άλλη μεριά, συμβαίνουν κατά την επιτέλεση όταν ένας χρήστης/μαθητής (όπως μπορεί να συμβεί και στην περίπτωση ενός φυσικού ομιλητή) δεν χρησιμοποιεί κατάλληλα τις ικανότητές του.”(ΚΕΠΑ:178)

“Το λάθος έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία. Σίγουρα μπορεί να μετατραπεί σε μέσο διδασκαλίας του γλωσσικού συστήματος και σε έναυσμα για την αυτενέργεια των μαθητών και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους” (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008:57). “Όμως, παρόλο που η διάκριση του λάθους από το σφάλμα είναι σημαντική ως θεωρητικό υπόβαθρο των ατόμων που ασχολούνται με τις επιστήμες της αγωγής, ωστόσο, στην εκπαιδευτική πρακτική δεν είναι σίγουρο ότι μπορεί να χρησιμεύσει. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν είναι ξεκάθαρο σε κάθε περίπτωση αν πρόκειται για λάθος ή σφάλμα, έτσι ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει τη διάκριση λάθος - σφάλμα υπέρ της διαδικασίας της διδασκαλίας και του μαθητή.

1.2.4. Επίπεδα Γλωσσομάθειας της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης ξένης γλώσσας

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα προτείνει μια εξάβαθμη κλίμακα για τα επίσημα θεσμοθετημένα επίπεδα πιστοποίησης. Συγκεκριμένα, ο κύκλος σπουδών είναι χωρισμένος σε τρία κύρια επίπεδα, το αρχάριο (Α), το μεσαίο (Β) και το προχωρημένο (Γ), καθένα από τα οποία χωρίζονται σε δύο υποεπίπεδα. Έτσι, διαμορφώνεται μια κλίμακα έξι επιπέδων που είναι η εξής: Για το επίπεδο αρχαρίων έχουμε το Α1 και Α2, για το μεσαίο Β1 και Β2 και για το προχωρημένο Γ1 και Γ2. Επιπλέον, το Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας (2013) το οποίο είναι βασισμένο στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, χωρίζει το επίπεδο Α1 σε δύο ηλικιακές κατηγορίες. Η πρώτη αφορά στα παιδιά ηλικίας από 8 έως 12 ετών και η δεύτερη στους εφήβους και στους ενήλικες. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν στη θεματολογία με την οποία έρχονται οι μαθητές σε επαφή η οποία είναι προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα κάθε ηλικίας.

Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα στο επίπεδο Α1 για τους εφήβους και ενηλίκους, η επικοινωνία του μαθητή είναι απλή και αφορά σε καθημερινές και οικείες περιστάσεις. Μπορεί να κατανοεί και να παράγει πολύ απλές λέξεις και σύντομες φράσεις και να ακολουθεί απλές οδηγίες, προφορικές και γραπτές. Στο επίπεδο Α2, ο μαθητής αποκτά την ικανότητα της βασικής επικοινωνίας σε μεγαλύτερο φάσμα περιστάσεων αλλά

με απλό λεξιλόγιο. Στο επίπεδο B1, ο μαθητής αυτονομείται επικοινωνιακά για πρώτη φορά. Μπορεί και επικοινωνεί σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινότητάς του και κατανοεί πιο σύνθετο λόγο αλλά και παράγει λόγο που του επιτρέπουν να ανταπεξέλθει σε όλες τις υποχρεώσεις. Στο επόμενο επίπεδο (B2), αποκτά ευχέρεια στο λόγο για θέματα που τον αφορούν. Μπορεί να μιλάει αυθόρμητα χρησιμοποιώντας διευρυμένο λεξιλόγιο. Κατανοεί τον αυθόρμητο και φυσικό λόγο, στο φυσικό του ρυθμό. Σημαντικό είναι ότι αποκτά την ικανότητα της αυτορρύθμισης και αυτοδιόρθωσης. Στο επίπεδο Γ1, είναι ικανός χρήστης της γλώσσας. Κατανοεί όλα τα είδη του προφορικού λόγου σε γρήγορο ρυθμό και μπορεί να μιλάει με λόγο συνεχόμενο, ενώ στο Γ2 θεωρείται ότι έχει τέλεια γνώση της γλώσσας

Οι Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου (2003) περιγράφουν τη διάκριση επιπέδων γλωσσομάθειας της Συνέντευξης Προφορικής Επάρκειας (Oral Proficiency Interview). Σύμφωνα με τη ΣΠΕ (OPI), τα επίπεδα γλωσσομάθειας είναι τέσσερα, το αρχάριο, το μεσαίο, το προχωρημένο και το ανώτατο, καθένα από τα οποία το χωρίζουν σε τρία υποεπίπεδα, το χαμηλό, το μεσαίο και το υψηλό. Έτσι, για παράδειγμα, για το αρχάριο επίπεδο έχουμε αρχάριο - χαμηλό, αρχάριο – μεσαίο και αρχάριο – υψηλό.

Οι ίδιες συγγραφείς (ο.π), στο αρχάριο επίπεδο περιγράφουν την επικοινωνία του ατόμου ως αποσπασματική και με επικοινωνιακές δεξιότητες ανέφικτες αρχικά έως πολύ περιορισμένες δεδομένου ότι έχει περιορισμένο λεξιλόγιο και κατανόηση του λόγου. Στο επίπεδο αυτό, ο μαθητής παράγει απλές προτάσεις. Στο μεσαίο επίπεδο, αρχίζει να παράγει λόγο, στην αρχή με απλό λεξιλόγιο και με αρκετές παύσεις, ενώ αργότερα, αποκτά την ικανότητα να κάνει περιγραφές και τέλος, να μιλάει για αρκετά θέματα που ξεφεύγουν από το στενό ενδιαφέρον του. Στο προχωρημένο επίπεδο, αποκτά ευρύ φάσμα επικοινωνιακών ικανοτήτων και ο λόγος του γίνεται πιο σταθερός, χωρίς παύσεις. Πολύ σημαντικό είναι ότι αποκτάει την ικανότητα της αυτορρύθμισης, δηλαδή, μπορεί να αυτοδιορθώνεται όπως αναφέρεται και στο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα. Στο ανώτατο επίπεδο, ο μαθητής είναι σαν φυσικός ομιλητής της γλώσσας, επικοινωνεί με ευχέρεια, άνεση και ακρίβεια για όλα τα πιθανά θέματα συγκεκριμένα και αφηρημένα.

1.2.5. Διάκριση της θετικής από την αρνητική ανατροφοδότηση

Μια σημαντική διάκριση της ανατροφοδότησης είναι σε θετική και αρνητική. Η διάκριση αυτή αφορά και στους δύο τύπους ανατροφοδότησης, γραπτή και προφορική.

Γενικά, η θετική γραπτή ανατροφοδότηση αφορά στα θετικά σχόλια του εκπαιδευτικού για το γραπτό του μαθητή και είναι του τύπου “μπράβο”, “καλή προσπάθεια” κλπ. Η θετική προφορική ανατροφοδότηση αφορά στα προφορικά σχόλια επιβράβευσης του εκπαιδευτικού σχετικά με την έκφραση του μαθητή. Η αρνητική γραπτή και προφορική ανατροφοδότηση, αφορά στα διορθωτικά σχόλια του εκπαιδευτικού για το γραπτό και προφορικό λόγο του μαθητή αντίστοιχα.

Αναλυτικότερα, οι Lyster & Ranta (1997), για την απόδοση του όρου της θετικής ανατροφοδότησης, χρησιμοποιούν τον όρο “ενδυνάμωση” (reinforcement). Η αρνητική ανατροφοδότηση προϋποθέτει ότι η έκφραση του μαθητή περιέχει κάποιο λάθος ή είναι αντιγραμματική. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δίνει μια απάντηση (ή πληροφορία) που σκοπό έχει να διορθώσει το λάθος του μαθητή.

Ο Ellis (2009) στο άρθρο του για την διορθωτική ανατροφοδότηση, έκανε τη διάκριση αυτή. Ως αρνητική ανατροφοδότηση ορίζει την ένδειξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού ότι ο μαθητής έχει διαπράξει λάθος, ενώ παρέχει και τον σωστό τύπο ή μεταγλωσσικά σχόλια σχετικά με αυτό ή συνδυασμό των δύο. Στην αρνητική ανατροφοδότηση υπάρχει μια προσφορά πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή με σκοπό την αλλαγή και τελικά τη βελτίωση ή τελειοποίηση της γλωσσικής έκφρασης του δεύτερου πράγμα που δεν συμβαίνει στη θετική. Με τον ίδιο τρόπο την ορίζει και ο Lourdes Ortega (2014). Ως θετική ανατροφοδότηση, ο Ellis (2009) ορίζει την επιβεβαίωση από τον εκπαιδευτικό ότι ο μαθητής έχει πει το σωστό ενώ συνοδεύεται από σχόλια επιβράβευσης. Από αρκετούς ερευνητές έχει εκφραστεί η άποψη ότι η θετική ανατροφοδότηση δεν έχει καμία εκπαιδευτική αξία. Ωστόσο, η σπουδαιότητά της είναι μεγάλη γιατί ενθαρρύνει τα κίνητρα των μαθητών. Ο Ellis (2009) για να στηρίξει τη θέση αυτή, αναφέρει και την άποψη που επικρατεί στις ανθρωπιστικές επιστήμες ότι ο μαθητής έχει ανάγκη από θετική ανατροφοδότηση για το πόσο καλά τα καταφέρνει, δεδομένου ότι η θετική ανατροφοδότηση προωθεί τη μάθηση. Ωστόσο, δεν πρόκειται για διορθωτική ανατροφοδότηση. Η διορθωτική ανατροφοδότηση που μας ενδιαφέρει κατατάσσεται στον τύπο της αρνητικής ανατροφοδότησης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία για την απόδοση της αρνητικής ανατροφοδότησης χρησιμοποιείται ο όρος *διορθωτική ανατροφοδότηση* (corrective feedback) και ταυτίζεται με την διόρθωση των γλωσσικών λαθών, προφορικών ή γραπτών, του μαθητή από τον δάσκαλο. Ο Lourdes Ortega (2014) προτείνει να χρησιμοποιείται ο όρος *Αρνητική Ανατροφοδότηση* αντί για τον όρο *Διόρθωση Λάθους* ή *Διορθωτική Ανατροφοδότηση*.

1.2.6. Ομοιότητες και διαφορές της προφορικής και της γραπτής ανατροφοδότησης

Στα πλαίσια της οριοθέτησης της έννοιας της προφορικής διορθωτικής ανατροφοδότησης είναι χρήσιμο να εντοπίσουμε τις διαφορές της από τη γραπτή, δεδομένου ότι, και για τις δύο αναφέρονται στη βιβλιογραφία παρόμοιες τεχνικές και εντοπίζονται αρκετά κοινά σημεία.

Συγκεκριμένα, οι Bitchener & Knoch (2008) υποστηρίζουν ότι η γραπτή ανατροφοδότηση μπορεί να είναι άμεση όταν συμβεί πολύ σύντομα, δηλαδή, αμέσως μετά το λάθος και καταστήσει σαφές στο μαθητευόμενο ποιο λάθος έκανε. Αντίθετα, η έμμεση γραπτή ανατροφοδότηση είναι εκείνη που δηλώνει ότι ένα λάθος έχει γίνει αλλά αφήνει το περιθώριο στο μαθητή να το ανακαλύψει. Παράδειγμα τέτοιας διόρθωσης είναι τα κόκκινα σημάδια στα γραπτά των μαθητών χωρίς να συνοδεύονται από σχόλια, έτσι που ο μαθητής μπορεί να μην καταλάβει ποιο είναι το λάθος. Έχοντας αυτή τη διάκριση ως δεδομένο, μπορούμε να πούμε ότι η διάκριση της γραπτής ανατροφοδότησης σε άμεση και έμμεση είναι ανάλογη με τη διάκριση της προφορικής ανατροφοδότησης σε ρητή και υπόρρητη, με το σκεπτικό ότι η έμμεση γραπτή ανατροφοδότηση, όπως και η σιωπηρή προφορική, δείχνουν ότι ένα λάθος έχει γίνει χωρίς να το δηλώνουν.

Επίσης, ο Ellis (2008), προτείνει μια τυπολογία της γραπτής ανατροφοδότησης η οποία δεν διαφέρει ουσιαστικά από τη διάκριση που γίνεται για την προφορική ανατροφοδότηση, όπως θα δούμε παρακάτω. Επιγραμματικά, οι στρατηγικές που προτείνει είναι: Άμεση και Έμμεση, Μεταγλωσσική, Στοχευμένη και μη, και η Αναδιατύπωση. Η τεχνική που αναφέρεται μόνο για τη γραπτή ανατροφοδότηση είναι η Ηλεκτρονική (όπου ο εκπαιδευτικός παραπέμπει το μαθητή σε ένα σύνδεσμο διαδικτυακό).

Όσον αφορά στις διαφορές τους, οι Maurice et al. (1995) διακρίνουν τη γραπτή από την προφορική ανατροφοδότηση, λέγοντας ότι η γραπτή ανατροφοδότηση γίνεται στο χαρτί, χρησιμοποιεί σημεία στίξης και αφορά στην ικανότητα γραπτής έκφρασης, ενώ η προφορική σχετίζεται με την προφορική γλωσσική ικανότητα.

Ο Sheen (2007) τονίζει ότι η βασική διαφορά ανάμεσα στην προφορική και στη γραπτή ανατροφοδότηση είναι ότι η τελευταία δεν είναι ποτέ άμεση αλλά γίνεται με κάποια καθυστέρηση γιατί μεσολαβεί ο χρόνος που ο εκπαιδευτικός θα ελέγξει το γραπτό, θα το διορθώσει και θα το παραδώσει στο μαθητή. Αντίθετα, η προφορική ανατροφοδότηση (μπορεί να) είναι άμεση, αφού συμβαίνει ταυτόχρονα με το λάθος και για το λόγο αυτό, απαιτεί ενεργοποίηση της βραχυπρόθεσμης μνήμης ώστε να συγκρατηθεί η πληροφορία, αλλά κυρίως για να γίνει η σύγκριση της λανθασμένης έκφρασης με τη νέα πληροφορία που παρείχε ο εκπαιδευτικός. Μια άλλη βασική διαφορά, σύμφωνα με τον Sheen (2007), είναι ότι στη γραπτή ανατροφοδότηση οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την προσοχή τους στη γενική εικόνα του γραπτού και όχι σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό χαρακτηριστικό, αφού πολλές φορές διορθώνουν ό,τι λάθος εντοπίσουν. Έτσι, έχουμε συχνά ένα γραπτό γεμάτο με παρατηρήσεις και σημειώσεις. Ο εκπαιδευτικός διορθώνει όλους τους τύπους λαθών στο κείμενο του μαθητή. “Η διόρθωση όλων των γλωσσικών λαθών στη γραπτή έκφραση του μαθητή εμπεριέχει μεγάλο ρίσκο, γιατί μπορεί να αποβεί εξουθενωτική για τον εκπαιδευτικό και επιβαρυντική για το μαθητή καθώς ενισχύει την τάση υπερδιόρθωσης του γραπτού” (Ζαρκογιάννη, 2016:65). Επομένως, η γραπτή ανατροφοδότηση είναι λιγότερο (ή και καθόλου) στοχευμένη. Ο Sheen (2007) καταλήγει ότι αυτοί είναι οι λόγοι για τους οποίους η έρευνα δεν έχει καταφέρει να αποδείξει ότι η γραπτή ανατροφοδότηση οδηγεί σε βελτίωση της έκφρασης του μαθητή.

Στην περίπτωση της προφορικής ανατροφοδότησης υπάρχει ο ίδιος προβληματισμός, για το αν θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να διορθώνει άκριτα όλα τα λάθη των μαθητών ή όχι. Όμως, λόγω της φύσης της προφορικής ανατροφοδότησης, δεν υπάρχει η περίπτωση να έρθει ο μαθητής αντιμέτωπος με την ταυτόχρονη διόρθωση όλων των λαθών του, όπως συμβαίνει στο γραπτό κείμενο.

Τέλος, παρά τις διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στην προφορική και γραπτή ανατροφοδότηση, οι ίδιοι προβληματισμοί διατυπώνονται και για τις δύο μορφές της σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και την καταλληλότητά τους για την διαφορετική ηλικία των μαθητών.

1.2.7. Η προφορική διορθωτική Ανατροφοδότηση

Στη διεθνή βιβλιογραφία, για τον όρο “ προφορική ανατροφοδότηση” χρησιμοποιείται ο όρος “oral feedback”. “Στην παραδοσιακή της μορφή η ανατροφοδότηση χρησιμοποιήθηκε ως ένας μηχανισμός διόρθωσης του εσφαλμένου γλωσσικού προϊόντος του μαθητή” (Υψηλάντης & Μουτή, 2015:17). Επίσης, η ανατροφοδότηση αναφέρεται και ως “διορθωτική ανατροφοδότηση” (Δ.Α) γιατί ταυτίζεται σχεδόν με τη διόρθωση του λάθους. Ο αντίστοιχος αγγλικός όρος είναι “corrective feedback”. Γενικά, η προφορική ανατροφοδότηση έχει οριστεί με πολλούς τρόπους από διαφορετικούς ερευνητές, οι περισσότεροι από τους οποίους έχουν κοινό σημείο, την παροχή πληροφοριών και τη διόρθωση του προφορικού λάθους.

Ο Sadler (1989) ορίζει την ανατροφοδότηση ως “την πληροφορία σχετικά με το πόσο καλά έχει γίνει ή γίνεται κάτι”. Οι Lyster & Ranta (1997) εξηγούν ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη διόρθωση που γίνεται κατά τη διάρκεια της κοινωνικής συζήτησης και τη διόρθωση η οποία έχει ακαδημαϊκό στόχο. Η πρώτη, στοχεύει στην διασάφηση του νοήματος, ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία ενώ η δεύτερη, είναι η παροχή ανατροφοδότησης ώστε να ενθαρρύνει το μαθητή να αυτοδιορθωθεί αποσκοπώντας στην ακρίβεια της έκφρασης. Πάνω στο θέμα αυτό η Luciana Pedrazzini (2017) αναφέρει ότι ο Ellis (2012) διακρίνει την ανατροφοδότηση σε διδακτική και επικοινωνιακή. Η διδακτική ανατροφοδότηση αφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης διδασκαλίας όπου ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει το μαθητή να κατακτήσει τη σωστή μορφή της γλώσσας. Η επικοινωνιακή ανατροφοδότηση αφορά στην διασάφηση του νοήματος ανάμεσα σε έναν φυσικό ομιλητή της γλώσσας και σε έναν ο οποίος τη μαθαίνει. Έτσι, ο Ellis (2012) χωρίζει την ανατροφοδότηση σε *διαπραγμάτευση της μορφής* και *διαπραγμάτευση του νοήματος*. Η ανατροφοδότηση που θα μας απασχολήσει είναι η διδακτική ανατροφοδότηση, όπου ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής διαπραγματεύονται την μορφή της γλώσσας στόχου (διαπραγμάτευση της μορφής).

Ο Lalande (1982) την ορίζει ως τις πληροφορίες που δίνει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή ανεξάρτητα από το αν αφορούν μια λανθασμένη ή σωστή απάντηση.

Ο Ramaprasad (1983) την ορίζει επίσης ως “την πληροφορία που σχετίζεται με το κενό που υπάρχει ανάμεσα στο τρέχον επίπεδο και το επιδιωκόμενο”. Σύμφωνα με τον ίδιο,

η ανατροφοδότηση εστιάζεται σε τρεις παραμέτρους: την εισαγωγή της πληροφορίας (input), την επεξεργασία της (process) και την γλωσσική παραγωγή (output). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει αξιολογήσει το τρέχον επίπεδο του μαθητή, του δίνει την κατάλληλη πληροφορία ώστε να κάνει τις απαραίτητες αλλαγές για να πετύχει το στόχο του, που είναι το επιθυμητό επίπεδο, δηλαδή η σωστή μορφή ή με άλλα λόγια η σωστή φόρμα της γλώσσας στόχου. Ο Ramaprasad (1983) υποστηρίζει ότι ανατροφοδότηση έχουμε μόνο στην περίπτωση που θα γίνει η αλλαγή ανάμεσα στο τρέχον επίπεδο και στο επιθυμητό. Μπορούμε να πούμε ότι το τρέχον επίπεδο αφορά στη λανθασμένη έκφραση του μαθητή και το επιθυμητό στη σωστή γλωσσική παραγωγή. Άρα, μπορούμε να προσαρμόσουμε τον ορισμό της ανατροφοδότησης του Ramaprasad (1983) ως εξής: Ανατροφοδότηση είναι η πληροφορία που παρέχεται και αφορά στη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, με σκοπό την αλλαγή της ώστε να πετύχει την σωστή.

Οι Maurice et al. (1995), περιγράφουν την ανατροφοδότηση ως μια προσπάθεια να δώσουμε την ευκαιρία σε εκείνον στον οποίο την απευθύνουμε να βελτιωθεί τόσο στην παρούσα εργασία του όσο και σε μελλοντική. Υποστηρίζουν ότι όλοι, όσοι ακολουθούν ακαδημαϊκή πορεία, υφίστανται την ανατροφοδότηση, είτε από συναδέλφους, είτε από καθηγητές. Όλοι δεχόμαστε και απευθύνουμε την ανατροφοδότηση. Πάντα, λοιπόν, πρέπει να έχουμε στο νου μας ότι σκοπός της είναι η περαιτέρω βελτίωση του ατόμου ή της ομάδας που υφίσταται ανατροφοδότηση.

Οι Lyster & Ranta (1997) ορίζουν την (διδασκτική) ανατροφοδότηση ως τον τρόπο που αντιδρούν οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας στα λάθη των εκπαιδευόμενων. Την παραπάνω θέση επεκτείνει ο Ohta (2001), λέγοντας ότι η διορθωτική ανατροφοδότηση είναι μια φράση η οποία διορθώνει το λάθος στην έκφραση του μαθητή είτε ο μαθητής είναι ο άμεσος δέκτης της διόρθωσης είτε είναι παρατηρητής της διόρθωσης συμμαθητή του.

Οι έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς σχετικά με την ανατροφοδότηση συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η ανατροφοδότηση είναι ένας διορθωτικός μηχανισμός (Υψηλάντης, 2002). Σύμφωνα με τον Υψηλάντη (2002), ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης είναι βοηθητικός και υποστηρικτικός για το μαθητή και για αυτό το λόγο αποτελεί κλειδί στη μάθηση.

Οι Ellis et al. (2006) ορίζουν την προφορική διορθωτική ανατροφοδότηση ως “ απάντηση στις δηλώσεις των μαθητών που περιέχουν ένα λάθος ή θεωρείται ότι περιέχουν ένα λάθος” (Ellis et al., 2006:340). Το σημαντικό είναι ότι εστιάζουν, όχι στην πλευρά του

εκπαιδευτικού αλλά, στην πλευρά του μαθητή, λέγοντας ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τις πληροφορίες αυτές για να αναθεωρήσουν την έκφρασή τους.

Σύμφωνα με τους Hattie & Timperley (2007) η ανατροφοδότηση είναι μια πληροφορία την οποία παρέχει ένας διαμεσολαβητής με στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων ή την βελτίωση της έκφρασης εκ μέρους του ατόμου που δέχεται την ανατροφοδότηση. Τονίζουν ότι η ανατροφοδότηση που εξετάζουν αφορά στη διαδικασία της διδασκαλίας και στοχεύει στη βελτίωση των επιδόσεων του μαθητή.

Επίσης, η προφορική ανατροφοδότηση, αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον μαθητή της Γ2 και τον συνομιλητή του, που είναι φυσικός ομιλητής της Γ2 (Zhu, 2001, Ellis, 2009, Diaz, 2009, Roehner, 2012, Μπέλλα, 2005). Η θέση του Ramaprasad που αναφέραμε παραπάνω εξηγεί την άποψη αυτή. Οι έρευνες έδειξαν ότι κάποιες αλλαγές συμβαίνουν στο εκφώνημα του μαθητή μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση και αυτές είναι που προωθούν τη μάθηση και οδηγούν στην κατάκτηση της Γ2. (Gass et al., 1998, Mackey & Philp, 1998). Η αλληλεπίδραση, λοιπόν, είναι μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής. Αυτοί οι δύο είναι συγκοινωνούντα δοχεία. Με άλλα λόγια, η ανατροφοδότηση είναι μια διαδικασία που ξεκινάει από το μαθητή, περνάει στον εκπαιδευτικό και καταλήγει στο μαθητή.

Την αλληλεπίδραση αυτή εξηγούν οι Ellis & Sheen (2006) και ο Ellis (2009) με τους όρους “trigger”, “corrective move” και “uptake”. Αναλυτικότερα, η ανατροφοδότηση ξεκινάει από ένα έναυσμα (trigger), το οποίο το δίνει ο μαθητής με το λάθος που κάνει. Έπεται η διορθωτική κίνηση (corrective move) του εκπαιδευτικού η οποία έχει σαν αποτέλεσμα την πρόσληψη (uptake) εκ μέρους του μαθητή. Στη διορθωτική κίνηση του εκπαιδευτικού, τοποθετείται, λοιπόν, η ανατροφοδότηση.

Όσον αφορά την πρόσληψη (uptake), οι Lyster & Ranta (1997) προτείνουν ένα δικό τους ορισμό, ο οποίος είναι ο εξής: “ Πρόσληψη είναι η έκφραση του μαθητή η οποία ακολουθεί αμέσως την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και αποτελεί κατά κάποιον τρόπο την αντίδραση στην πρόθεση του εκπαιδευτικού να εστιάσει την προσοχή σε κάποια πτυχή της αρχικής έκφρασης του μαθητή” (Lyster & Ranta, 1997: 49). Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η διορθωτική ανατροφοδότηση, έχει σκοπό την πρόσληψη εκ μέρους του μαθητή. Διακρίνουν δύο περιπτώσεις πρόσληψης. Η πρώτη περίπτωση είναι, μετά από την παροχή της ανατροφοδότησης (corrective move), να πετύχει ο μαθητής τη διόρθωση της έκφρασής του. Η δεύτερη περίπτωση είναι, μετά τη διορθωτική παρέμβαση, να μην

επιτευχθεί η διόρθωση της έκφρασης αλλά να προκύψει μια έκφραση που θα χρειάζεται εκ νέου διόρθωση.

Ο Ohta (2001) αναφέρει ότι ο όρος “επιδιόρθωση” (repair) είχε παλαιότερα χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει μία από τις λειτουργίες της διορθωτικής ανατροφοδότησης, αλλά πολύ γρήγορά οι δύο όροι ταυτίστηκαν.

Συνοψίζοντας, στη διεθνή βιβλιογραφία, η προφορική διορθωτική ανατροφοδότηση ταυτίζεται με τη διόρθωση του προφορικού λάθους του μαθητή από τον εκπαιδευτικό (και κάποιες φορές από τους συμμαθητές, αλλά εδώ εστιάζουμε στη διόρθωση από τον εκπαιδευτικό). Με άλλα λόγια, είναι οποιαδήποτε ένδειξη δίνει ο εκπαιδευτικός ότι ο μαθητής κάνει λανθασμένη χρήση της Γ2, είτε χρησιμοποιεί μεταγλώσσα για να το καταστήσει σαφές είτε όχι (Lightbown et al., 1999). Συνώνυμοι όροι αναφέρονται η *Αρνητική Ανατροφοδότηση* (Lourdes Ortega, 2014), *Διορθωτική Ανατροφοδότηση* και *Διόρθωση Λάθους*.

Τέλος, οι Υψηλάντης et al. (2015) αναφέρουν ότι έχει προταθεί από τον Υψηλάντη και μια άλλη λειτουργία της διορθωτικής ανατροφοδότησης, εκείνη του μηχανισμού υποστήριξης (*supportive feedback*).

1.2.8. Ο φορέας της ανατροφοδότησης

Η προφορική διορθωτική ανατροφοδότηση, όπως αναφέρθηκε, είναι η διόρθωση του λάθους της έκφρασης που διαπράττει ο ομιλητής της ξένης γλώσσας από έναν γνώστη της. Στην καθημερινή ζωή οι διορθώσεις τέτοιων λαθών συμβαίνουν συχνά εκτός τάξης διδασκαλίας από τους συνομιλητές που έχουν τη γλώσσα στόχο ως μητρική. Οι διορθώσεις αυτές δεν έχουν διδακτικό σκοπό και επηρεάζονται από τη σχέση που έχει ο ξένος ομιλητής με τον φυσικό (Schmidt & Frota, 1986). Εδώ όμως, δεν θα ασχοληθούμε με αυτό τον τύπο της ανατροφοδότησης αλλά με την ανατροφοδότηση που γίνεται μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας μέσα σε μια τάξη. Η ανατροφοδότηση αυτή είναι ελεγχόμενη και έχει διδακτικό σκοπό.

Οι Maurice et al. (1995) υποστηρίζουν ότι η προφορική ανατροφοδότηση μέσα στην τάξη διδασκαλίας μπορεί να γίνει και από τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή αλλά και από τους συμμαθητές προς το μαθητή που έκανε το λάθος. Η αξιολόγηση από τους συμμαθητές είναι πολύ χρήσιμη και βοηθάει τους εκπαιδευόμενους.

Ο Υψηλάντης (2002) κάνει διαχωρισμό ανάμεσα στην ανατροφοδότηση που παρέχει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή – με την οποία θα ασχοληθούμε - και στην ανατροφοδότηση που δίνει ο μαθητής στον εκπαιδευτικό. Η τελευταία προϋποθέτει πως ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος παρατηρεί τους μαθητές του και βλέπει πώς απαντούν, πώς αντιδρούν ή αν φαίνονται βαριεστημένοι ή κουρασμένοι έτσι ώστε να αλλάξει τον τρόπο της πορείας της διδασκαλίας ή ακόμη και να τη διακόψει. Μάλιστα, επειδή έχει σημασία η ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζεται στο πρόγραμμα σπουδών, στις ανάγκες του κάθε μαθήματος, και της κάθε δραστηριότητας και κυρίως στις ανάγκες των μαθητών, η Pedrazzini (2017), χαρακτηρίζει τη Δ.Α ως ένα πολύπλευρο φαινόμενο.

1.2.9. Η Κοινωνικο – πολιτισμική θεώρηση της Ανατροφοδότησης.

Ο Brown (2000) έχει αναφέρει ότι δεν μπορούμε να εξετάσουμε τη διδασκαλία και τη μάθηση ανεξάρτητα τη μια από την άλλη σαν να είναι δύο διαφορετικά ή παράλληλα φαινόμενα. Η διδασκαλία είναι απαραίτητη γιατί λειτουργεί υποστηρικτικά στην μάθηση και την οργανώνει. Γι' αυτό, είναι σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τον τρόπο που μαθαίνει ο μαθητής γιατί θα μπορέσει να καθορίσει ποιες τεχνικές θα εφαρμόσει στη διδασκαλία του. Έτσι, καταλήγει ο Brown, είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τις θεωρίες της μάθησης.

Σύμφωνα με την κοινωνικο – πολιτισμική θεωρία η διορθωτική ανατροφοδότηση είναι μία υποστήριξη για το μαθητή. Τον βοηθά να εκτελέσει τα καθήκοντα που μόνος του δεν θα μπορούσε. Είναι, όπως είπε και ο Ellis “μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης” (Ellis, 2009:16) χωρίς την οποία ο μαθητής δεν θα μπορούσε να προοδεύσει περισσότερο. Η θεωρία αυτή δέχεται μια “διαλογική αλληλεπίδραση” (dialogic interaction) (Ellis, 2009: 12). Έτσι, η μάθηση δεν είναι μια μοναχική διαδικασία αλλά μια κοινωνική εμπειρία όπου εμπλέκονται οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό, ο ρόλος του οποίου είναι να προσφέρει βοήθεια - υποστήριξη στο μαθητή μέχρι να φτάσει στο σημείο να αυτονομηθεί. Η θεωρία αυτή συνδέεται αναλογικά με την αναπτυξιακή θεωρία του Vigotsky και συγκεκριμένα, τοποθετείται στο στάδιο ανάπτυξης που ο ίδιος περιγράφει ως στάδιο επίλυσης προβλήματος με τη βοήθεια ενός ενήλικα ή ενός συνομηλίκου. Σύμφωνα με τον Poehner (2008) , ο Vigotsky υποστήριξε ότι οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου “δεν ωριμάζουν από μόνες τους” αλλά αποκτιούνται μέσα από την επαφή του με άλλα άτομα. Αντίθετα,

σύμφωνα με την αλληλεπιδραστική - γνωστική θεωρία, πρέπει να εξετάσουμε ποια τεχνική της διορθωτικής ανατροφοδότησης είναι πιο αποτελεσματική για την κατάκτηση της Γ2 και αυτή να επιλέγουμε για να βοηθήσουμε τους μαθητές να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Ellis, 2009). Το κοινό σημείο των δύο θεωριών είναι ότι εξετάζουν την ανατροφοδότηση και το ρόλο που διαδραματίζει στη γλωσσική κατάκτηση (Ellis, 2009).

Ο Poehner (2012), βασισμένος στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και συγκεκριμένα στη θεωρία του Vigotsky για τη μάθηση, μίλησε για την δυναμική αξιολόγηση (*dynamic assessment*), λέγοντας ότι είναι το μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός ή ένας αξιολογητής βοηθά τους διδασκόμενους να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους πέρα από το επίπεδο που θα μπορούσαν να φτάσουν μόνοι τους μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τον Poehner (2008), η δυναμική αξιολόγηση είναι κάτι περισσότερο από τη διαδικασία της αξιολόγησης και των παρεχόμενων οδηγιών και υποθέτει ότι ανάμεσά τους υπάρχει ένας διαμεσολαβητής ο οποίος δρα υποστηρικτικά και προωθεί την τελειοποίηση των ικανοτήτων των μαθητών. Είναι, λέει ο Poehner, ουσιαστικά, μία υποστήριξη την οποία ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει στις ανάγκες (άρα και στο επίπεδο) του μαθητή. Την υποστήριξη αυτή την χωρίζει σε ρητή και υπόρρητη και τονίζει ότι η τελευταία δεν έχει παιδαγωγική αξία ενώ η πρώτη στερεί από το μαθητή τη δυνατότητα να αυτονομηθεί στον έλεγχο της επίδοσής του. Στις τάξεις εκμάθησης δεύτερης ξένης γλώσσας, η δυναμική αξιολόγηση πρέπει, σύμφωνα με τον ίδιο, να προσαρμόζεται στις ικανότητες των διδασκόμενων και να γίνεται με διαλογικό τρόπο. Άρα πρέπει αρχικά, ο εκπαιδευτικός να εστιάσει την προσοχή του στο να προσδιορίσει το επίπεδο και τις ανάγκες του μαθητή. Με την έννοια αυτή έχει και διαγνωστική λειτουργία. Τονίζει ότι η αξία της δεν έγκειται μόνο στο ότι βοηθάει το μαθητή να διορθώσει το λάθος του αλλά κυρίως τον βοηθά να διαμορφώσει αντιλήψεις που στο μέλλον θα καθορίσουν τις επιδόσεις του και μέσω της αλληλεπίδρασης τον βοηθάει να αυτοδιορθωθεί. Η δυναμική αξιολόγηση, όπως αναφέρθηκε, δεν είναι μόνο ένας προκαθορισμένος τρόπος αξιολόγησης του μαθητή αλλά κάτι πολύ περισσότερο. Δεν είναι απλώς ένας μηχανισμός αξιολόγησης αλλά, όπως λέει και το όνομά της, μια “δυναμική” διαδικασία η οποία εξετάζει και αναπλαισιώνει συνεχώς τις σχέσεις μεταξύ διδασκαλίας – αξιολόγησης (υπό την έννοια της εκτίμησης των κατακτημένων δεξιοτήτων) – ανάπτυξης ικανοτήτων (Poehner & Lantolf, 2010). Αυτό είναι το σημείο όπου συνδέεται η δυναμική αξιολόγηση με την διορθωτική ανατροφοδότηση εφόσον ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εκτιμήσει το τρέχον επίπεδο και τις κατεκτημένες γνώσεις του μαθητή και στη συνέχεια να του

παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση με τελικό σκοπό τη διόρθωση των λαθών του και κατ' επέκταση τη βελτίωση των ικανοτήτων του.

Ένας άλλος όρος που συνδέεται με τη δυναμική αξιολόγηση μέσα στα πλαίσια της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας και θεωρείται μηχανισμός διόρθωσης σφαλμάτων είναι το *Scaffolding*, που ίσως να μπορούμε να το μεταφράσουμε ως *υποστήριξη*. Σε άρθρο της, η Diaz (2009) αναφέρει ότι ο όρος αυτός εισήχθη από τους Wood, Bruner & Ross (1976) στη μελέτη τους για τη συζήτηση των παιδιών μικρής ηλικίας με τους γονείς τους. Αν παρατηρήσουμε τη συζήτηση αυτή θα διαπιστώσουμε ότι όσο το παιδί είναι μικρό και έχει αδυναμία να εκφραστεί τόσο περισσότερη υποστήριξη δίνουν οι γονείς. Η υποστήριξη αυτή φθίνει όσο το παιδί αναπτύσσεται γλωσσικά μέχρι να αυτονομηθεί. Με ανάλογο τρόπο λειτουργεί και η υποστήριξη (*Scaffolding*) στις τάξεις διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Σύμφωνα με τη Diaz, ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή να εκπληρώσει το έργο που αδυνατεί να εκπληρώσει χωρίς υποστήριξη. Όσο οι ικανότητες του μαθητή βελτιώνονται, ο εκπαιδευτικός αρχίζει σιγά - σιγά να αποσύρει την υποστήριξη (*Scaffolding*) μέχρι ο μαθητής να είναι ικανός να εργαστεί μόνος του. Η Diaz το περιγράφει ως μια αλληλεπιδραστική διαδικασία που περιλαμβάνει τη διόρθωση των λαθών.

Τόσο η δυναμική αξιολόγηση (*dynamic assessment*) όσο και η υποστήριξη (*Scaffolding*) επικεντρώνονται στο τρέχον στάδιο ανάπτυξης της γλώσσας του μαθητή και την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών σε τέτοιο βαθμό ώστε να αυτονομηθούν. Θα μπορούσαμε, ίσως να συνδέσουμε τους δύο όρους σε έναν, την “δυναμική υποστήριξη”.

1.2.10. Οι τεχνικές της προφορικής διορθωτικής ανατροφοδότησης

Η παροχή προφορικής ανατροφοδότησης στα πλαίσια της τάξης διδασκαλίας δεν είναι ένας όρος θεωρητικός που στην πράξη εκφράζεται με ακαθόριστο ή απροσδιόριστο τρόπο. Αντίθετα, υπάρχουν συγκεκριμένες τεχνικές ή τύποι που ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεση του, τις οποίες χρησιμοποιεί συνειδητά για να ανατροφοδοτήσει τους μαθητές. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι τεχνικές που προτείνουν οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της ανατροφοδότησης.

Οι Lyster & Ranta (1997) προτείνουν τους παρακάτω 6 + 1 τύπους Δ.Α:

Ρητή διόρθωση (*explicit correction*): με τη ρητή διόρθωση ο εκπαιδευτικός δηλώνει ξεκάθαρα ότι ο μαθητής έχει διαπράξει σφάλμα και σπεύδει να το διορθώσει τη στιγμή που διαπράχθηκε, παρέχοντας τη σωστή έκφραση. Το παράδειγμα που αναφέρουν οι Lyster & Ranta είναι το εξής:

“*Oh, you mean, “you should say”*” (Lyster & Ranta, 1997: 46).

Στα ελληνικά, θα μπορούσαμε να προτείνουμε το εξής:

Μαθητής: “θα έφαγα”

Εκπαιδευτικός: “Έννοείς, “θα φάω”.

Αναδιατύπωση (*Recasts*): ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή αναδιατυπώνει το εκφώνημα του μαθητή αντικαθιστώντας το λανθασμένο τύπο με το σωστό. Ο ακριβής ορισμός τους είναι: “η αναδιατύπωση περιλαμβάνει την ανάπλαση που κάνει ο εκπαιδευτικός ολόκληρης της έκφρασης του μαθητή ή τμήματος αυτής, μείον το λάθος” (Lyster & Ranta, 1997:46). Σε αυτή την έρευνά τους, κατατάσσουν στην αναδιατύπωση και τη *μετάφραση* από την Γ2 στη Γ1 που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί για να διευκολύνει την κατανόηση του μαθητή. Δεν την τοποθετούν σε αυτόνομη κατηγορία “για δύο λόγους: πρώτον, η μετάφραση συμβαίνει σπάνια και, δεύτερον, όταν συμβεί, έχει την ίδια ακριβώς λειτουργία με την αναδιατύπωση” (Lyster & Ranta, 1997:47). Το παράδειγμά τους είναι στα γαλλικά:

Μαθητής: “*L'eau erable*” [γραμματικά λανθασμένη]

Εκπαιδευτικός: “*L'eau d' erable*” [αναδιατύπωση], “*c'est bien*”. (Lyster & Ranta, 1997:47)

Στα ελληνικά έχουμε το παρακάτω παράδειγμα το οποίο είναι πραγματικό και έχει αντιγραφεί αυτούσιο από ένα μάθημα στο διδασκαλείο στο επίπεδο αρχαρίων:

Μαθητής: “ Στο Πειραιάς πανεπιστήμιο”

Εκπαιδευτικός: “Στο Πανεπιστήμιο του Πειραιά”.

Αίτημα διασάφησης (*clarification request*): ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί φράσεις ερωτηματικές για να δηλώσει έμμεσα ότι η έκφραση του μαθητή περιέχει κάποιο σφάλμα.

Τέτοιες φράσεις μπορεί να είναι “συγγνώμη”, “δεν καταλαβαίνω”. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει ότι το μήνυμα του μαθητή περιέχει κάποιο είδος λάθους και χρειάζεται να το αναδιατυπώσει για να γίνει κατανοητός από τον συνομιλητή του. Το παράδειγμά τους είναι στα γαλλικά:

Μαθητής: *est-ce que, est-ce que je peut fait une carte sur le... pour mon petit frere sur le computer?* [Πολλαπλό λάθος] (Lyster & Ranta, 1997:47)

Εκπαιδευτικός: *Pardon?* [Αίτημα διασάφησης]

Οι Lyster & Ranta αναφέρουν ότι αυτός ο τύπος διόρθωσης περιλαμβάνει διάφορες εκφράσεις του εκπαιδευτικού τις οποίες θα τις παραθέσουμε στη γλώσσα που αναφέρονται. Στα αγγλικά: “*Pardon me*”. Στα γαλλικά: “*Hein*”. “Ενδέχεται, επίσης, να περιλαμβάνει και επανάληψη του λάθους όπως “*What do you mean by X*” (Lyster & Ranta, 1997:47). Στην ελληνική γλώσσα, οι εκφράσεις του εκπαιδευτικού που αποτελούν αίτημα διασάφησης θα μπορούσαν να είναι: “Πώς”, “Πώς είπες;”, “Ορίστε;”, “Τι;”, “Τι εννοείς;”, ακόμα και “Επανάλαβε”, και σε συνδυασμό με επανάληψη “Τι εννοείς X;”

Μεταγλωσσικά στοιχεία (*metalinguistic clues*): με τον όρο αυτό, υποδηλώνονται σχόλια ή παροχή πρόσθετων πληροφοριών σχετικά με την έκφραση του μαθητή από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς το μαθητή χωρίς να του παρέχει τη σωστή γλωσσική μορφή. Οι πληροφορίες αυτές μπορεί να αφορούν στη μορφολογία των λέξεων, στη γραμματική ή στο συντακτικό ή και “στη φύση του λάθους” (Lyster & Ranta, 1997:47), για παράδειγμα “είναι αρσενικό”, “βάζουμε μπροστά άρθρο” (Lyster & Ranta, 1997:47). Οι Lyster & Ranta τονίζουν ότι αυτή η τεχνική έχει δύο χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με το πρώτο, εκπαιδευτικός δείχνει στο μαθητή ότι έχει κάνει λάθος. Παραθέτουμε δύο από τα παραδείγματά τους: “*Il y a un erreur*”, “*Can you find your error?*” και ταυτόχρονα “στοχεύει στο να εκμαιεύσει την πληροφορία από το μαθητή” (Lyster & Ranta, 1997:47). Το παράδειγμά τους είναι: “*Is it feminine?*”. Στα ελληνικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί, να χρησιμοποιήσει τις εκφράσεις “Έχεις κάνει ένα λάθος”, “Μπορείς να το βρεις;”, “Είναι ενικός/πληθυντικός;”.

Εκμείευση (*Elicitation*): ο εκπαιδευτικός εκμαιεύει τη σωστή έκφραση από το μαθητή με τρεις τρόπους:

Πρώτον, ξεκινώντας μια φράση την οποία θα πρέπει να ολοκληρώσει ο μαθητής, που είναι του τύπου συμπλήρωσης κενού. Το παράδειγμα των Lyster & Ranta είναι: “*C'est un...*”. Η

εκμαίευση μπορεί να υποβοηθηθεί αν συνδυαστεί με επανάληψη του λάθους, όπως στο παράδειγμά τους:

Μαθητής: *Le chien peut court* [γραμματικό λάθος]

Εκπαιδευτικός: *Le chien peut court? Le chien peut...* [Εκμαίευση], (Lyster & Ranta:48).

Στα ελληνικά, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να πει: “Αυτό είναι ένα....”.

Δεύτερον, η εκμαίευση περιλαμβάνει ανοιχτές ερωτήσεις (και όχι κλειστές, στις οποίες η απάντηση είναι ναι/όχι, γιατί τότε δεν είναι εκμαίευση). Το παράδειγμα που δίνουν είναι: “*Comment on dit ça?*”, “*Comment ça s'appelle?*” “*How do we say X in French?*”, (Lyster & Ranta:48). Στα ελληνικά, τα παραδείγματα θα μπορούσαν να είναι: “Πώς το λέμε αυτό;”, “Πώς το λέμε αυτό στα ελληνικά;”. Πολύ σημαντική είναι η σημείωση των Lyster & Ranta, ότι η ερώτηση “*Do we say that in French?*” (“Αυτό το λέμε στα ελληνικά;”) δεν είναι εκμαίευση αλλά μεταγλωσσικά στοιχεία.

Τρίτος τρόπος εκμαίευσης είναι να ζητήσουμε από το μαθητή να αναδιατυπώσει μόνος του την έκφρασή του.

Επανάληψη (Repetition): ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει αυτούσια την λανθασμένη έκφραση του μαθητή απομονώνοντάς την, ενώ στο σημείο του λάθους μπορεί να προσαρμόσει, τον επιτονισμό της φωνής του έτσι ώστε να γίνει έντονα αντιληπτό το σημείο αυτό από το μαθητή. Το παράδειγμά τους είναι το εξής:

Μαθητής: *Le... le girafe* [Λάθος στο γένος]

Εκπαιδευτικός: ***Le*** girafe? [Επανάληψη], (Lyster & Ranta:48)

Στα ελληνικά προτείνουμε το εξής πραγματικό παράδειγμα από μάθημα στο διδασκαλείο:

Μαθητής: “Από πού σπουδάζεις;”

Εκπαιδευτικός: “**Από πού** σπουδάζεις;” (με έντονο επιτονισμό).

Οι Lyster & Ranta (1997) τονίζουν ότι η επανάληψη είναι κοινό στοιχείο στις τεχνικές της ρητής διόρθωσης, της εκμαίευσης, του αιτήματος διασάφησης και των μεταγλωσσικών στοιχείων.

Τέλος, προσθέτουν και έναν έβδομο τύπο τον οποίο ονομάζουν

Πολλαπλό (multiple feedback). Με τον όρο αυτό περιγράφουν το συνδυασμό παραπάνω από μια διορθωτικής τεχνικής από όσες αναφέρθηκαν.

Η διαφορά ανάμεσα στις ερωτήσεις εκμαίευσης και στα μεταγλωσσικά στοιχεία που παρέχει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή είναι ότι στην εκμαίευση η απάντηση είναι μεγαλύτερη και λεπτομερέστερη (από το ναι/όχι), ενώ στην παροχή μεταγλωσσικών στοιχείων, η απάντηση είναι ναι/όχι.

Οι Lyster & Ranta (1997) κατατάσσουν τους παραπάνω τύπους ανατροφοδότησης σε δύο ευρύτερες κατηγορίες σύμφωνα με το αν ο εκπαιδευτικός παρέχει έτοιμο το σωστό τύπο ή αν προτρέπει το μαθητή να αυτοδιορθωθεί. Οι κατηγορίες είναι οι εξής:

α) **Αναδιατυπώσεις**, όπου ο εκπαιδευτικός διορθώνει το λάθος του μαθητή δίνοντας ο ίδιος το σωστό τύπο. Στην κατηγορία αυτή υπάγεται η ρητή διόρθωση και η αναδιατύπωση καθώς και η μετάφραση από τη Γ2 στη Γ1.

β) **Προτροπές ή Διαπραγμάτευση της Μορφής**: Προτροπές ονομάστηκαν γιατί ο εκπαιδευτικός προτρέπει τον ίδιο το μαθητή να εντοπίσει το λάθος και να το διορθώσει. Έτσι, στις προτροπές ταξινομούνται η εκμαίευση, οι μεταγλωσσικές ενδείξεις, το αίτημα διασάφησης, η επανάληψη. Την κατηγορία αυτή την ονομάζουν επίσης *Διαπραγμάτευση της Μορφής* γιατί οι τεχνικές που περιλαμβάνει δεν παρέχουν τη σωστή απάντηση έτοιμη αλλά εμπλέκουν το μαθητή σε μία διαπραγμάτευση με στόχο την κατάκτηση της σωστής μορφής. Αυτή η κατηγοριοποίηση φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Αναδιατυπώσεις	Προτροπές
ρητή διόρθωση	εκμαίευση
αναδιατύπωση	μεταγλωσσικές ενδείξεις
μετάφραση από Γ2 σε Γ1	αίτημα διασάφησης
	επανάληψη

Πίνακας 1: τεχνικές προφορικής διορθωτικής ανατροφοδότησης. Lyster & Ranta (1997)

Πολλές έρευνες έχουν εξετάσει την αποτελεσματικότητα των δύο παραπάνω τύπων. Για παράδειγμα, ο Lyster (2004) έκανε συγκριτική μελέτη βασιζόμενος στις αναδιατυπώσεις και στις προτροπές. Στην έρευνά του υποστήριξε πως οι προτροπές είναι

περισσότερο αποτελεσματικές από τις αναδιατυπώσεις. Ο ίδιος, αναφέρει ότι ο Ammar (2003) σε παλαιότερη, ανάλογη έρευνα, έδειξε ότι οι προτροπές ταιριάζουν καλύτερα σε μαθητές με χαμηλό γλωσσικό επίπεδο, ενώ στους προχωρημένους μαθητές ενδείκνυνται οι αναδιατυπώσεις σε συνδυασμό με τις προτροπές.

Σε άρθρο του ο Ellis (2009) προτείνει έξι κατηγοριοποιήσεις της Δ.Α που προκύπτουν από τη μελέτη του συστήματος κατηγοριοποίησης των Lyster & Ranta (1997). Οι κατηγοριοποιήσεις του είναι ταυτόσημες με εκείνες των Lyster & Ranta. Αυτό που διαφοροποίησε είναι ότι στη θέση των μεταγλωσσικών στοιχείων των Lyster & Ranta πρότεινε τις *παραγλωσσικές ή εξωγλωσσικές ενδείξεις*. Συγκεκριμένα, η κατηγοριοποίησή του είναι η εξής:

1) **Αναδιατύπωση (Recast)**: “ο διορθωτής ενσωματώνει τις λέξεις του αμέσως προηγούμενου λανθασμένου εκφωνήματος και το αλλάζει και το διορθώνει κατά κάποιο τρόπο (πχ φωνολογικά, συντακτικά, μορφολογικά, λεξιλογικά)” Το παράδειγμα που δίνει ο ίδιος είναι:

Μαθητής: I went there two times.

Εκπαιδευτικός: You’ve been. You’ve been there twice as a group? (Ellis, 2009:9)

2) **Επανάληψη (Repetition)**: “ο διορθωτής επαναλαμβάνει την έκφραση του μαθητή τονίζοντας το λάθος με τον επιτονισμό της φωνής”. Το παράδειγμά του είναι:

M: I will showed you.

Δ: I will SHOWED you.

M: I’ll show you. (Ellis, 2009:9)

3) **Αίτημα διασάφησης (Clarification request)**: “ο διορθωτής δείχνει ότι δεν έχει καταλάβει τι είπε ο μαθητής”. Το παράδειγμά του είναι

M: What do you spend with your wife?

Δ: What? (Ellis, 2009:9)

4) **Ρητή Διόρθωση (Explicit correction)**: “ο διορθωτής δηλώνει ότι ο μαθητής έχει κάνει λάθος, το προσδιορίζει και παρέχει διόρθωση”. Το παράδειγμά του είναι

M: On May.

Δ: Not on May, In May. We say, “It will start in May.” (Ellis, 2009:9)

5) *Εκμαίευση (Elicitation)*: “ο διορθωτής επαναλαμβάνει μέρος του εκφωνήματος του μαθητή αλλά όχι το εσφαλμένο μέρος και χρησιμοποιεί αυξανόμενο επιτονισμό που δείχνει ότι ο μαθητής πρέπει να το συμπληρώσει” Παράδειγμα

M: I'll come if it will not rain.

Δ: I'll come if it? (Ellis, 2009:9)

6) *Παραγλωσσικές ή Εξωγλωσσικές ενδείξεις (Paralinguistic signal)*: “ο διορθωτής χρησιμοποιεί χειρονομία ή έκφραση του προσώπου για να δείξει ότι ο μαθητής έχει κάνει λάθος”. Το παράδειγμά του είναι:

M: Yesterday I go cinema.

Δ: (κινήσεις με το δεξή δείκτη πάνω στον αριστερό ώμο για να δείξει το παρελθόν) (Ellis, 2009:9)

Η Llinares Garcia (2005) διακρίνει την ανατροφοδότηση σε *Αλληλεπιδραστική* και *Παιδαγωγική*. Σύμφωνα με εκείνη, η αλληλεπιδραστική ανατροφοδότηση περιλαμβάνει οποιοδήποτε σχόλιο του εκπαιδευτικού το οποίο δεν έχει διορθωτικό ή αξιολογικό σκοπό. Όσον αφορά την μελέτη της για τον δεύτερο τύπο, την παιδαγωγική ανατροφοδότηση, η Llinares Garcia βασίστηκε στους Sinclair & Coulthard (1975). Η Llinares Garcia (2005) αναφέρει ότι οι Sinclair & Coulthard (1975) είχαν χωρίσει την παιδαγωγική ανατροφοδότηση σε α) *Αποδοχή*, δηλαδή στην αποδοχή του εκφωνήματος του μαθητή με βεβαιωτικές εκφράσεις, β) *Αξιολόγηση*, που είναι η εκτίμηση του εκπαιδευτικού για την απόδοση και την ανταπόκριση του μαθητή και γ) στο *Σχολιασμό*, που περιλαμβάνει όλα τα πιθανά σχόλια του εκπαιδευτικού, την παροχή πληροφοριών και αιτιολογήσεων που δίνει στο μαθητή. Η Llinares Garcia (2005) επεκτείνει αυτή την ταξινόμηση των Sinclair & Coulthard (1975), προσδιορίζοντας πέντε τύπους παιδαγωγικής ανατροφοδότησης. Αυτοί είναι οι εξής:

α) η *Θετική παιδαγωγική ανατροφοδότηση*: Είναι η επιβεβαίωση από τον εκπαιδευτικό ότι το εκφώνημα του μαθητή είναι σωστό,

β) η *Αρνητική* παιδαγωγική ανατροφοδότηση: Ο εκπαιδευτικός διαφωνεί με την έκφραση του μαθητή και δηλώνει ότι δεν είναι σωστή,

γ) η *Διορθωτική* παιδαγωγική ανατροφοδότηση: Ο εκπαιδευτικός διορθώνει την έκφραση του μαθητή,

δ) η *Παιδαγωγική* ανατροφοδότηση: Ο εκπαιδευτικός παρέχει πληροφορίες στο μαθητή για να μπορέσει να του εκμαιεύσει τη σωστή απάντηση και

ε) η *Προτροπή*: Ο εκπαιδευτικός προτρέπει το μαθητή να διορθώσει την έκφρασή του.

Η ταξινόμησή της συνοπτικά φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Αλληλεπιδραστική	Παιδαγωγική
	• Θετική
	• αρνητική
	• διορθωτική
	• Παροχή πληροφοριών
	• προτροπή

Πίνακας 2: Κατηγορίες της ανατροφοδότησης. Llinares Garcia (2005)

Η Noemí Rámila Díaz (2009), στη δική της μελέτη, “εστιάζει σε αυτό που η Llinares Garcia (2005) περιέγραψε ως παιδαγωγική ανατροφοδότηση” (Noemí Rámila Díaz, 2009:62), προτείνοντας, ωστόσο, διαφορετικές υποκατηγορίες από αυτές της Llinares Garcia, οι οποίες είναι πιο κοντά στην ταξινόμια των Lyster & Ranta (1997). Μέσα στην παρένθεση δίνεται ο όρος που χρησιμοποιεί ή ίδια:

1. **Ανάπλαση** (*Recast*), που τη χωρίζει περαιτέρω σε δύο υποκατηγορίες: α) στην διόρθωση (*correction*) με παροχή του σωστού τύπου από τον εκπαιδευτικό και β) στη μετάφραση μιας λέξης ή φράσης του μαθητή από τη Γ1 στη Γ2 και το αντίστροφο.

2. **Εκμείευση** (*Elicitation*). Την χωρίζει σε τρεις επιμέρους κατηγορίες, βασισμένη τόσο στους Lyster & Ranta (1997) όσο και στη Llinares Garcia (2005) α) τις ερωτήσεις, οι οποίες μπορεί να είναι ανοιχτού τύπου, κλειστού ή εναλλακτικές. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επιδέχονται μεγάλο φάσμα απαντήσεων ενώ οι ερωτήσεις

κλειστού τύπου επιδέχονται μονολεκτική απάντηση, ναι/όχι. Στις εναλλακτικές ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός δίνει εναλλακτική λύση στο μαθητή, όπως για παράδειγμα “είναι αυτό ή εκείνο” και ο μαθητής πρέπει να διαλέξει.

β) *το αίτημα για ολοκλήρωση φράσης* κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ξεκινάει μια φράση και ζητάει από το μαθητή να την ολοκληρώσει και

γ) *το αίτημα επανάληψης*, δηλαδή την υποχρέωση του μαθητή να επαναλάβει το εκφώνημα του εκπαιδευτικού.

3. **Επισημάνσεις ή Στοιχεία (Clues).** Η κατηγορία αυτή αντιστοιχεί στην κατηγορία των Lyster & Ranta (1997:47), *μεταγλωσσικά στοιχεία*, οι οποίοι εξηγούν, όπως προαναφέρθηκε, ότι περιέχουν όλα τα σχόλια ή τις πληροφορίες που δίνει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή χωρίς να παρέχει τη σωστή μορφή καθώς και στην παιδαγωγική ανατροφοδότηση της Llinares Garcia (2005), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός “δίνει μια ένδειξη προκειμένου να επιτευχθεί η σωστή απάντηση” (Diaz, 2009:64). Η Diaz (2009) ορίζει την κατηγορία αυτή με τον ίδιο τρόπο και τη χωρίζει σε 3 υποκατηγορίες: α) *μεταγλώσσα (metalinguage)*, όπου ο εκπαιδευτικός παρέχει στο μαθητή γραμματικά ή σημασιολογικά στοιχεία για να διόρθώσει την έκφρασή του, β) *γνωστικό υπόβαθρο (background knowledge)* του μαθητή, δηλαδή το γενικό γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή από την εμπειρία του τόσο στη Γ2 όσο και στο κοινωνικό γίνεσθαι χωρίς, όμως, να περιλαμβάνει τις γνώσεις γραμματικής του μαθητή. γ) *ονοματοποιία (onomatopeia)*, την οποία η Diaz (2009) ορίζει ως οι ήχοι που χρησιμοποιούν κυρίως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα μικρά παιδιά για να εκφράσουν μια λέξη που δεν γνωρίζουν. Για παράδειγμα ο ήχος “τσαφ – τσουφ” για το τραίνο.

4. **Αρνητική αξιολόγηση (Evaluation)**, την οποία ορίζει ως τα αρνητικά σχόλια του εκπαιδευτικού στο λάθος του μαθητή. Την χωρίζει σε 3 επιμέρους κατηγορίες:

α) την *υπόρρητη αρνητική αξιολόγηση (implicit negative evaluation)*, β) την *ρητή αρνητική αξιολόγηση (explicit negative evaluation)* και γ) *αίτημα και επισημάνση (request and highlight)*. Σύμφωνα με την σιωπηρή αρνητική αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός εμμέσως προσπαθεί να δείξει στο μαθητή ότι έχει κάνει λάθος μέσω ερωτήσεων, τύπου “είσαι σίγουρος”. Στη ρητή, ο εκπαιδευτικός δηλώνει στο μαθητή ότι το εκφώνημά του περιέχει λάθος. Στην περίπτωση του αιτήματος, ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη λάθος έκφραση του μαθητή με ερωτηματικό τόνο. Στην περίπτωση της επισημάνσης, ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη φράση του μαθητή επιτονίζοντας το σημείο του λάθους.

5. **Αναδιατύπωση (Reformulation)**, την οποία χωρίζει σε δύο υποκατηγορίες: α) στην επανάληψη (retell) όπου ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει (ξαναλέει) την έκφρασή του αλλά με διαφορετικό τρόπο και πιο απλοποιημένη στην περίπτωση που ο μαθητής δυσκολεύτηκε να κατανοήσει την αρχική και β) στην αυτοεπανάληψη ή αυτούσια επανάληψη (*self-repetition*), όπου ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την λέξη ή φράση που είπε, αυτούσια, χωρίς καμία αλλαγή, ώστε να την αντιληφθεί ο μαθητής.

Συνοπτικά ο διαχωρισμός της παιδαγωγικής ανατροφοδότησης που προτείνει η Diaz (2009) φαίνεται στον πίνακα:

Ανάπλαση	- παροχή σωστού τύπου - μετάφραση
Εκμαίευση	- ερωτήσεις ανοιχτού/κλειστού τύπου/εναλλακτικές - αίτημα για ολοκλήρωση της φράσης - αίτημα επανάληψης
Επισημάνσεις	- μεταγλώσσα - εκμετάλλευση γνωστικού υπόβαθρου - ονοματοποιία
Αρνητική αξιολόγηση	- υπόρρητη - ρητή - αίτημα & επισημάνση
Αναδιατύπωση	- επανάληψη - αυτούσια επανάληψη

Πίνακας 3: Κατηγορίες Παιδαγωγικής ανατροφοδότησης. Noemí Rámila Díaz (2009)

Ειδικά για την τεχνική της Αναδιατύπωσης, αναφέρει ο Ellis (2009) ότι έχουν γίνει πολλές έρευνες και έχουν διατυπωθεί διαφορετικοί ορισμοί από πολλούς ερευνητές (Long, 1996, 2006, Braid 2002, Sheen, 2006). Μάλιστα, ο Ellis (2009) κρίνει την παραπάνω κατηγοριοποίηση ως ακατέργαστη διότι υποστηρίζει ότι η αναδιατύπωση μπορεί να πάρει πολλές μορφές.

Τέλος, ο Ohta (2001:141), προτείνει, μέσα από την ανάλυσή του, τις παρακάτω 10 κατηγορίες Δ.Α:

1. **Αναδιατύπωση (Recast)**: είναι μία φράση η οποία διορθώνει τη λάθος έκφραση του εκπαιδευόμενου και η οποία συμβαίνει αμέσως μετά τη λανθασμένη έκφραση.

2. **Τυχαία Αναδιατύπωση (Incidental recast):** είναι μια φράση η οποία δεν απευθύνεται στη λάθος έκφραση του εκπαιδευόμενου αλλά τυχαία αντιπαραβάλλεται με αυτή και λειτουργεί ως αναδιατύπωση. Ως τυχαίες αναδιατυπώσεις λειτουργούν οι φράσεις που προσλαμβάνει ο μαθητευόμενος ως ακροατής του μαθήματος και επομένως αυτές μπορεί να ακολουθούν άμεσα τη λάθος έκφραση του εκπαιδευόμενου ή να συμβούν καθυστερημένα.
3. **Επανάληψη (Repetition):** η αυτούσια επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης.
4. **Προτροπή (Prompt):** η επανάληψη μέρους της φράσης του εκπαιδευόμενου έτσι ώστε να αναγκαστεί να τη συμπληρώσει διορθώνοντάς τη.
5. **Ρητή (διόρθωση) (Explicit):** είναι η ρητή δήλωση ότι υπάρχει λάθος. Είναι πιθανό να ακολουθείται από αναδιατύπωση ή παροχή μεταγλωσσικών πληροφοριών.
6. **Επανάληψη Αιτήματος (Re-asks):** η επανάληψη της ερώτησης στην οποία είχε απαντήσει ο εκπαιδευόμενος λανθασμένα.
7. **Απάντηση (Answer):** είναι η απάντηση σε ερώτηση του εκπαιδευόμενου η οποία θεωρείται ότι παρέχει ταυτόχρονα διορθωτική ανατροφοδότηση.
8. **Αίτημα Επιβεβαίωσης (confirmation question):** ερώτηση από τον εκπαιδευτικό ή συμμαθητή για να επιβεβαιώσει κάτι που είπε και δεν είναι σαφές.
9. **Ερώτηση Κατανόησης (Comprehension question):** είναι η ερώτηση που κάνει ο εκπαιδευτικός ή ο συμμαθητής ώστε να διαπιστώσει κατά πόσο έχει καταλάβει σωστά την ερώτηση του μαθητή.
10. **Συνδυασμός (Multiple):** ο συνδυασμός όλων των παραπάνω. Από αυτές τις κατηγορίες μελετάει μόνο τις δύο πρώτες, δηλαδή την αναδιατύπωση και την τυχαία αναδιατύπωση και διαπιστώνει είναι οι δύο πιο συχνά χρησιμοποιούμενοι τύποι Δ.Α. Οι μαθητές ωφελούνται τόσο από τη διόρθωση που απευθύνεται στους ίδιους (αναδιατύπωση), όσο και από τη διόρθωση που απευθύνεται σε συμμαθητή τους (τυχαία αναδιατύπωση).

I.2.11. Η Ρητή – Υπόρρητη Προφορική Διορθωτική Ανατροφοδότηση

Η διορθωτική ανατροφοδότηση εξετάζεται από τους ερευνητές από διαφορετικές οπτικές γωνίες, οι οποίες μας επιτρέπουν να ανακαλύψουμε όσο το δυνατόν περισσότερες αποχρώσεις της διαδικασίας της μάθησης. Έτσι, όπως θα δούμε, οι ερευνητές έχουν προτείνει μια επιπλέον διάκριση της διορθωτικής ανατροφοδότησης σε *ρητή* (explicit) και

υπόρρητη (implicit), η οποία μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε την αποτελεσματικότητά της. Σε γενικές γραμμές, η ρητή ανατροφοδότηση είναι εκείνη η διορθωτική κίνηση που είναι σαφής και γίνεται αντιληπτή ως τέτοια από το μαθητή. Υπόρρητη είναι η διόρθωση που δεν είναι σαφής στον μαθητή εάν πρόκειται για διόρθωση ή απλώς για σχόλιο του εκπαιδευτικού.

Ο Ellis (2009) αφού κατηγοριοποίησε τις τεχνικές της ανατροφοδότησης σύμφωνα με την ταξινόμια των Lyster & Ranta, όπως είδαμε, πρόσθεσε και μια δική του κατηγορία, τις *Παραγωγιστικές ή Εξωγλωσσικές ενδείξεις*. Έπειτα, ταξινόμησε αυτές τις τεχνικές σε δύο κατηγορίες ανάλογα με το κατά πόσο ρητές ή υπόρρητες είναι. Αναλυτικότερα, στις υπόρρητες (implicit) τεχνικές ανατροφοδότησης τοποθετεί την αναδιατύπωση, την επανάληψη και το αίτημα διασάφησης, ενώ στις ρητές (explicit) τοποθετεί την ρητή διόρθωση, τις μεταγλωσσικές εξηγήσεις, την εκμαίευση, των Lyster & Ranta και τις δικές του εξωγλωσσικές ενδείξεις. Λίγο αργότερα, οι Adams, Nuevo & Egi (2011) κάνουν την ίδια διάκριση της διορθωτικής ανατροφοδότησης με τον Ellis (2009), δηλαδή, σε ρητή (explicit) και υπόρρητη (implicit). Ως υπόρρητη, ορίζουν την ανατροφοδότηση που δεν είναι ξεκάθαρο ότι πρόκειται για διορθωτική κίνηση. Σε αυτή κατατάσσουν, όπως και ο Ellis (2009), την αναδιατύπωση και το αίτημα διασάφησης που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αυτό σημαίνει ότι, στην περίπτωση της αναδιατύπωσης, δεν χρησιμοποιούνται εκφράσεις τύπου “θα έπρεπε να πεις”, “αυτή η λέξη ταιριάζει καλύτερα” ή “μήπως εννοείς...” (Lyster & Ranta, 1997). Αντίθετα, ως ρητή, ορίζουν την ανατροφοδότηση η οποία δείχνει ξεκάθαρα ότι ένα σφάλμα έχει διαπραχθεί και είναι του τύπου “όχι, δεν λέμε *θα πήγα*. Λέμε *θα πάω*”. Η κατηγοριοποίηση αυτή φαίνεται συνοπτικά στον πίνακα:

Ρητές τεχνικές	Υπόρρητες τεχνικές
Ρητή διόρθωση	Αναδιατύπωση
Μεταγλωσσικά στοιχεία	Επανάληψη
Εκμαίευση	Αίτημα διασάφησης
Εξωγλωσσικές ενδείξεις (Ellis)	

Πίνακας 4α: Ellis (2009)

Ο Lourdes Ordega (2014) κάνει τον ίδιο διαχωρισμό της ανατροφοδότησης σε ρητή (explicit) και υπόρρητη (implicit). Μάλιστα δεν διαφοροποιείται από τους προηγούμενους και, έτσι, κατατάσσει το αίτημα διασάφησης στις υπόρρητες τεχνικές. Διαφοροποιείται,

όμως, στο σημείο που τοποθετεί τις αναδιατυπώσεις και την εκμαίευση ανάμεσα στους δύο πόλους, ρητή – υπόρρητη.

Οι Ellis, Loewen & Erlam (2006) σύγκριναν τους δύο αυτούς πόλους και υποστήριξαν ότι η ρητή διόρθωση είναι πιο αποτελεσματική από την υπόρρητη γιατί η ρητή δείχνει στον μαθητή ότι έκανε λάθος. Όσον αφορά στην υπόρρητη ανατροφοδότηση και εκείνοι συμφωνούν ότι πρέπει να συμπεριλάβουμε την τεχνική της Αναδιατύπωσης ή τις Αναδιατυπώσεις (Recasts) σύμφωνα με την ταξινόμηση των Lyster & Ranta (1997), ενώ στη ρητή, πρέπει να κατατάξουμε τις μεταγλωσσικές πληροφορίες/ενδείξεις (Metalinguistic clues). Οι ίδιοι, μιλώντας για τις αναδιατυπώσεις, υποστηρίζουν ότι είναι αποτελεσματικός τρόπος υπόρρητης διόρθωσης αλλά αναφέρουν την άποψη των Nicholas, Lightbown & Spada (2001) οι οποίοι θέτουν τον προβληματισμό ότι οι μαθητές ενδέχεται να μην καταλάβουν ότι η αναδιατύπωση που κάνει ο εκπαιδευτικός έχει διορθωτικό σκοπό αλλά να θεωρήσουν ότι ο σκοπός είναι η διασάφηση του νοήματος. Στην περίπτωση αυτή, η αναδιατύπωση ως τεχνική της διορθωτικής ανατροφοδότησης, δεν θα είναι αποτελεσματική. Επίσης, προβάλλουν την αμφιβολία για το αν, τελικά, όλες οι αναδιατυπώσεις είναι υπόρρητος τρόπος διόρθωσης και δίνουν το παράδειγμα της περίπτωσης που η αναδιατύπωση είναι μάλλον ρητή παρά υπόρρητη διόρθωση. Η περίπτωση αυτή είναι όταν ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη φράση του μαθητή και με αυξημένο επιτονισμό της φωνής δείχνει το λάθος.

Οι Ellis & Sheen (2006), στη μελέτη τους για την τεχνική της αναδιατύπωσης, υποστηρίζουν ότι, πράγματι, οι αναδιατυπώσεις είναι μια υπόρρητη τεχνική διορθωτικής ανατροφοδότησης αλλά, παρόλα αυτά, υπάρχουν τρόποι ώστε η αναδιατύπωση να αποκτήσει χαρακτήρα τόσο ρητό όσο και η ρητή διόρθωση. Με άλλα λόγια, το κατά πόσο υπόρρητη τεχνική είναι η αναδιατύπωση εξαρτάται από τον τρόπο που θα διατυπωθεί.

Όσον αφορά στην ρητή ανατροφοδότηση, οι Ellis, Loewen & Erlam (2006) υποστήριξαν ότι μπορεί να έχει δύο μορφές. Η πρώτη είναι η ρητή διόρθωση και η δεύτερη οι μεταγλωσσικές ενδείξεις με τον τρόπο που την όρισαν οι Lyster & Ranta (1997). Το πρόβλημα που εντοπίζουν με τη ρητή διόρθωση είναι ότι ενδέχεται να διακόψει τη φυσική ροή του λόγου.

Οι Aljaafreh & Lantolf (1994) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα της ρητής και υπόρρητης ανατροφοδότησης υπό το πρίσμα της αναπτυξιακής θεωρίας του Vigotsky (Zone of Proximal Development) και διατύπωσαν την άποψη ότι η αποτελεσματικότητά

τους και η καταλληλότητά τους εξαρτάται από το γλωσσικό αναπτυξιακό στάδιο του μαθητευόμενου, όπως θα δούμε παρακάτω.

I.2.12. Η έννοια του γλωσσικού εισαγόμενου – εξαγόμενου (input – output)

Η έννοια του γλωσσικού εισαγόμενου και εξαγόμενου δεν αφορά αποκλειστικά στον τομέα της ανατροφοδότησης, αλλά χρησιμοποιείται ευρέως στις αναπτυξιακές θεωρίες της εκμάθησης της γλώσσας. Όμως, εδώ, είναι χρήσιμη προκειμένου να γίνει κατανοητό το πώς λειτουργεί η ανατροφοδότηση. Σύμφωνα με τον Brown (2000) η έννοια του γλωσσικού εισαγόμενου (input) αφορά στη λειτουργία της κατανόησης της γλώσσας και συγκεκριμένα στην ακρόαση και στην ανάγνωση. Η έννοια του γλωσσικού εξαγόμενου (output) αφορά στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, στο παραγόμενο γλωσσικό προϊόν, δηλαδή, την ομιλία και το γράψιμο που γίνεται μέσα από την προτροπή (prompt).

Ο Ellis (2009), συνδύασε τις έννοιες αυτές με το κατά πόσο ρητή ή υπόρρητη είναι η ανατροφοδότηση και ανέπτυξε την εξής ταξινόμηση των τεχνικών ανατροφοδότησης που φαίνεται στον πίνακα:

	Υπόρρητη	Ρητή
Εισαγωγή πληροφοριών (input)	Αναδιατύπωση	Ρητή διόρθωση
Παραγωγή λόγου με προτροπή (output)	Επανάληψη Αίτημα διασάφησης	Μεταγλωσσική Εξήγηση Εκμαίευση Παραγλωσσικές Ενδείξεις

Πίνακας 4β: Ellis (2009)

Με την αναδιατύπωση, είπε, ο εκπαιδευτικός παρέχει στο μαθητή ένα γλωσσικό εισαγόμενο ή αλλιώς πληροφορίες με τρόπο όχι ξεκάθαρο, χωρίς δηλαδή, να δηλώνει το ότι ο μαθητής έχει διαπράξει λάθος. Επίσης, γλωσσικό εισαγόμενο (ή προσφορά

πληροφοριών) παρέχει ο εκπαιδευτικός με την τεχνική της ρητής διόρθωσης αλλά όπως λέει και ο όρος με τρόπο που είναι έκδηλο ότι ένα λάθος έχει διαπραχθεί. Από την άλλη πλευρά, στη γλωσσική παραγωγή ανήκουν η τεχνική της επανάληψης και το αίτημα διασάφησης με τρόπο υπόρρητο ενώ, γλωσσική παραγωγή με τρόπο ρητό αποτελούν η μεταγλωσσική εξήγηση, η εκμαίευση και οι παραγλωσσικές ενδείξεις. Σύμφωνα με την Σ. Ιωάννου (2017) η αναδιατύπωση, ανάλογα με τον τρόπο που γίνεται, μπορεί να είναι και ρητή, οπότε να είναι σαφές στο μαθητή ότι διορθώνεται, και υπόρρητη έτσι ώστε να περάσει απαρατήρητη ως διορθωτική κίνηση.

1.2.13. Η Αποτελεσματικότητα της Προφορικής Ανατροφοδότησης

Η αποτελεσματικότητα της Δ.Α έχει απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές και έχει ερευνηθεί μέσα από πολλές μελέτες και πειράματα με διαφορετικές προσεγγίσεις. Έχουν διατυπωθεί διαφορετικά συμπεράσματα που αφορούν στο όφελος που μπορούν να έχουν οι μαθητές από τη Δ.Α σχετικά με την κατάκτηση της Γ2. Το σημείο τομής των διαφορετικών προσεγγίσεων είναι το ερώτημα, κατά πόσο ο μαθητής βοηθήθηκε από την ανατροφοδότηση ώστε να διορθώσει το λάθος του.

Συγκεκριμένα, ο Ohta (2001) υποστήριξε ότι η διορθωτική ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματική είτε άμεσα είτε έμμεσα, σε βάθος χρόνου. Αναλυτικότερα, η έρευνά του έδειξε ότι οι μαθητές επωφελούνταν από την ανατροφοδότηση διορθώνοντας την ίδια στιγμή το λάθος τους αλλά ακόμα και αν δεν συνέβαινε αυτό, είχαν μεγάλο όφελος με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, η έρευνά του έδειξε ότι η διορθωτική ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματική γιατί έχει την ευελιξία να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες της κάθε τάξης και του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Κυρίως η αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης μελετάται με συγκριτική εξέταση των διάφορων τύπων/τεχνικών ή των χαρακτηριστικών της. Κάποιες από αυτές τις μελέτες προσεγγίζουν το θέμα της αποτελεσματικότητας συγκρίνοντας τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης, το κατά πόσο σιωπηρή (implicit) και ρητή (explicit) είναι, και κάποιες άλλες συγκρίνουν τις επιμέρους τεχνικές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Όλες όμως, είναι εστιασμένες στον τρόπο και στον τύπο διόρθωσης που θα διευκολύνει το μαθητή και θα προωθήσει πιο αποτελεσματικά την εκμάθηση της Γ2.

Ερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο η διορθωτική ανατροφοδότηση θα είναι πιο αποτελεσματική, οι ερευνητές έχουν διατυπώσει ερωτήματα και υποθέσεις τα οποία τους

οδηγούν σε χρήσιμα συμπεράσματα. Το θεμελιώδες ερώτημα, σύμφωνα με τους Aljaafreh & Lantolf (1994) είναι εάν η διορθωτική ανατροφοδότηση πράγματι έχει σαν αποτέλεσμα ο μαθητής να καταφέρει να διορθώσει το λάθος του ή μήπως είναι, τελικά, μια διορθωτική κίνηση των εκπαιδευτικών που δεν οδηγεί πουθενά. Ο Ellis (2009) διατυπώνει τη θέση του, ότι η Δ.Α είναι μια πολύπλοκη διαδικασία αφού έχει αρκετές παραμέτρους που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Οι παράμετροι αυτοί, σύμφωνα με τον Ellis, είναι οι εξής: α) θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διορθώνουν ή όχι το λάθος, β) αν ναι, τότε τι είναι σωστό να διορθώνουν, γ) με ποιο τρόπο και δ) πότε. Η Lee (2003) σε έρευνά της για το γραπτό λόγο, προβάλλει τον ίδιο προβληματισμό με τον Ellis, δηλαδή, ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει να σκεφτεί και να δώσει απάντηση στα εξής ερωτήματα: α) αν θα διορθώνει ή όχι τα λάθη που διαπράττουν οι μαθητές, β) ποια λάθη θα διορθώνει και ποια θα αγνοήσει, και γ) αν θα τα διορθώνει άμεσα ή έμμεσα. Η απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα θα καθορίσει την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης.

Οι Hattie & Timperley (2007) αναφέρουν ότι πολύ βασικό στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης είναι να απαντηθούν, πρώτα, τα ερωτήματα “που πάω”, “πώς θα πάω” και “ποιο θα είναι το επόμενο βήμα”. Με άλλα λόγια, πρέπει να είναι ξεκάθαρο στον εκπαιδευτικό ποια “κενά” έχει ο μαθητής (ή οι μαθητές ή ολόκληρη η τάξη) έτσι ώστε να προσφέρει ανατροφοδότηση σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Όλοι οι παραπάνω συγκλίνουν στο ότι οι συγκεκριμένες παράμετροι καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ή μη της Δ.Α.

Όμως, οι παραπάνω παράμετροι είναι θεωρητικά ερωτήματα που δεν είναι σίγουρο ότι λαμβάνονται υπόψη και, ως εκ τούτου, εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πρακτική, την ώρα της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, η Ιωάννου (2013) όπως και ο Ellis (2009) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνική της διορθωτικής αναδιατύπωσης ανεξάρτητα από τον τύπο του λάθους στις περισσότερες περιπτώσεις.

Δύο βασικές θεωρίες, τονίζει ο Ellis (2009), η γνωστική – αλληλεπιδραστική και η κοινωνικοπολιτιστική εξετάζουν το θέμα αυτό από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η πρώτη, υποστηρίζει ότι πρέπει να προσδιοριστούν ποιες είναι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές ώστε να ενισχυθεί η διαδικασία της μάθησης, ενώ η δεύτερη, θεωρεί την Δ.Α ως διαδικασία υποστήριξης και όχι παρέμβασης, με την έννοια ότι βοηθά το μαθητή να παράγει τις δομές που μόνος του δεν μπορεί. Από όποια πλευρά και να εξετάσουμε το θέμα της ανατροφοδότησης και όποια θεωρία, το αποτέλεσμα είναι ίδιο, ότι, δηλαδή, η

ανατροφοδότηση ενθαρρύνει τα κίνητρα του μαθητή και προάγει τη γλωσσική του ακρίβεια (Ellis, 2009).

Βασισμένος στην κοινωνικοπολιτιστική θεωρία, ο Ohta (2001) τονίζει ότι η Δ.Α προωθεί αποτελεσματικά τη μάθηση, είτε ο εκπαιδευτικός παρέχει τη σωστή μορφή στον εκπαιδευόμενο είτε όχι. Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητευόμενος μπορεί, έχοντας τη σωστή μορφή έκφρασης στη διάθεσή του, να την αντιπαραβάλλει με τη δική του έκφραση, να κάνει υποθέσεις και να καταλήξει σε συμπεράσματα. Στη δεύτερη περίπτωση, είναι αναγκασμένος να χρησιμοποιήσει τα μέσα που διαθέτει ο ίδιος προκειμένου να εκφραστεί κατανοητά ή να διορθώσει τον εαυτό του. Πάντως, καταλήγει, είναι δύσκολο να συγκρίνουμε την αποτελεσματικότητα της Δ.Α, καθώς υπάρχουν αρκετές μεταβλητές που την επηρεάζουν και καθιστούν το κάθε μάθημα ένα μοναδικό συμβάν. Αυτές οι μεταβλητές είναι οι διαφορετικές δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές ασχολούνται σε κάθε μάθημα, οι διαφορές στο επίπεδο του κάθε μαθητή της ίδιας τάξης, η ετοιμότητα και η προσοχή του κάθε μαθητή κλπ. Άλλωστε, διαφορετικές τεχνικές Δ.Α παρέχουν στον εκπαιδευόμενο διαφορετικά οφέλη.

Οι Lyster & Saito (2010) εξετάζουν την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης υπό το πρίσμα του παράγοντα ηλικία. Στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης, διαπίστωσαν ότι η ηλικία είναι στατιστικά σημαντική και συμπεραίνουν ότι οι μικρές ηλικίες επωφελούνται περισσότερο από την ανατροφοδότηση παρά οι ενήλικες γιατί αυτή επηρεάζει την αναπτυξιακή διαδικασία.

Ο El-Tatawy (2002), στην βιβλιογραφική του έρευνα γύρω από τη διορθωτική ανατροφοδότηση, διατυπώνει τις παραμέτρους, από διαφορετικές οπτικές γωνίες, που είναι απαραίτητες για να είναι η διορθωτική ανατροφοδότηση αποτελεσματική. Από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, είναι αναγκαίο, καταλήγει ο El-Tatawy, ότι πρέπει να δείχνουν συνέπεια και σαφήνεια στην παροχή ανατροφοδότησης. Από τη σκοπιά της ίδιας της ανατροφοδότησης, εκείνη θα πρέπει να είναι σαφής και αντιληπτή ως διόρθωση ώστε να αντιλαμβάνεται ο μαθητευόμενος ότι διορθώνεται και να μην περάσει απαρατήρητη, άρα ρητή διόρθωση. Επίσης, θα πρέπει η ανατροφοδότηση να τελειοποιηθεί τόσο ώστε η πρόθεση του εκπαιδευτικού, το σφάλμα – στόχος, και η συνείδηση του μαθητή ότι διορθώνεται να βρίσκονται σε πλήρη εναρμόνιση. Ταυτόχρονα, πρέπει να γίνει επιλογή ενός λάθους – στόχου τη φορά και για ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να είναι συνεπής και σε φυσιολογική ένταση ώστε να προλαβαίνει ο διδασκόμενος να αφομοιώνει την πληροφορία που του παρέχεται. Αυτό είναι πολύ σημαντικό και συμπληρώνεται από την τρίτη σκοπιά, που είναι η σκοπιά των τεχνικών που εφαρμόζονται

οι οποίες πρέπει να δίνουν την ευκαιρία και το χρόνο στο μαθητή να τις αφομοιώσει, να παρατηρήσει την αντίθεση μεταξύ ελαττωματικής έκφρασης και σωστού τύπου και να διορθώσει ο λανθασμένο γλωσσικό προϊόν του. Τέλος, από τη σκοπιά του διδασκόμενου την Γ2, θα πρέπει να έχει την αναπτυξιακή ετοιμότητα για να δεχθεί τα διορθωτικά σχόλια και να ωφεληθεί από αυτά.

Ο Ellis (2009) εξέτασε τη σκοπιά του εκπαιδευτικού και κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: όσον αφορά στη συνέπεια της παροχής ανατροφοδότησης, οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών δεν έχουν υπόψη τους συγκεκριμένους τύπους ανατροφοδότησης με βάση τους οποίους θα διορθώσουν τους μαθητές. Έτσι, παρουσιάζεται το φαινόμενο, μέσα στις τάξεις εκμάθησης ξένων γλωσσών, να μην υπάρχει συνέπεια τόσο ως προς τον επιλεγόμενο τύπο ανατροφοδότησης όσο και προς τον επιλεγόμενο τύπο λάθους το οποίο επιδέχεται διόρθωσης. Είναι πιθανό ο ίδιος εκπαιδευτικός στην ίδια τάξη να διορθώσει ένα λάθος τη μια φορά, ενώ αν αυτό επαναληφθεί από άλλο μαθητή να μην το διορθώσει. Δεν υπάρχει μια κατευθυντήρια γραμμή σχετικά με το ποια τεχνική να χρησιμοποιήσουν γιατί δεν είναι ξεκάθαρο ποια τεχνική είναι ποιο αποτελεσματική. Ο ίδιος προτείνει, ότι για να είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση πρέπει: α) να είναι εστιασμένη σε ένα τύπο λάθους τη φορά και οι εκπαιδευτικοί να έχουν συγκεκριμένους γλωσσικούς στόχους και να τους προσαρμόζουν ανάλογα με την τάξη και τους στόχους του μαθήματος, β) να είναι ξεκάθαρο ότι πρόκειται για διόρθωση γιατί ενώ στο γραπτό λόγο είναι σαφείς οι διορθώσεις, στον προφορικό λόγο δεν είναι, γ) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν συνδυασμό από τεχνικές ανατροφοδότησης και να τις προσαρμόζουν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Με άλλα λόγια, όταν οι μαθητές δεν μπορούν να αυτοδιορθωθούν λόγω αδυναμίας τότε να χρησιμοποιούν σιωπηρές τεχνικές και αν δεν αποδώσουν ούτε αυτές τότε να χρησιμοποιούν ρητές τεχνικές διόρθωσης ως έσχατη λύση. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καταρτισμένοι σχετικά, αλλά και ευέλικτοι γιατί δεν υπάρχει πανάκεια ως προς τη χρήση των διορθωτικών στρατηγικών.

Πολλές έρευνες εξέτασαν τις ίδιες τις τεχνικές ανατροφοδότησης είτε μεμονωμένα είτε οργανωμένες σε κατηγορίες. Οι Lyster & Ranta (1997) μελέτησαν το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης από διαφορετική οπτική γωνία. Συγκεκριμένα, μελέτησαν αν η άμεση ή η έμμεση διορθωτική κίνηση είναι πιο αποτελεσματική. Υποστήριξαν ότι όταν η ανατροφοδότηση ακολουθεί αμέσως το λάθος του μαθητή, τότε είναι σαφές σε εκείνον ότι υφίσταται διόρθωση, ακόμη και αν αυτό δεν είναι ξεκάθαρο στο λόγο του εκπαιδευτικού. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν

τις αναδιατυπώσεις (ρητή διόρθωση και αναδιατύπωση), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι περισσότερο αποτελεσματικές ήταν οι τεχνικές της μεταγλωσσικής εξήγησης και της εκμαίευσης γιατί αυτές οδήγησαν στη λεγόμενη πρόσληψη ή επιδιόρθωση (uptake). Αμέσως μετά, ακολουθούν το αίτημα διασάφησης και η επανάληψη. Οι ίδιοι προτείνουν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί συνδυασμό από τις τεχνικές ανατροφοδότησης γιατί έτσι πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα, δεδομένου ότι δεν υπάρχει πανάκεια γιατί δεν ταιριάζουν όλες οι τεχνικές σε όλους τους μαθητές. Τονίζουν ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μην βιάζονται να διορθώσουν το λάθος του μαθητή αλλά να τον αφήνουν να αυτοδιορθώνεται παρέχοντάς του όλες τις απαραίτητες πληροφορίες. Ο λόγος είναι ότι πρέπει να δείχνουν οι μαθητές ότι συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και ότι δεν είναι παθητικοί δέκτες. Το να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές επιτυγχάνεται αν ο εκπαιδευτικός τους αναγκάζει να σκεφτούν για να δώσουν μια σωστή απάντηση (προτροπή και υπόρρητη διόρθωση) και όχι όταν τους παρέχει έτοιμες απαντήσεις (ρητή διόρθωση).

Ο Lyster (2004) εξέτασε την αποτελεσματικότητα τριών περιπτώσεων: των αναδιατυπώσεων, των προτροπών και της απουσίας ανατροφοδότησης. Διαπίστωσε ότι σε πολλές περιπτώσεις οι αναδιατυπώσεις δεν ήταν τόσο αποτελεσματικές όσο οι προτροπές σε συνδυασμό με οδηγίες που εστιάζουν στη μορφή της λέξης. Έτσι, καταλήγει ότι δεν είναι αποτελεσματική η αναδιατύπωση με τη δικαιολογία ότι είναι μια υπόρρητη τεχνική και λόγο αυτού ο μαθητής δεν καταλαβαίνει ότι ο εκπαιδευτικός τον διορθώνει. Καταλήγει, λοιπόν, ότι είναι πιο αποτελεσματικές οι ρητές τεχνικές διόρθωσης γιατί επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν τον έλεγχο σε γλωσσικούς τύπους που δεν έχουν κατακτήσει.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και ο Ammar (2008) και τονίζει ότι οι προτροπές, ως ρητή τεχνική, βοηθούν τους μαθητές να αυτοδιορθωθούν γιατί τονίζουν το σφάλμα και κατά κάποιο τρόπο πιέζουν το μαθητή να προβεί σε διόρθωση.

Οι Ellis, Loewen & Erlam (2006) συμφωνούν ότι οι ρητές τεχνικές είναι οι πιο αποτελεσματικές, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, όπως για παράδειγμα η μεταγλωσσική εξήγηση.

Οι Lyster & Saito (2010) συνέκριναν τις τεχνικές της αναδιατύπωσης με τις προτροπές. Διαπίστωσαν, ότι οι αναδιατύπωση και σε αυτή τη σύγκριση ήταν λιγότερο αποτελεσματική από ότι οι προτροπές.

Οι Havranek & Cesnik (2001) τόνισαν ότι ο πιο αποτελεσματικός τύπος ανατροφοδότησης είναι η αυτοδιόρθωση, και η εκμαίευση και μάλιστα όταν αυτές εστιάζονται στην διόρθωση σφαλμάτων γραμματικής. Αντίθετα, λιγότερο αποτελεσματικές είναι η αναδιατύπωση και η επανάληψη και μάλιστα όταν αυτές εστιάζονται σε διόρθωση σφαλμάτων προφοράς. Καταλήγουν ότι η Δ.Α είναι αποτελεσματική και η επιτυχία της εξαρτάται από κάποιες μεταβλητές. Οι μεταβλητές αυτές είναι: α) ο τύπος της διόρθωσης που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός, β) ο τύπος του λάθους που θα επιλέξει να διορθώσει και γ) τα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Η Ιωάννου (2017), στην έρευνά της για την αναδιατύπωση, έδειξε ότι όταν η αναδιατύπωση είναι σαφής, δηλαδή, ρητή τότε είναι αποτελεσματική με την έννοια ότι οδηγεί σε πρόσληψη (uptake) εκ μέρους του μαθητή. Όταν όμως δεν είναι ρητή, τότε δεν είναι σαφές στο μαθητή ότι διορθώνεται και έτσι περνάει απαρατήρητη ως διορθωτική παρέμβαση. Στην περίπτωση αυτή, η αναδιατύπωση δεν είναι αποτελεσματική.

Στα πλαίσια της ρητής ανατροφοδότησης αναφέρεται και η μετάφραση από την Γ2 στη Γ1. Είναι σημαντικό να δούμε κατά πόσο αποτελεσματική ή όχι είναι η χρήση μεταφραστικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία της Γ2. Ο Liu (2008) παρουσίασε και - κατόπιν μέσα από την έρευνά του - ανασκεύασε τη θέση που επικρατεί ως τις μέρες μας, σύμφωνα με την οποία η χρήση μετάφρασης πρέπει να αποφεύγεται γιατί δεν διευκολύνει την κατάκτηση της Γ2. Σύμφωνα με εκείνον, στην τάξη αποφεύγεται η χρήση μετάφρασης και ως εκ τούτου, οι δύο γλώσσες, Γ1 και Γ2 είναι ξεκομμένες η μια από την άλλη. Εξέτασε, λοιπόν, αν η χρήση της Γ1 παρεμποδίζει ή διευκολύνει την κατάκτηση της Γ2 σε ενήλικες μαθητές και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χρήση της Γ1 λειτουργεί ως σταθερή βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η νέα γνώση. Επομένως, η χρήση μετάφρασης βοηθάει το μαθητή να διατηρήσει τη σημασία της νέας λέξης και είναι μια αποτελεσματική τεχνική που ενδείκνυται σε τάξεις ενηλίκων.

Συμπερασματικά, οι περισσότεροι ερευνητές, όπως είδαμε, συγκλίνουν στο ότι οι πιο επιτυχημένες τεχνικές Δ.Α είναι εκείνες που ορίζονται ως ρητές.

1.2.14. Η καταλληλότητα της Προφορικής Ανατροφοδότησης για κάθε ηλικιακή ομάδα (παιδιά - ενήλικες)

Παρόλο που στην κατάκτηση της πρώτης γλώσσας εμπλέκονται αποκλειστικά μικρές ηλικίες, το ίδιο δε συμβαίνει με την κατάκτηση της Γ2. Για αυτό το λόγο, χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο βασικές ηλικιακές ομάδες, τα παιδιά και τους ενήλικες. Στην ομάδα των ενηλίκων περιλαμβάνονται οι μαθητές από την εφηβεία και πάνω. Σκοπός είναι να δούμε αν η ανατροφοδότηση λειτουργεί το ίδιο και στις δύο ηλικίες.

Όσον αφορά την ανατροφοδότηση στους ενήλικες, οι Bailey, Madden & Krashen (1974) διατύπωσαν το συμπέρασμα ότι αυτό που διευκολύνει συγκεκριμένα τους ενήλικες μαθητές στην εκμάθηση της Γ2 είναι οι οδηγίες σχετικά με τη μορφολογία των λέξεων. Αυτό υποστηρίζεται από το επιχείρημα ότι οι ενήλικες διαθέτουν μεταγλωσσική εμπειρία μεγαλύτερη από τα παιδιά και, ως εκ τούτου μπορούν να στοχαστούν και να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με τη Γ2. Έτσι, η παροχή πληροφοριών σχετικά με τη μορφολογία είναι χρήσιμη για αυτούς.

Ο Dekeyser (1993) αναφέρει ότι κάποιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι ενήλικες που μαθαίνουν μια Γ2 χάνουν την ικανότητα της πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Επομένως, χρειάζονται περισσότερη και πιο άμεση διόρθωση από ότι τα παιδιά.

Σχετικά με την ανατροφοδότηση στα παιδιά, η Pedrazzini (2017) αναφέρει ότι οι Lyster et al. (2003) υποστηρίζουν ότι οι μικρές ηλικίες έχουν μεγαλύτερη ανάγκη την άμεση και σαφή διόρθωση από ότι οι ενήλικες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αντιδρούν θετικά στις προτροπές αλλά ακόμη πιο ευαίσθητα είναι στις αναδιατυπώσεις. Αυτό το αποδίδουν στο ότι τα παιδιά έχουν δυσκολία στο να σκεφτούν αφαιρετικά και να συνειδητοποιήσουν τα χαρακτηριστικά της γλώσσας χωρίς καθοδήγηση σε αντίθεση με τους ενήλικες που έχουν αναλυτικές ικανότητες και, ως εκ τούτου, είναι σε θέση να εκμεταλλευτούν τα οφέλη των διαφορετικών τύπων ανατροφοδότησης.

Συγκριτικά και για τις δύο ηλικιακές ομάδες, η Oliver (2000) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται διαφορετικά την ανατροφοδότηση όταν διδάσκουν σε ενήλικες και σε παιδιά. Στην πρώτη περίπτωση, τους προτρέπουν να δοκιμάσουν και να ρισκάρουν

στις υποθέσεις τους και για το λόγο αυτό τους κάνουν ανοιχτές ερωτήσεις στις οποίες πρέπει να σκεφτούν και να αυτοσχεδιάσουν για να απαντήσουν. Αντίθετα, όταν διδάσκουν σε παιδιά διατηρούν περισσότερο έλεγχο. Ο χειρισμός αυτός μειώνει την πιθανότητα να δώσει το παιδί μια λανθασμένη απάντηση ενώ αντίθετα αυξάνει την πιθανότητα για τους ενήλικους να κάνουν λάθος. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε παιδιά χρησιμοποιούν τεχνικές ανατροφοδότησης πιο υποστηρικτικές, όπως για παράδειγμα η αναδιατύπωση, ενώ οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ενήλικες χρησιμοποιούν τεχνικές ανατροφοδότησης που δίνουν τη δυνατότητα στον ενήλικο μαθητή να εισέλθει σε διαδικασία διαπραγμάτευσης παρά να λάβει έτοιμη την σωστή απάντηση. Η τεχνική που εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασία διαπραγμάτευσης είναι το αίτημα διασάφησης. Τονίζει, επίσης, ότι αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες προσδοκίες από τους ενήλικες παρά από τα παιδιά (Oliver, 2000, Scarcella & Higa, 1981). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε παιδιά δίνουν εξηγήσεις, χρησιμοποιώντας πιο απλή γλώσσα (Scarcella & Higa, 1981) συντακτικά και περισσότερο την προστακτική από ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ενήλικες (Oliver, 2000). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο υποστηρικτικοί με τα παιδιά, γεγονός το οποίο είναι σύμφωνο με τη θεωρία υποστήριξης ή σκαλωσιάς (Scaffolding) που αναφέρθηκε παραπάνω. Αναφερόμενη σε προηγούμενη έρευνά της, το 1996, η Oliver (2000) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε τμήματα ενηλίκων, παρείχαν περισσότερη αρνητική ανατροφοδότηση στους μαθητές από ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε τμήματα παιδιών. Από την πλευρά των μαθητών, η έρευνά της έδειξε ότι οι ενήλικες μαθητές χρησιμοποίησαν μεγαλύτερο ποσοστό από την αρνητική ανατροφοδότηση που τους έδωσαν από ότι τα παιδιά.

Όσον αφορά τις τεχνικές της ανατροφοδότησης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν στις τάξεις ενηλίκων, η έρευνα των Panova & Lyster (2002) έδειξε ότι ως επί το πλείστον χρησιμοποίησαν την αναδιατύπωση και συγκεκριμένα ότι αυτή αποτέλεσε το 55% των διορθωτικών κινήσεων. Το ίδιο επιβεβαίωσε και η έρευνα της Ιωάννου (2013), σύμφωνα με την οποία στη διδασκαλία τόσο των αρχάριων όσο και των προχωρημένων τμημάτων ενηλίκων η αναδιατύπωση είναι η τεχνική που χρησιμοποιείται κατά 85% επί του συνόλου των διορθωτικών τεχνικών. Η δεύτερη πιο συχνή τεχνική ήταν η μετάφραση με ποσοστό 22% του συνόλου των διορθωτικών κινήσεων (Panova, Lyster, 2002). Όμως, σύμφωνα με την ταξινόμηση των Lyster & Rata (1997) και η μετάφραση ανήκει στις τεχνικές αναδιατύπωσης. Αυτά τα αποτελέσματα τους οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι πρακτικά, στις τάξεις ενηλίκων “οι εκπαιδευτικοί προτιμούν ξεκάθαρα να

χρησιμοποιούν τεχνικές αναδιατύπωσης, όπως οι αναδιατυπώσεις και η μετάφραση, παρά τεχνικές που προτρέπουν τους μαθητές να αυτοδιορθωθούν”.

Τέλος, ο Li (2010), αναφέρει ότι η διαφορά που έχει εντοπιστεί από σειρά ερευνών ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά σχετικά με την ανατροφοδότηση αφορά στον διαφορετικό τρόπο που την χρησιμοποιούν αυτές οι δύο ηλικιακές ομάδες. Επομένως, καταλαβαίνουμε ότι το ζήτημα δεν είναι τόσο η τεχνική αλλά η χρήση που κάνουν οι δύο ηλικιακές ομάδες της τεχνικής.

1.2.15. Η Προφορική Ανατροφοδότηση ανά Γλωσσικό Επίπεδο

Το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης που εξετάστηκε παραπάνω, είδαμε ότι είναι στενά συνδεδεμένο με τον παράγοντα ηλικία και με το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Οι παράγοντες αυτοί (ηλικία και γλωσσικό επίπεδο) θεωρούνται ότι είναι οι προϋποθέσεις ώστε η διορθωτική ανατροφοδότηση να είναι επιτυχής, δηλαδή να οδηγήσει το μαθητή στο να διορθώσει το λάθος του. Έτσι, πολλοί ερευνητές εξετάζουν το αν οι τεχνικές της ανατροφοδότησης μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικές ανάλογα με το επίπεδο που εφαρμόζονται, ενώ άλλοι ερευνητές εξετάζουν ποιες τεχνικές είναι πιο κατάλληλες σε κάθε επίπεδο.

1.2.15.α. Η αναγκαιότητα προσαρμογής της ανατροφοδότησης ανά γλωσσικό επίπεδο.

Όσον αφορά στο γλωσσικό επίπεδο, η κοινωνικο – πολιτισμική θεωρία έπαιξε σημαντικό ρόλο αφού έθεσε τις βάσεις ώστε η διορθωτική ανατροφοδότηση να προσαρμόζεται στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών.

Συγκεκριμένα, οι Hattie & Timperley (2007) πρότειναν τρόπους με τους οποίους η ανατροφοδότηση θα γίνει πιο αποτελεσματική και θα διευκολύνει τη μάθηση. Σε γενικές γραμμές ισχυρίστηκαν ότι είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει συγκεκριμένους στόχους έτσι ώστε να προσφέρει όσο το δυνατόν στοχευμένη και κατάλληλη για την κάθε περίπτωση, ανατροφοδότηση. Ένας από αυτούς τους στόχους είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας της τάξης ή του μαθητή. Για να είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση,

λοιπόν, θα πρέπει να είναι σαφής και αντίστοιχη με την γλωσσική ικανότητα των μαθητών έτσι ώστε να μπορέσουν (οι μαθητές) να δημιουργήσουν συνδέσεις ανάμεσα στην προηγούμενη - κατακτημένη και τη νέα γνώση. Διαφορετικά, εάν θέσουμε πολύ ψηλούς στόχους, δηλαδή, εάν στοχεύσουμε πάνω από το τρέχον επίπεδο των μαθητών, τότε δεν θα είναι εύκολο να δημιουργηθούν τέτοιες συνδέσεις και υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να εγκαταλείψουν την προσπάθεια λόγω απογοήτευσης.

Σύμφωνοι με τα παραπάνω είναι οι Ellis & Sheen (2006) οι οποίοι υποστήριξαν ότι η κατάλληλη τεχνική προφορικής διορθωτικής ανατροφοδότησης είναι εκείνη η οποία συμβαδίζει με το γλωσσικό επίπεδο και την γλωσσική ετοιμότητα του εκπαιδευόμενου ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να αφομοιώσει τη διόρθωση και να ωφεληθεί από αυτή.

Οι Havranek & Cesnik (2001) υποστηρίζουν ότι, γενικά οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας έχουν μεγαλύτερο κέρδος από την Δ.Α, χωρίς να εστιάσουν σε συγκεκριμένη τεχνική.

1.2.15.β. Ποια είναι η κατάλληλη τεχνική ανατροφοδότησης ανά γλωσσικό επίπεδο

Ως εδώ παρατηρήσαμε ότι οι ερευνητές συμφωνούν στο ότι είναι αναγκαίο η παροχή ανατροφοδότησης να συμβαδίζει με το γλωσσικό επίπεδο. Το ερώτημα που τίθεται στο σημείο αυτό είναι ποια είναι η κατάλληλη τεχνική προφορικής ανατροφοδότησης ανά επίπεδο γλωσσομάθειας ώστε να προκληθούν τα καλύτερα δυνατά οφέλη στους μαθητές. Οι έρευνες, που έχουν γίνει ώστε να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, εξετάζουν τις τεχνικές είτε ομαδοποιημένες στις κατηγορίες που εξετάστηκαν παραπάνω, είτε μεμονωμένα.

Οι Lyster & Ranta (1997) συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών τους όταν θέλουν να αποφασίσουν ποιον τύπο ανατροφοδότησης να χρησιμοποιήσουν και απαντούν στο παραπάνω ερώτημα. Συγκεκριμένα, η έρευνά τους έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός που δίδασκε σε προχωρημένους μαθητές χρησιμοποίησε λιγότερο την αναδιατύπωση από ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν σε μαθητές με χαμηλότερο επίπεδο. Αντίθετα, χρησιμοποίησε περισσότερο όλες τις άλλες τεχνικές και κυρίως την εκμαίευση, το αίτημα διασάφησης, τα μεταγλωσσικά στοιχεία και την επανάληψη. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, στο προχωρημένο τμήμα, εφάρμοσε τις

προτροπές. Τονίζουν, ότι ο εκπαιδευτικός, που δίδασκε σε προχωρημένο τμήμα, προέτρεπε τους μαθητές να κάνουν γλωσσική παραγωγή (output), παρά να στηρίζονται στους τυποποιημένους τρόπους της ανατροφοδότησης (πχ αναδιατύπωση), πράγμα που συνέβη με τα αρχάρια τμήματα.

Οι Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου (2003) εξετάζουν το ζήτημα της ανατροφοδότησης από την πλευρά του μαθητή και υποστηρίζουν ότι ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, οι μαθητές κάνουν χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών προκειμένου να διευκολύνουν τον εαυτό τους. Έτσι, οι αρχάριοι χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές εκμάθησης βασισμένες στη μητρική τους γλώσσα, ενώ όσο το επίπεδο ανεβαίνει οι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές βασισμένες στη Γ2. Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η έντονη γλωσσική εναλλαγή, η έκκληση για βοήθεια, η περίφραση, παράφραση, ο νεολογισμός και άλλα. Επομένως, οι αρχάριοι μαθητές της Γ2 χρειάζονται υποστήριξη και ενθάρρυνση για να μπορούν να επικοινωνήσουν.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στα επίπεδα αρχαρίων οι καταλληλότερες τεχνικές είναι τεχνικές υποστήριξης όπως οι αναδιατυπώσεις όπως υποστήριζαν οι Lyster & Ranta (1997) και όχι οι τεχνικές που αναγκάζουν το μαθητή να εμπλακεί με τη δομή και το λεξιλόγιο όπως οι προτροπές, οι οποίες είναι κατάλληλες για προχωρημένα επίπεδα (Lyster & Ranta, 1997). Αντίθετα, ο Lyster (2004) αναφέρει ότι ο Ammar (2003) υποστηρίζει ότι οι προτροπές ταιριάζουν σε αρχάριους μαθητές, ενώ στους προχωρημένους ταιριάζει ένας συνδυασμός προτροπών και αναδιατυπώσεων.

Στη συνέχεια, είναι χρήσιμο να δούμε τι αναφέρει το Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα σχετικά με τα επίπεδα γλωσσομάθειας και τις ανάγκες των μαθητών που διαμορφώνονται σε κάθε ένα από αυτά. Το Νέο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα αναφέρει ότι στο επίπεδο A1 πρέπει να υπάρχουν πολλές επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις όπου κρίνεται απαραίτητο και πολλά εξωγλωσσικά στοιχεία όπως εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες. Μπορούμε να συμπεράνουμε πως, όσον αφορά την ανατροφοδότηση, η κατάλληλη τεχνική για το επίπεδο αυτό θα είναι η επανάληψη και η αναδιατύπωση. Για το επίπεδο A2, αναφέρει ό,τι και για το A1. Στο B επίπεδο, ο μαθητής αποκτά την ικανότητα της αυτοδιόρθωσης γιατί έχει επίγνωση των λαθών του. Έτσι, από το επίπεδο αυτό θα είναι σε θέση να δεχτεί τις προτροπές ως διορθωτική ανατροφοδότηση και να ωφεληθεί από αυτές. Για παράδειγμα, θα ωφεληθεί από την τεχνική της εκμείωσης δεδομένου ότι σε αυτό το επίπεδο έχει την ετοιμότητα να αυτοδιορθώνεται. Άρα, στο B επίπεδο, λόγω του ότι είναι ένα ενδιάμεσο επίπεδο θα λέγαμε ότι και τα δύο είδη

ανατροφοδότησης, οι αναδιατυπώσεις και οι προτροπές σε συνδυασμό είναι κατάλληλες. Στο προχωρημένο επίπεδο (Γ1 και Γ2), ο μαθητής θεωρείται ως ικανός χρήστης της γλώσσας, επικοινωνεί χωρίς κανένα πρόβλημα με ευχέρεια και με συνεχή λόγο. Στο επίπεδο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι κατάλληλες τεχνικές ανατροφοδότησης θα ήταν οι προτροπές, εφόσον ο μαθητής είναι πλέον ικανός να διατυπώσει και να αναδιατυπώσει μόνος του το λόγο όταν του ζητηθεί. Έχει το γνωστικό υπόβαθρο για να βρίσκει μόνος του τα λάθη του και να εμπλουτίζει τις γνώσεις του σχετικά με τη γλώσσα, με την παροχή μεταγλωσσικών στοιχείων που θα τον οδηγήσουν σε βελτίωση της ικανότητας του λόγου.

Αντίθετα, σύμφωνα με την έρευνα των Mackey & Philp (1998) οι μαθητές προχωρημένου επιπέδου ωφελούνται από την αλληλεπίδραση στα πλαίσια της οποίας τοποθετείται η τεχνική της αναδιατύπωσης η οποία βοηθάει τους μαθητές να κατακτήσουν το σωστό μορφοσυντακτικό τύπο της Γ2. Σε συμφωνία με τη θέση αυτή είναι η έρευνα της Ιωάννου (2013), σχετικά με τις τεχνικές ανατροφοδότησης σε αρχάριους (Α2) και προχωρημένους (Γ1), η οποία στηρίχθηκε στην ακολουθία της διορθωτικής ανατροφοδότησης των Lyster & Ranta (1997). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η τεχνική της αναδιατύπωσης χρησιμοποιείται πιο πολύ από όλες τις άλλες και στα δυο επίπεδα εξίσου (85% και στα δυο επίπεδα). Η ρητή διόρθωση στο Α2 χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό 5% ενώ στο Γ1 10%. Η εκμαίευση στο Α2 χρησιμοποιήθηκε 4% και στο Γ1 1%, το αίτημα διασάφησης 3% για το Α2 και 2% για το Γ1, η μεταγλωσσική εξήγηση 2% και 1% αντίστοιχα και η επανάληψη 1% και στα δύο επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι η αναδιατύπωση για τα λάθη στη γραμματική και το λεξιλόγιο είναι πιο αποτελεσματική στο προχωρημένο επίπεδο (Γ1). Ο λόγος που εξηγεί το εύρημα αυτό είναι ότι οι μαθητές στο Γ1 επίπεδο έχουν ένα ικανό γλωσσικό υπόβαθρο που τους επιτρέπει να εντοπίζουν τα λάθη, να τα συνειδητοποιούν και να τα διορθώνουν. Αντίθετα, οι αρχάριοι ωφελήθηκαν από την αναδιατύπωση που εστιάστηκε στα φωνολογικά λάθη, συμπεριλαμβανομένης και της μετάφρασης.

Όσον αφορά στη διάκριση μεταξύ υπόρρητης (implicit) και ρητής (explicit) διορθωτικής ανατροφοδότησης, πολλές έρευνες έχουν εξετάσει την αποτελεσματικότητά τους θέλοντας να καταλήξουν σε συμπεράσματα για την καταλληλότητά τους σε σχέση με τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Οι Aljaafreh & Lantolf (1994) υποστήριξαν ότι άλλες φορές είναι καταλληλότερος ο ένας τύπος και άλλες ο άλλος και ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την καταλληλότητα αυτή είναι μεταξύ άλλων το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Για το λόγο αυτό, δεν πρέπει να αποφασίζεται ποια τεχνική ανατροφοδότησης

θα εφαρμοστεί ανεξάρτητα από το αναπτυξιακό γλωσσικό στάδιο του μαθητή . Εξετάζουν το θέμα αυτό κάτω από το πρίσμα της θεωρίας του Vigotsky και συγκεκριμένα στο ότι οι μαθητές, ακόμα και αν δεχθούν την ίδια βοήθεια, δεν έχουν την ίδια ικανότητα να επωφεληθούν εξίσου από αυτήν και αυτό εξαρτάται από το γλωσσικό αναπτυξιακό τους στάδιο. Σύμφωνα με αυτό, θα αποφασίσει ο διδάσκων δύο πράγματα: αν θα δώσει ή όχι βοήθεια και αν ναι, πόσο ρητή ή υπόρρητη θα είναι η βοήθεια αυτή. Όσον αφορά την πρώτη απόφαση, οι Aljaafreh & Lantolf υποστηρίζουν, βασιζόμενοι στη θεωρία του Vigotsky, ότι από τη στιγμή που ο μαθητής θα αναλάβει τον έλεγχο της μάθησής του, ο εκπαιδευτικός καλό θα είναι να μειώσει την παρεχόμενη βοήθεια. Κάνουν παραλληλισμό με τα παιδιά που απορρίπτουν τη βοήθεια που τους προσφέρουν οι γονείς όταν εκείνα νιώσουν ικανά να εκπληρώσουν μόνα τους δραστηριότητές τους. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η υπόρρητη ανατροφοδότηση είναι καταλληλότερη γιατί αφήνει το περιθώριο στον αρχάριο να αυτοδιορθωθεί και να αναλάβει τον έλεγχο. Η υπερβολική διορθωτική παρέμβαση, τονίζουν, μπορεί να αναστείλει την πρόοδο του μαθητευόμενου γιατί τον εμποδίζουν από το να αναλάβει τον έλεγχο στη διαδικασία της μάθησης και να αυτοδιορθωθεί, τα οποία είναι απαραίτητα στάδια στην πορεία του προς την γλωσσική αυτάρκεια. Έτσι, ορίζουν την ανατροφοδότηση ως μία διαδικασία “κλιμακούμενη” και “εξαρτημένη”. Η θέση τους αυτή είναι συγγενής με τη θεωρία του Scaffolding, που αναφέρθηκε παραπάνω, σύμφωνα με την οποία όσο προχωράει η γλωσσική ανάπτυξη τόσο ελαττώνεται η ανατροφοδότηση.

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Έπειτα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας συμπεραίνουμε ότι όλες οι έρευνες έχουν κοινό σημείο το ότι η ανατροφοδότηση είναι ένας τρόπος διόρθωσης ή απόκρισης του εκπαιδευτικού στο λάθος του μαθητή, είτε αυτό οδηγήσει σε διόρθωση του λάθους (uptake) είτε όχι (Lyster & Ranta, 1997). Παρατηρούμε πως οι περισσότερες έρευνες που μελετούν το θέμα της προφορικής ανατροφοδότησης επικεντρώνονται στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας της κάθε τεχνικής της. Διαπιστώνουμε ότι οι τεχνικές που έχουν περισσότερο ερευνηθεί ως προς την αποτελεσματικότητά τους είναι εκείνες που αναφέρονται στην ταξινομία των Lyster & Ranta (1997) και κυρίως η αναδιατύπωση. Οι τεχνικές αυτές έχουν ερευνηθεί για την αποτελεσματικότητά τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες όπως:

- από το κατά πόσο η ανατροφοδότηση που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό έχει διορθωτικό σκοπό ή όχι (αλληλεπιδραστική/ παιδαγωγική, Llinares Garcia, 2005)
- από το κατά πόσο δηλώνουν ρητά στο μαθητή ότι διέπραξε λάθος ή όχι (explicit/implicit, Ellis, 2009)
- από το βαθμό στον οποίο είναι υποστηρικτικές με το να παρέχουν την σωστή απάντηση ή προτρέπουν το μαθητή να την ανακαλύψει μόνος του (αναδιατυπώσεις και προτροπές, Lyster & Ranta, 1997),
- από τον βαθμό που αναγκάζουν το μαθητή να παράγει λόγο ή όχι (output/input, Brown, 2000)
- από τον συνδυασμό της ρητής/υπόρρητης με την παραγωγή ή όχι λόγου (Ellis, 2009)

Ένας παράγοντας που δεν φαίνεται να έχει μελετηθεί επαρκώς είναι οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις τεχνικές που χρησιμοποιούν σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας. Όπως είδαμε από την βιβλιογραφική επισκόπηση, με αφορμή τη μελέτη της αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι είναι αναγκαίο να ανταποκρίνεται η τεχνική στο επίπεδο γλωσσομάθειας (Hattie & Timperley, 2007, Ellis & Sheen, 2006, Havranek & Cesnik, 2001). Η έρευνα των Lyster & Ranta (1997) δίνει μια πιο στοχευμένη απάντηση στο ερώτημα ποια τεχνική χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς σε κάθε επίπεδο. Συγκεκριμένα, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στο αρχάριο επίπεδο

χρησιμοποιούνται οι αναδιατυπώσεις ενώ στο προχωρημένο επίπεδο χρησιμοποιούνται οι προτροπές, δηλαδή, η εκμαίευση, το αίτημα διασάφησης, οι μεταγλωσσικές πληροφορίες και την επανάληψη. Ωστόσο, αρκετές έρευνες καταλήγουν στην αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία οι προτροπές ταιριάζουν σε αρχάριους μαθητές, ενώ στους προχωρημένους ταιριάζει ένας συνδυασμός προτροπών και αναδιατυπώσεων (Mackey & Philp, 1998).

Παρατηρούμε ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν γίνει από ξένους ερευνητές και αφορούν στη διδασκαλία ξένων γλωσσών ως Γ2. Επιπλέον, η εστίαση αυτών των ερευνών κινείται περισσότερο γύρω από την αποτελεσματικότητα των τεχνικών καθεαυτών ανατροφοδότησης και λιγότερο γύρω από την χρήση των τεχνικών αυτών στην πραγματικότητα μέσα από την πρακτική των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, η έρευνα για την ανατροφοδότηση είναι ελλιπής και συγκεκριμένα η έρευνα για τη χρήση των τεχνικών ανατροφοδότησης ανά επίπεδο πολύ σπάνια (Ιωάννου, 2013 & 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γεννιέται η ανάγκη να μελετηθούν οι τεχνικές διορθωτικής ανατροφοδότησης κατά τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές. Επιπλέον, υπάρχουν διαθέσιμες οι παρατηρήσεις φοιτητών σχετικά με τις τεχνικές ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως Γ2. Επειδή η παρατήρηση είναι ουσιαστικά ένα ερευνητικό εργαλείο που “αποτελεί την αφετηρία ενός προβληματισμού, που στη συνέχεια, μας οδηγεί στο να σχεδιάσουμε και να εκπονήσουμε μια έρευνα” (Κεδράκα, 2008:1), διαμορφώνονται, δύο ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια τεχνική ανατροφοδότησης είναι η κυρίαρχη και ποια χρησιμοποιείται ελάχιστα από τους εκπαιδευτικούς σε κάθε γλωσσικό επίπεδο;
2. Κάθε μια τεχνική σε ποιο επίπεδο γλωσσομάθειας εμφανίζεται πιο πολύ;

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα εργασία, προκειμένου να ερευνήσει τα ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω, βασίστηκε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους φοιτητές του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές που πραγματοποιήθηκε στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Ο σκοπός της παρακολούθησης των φοιτητών ήταν η εξάσκησή τους στα πλαίσια του μαθήματος “Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας”. Από το σύνολο των δεδομένων που καταγράφηκαν από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, απομονώθηκαν εκείνα που αφορούν στις τεχνικές προφορικής ανατροφοδότησης που παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, ξεχωριστά για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας. Τέλος, παρατηρήθηκε και σημειώθηκε η διαφοροποίηση στην επιλογή των τεχνικών ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας.

III.1. Το Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Το Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής γλώσσας βρίσκεται στην πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, στην Αθήνα. Αποτελεί τμήμα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που αναγράφονται στην ιστοσελίδα του Διδασκαλείου, η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας και ξένων γλωσσών ξεκινούν, εκεί, το 1950 για τους Έλληνες φοιτητές του πανεπιστημίου. Το 1991, ξεκινάει η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (σε αλλοδαπούς). Αργότερα, λόγω του μεγάλου αριθμού σπουδαστών της Νέας Ελληνικής, δημιουργήθηκε η ανάγκη να αυτονομηθεί το Διδασκαλείο. Έτσι, ιδρύθηκε ανεξάρτητο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής που, από το 1994, λειτουργεί στα πλαίσια του Διατμηματικού μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών³.

Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, στο Διδασκαλείο, διεξάγεται σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) το οποίο χωρίζει τις σπουδές σε τρεις κύκλους, αρχάριο, μεσαίο και προχωρημένο καθένας από τους οποίους

³ Διαθέσιμη πληροφορία στην ιστοσελίδα του Διδασκαλείου: <http://www.greekcourses.uoa.gr/istorika-stoixeia.html>

έχει δύο επίπεδα. Έτσι, για την ολοκλήρωση των σπουδών στη Νέα Ελληνική το ΚΕΠΑ ορίζει την κάλυψη των επιπέδων Α1, Α2, Β1, Β2, Γ1 και Γ2. Οι εξετάσεις για τη βεβαίωση της ελληνομάθειας γίνονται κάθε Μάιο. Οι φοιτητές έχουν δικαίωμα να αποκτήσουν το δίπλωμα της επάρκειας της γλώσσας, όταν έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς το επίπεδο Β2 καθώς αυτό θεωρείται ως το επίπεδο επάρκειας, όπως ορίζεται από το ευρωπαϊκό συμβούλιο, και είναι επίσημα αναγνωρισμένο από το κράτος.

Τα προγράμματα σπουδών του Διδασκαλείου είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των φοιτητών. Συγκεκριμένα, λειτουργούν προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικες, σε ωράρια που είναι συμβατά με το καθημερινό πρόγραμμα αλλά και με το επίπεδο των φοιτητών. Η κατάταξη των υποψηφίων στο κατάλληλο επίπεδο γίνεται έπειτα από ένα γλωσσικό τεστ το οποίο είναι ενδεικτικό του επιπέδου τους.

Οι διδάσκοντες του διδασκαλείου είναι όλοι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας και είτε είναι μόνιμα μέλη, είτε εξωτερικοί συνεργάτες. Τα μόνιμα μέλη του διδασκαλείου είναι εννέα και μόνο γυναίκες, ενώ οι εξωτερικοί συνεργάτες είναι 27 και είναι άνδρες και γυναίκες. Ως προς τις σπουδές τους, οι διδάσκοντες του Διδασκαλείου είναι είτε απόφοιτοι του Μεταπτυχιακού Διατμηματικού προγράμματος, είτε υποψήφιοι διδάκτορες, κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ή έχουν πολυετή διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Σχετικά με τους σπουδαστές που φοιτούν στο Διδασκαλείο, όπως ακριβώς αναφέρεται στην ιστοσελίδα του, είναι ένα κοινό με έντονη ετερογένεια όσον αφορά στην χώρα προέλευσής τους, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και τους σκοπούς/στόχους που έχουν αναφορικά με την εκμάθηση των ελληνικών και την παραμονή τους στην Ελλάδα. Πολύ σημαντικό είναι ότι οι σπουδαστές που απευθύνονται στο Διδασκαλείο, γνωρίζουν σε διαφορετικό επίπεδο την ελληνική γλώσσα ή δεν την γνωρίζουν καθόλου, πράγμα που εξαρτάται από το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα και κυρίως από την πρότερη επαφή τους με τη γλώσσα. Επομένως, υπάρχει μια δεδομένη δυσκολία στην κατάταξη των σπουδαστών στα διαφορετικά τμήματα ανάλογα με το επίπεδό τους. Έτσι, ακόμα και ένα ίδιο τμήμα απαρτίζεται από σπουδαστές που, πρακτικά, δεν είναι όλοι ακριβώς στο ίδιο επίπεδο γλωσσομάθειας.

III.2. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες είναι οι Έλληνες δάσκαλοι που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε αλλοδαπούς μαθητές στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο διδασκαλείο και που συμμετείχαν στην έρευνα είναι όπως αναφέρθηκε παραπάνω, άντρες και γυναίκες και είναι είτε μόνιμα μέλη του διδασκαλείου, που είναι μόνο γυναίκες, είτε εξωτερικοί συνεργάτες και των δύο φύλων. Όσον αφορά στον αριθμό των διδασκόντων που συμμετείχαν στην έρευνα και τις σπουδές τους, ισχύουν οι πληροφορίες που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η επιλογή του διδάσκοντα και του τμήματος που παρακολούθησαν οι φοιτητές που διεξήγαγαν την έρευνα ήταν τυχαία και επομένως ήταν τυχαίο το ποιος θα ήταν ο διδάσκων σε κάθε μάθημα. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, οι σπουδαστές του Διδασκαλείου, προέρχονται από διάφορες χώρες, όχι μόνο της Ευρώπης αλλά και από άλλες ηπείρους που είτε ήρθαν στην Ελλάδα ως φοιτητές ξένων πανεπιστημίων με πρόγραμμα Erasmus, είτε είναι οικονομικοί μετανάστες και ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα. Στην παρούσα εργασία, δεδομένου ότι το αντικείμενο μελέτης είναι η ανατροφοδότηση που δίνει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή, και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας, ως δείγμα, θα θεωρήσουμε μόνο τους εκπαιδευτικούς, ενώ η πλευρά των μαθητών αποτελεί αντικείμενο άλλης ερευνητικής στοχοθεσίας.

III.3. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι φοιτητές - ερευνητές παρακολούθησαν, στο πλαίσιο της τάξης, τη διδασκαλία ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές και παρατήρησαν συγκεκριμένες πτυχές της διδασκαλίας που από πριν ήταν καθορισμένες και διατυπωμένες με τη μορφή ερωτήσεων σε μια *σχάρα παρατήρησης*. Η *σχάρα παρατήρησης* είναι “ένα προσχεδιασμένο μοντέλο συγκεκριμένων σημείων” (Κεδράκα, 2008:3), το οποίο απαντήθηκε από τους φοιτητές – ερευνητές με ποσοτικά στοιχεία. Ο λόγος που προτιμήθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο είναι διότι πρόκειται για ένα οργανωμένο ερευνητικό εργαλείο παρατήρησης που συμβάλει στο να είναι η παρατήρηση του ερευνητή συστηματική και στοχευμένη αφού “ο ερευνητής έχει προσχεδιάσει τι θα

παρατηρεί και πόσο σημαντικό είναι αυτό για την έρευνά του, δηλαδή μπορεί να δώσει και κριτήρια βαρύτητας ανάλογα με τους στόχους του” (Κεδράκα, 2008:3).

Η σχάρα παρατήρησης καλύπτει, όπως αναφέρθηκε, ένα μεγάλο φάσμα θεμάτων σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης, όπως φαίνεται και στο παράρτημα. Δημιουργήθηκε από τους διδάσκοντες στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών για τις ανάγκες του μαθήματος “η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας”, για τα συναπτά ακαδημαϊκά έτη 2013-2014 και 2014-2015, “με βάση θεματικούς άξονες” (Κεδράκα, 2008:3). Σε κάθε ακαδημαϊκό έτος συμμετείχαν στην έρευνα φοιτητές όλων των ετών προπτυχιακού προγράμματος. Ο τρόπος που οι φοιτητές έκαναν την παρατήρηση, ήταν ανά ομάδες τεσσάρων ή πέντε ατόμων και παρακολούθησαν ένα τρίωρο μάθημα στο Διδασκαλείο από το οποίο παρατήρησαν τα εξειδικευμένα θέματα που αναγράφονταν στη σχάρα. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης κρατούσαν σημειώσεις για τα θέματα αυτά. Στη συνέχεια, συμπλήρωσαν τη σχάρα παρατήρησης. Στην παρούσα εργασία, από όλα τα θέματα τα οποία μελετούσαν οι 66 σχάρες, απομονώθηκε η ερώτηση που αφορά στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα αυτής.

III.4. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων

Όπως αναφέραμε, η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων από τους φοιτητές ήταν η παρατήρηση με ποσοτική προσέγγιση η οποία “αποτελεί μια πολύ χρήσιμη *επικουρική* τεχνική συλλογής δεδομένων, που σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές μπορεί να δώσει εξαιρετικά ενδιαφέρουσες πληροφορίες για το θέμα που μελετούμε” (Κεδράκα, 2008:1). Οι σχάρες παρατήρησης που συμπληρώθηκαν από τους φοιτητές – παρατηρητές, αρχικά, ήταν 120. Μετά από την ανάγνωσή τους, αφαιρέθηκαν όσες από αυτές τις σχάρες θεωρήθηκαν ελλείψεις και οι πληροφορίες που μας έδιναν μη αξιοποιήσιμες. Ο λόγος είναι ότι κάποιοι φοιτητές είχαν απαντήσει στις ερωτήσεις που μας ενδιαφέρουν μονολεκτικά και άλλοι με φειδώ ώστε δεν ήταν σαφείς και ολοκληρωμένες οι απαντήσεις. Έτσι, από τις 120 σχάρες, αξιοποιήθηκαν οι 66, οι οποίες θεωρούμε ότι δίνουν επαρκείς πληροφορίες στα ερωτήματα που μας ενδιαφέρουν. Όπως προαναφέρθηκε, σκοπός της έρευνας είναι να δείξει ποιες τεχνικές ανατροφοδότησης χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας. Με άλλα λόγια, το πώς διαφοροποιείται η χρήση των τεχνικών ανά επίπεδο. Έτσι, από όλες τις ερωτήσεις της σχάρας παρατήρησης, η ερώτηση που αφορά στην έρευνα αυτή είναι:

“Με ποιες από τις παρακάτω τεχνικές επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση;

1. Αναδιατύπωση, 2. Μεταγλωσσική εξήγηση, 3. Αίτημα διασάφησης, 4. Επανάληψη, 5. Επιβεβαίωση κατάκτησης, 6. Τεχνική εκμαίευσης, 7. Μη-γλωσσική ένδειξη”.

Στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι απαντήσεις των φοιτητών στην παραπάνω ερώτηση και ελέγχθηκε αν η γνώση τους για τις τεχνικές ανατροφοδότησης ταυτίζεται με τον ορισμό τους στη βιβλιογραφία. Πράγματι, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι φοιτητές είχαν στο μυαλό τους έναν λανθασμένο ορισμό για κάποιες από τις παραπάνω τεχνικές και αυτό φάνηκε από τις απαντήσεις τους.

- Ως προς την τεχνική “αίτημα διασάφησης”, στο κεφάλαιο I.2.10, αναφέρεται ο ορισμός των Lyster & Ranta (1997), ως εξής: Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί φράσεις ερωτηματικές για να δηλώσει έμμεσα ότι η έκφραση του μαθητή περιέχει κάποιο σφάλμα. Τέτοιες φράσεις μπορεί να είναι “συγνώμη”, “δεν καταλαβαίνω”. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει ότι το μήνυμα του μαθητή περιέχει κάποιο λάθος και χρειάζεται να το αναδιατυπώσει για να γίνει κατανοητός από τον συνομιλητή του. Οι φοιτητές έχουν θεωρήσει ότι το αίτημα διασάφησης είναι οι εξηγήσεις που ζητούν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό όταν κάτι δεν κατανοούν ώστε να τους το εξηγήσει. Επομένως, τα δεδομένα που συλλέξαμε ως απάντηση σε αυτή την τεχνική θεωρήθηκαν αναξιόπιστα και αφαιρέθηκαν.

- Αφαιρέθηκε η τεχνική “επιβεβαίωση κατάκτησης”, για τον ίδιο λόγο. Την τεχνική αυτή την αναφέρει ο Ohta (2001) και την ορίζει ως την ερώτηση που κάνει ο εκπαιδευτικός προς το μαθητή ώστε ο μαθητής να δώσει περισσότερα στοιχεία και να γίνει πιο σαφής σχετικά με αυτό που λέει ώστε να επιβεβαιωθεί ότι γνωρίζει πραγματικά αυτό που εκφωνεί. Στα ερωτηματολόγια, διαπιστώθηκε ότι ως επιβεβαίωση κατάκτησης έχουν θεωρήσει οι φοιτητές τη συνήθεια των εκπαιδευτικών να ρωτούν συχνά “*Εντάξει; το καταλάβατε; ... Ωραία, προχωράμε*”. Επομένως, και η τεχνική επιβεβαίωση κατάκτησης αφαιρέθηκε

λόγω αναξιοπιστίας.

- Αφαιρέθηκε και η τεχνική της επανάληψης. Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις των φοιτητών ως προς την τεχνική της επανάληψης δεν ήταν σύμφωνες με τον ορισμό που έδωσαν οι Lyster & Ranta (1997) και ο Ellis (2009). Ο Ellis (2009) ορίζει την επανάληψη ως εξής : “ο διορθωτής επαναλαμβάνει την έκφραση του μαθητή τονίζοντας το λάθος με

τον επιτονισμό της φωνής”. Οι φοιτητές θεώρησαν ότι η τεχνική της επανάληψης είναι όταν ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη φράση του για να την ακούσουν όλοι οι μαθητές.

Έτσι, τα δεδομένα που θεωρήθηκαν αξιόπιστα αφορούν μόνο τις εξής τεχνικές ανατροφοδότησης: αναδιατύπωση, μεταγλωσσική εξήγηση, εκμαίευση και μη γλωσσικές ενδείξεις.

Τις τεχνικές αυτές, οι φοιτητές τις είχαν καταλάβει σωστά, δηλαδή ο ορισμός που είχαν στο μυαλό τους για τις τεχνικές αυτές ήταν σύμφωνος με τον αντίστοιχο ορισμό των ίδιων τεχνικών που αναφέρεται στη βιβλιογραφία, όπως προκύπτει από τα σχόλιά τους. Οι τεχνικές αναφέρονται με τους όρους που υπάρχουν στις σχάρες παρατήρησης. Δηλαδή, η τεχνική που αναφέρει ο Ellis (2009) ως *εξωγλωσσικές ή παραγλωσσικές ενδείξεις*, αναφέρεται στις σχάρες παρατήρησης ως *μη γλωσσικές ενδείξεις*. Στην εργασία αυτή, υιοθετείται ο ορισμός της σχάρας παρατήρησης.

Επομένως, στην παρούσα εργασία, θα μελετήσουμε τις παρακάτω τεχνικές ανατροφοδότησης και θα έχουμε σαν βάση αναφοράς τους συγκεκριμένους ορισμούς:

1. **Αναδιατύπωση:** ο εκπαιδευτικός αναδιατυπώνει το εκφώνημα του μαθητή αντικαθιστώντας το λανθασμένο τύπο με το σωστό. (υιοθετήθηκε ο ορισμός των Lyster & Ranta, 1997 και του Ellis, 2009). Παράδειγμα:

Μαθητής: “ Στο Πειραιάς πανεπιστήμιο”

Εκπαιδευτικός: “Στο Πανεπιστήμιο του Πειραιά”.

2. **Μεταγλωσσική εξήγηση:** Είναι τα σχόλια ή πρόσθετες πληροφορίες που δίνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με την έκφραση του μαθητή χωρίς να του παρέχει τη σωστή γλωσσική μορφή. Οι πληροφορίες αυτές μπορεί να είναι γραμματικές, μορφολογικές, σημασιολογικές. (ορισμός βασισμένος στα “Μεταγλωσσικά στοιχεία” των Lyster & Ranta, 1997 και στην υποκατηγορία, “Μεταγλώσσα”, των “Επισημάνσεων ή Στοιχείων” της Diaz, 2009).

3. **Εκμαίευση:** ο εκπαιδευτικός εκμαieύει τη σωστή έκφραση από το μαθητή με τρεις τρόπους:

α. Συμπλήρωση κενού: ο εκπαιδευτικός ξεκινάει μια φράση την οποία ζητάει από το μαθητή να την ολοκληρώσει. Παράδειγμα: “Αυτό είναι ένα.....”, “Χτες είχα.....”, “Αύριο θα....”

β. Ανοιχτές ερωτήσεις: Ο εκπαιδευτικός θέτει στο μαθητή ερωτήσεις που τον αναγκάζουν να βρει τη σωστή απάντηση μόνος του. Παράδειγμα: “Είναι ενικός ή πληθυντικός;”, “Είναι Αόριστος και όχι Παρατατικός, άρα...”, “Είναι συνοπτικός χρόνος, τι γίνεται στους συνοπτικούς χρόνους;”, “Πώς το λέμε αυτό στα ελληνικά;”⁴

γ. Αίτημα αναδιατύπωσης: Ο εκπαιδευτικός ζητάει από το μαθητή να αναδιατυπώσει μόνος του την λανθασμένη έκφρασή του (υιοθετήθηκε αυτούσιος ο ορισμός των Lyster & Ranta, 1997)

4. **Μη γλωσσικές ενδείξεις:** Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος, τη λεγόμενη “παντομίμα” ή δείχνει αντικείμενα που βρίσκονται στο χώρο για να δηλώσει το λάθος ή να υποδείξει το σωστό. (ο ορισμός είναι παραπλήσιος με τον ορισμό *Παραγλωσσικές ή Εξωγλωσσικές ενδείξεις*, του Ellis, 2009).

III.5. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι φοιτητές ανά ομάδες τεσσάρων και πέντε ατόμων παρακολουθούσαν ένα τρίωρο μάθημα. Για να αυξηθεί, λοιπόν, ο βαθμός αξιοπιστίας των πληροφοριών που αναγράφονταν στις σχάρες παρατήρησης, διασταυρώθηκαν οι απαντήσεις των φοιτητών που άνηκαν στην ίδια ομάδα.

Στη συνέχεια, οι σχάρες ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με το επίπεδο γλωσσομάθειας, δηλαδή σε A1, A2, B1, B2, Γ1 και Γ2. Έτσι, σε όλες τις σχάρες του A1 καταγράφηκαν ποιες από τις τεχνικές ανατροφοδότησης που μας ενδιαφέρουν χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Με τα δεδομένα που προέκυψαν έγινε ένας πίνακας που απεικονίζει τις υπό διερεύνηση τεχνικές και το πόσο χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και επομένως ποια φαίνεται να είναι η τεχνική, σε ποσοστό επί τοις εκατό, για το A1, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο σε σχέση με τις άλλες τεχνικές. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τα υπόλοιπα επίπεδα. Επειδή οι σχάρες σε κάθε ένα υποεπίπεδο δεν ήταν ποσοτικά επαρκείς, τα υποεπίπεδα δεν θα έδιναν επαρκή δεδομένα και έτσι δεν ήταν εφικτό να αυτονομηθούν, για αυτό συγχωνεύτηκαν σε ένα. Για παράδειγμα, τα A1 και A2 συγχωνεύτηκαν σε ένα επίπεδο, το A, τα υποεπίπεδα B1 και B2, συγχωνεύτηκαν στο B και τα Γ1, Γ2, στο Γ. Τέλος, έγινε σύγκριση κάθε τεχνικής σε όλα τα

⁴ Η υποκατηγορία αυτή της εκμαίευσης, είναι μάλλον συνδυασμός της με την μεταγλωσσική εξήγηση γιατί ο εκπαιδευτικός δίνει στο μαθητή στοιχεία από τη γραμματική και έπειτα προσπαθεί να τον κάνει να απαντήσει μόνος του.

επίπεδα. Για παράδειγμα, έγινε σύγκριση της ανατροφοδότησης στο Α με την ανατροφοδότηση στο Β και στο Γ επίπεδο.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

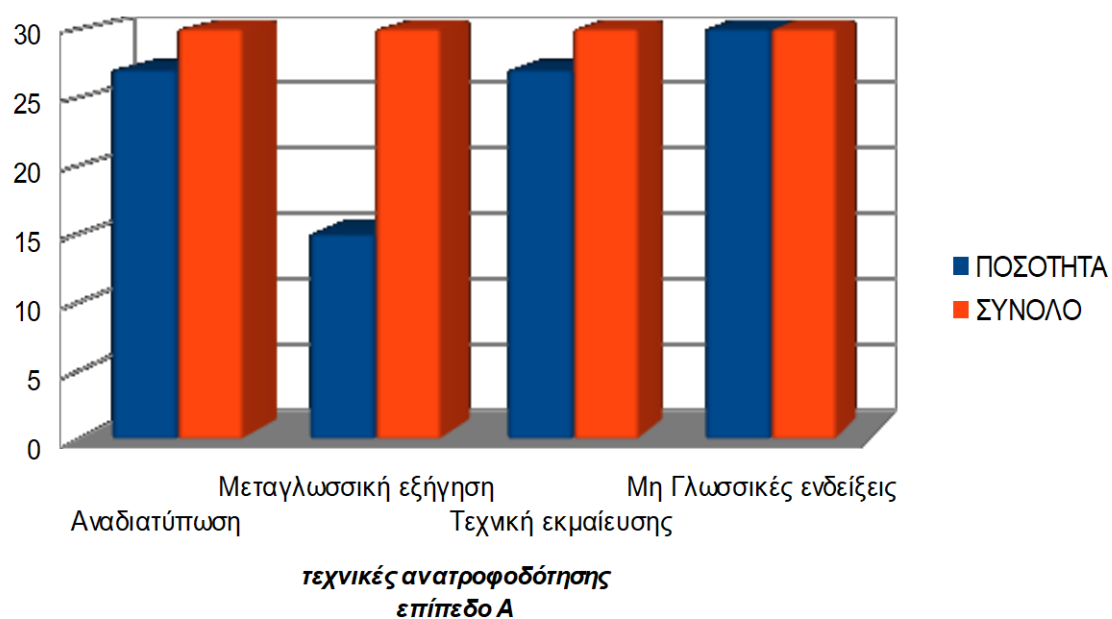
IV.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα “ποια τεχνική ανατροφοδότησης είναι η κυρίαρχη και ποια χρησιμοποιείται ελάχιστα από τους εκπαιδευτικούς σε κάθε επίπεδο;”, έχουμε τα παρακάτω δεδομένα:

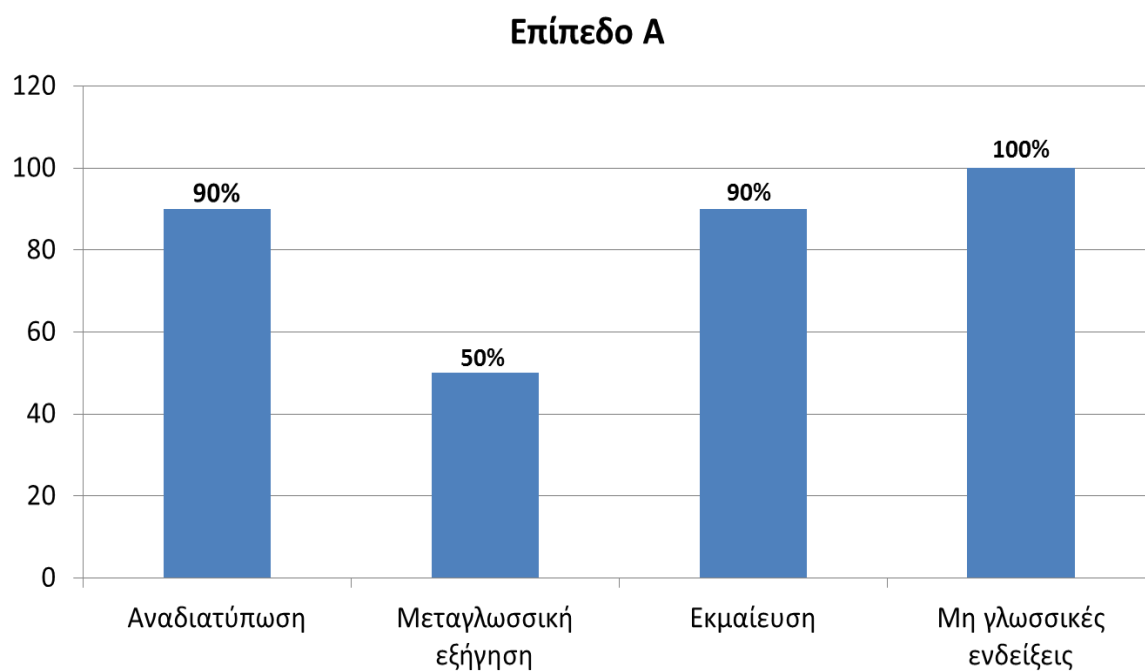
Επίπεδο Α:

ΤΥΠΟΣ	Α (Α = 30)		
	ΠΟΣΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Αναδιατύπωση	27	30	90,00%
Μεταγλωσσική εξήγηση	15	30	50,00%
Εκμαίευση	27	30	90,00%
Μη Γλωσσικές ενδείξεις	30	30	100,00%

Πίνακας 1α: Επίπεδο Α



Γράφημα 1β: Επίπεδο Α



Γράφημα 1γ: Επίπεδο Α. Ποσοστά%

Στον πίνακα 1α, η στήλη “Σύνολο” μας δείχνει πόσα είναι τα μαθήματα για τα οποία συμπληρώθηκε η σχάρα παρατήρησης από τους φοιτητές. Στο επίπεδο Α έχουμε 30 μαθήματα συνολικά. Η στήλη “ποσότητα” μας δείχνει σε πόσα μαθήματα από τα 30 χρησιμοποιήθηκε η κάθε τεχνική και η στήλη “ποσοστό” δείχνει το ποσοστό της χρήσης της κάθε τεχνικής ως προς το σύνολο των μαθημάτων. Έτσι, η αναδιατύπωση, από τα 30 μαθήματα, χρησιμοποιήθηκε στα 27, το οποίο σε ποσοστό είναι 90%. Η Μεταγλωσσική εξήγηση από τα 30 συνολικά μαθήματα χρησιμοποιήθηκε στα 15, δηλαδή κατά 50%. Η τεχνική της εκμαίευσης χρησιμοποιήθηκε στα 27 από τα 30 μαθήματα, δηλαδή το ίδιο με την τεχνική της αναδιατύπωσης, σε ποσοστό 90%. Οι μη γλωσσικές ενδείξεις χρησιμοποιήθηκαν και στα 30 μαθήματα.

Στο γράφημα 1β, οι κόκκινες στήλες μας δείχνουν το σύνολο των μαθημάτων για τα οποία συμπληρώθηκε η σχάρα παρατήρησης και η μπλε στήλη μας δείχνει τη χρήση της αντίστοιχης τεχνικής. Δηλαδή η κόκκινη στήλη αντιστοιχεί στη στήλη “Σύνολο” του πίνακα 1α και η μπλε στήλη αντιστοιχεί στη στήλη “ποσότητα” του ίδιου πίνακα. Στον οριζόντιο άξονα (x) αναγράφονται οι τεχνικές ανατροφοδότησης που εξετάζουμε και στον κάθετο άξονα (y) ο αριθμός των μαθημάτων από τα οποία πήραμε τις καταγραφές των φοιτητών. Στο γράφημα 1γ, φαίνεται η κάθε μια τεχνική, με το ποσοστό χρήσης της στο επίπεδο αυτό.

Επομένως, παρατηρούμε ότι, παρά το ότι οι διαφορές είναι πολύ μικρές, κυρίαρχη τεχνική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο αρχάριο επίπεδο φαίνεται να είναι οι μη γλωσσικές ενδείξεις με ποσοστό 100%. Αυτό σημαίνει ότι και στα 30 μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τις μη γλωσσικές ενδείξεις στο αρχάριο επίπεδο. Επόμενες τεχνικές είναι η αναδιατύπωση, που χρησιμοποιήθηκε σε ποσοστό 90% και η εκμαίευση, που χρησιμοποιήθηκε επίσης 90%. Τέλος, η μεταγλωσσική εξήγηση χρησιμοποιήθηκε εμφανώς λιγότερο σε σχέση με όλες τις άλλες τεχνικές ανατροφοδότησης σε ποσοστό 50%.

Επίπεδο Α



Επομένως,

Για το επίπεδο Α

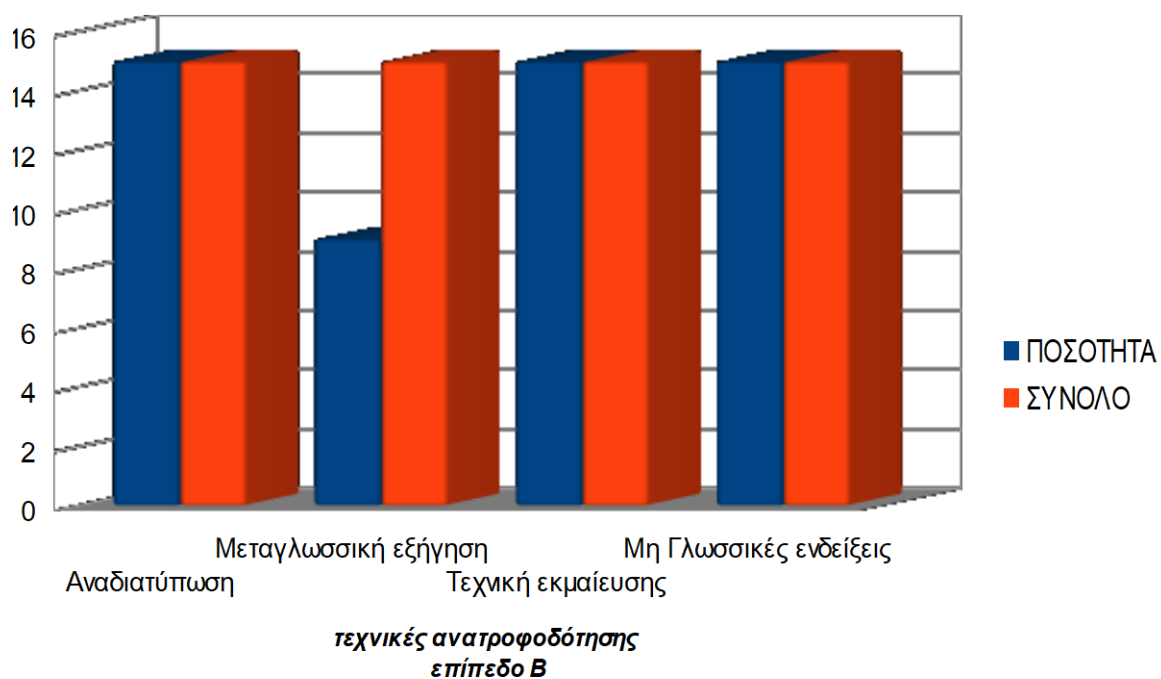
Κυρίαρχη τεχνική	Μη γλωσσικές ενδείξεις
Ελάχιστα χρησιμοποιούμενη τεχνική	Μεταγλωσσική εξήγηση

Πίνακας 1δ: Επίπεδο Α

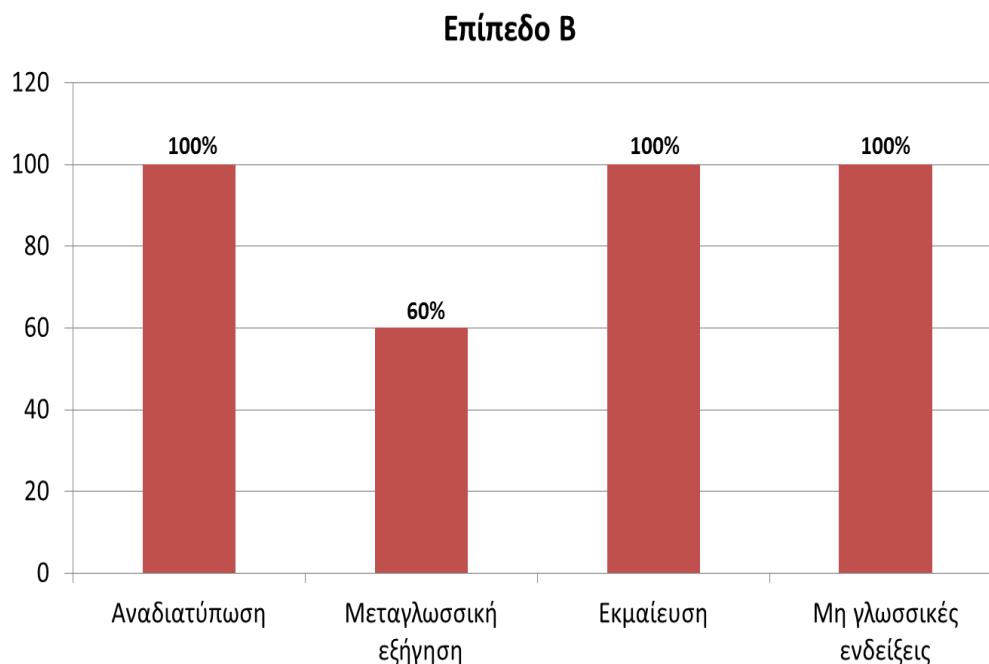
Επίπεδο Β:

ΤΥΠΟΣ	Β (Β =15)		
	ΠΟΣΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Αναδιατύπωση	15	15	100,00%
Μεταγλωσσική εξήγηση	9	15	60,00%
Εκμαίευση	15	15	100,00%
Μη Γλωσσικές ενδείξεις	15	15	100,00%

Πίνακας 2α: Επίπεδο Β



Γράφημα 2β: Επίπεδο Β



Γράφημα 2γ: Επίπεδο Β. Ποσοστά%

Στο μεσαίο επίπεδο το σύνολο των μαθημάτων από τα οποία παίρνουμε τα στοιχεία είναι 15. Αυτό δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα και τη σύγκριση με τα άλλα δύο επίπεδα γιατί εξετάζουμε την ποσοστιαία χρήση των τεχνικών. Εδώ, λοιπόν, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει διαβάθμιση των τεχνικών ανατροφοδότησης αλλά γίνεται ένας συνδυασμός τριών τεχνικών, της αναδιατύπωσης, της εκμαίευσης και των μη γλωσσικών ενδείξεων. Συγκεκριμένα και στα 15 μαθήματα χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά οι τρεις τεχνικές σε ποσοστό 100%. Επομένως, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ώστε να μπορούμε να πούμε ποια τεχνική είναι η κυρίαρχη στο μεσαίο επίπεδο. Η τεχνική που διαφοροποιείται έντονα είναι η μεταγλωσσική εξήγηση και είναι εκείνη που χρησιμοποιείται εμφανώς λιγότερο. Επομένως, για το μεσαίο επίπεδο δεν μπορούμε να πούμε ποια είναι η κυρίαρχη τεχνική αλλά ποια είναι ή λιγότερο χρησιμοποιούμενη.

Επίπεδο Β



Έτσι,

Για το επίπεδο Β

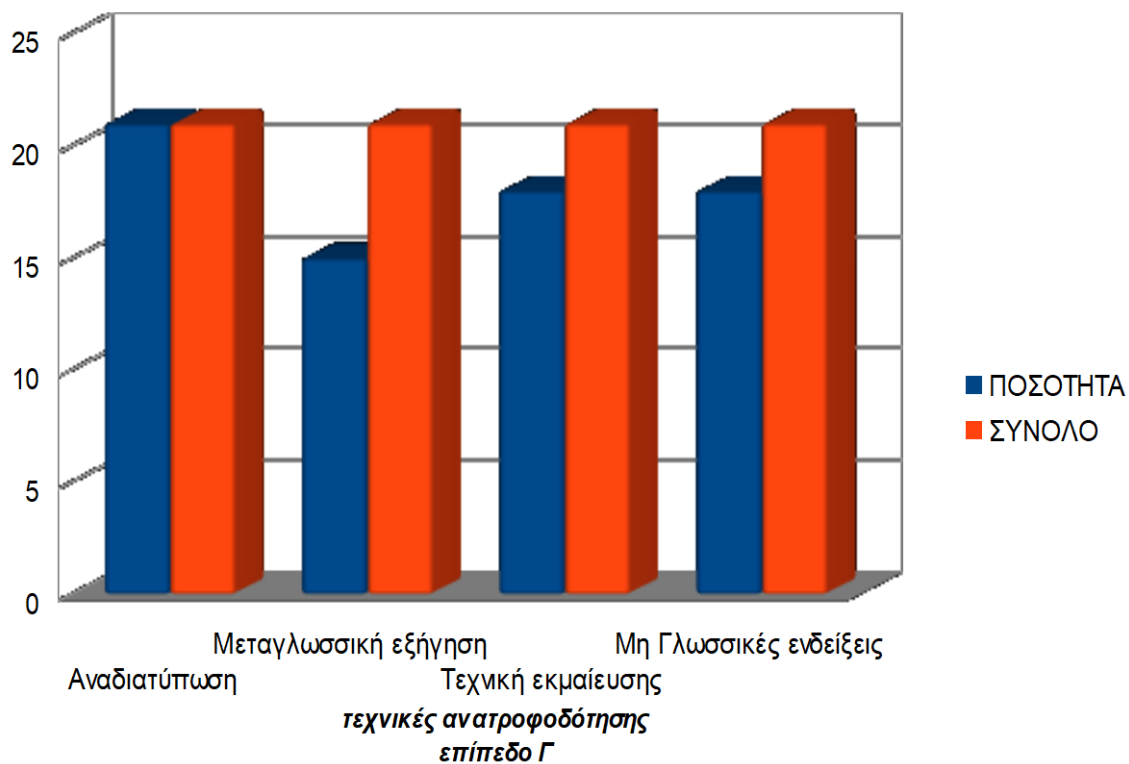
Κυρίαρχη τεχνική	Συνδυασμός
Ελάχιστα χρησιμοποιούμενη τεχνική	Μεταγλωσσική εξήγηση

Πίνακας 2δ: Επίπεδο Β

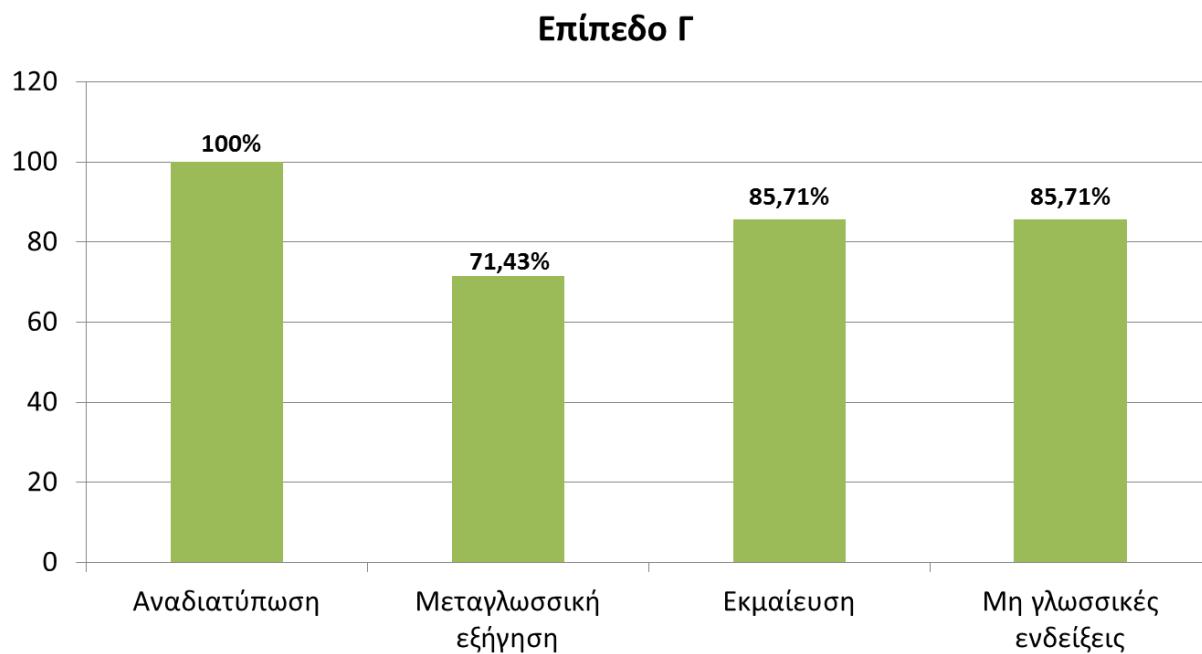
Επίπεδο Γ:

ΤΥΠΟΣ	Γ (Γ = 21)		ΠΟΣΟΣΤΟ
	ΠΟΣΟΤΗΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ	
Αναδιατύπωση	21	21	100,00%
Μεταγλωσσική εξήγηση	15	21	71,43%
Εκμαίευση	18	21	85,71%
Μη Γλωσσικές ενδείξεις	18	21	85,71%

Πίνακας 3α: Επίπεδο Γ



Γράφημα 3β: Επίπεδο Γ



Γράφημα 3γ: Επίπεδο Γ. Ποσοστά%

Στο επίπεδο των προχωρημένων το σύνολο των μαθημάτων είναι 21. Στο επίπεδο αυτό, αντίθετα με το μεσαίο επίπεδο, παρατηρείται διαβάθμιση ως προς τη χρήση των τεχνικών ανατροφοδότησης. Η αναδιατύπωση χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα μαθήματα, δηλαδή και στα 21, σε ποσοστό 100%. Η μεταγλωσσική εξήγηση από τα 21 μαθήματα, χρησιμοποιείται στα 15, δηλαδή ποσοστό 71,43%. Η εκμαίευση και οι μη γλωσσικές ενδείξεις χρησιμοποιήθηκαν στα 18 από τα 21 μαθήματα σε ποσοστό 85,71% και οι δύο. Όπως φαίνεται και από το γράφημα 3β και 3γ, η τεχνική προφορικής ανατροφοδότησης που χρησιμοποιείται περισσότερο από όλες τις άλλες εξεταζόμενες τεχνικές, είναι η αναδιατύπωση. Οι τεχνικές της εκμαίευσης και των μη γλωσσικών ενδείξεων χρησιμοποιούνται λιγότερο σε σχέση με την αναδιατύπωση. Η τεχνική που χρησιμοποιείται λιγότερο από όλες τις άλλες είναι η μεταγλωσσική εξήγηση.

Επίπεδο Γ



Έτσι, τα αποτελέσματα διαμορφώνονται ως εξής:

Για το επίπεδο Γ

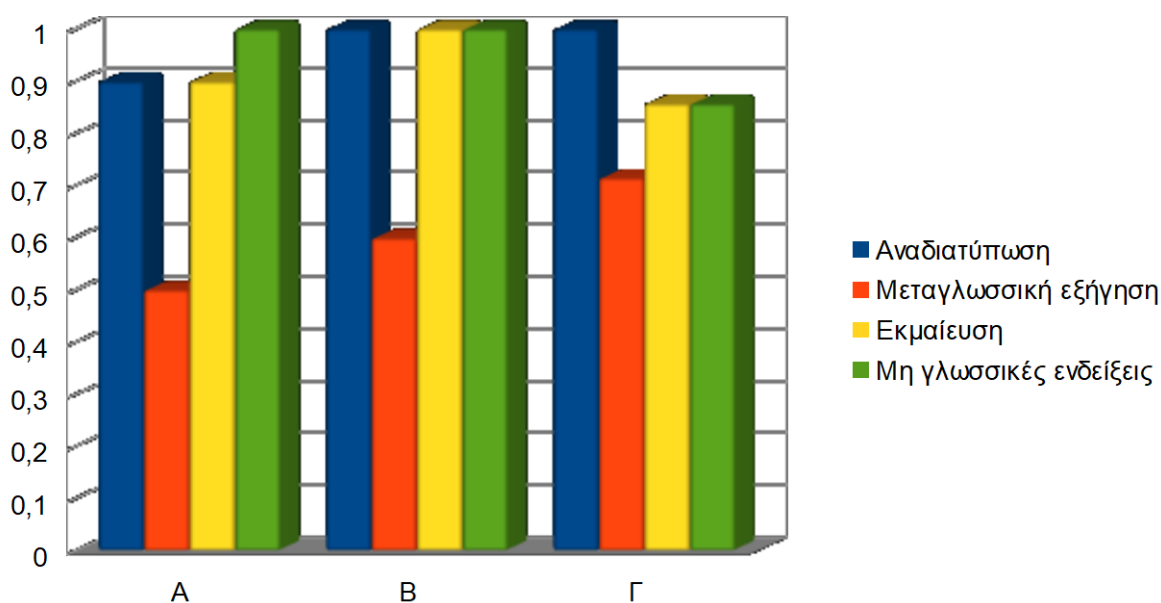
Κυρίαρχη τεχνική	<i>Αναδιατύπωση</i>
Ελάχιστα χρησιμοποιούμενη τεχνική	<i>Μεταγλωσσική εξήγηση</i>

Πίνακας 3δ: Επίπεδο Γ

Συνοπτικά, τα ευρήματα των τεχνικών ανατροφοδότησης και από τα τρία επίπεδα μπορούν να απεικονιστούν στον παρακάτω πίνακα:

	A	B	Γ
Κυρίαρχη τεχνική	Μη γλωσσικές ενδείξεις	Συνδυασμός	Αναδιατύπωση
Ελάχιστα χρησιμοποιούμενη τεχνική	Μεταγλωσσική εξήγηση	Μεταγλωσσική εξήγηση	Μεταγλωσσική εξήγηση

Πίνακας 4α: κυρίαρχη και σπανιότερη τεχνική ανατροφοδότησης σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας.



Γράφημα 4β: κυρίαρχη και σπανιότερη τεχνική ανατροφοδότησης σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας.

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει σαφής και έντονη διαφοροποίηση ως προς τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές ανά επίπεδο. Ωστόσο, και στα τρία επίπεδα η τεχνική προφορικής ανατροφοδότησης που χρησιμοποιείται λιγότερο είναι η ίδια και είναι η μεταγλωσσική εξήγηση. Ως προς τις κυρίαρχες τεχνικές σε κάθε επίπεδο διαπιστώνουμε

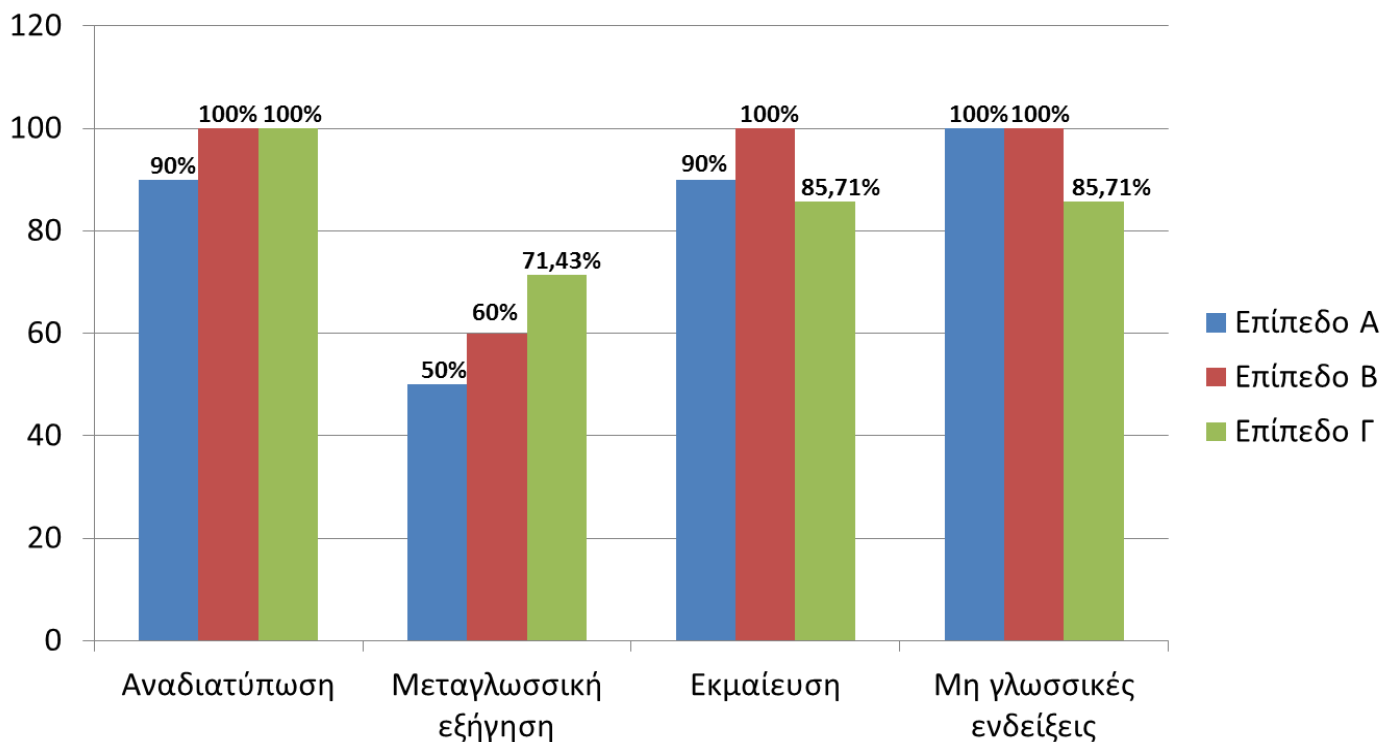
ότι, παρότι δεν υπάρχει σαφής διαφοροποίηση, στο επίπεδο αρχαρίων έχουμε την ένδειξη ότι κυριαρχούν οι μη γλωσσικές ενδείξεις, δηλαδή όλες οι κινήσεις, οι εκφράσεις του προσώπου και του σώματος που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να δείξει στο μαθητή ότι έχει κάνει λάθος (Ellis, 2009). Στο προχωρημένο επίπεδο, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε σαν κυρίαρχη τεχνική την αναδιατύπωση. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στο επίπεδο αυτό μια τεχνική που χαρακτηρίζεται στη βιβλιογραφία ως υπόρρητη γιατί δεν γίνεται αντιληπτή πάντα ως διορθωτική κίνηση (Ellis, 2009). Στο μεσαίο επίπεδο, κυρίαρχη τεχνική δεν υπάρχει αλλά, όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το συνδυασμό και των τριών τεχνικών, της αναδιατύπωσης, εκμαίευσης και μη γλωσσικών ενδείξεων, ενώ λιγότερο, χρησιμοποιούν τη μεταγλωσσική εξήγηση.

IV.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα “κάθε μια τεχνική σε ποιο επίπεδο γλωσσομάθειας χρησιμοποιείται πιο πολύ;”, έχουμε συλλέξει τα εξής δεδομένα που φαίνονται στον πίνακα 5α και ακολούθως στο γράφημα 5β:

Τεχνικές Ανατροφοδότησης				
Επίπεδα	Αναδιατύπωση	Μεταγλωσσική εξήγηση	Εκμαίευση	Μη γλωσσικές Ενδείξεις
A	90%	50%	90%	100%
B	100%	60%	100%	100%
Γ	100%	71,43%	85,74%	85,74%

Πίνακας 5α: Σύγκριση τεχνικών ανά επίπεδο



Γράφημα 5β: Κάθε τεχνική σε ποιο επίπεδο χρησιμοποιείται περισσότερο.

Αναδιατύπωση:

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 5α, η τεχνική της αναδιατύπωσης φαίνεται ότι χρησιμοποιείται εξίσου στο μεσαίο και το προχωρημένο επίπεδο σε ποσοστό 100%. Σε ποσοστό 90% φαίνεται ότι χρησιμοποιείται στο αρχάριο επίπεδο. Η διαφορά αυτή δεν είναι ικανή για να καταλήξουμε σε ασφαλές συμπέρασμα, αλλά μπορούμε να σχολιάσουμε τη μικρή ένδειξη, λέγοντας πως η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιείται λιγότερο στο επίπεδο αρχαρίων παρόλο που, αν εξετάσουμε το ποσοστό της χρήσης της μεμονωμένο, (90%) είναι μεγάλο και δηλώνει ότι η χρήση της αναδιατύπωσης είναι συχνή. Με άλλα λόγια, στο αρχάριο επίπεδο, χρησιμοποιείται συχνά η αναδιατύπωση αλλά όταν συγκρίνουμε την χρήση της στο αρχάριο επίπεδο με τη χρήση της στα άλλα δύο επίπεδα τότε διαπιστώνουμε ότι στο αρχάριο χρησιμοποιείται λιγότερο σε σχέση με τα άλλα δύο. Επομένως, ως προς την αναδιατύπωση, συμπεραίνουμε ότι εμφανίζεται, σε γενικές γραμμές, εξίσου στα τρία επίπεδα και έχουμε την ένδειξη ότι χρησιμοποιείται λιγότερο στο επίπεδο των αρχαρίων.

Μεταγλωσσική εξήγηση:

Η μεταγλωσσική εξήγηση, όπως φαίνεται στον πίνακα 5α, χρησιμοποιείται στο επίπεδο αρχαρίων κατά 50%, στο μεσαίο επίπεδο κατά 60% και στο προχωρημένο 71,43%. Αν και οι διαφορές αυτές δεν είναι χαρακτηριστικές, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί για να ανατροφοδοτήσουν το μαθητή ώστε να βρει το λάθος μόνος του, παρέχουν γραμματικές πληροφορίες χρησιμοποιώντας τη μεταγλώσσα πιο πολύ στο προχωρημένο επίπεδο, λίγο λιγότερο στο μεσαίο και λιγότερο και από τα δύο προηγούμενα επίπεδα, στο επίπεδο αρχαρίων.

Εκμαίευση:

Η τεχνική της εκμαίευσης, σύμφωνα με τα δεδομένα, χρησιμοποιείται στο επίπεδο αρχαρίων σε ποσοστό 90%, στο μεσαίο επίπεδο 100% και στο επίπεδο των προχωρημένων 85,74%. Παρατηρούμε ότι πάλι οι διαφορές είναι πολύ μικρές, ωστόσο, περισσότερο, η εκμαίευση χρησιμοποιείται στο μεσαίο επίπεδο και κατά 10% λιγότερο, χρησιμοποιείται στο επίπεδο αρχαρίων. Λιγότερο από τα δύο προηγούμενα επίπεδα χρησιμοποιείται στο προχωρημένο επίπεδο. Όπως παρατηρούμε από τα ποσοστά, η χρήση της εκμαίευσης στο επίπεδο των προχωρημένων δεν έχει, ουσιαστικά, διαφορά από τη χρήση της στο επίπεδο αρχαρίων, ώστε να μπορούμε να καταλήξουμε σε ασφαλές συμπέρασμα. Το ότι χρησιμοποιείται πιο πολύ στο μεσαίο επίπεδο, μάλιστα, παρατηρείται μόνο για την συγκεκριμένη τεχνική και δείχνει να μην υπάρχει ιδιαίτερη σχέση μεταξύ τεχνικής και επιπέδου. Η τεχνική της εκμαίευσης φαίνεται ότι χρησιμοποιείται, σε γενικές γραμμές, αρκετά, ανεξάρτητα από την διαφοροποίηση του επιπέδου.

Μη γλωσσικές ενδείξεις:

Οι μη γλωσσικές ενδείξεις, παρατηρούμε, χρησιμοποιούνται στο αρχάριο επίπεδο 100%, στο μεσαίο επίπεδο, εξίσου 100% και στο επίπεδο προχωρημένων 85,74%. Βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις κινήσεις του σώματος και χεριών, τις εκφράσεις το προσώπου και τη μίμηση περισσότερο στα δύο πρώτα επίπεδα και λιγότερο στο προχωρημένο.

Με βάση όλα τα παραπάνω δεδομένα, μπορούμε να ταξινομήσουμε στον παρακάτω πίνακα τα αποτελέσματα σχετικά με το ερώτημα “η κάθε μία τεχνική ανατροφοδότησης σε

ποιο επίπεδο γλωσσομάθειας εμφανίζεται πιο πολύ”. Στον πίνακα 6, βλέπουμε στην αριστερή στήλη τις τεχνικές ανατροφοδότησης που εξετάστηκαν. Στη στήλη “περισσότερο” εμφανίζονται τα επίπεδα γλωσσομάθειας στα οποία χρησιμοποιήθηκε περισσότερο η κάθε τεχνική και στη στήλη “λιγότερο” εμφανίζονται τα επίπεδα γλωσσομάθειας στα οποία χρησιμοποιήθηκε λιγότερο η κάθε τεχνική. Η τεχνική της εκμαίευσης φαίνεται ότι χρησιμοποιήθηκε περισσότερο στο Β επίπεδο και λιγότερο στο Α. Το Β και το Α είναι σε παρένθεση γιατί, όπως σχολιάστηκε παραπάνω, η συγκεκριμένη τεχνική φαίνεται να χρησιμοποιείται σε όλα τα επίπεδα χωρίς σαφή διαφοροποίηση.

	Περισσότερο	Λιγότερο
Αναδιατύπωση	B & Γ	A
Μεταγλωσσική εξήγηση	Γ	A
Εκμαίευση	(B)	(Γ)
Μη γλωσσικές ενδείξεις:	A&B	Γ

Πίνακας 6

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

V.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Κατά την επεξεργασία του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος είδαμε ότι:

Στο επίπεδο αρχαρίων (A)

- Ως κυρίαρχη τεχνική εμφανίζονται οι μη γλωσσικές ενδείξεις (100%). Ο Ellis (2009) για να ονομάσει την τεχνική αυτή χρησιμοποιεί τον παραπλήσιο όρο *παραγλωσσικές ή εξωγλωσσικές ενδείξεις* και ορίζει την τεχνική αυτή ως τις χειρονομίες που χρησιμοποιεί ο διορθωτής ή τις εκφράσεις του προσώπου του προκειμένου να δείξει στο μαθητή ότι έχει κάνει λάθος. Ο Ellis (2009) κατηγοριοποιεί την τεχνική αυτή στις ρητές τεχνικές ανατροφοδότησης που προτρέπουν το μαθητή να παράγει λόγο (output) και για το λόγο αυτό οι Lyster & Ranta (1997) τις κατηγοριοποιούν στις προτροπές. Σύμφωνα με τους Lyster & Ranta (1997) η κατάλληλη τεχνική στο επίπεδο αρχαρίων είναι οι αναδιατυπώσεις γιατί είναι μια υποστηρικτική τεχνική, ενώ οι προτροπές βοηθούν περισσότερο τους προχωρημένους μαθητές. Αντίθετα, ο Ammar (2008) υποστηρίζει ότι οι προτροπές ταιριάζουν καλύτερα στους αρχάριους γιατί τους προτρέπει να αυτοδιορθωθούν. Οι Rezaei et al. (2011) αναφέρουν ότι σε πειραματική μελέτη τους, οι Ammar & Spada (2006), μελέτησαν ποια τεχνική είναι περισσότερο αποτελεσματική σε διαφορετικά επίπεδα. Βρήκαν ότι οι προτροπές είναι πιο αποτελεσματικές στους αρχάριους. Μια υπόθεση που επίσης εξηγεί το γιατί οι μη γλωσσικές ενδείξεις είναι η κυρίαρχη τεχνική στο αρχάριο επίπεδο είναι ότι, όπως αναφέρει ο Liu (2008), η άποψη που είναι κυρίαρχη στους εκπαιδευτικούς της δεύτερης γλώσσας είναι ότι η μετάφραση πρέπει να αποφεύγεται γιατί δεν βοηθάει στην κατάκτηση της Γ2 και πρέπει οι καθηγητές να εξηγούν το νόημα των άγνωστων λέξεων χωρίς μετάφραση, μέσα από άλλες (μη γλωσσικές) διαδικασίες. Η Diaz (2009) στην έρευνά της για τις τεχνικές ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που είναι οι φυσικοί ομιλητές της Γ2 που διδάσκουν και οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι φυσικοί της ομιλητές κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μη φυσικοί ομιλητές αποφεύγουν τη μετάφραση γιατί πιστεύουν ότι η καλύτερη μέθοδος είναι να χρησιμοποιείται μόνο η Γ2. Αντίθετα, οι φυσικοί ομιλητές της Γ2 χρησιμοποιούν αρκετά τη μετάφραση. Στην έρευνα αυτή, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι φυσικοί ομιλητές της

γλώσσας που διδάσκουν, παρατηρούμε ότι στο τμήμα των αρχαρίων, αποφεύγεται η μετάφραση και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια προτρεπτική τεχνική που διεγείρει την διατύπωση υποθέσεων (Ohta, 2001).

- Επόμενες τεχνικές στο επίπεδο αυτό, εμφανίζονται η αναδιατύπωση και η εκμαίευση σε ποσοστό 90% και οι δύο. Η αναδιατύπωση σύμφωνα με τους Lyster & Ranta (1997) είναι η καταλληλότερη τεχνική στο επίπεδο αρχαρίων γιατί είναι μια υποστηρικτική τεχνική. Επομένως, οι αρχάριοι έχουν ανάγκη την παροχή υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό. Αντίθετος με την άποψη αυτή είναι ο Ammar (2008), ο οποίος θεωρεί ότι η αναδιατύπωση είναι κατάλληλη στο προχωρημένο επίπεδο. Το μεγάλο ποσοστό (90%) της χρήσης της αναδιατύπωσης στο αρχάριο επίπεδο εξηγείται κυρίως από το ότι η τεχνική αυτή είναι γενικά ο πιο συχνός τύπος ανατροφοδότησης σε όλα τα επίπεδα (Veliz, 2008, Ιωάννου, 2013). Η εκμαίευση, την οποία οι Lyster & Ranta την κατατάσσουν στις προτροπές και ο Ellis (2009) στις ρητές τεχνικές, είναι κατάλληλη, σύμφωνα με τον Ammar (2008) για τα αρχάρια επίπεδα, γιατί προτρέπει τους μαθητές να εμπλακούν άμεσα με την γλώσσα, ενώ σύμφωνα με τους Lyster & Ranta (1997) η τεχνική αυτή είναι κατάλληλη για προχωρημένα τμήματα. Εδώ, βρέθηκε ότι η εκμαίευση χρησιμοποιείται στα τμήματα αρχαρίων μαθητών σε μεγάλη συχνότητα και μάλιστα το ίδιο συχνά με την αναδιατύπωση. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εμπλέκουν το μαθητή ενεργά στη διαπραγμάτευση της Γ2 και να καταλήγουν μόνοι τους να βρουν το σωστό τύπο παρά να τους το δίνουν έτοιμο εκείνοι.

- Λιγότερο σε σχέση με τις άλλες τεχνικές χρησιμοποιήθηκε η μεταγλωσσική εξήγηση σε ποσοστό 50%. Ο Ellis (2009) την κατατάσσει στις ρητές τεχνικές και οι Lyster & Ranta (1997) στις προτροπές. Η έρευνα της Ιωάννου (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η μεταγλωσσική εξήγηση χρησιμοποιείται λιγότερο σε σχέση με τις άλλες τεχνικές και συγκεκριμένα 2%, ενώ η αναδιατύπωση βρέθηκε να χρησιμοποιείται 85% και η εκμαίευση 4%. Στην έρευνά τους, οι Lyster & Ranta (1997), κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα με την εργασία αυτή, ότι η μεταγλωσσική εξήγηση χρησιμοποιείται, ανεξάρτητα από το επίπεδο, επίσης λιγότερο σε σχέση με τις άλλες τεχνικές που εξετάζουμε.

Στο μεσαίο επίπεδο (B):

Στο μεσαίο επίπεδο παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη διαβάθμιση στη χρήση των τεχνικών (Bitchener & Knoch, 2010). Στο επίπεδο αυτό, φαίνεται ότι χρησιμοποιούνται σε όλες τις περιπτώσεις η αναδιατύπωση εξίσου με την εκμαίευση και τις μη γλωσσικές ενδείξεις σε ποσοστό 100% ενώ εμφανώς λιγότερο σε σχέση με αυτές, χρησιμοποιείται η

μεταγλωσσική εξήγηση. Δεδομένου ότι το μεσαίο επίπεδο γλωσσομάθειας δεν έχει μελετηθεί ως προς τις τεχνικές ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούνται ή είναι αποτελεσματικές για αυτό, δεν μπορούμε να κάνουμε σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας ως προς τις τεχνικές αυτές. Μπορούμε, όμως, να παρατηρήσουμε ότι η αναδιατύπωση, πράγματι, χρησιμοποιείται πιο πολύ από τις άλλες τεχνικές, ενώ αντίθετα, η μεταγλωσσική εξήγηση χρησιμοποιείται λιγότερο σε σχέση με την αναδιατύπωση, την εκμαίευση και τις μη γλωσσικές ενδείξεις, όπως στο προηγούμενο επίπεδο. Η εκμαίευση και οι μη γλωσσικές ενδείξεις είναι προτρεπτικές τεχνικές. Το ψηλό τους ποσοστό εξηγείται γιατί οι εκπαιδευτικοί, όπως είδαμε και στο αρχάριο επίπεδο αποφεύγουν μεταφραστικές τεχνικές και καταφεύγουν σε τεχνικές που στηρίζονται στο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή (Diaz, 2009).

Στο προχωρημένο επίπεδο (Γ):

Στο επίπεδο αυτό, κυρίαρχη τεχνική φαίνεται να είναι η αναδιατύπωση η οποία χρησιμοποιείται 100% από τους εκπαιδευτικούς, που σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα μαθήματα την χρησιμοποίησαν. Όπως αναφέραμε παραπάνω, η αναδιατύπωση είναι η συχνότερα χρησιμοποιούμενη τεχνική γενικά, ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσομάθειας. Από την άλλη πλευρά κάποιοι ερευνητές (Ammar, 2008, Mackey & Philp, 1998) υποστηρίζουν ότι, παρά το ότι η αναδιατύπωση χρησιμοποιείται σε όλα τα επίπεδα σε μεγάλο βαθμό, ωστόσο, ενδείκνυται στο προχωρημένο επίπεδο και μάλιστα σε συνδυασμό με τις προτροπές. Πολλές έρευνες (Ellis & Sheen, 2006, Ellis, Loewen & Erlam, 2006, Ellis, 2009, Adams, Nuevo & Egi, 2011) έχουν υποστηρίξει ότι η αναδιατύπωση είναι μια υπόρρητη τεχνική. Μάλιστα, οι Loewen & Erlam (2006) αναφέρουν τους Nicolas, Lightbown & Spada (2001) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι με την τεχνική της αναδιατύπωσης οι μαθητές ενδέχεται να μην αντιληφθούν ότι διορθώνονται επειδή είναι υπόρρητη. Για το λόγο αυτό, η τεχνική της αναδιατύπωσης είναι καταλληλότερη στο επίπεδο των προχωρημένων. Στη συνέχεια, παρατηρούμε πως η εκμαίευση και οι μη γλωσσικές ενδείξεις χρησιμοποιούνται εξίσου στο προχωρημένο επίπεδο σε ποσοστό 85,71%, ενώ λιγότερο από όλες χρησιμοποιείται η μεταγλωσσική εξήγηση. οι Lyster & Ranta (1997) υποστήριξαν πως για το προχωρημένο επίπεδο είναι πιο αποτελεσματικές αυτές οι τεχνικές (Εκμαίευση, Μεταγλωσσική εξήγηση), τις οποίες κατηγοριοποιούν στις προτροπές. Στη σχετική έρευνά της, η Ιωάννου (2013) βρήκε ότι, για το προχωρημένο επίπεδο, εκτός από την ανατροφοδότηση η οποία χρησιμοποιήθηκε και στο αρχάριο επίπεδο και στο προχωρημένο εξίσου, οι υπόλοιπες τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν ελάχιστα.

Συνοψίζοντας, το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δείχνει ότι, χωρίς να υπάρχει σαφής διαφοροποίηση, στο επίπεδο Α, κυρίαρχη φαίνεται να είναι μια προτρεπτική τεχνική, οι μη γλωσσικές ενδείξεις και η λιγότερο χρησιμοποιούμενη φαίνεται να είναι η μεταγλωσσική εξήγηση. Στο επίπεδο Β, φαίνεται ότι οι κυρίαρχες τεχνικές είναι η Αναδιατύπωση, η Εκμαίευση και οι μη γλωσσικές ενδείξεις, δηλαδή συνδυασμός αναδιατυπώσεων και προτροπών, ενώ η λιγότερο χρησιμοποιούμενη τεχνική στο μεσαίο επίπεδο είναι, όπως και στο Α, η μεταγλωσσική εξήγηση. Τέλος, στο επίπεδο Γ, κυρίαρχη τεχνική φαίνεται να είναι η αναδιατύπωση και η λιγότερο χρησιμοποιούμενη η μεταγλωσσική εξήγηση. Συμπεραίνουμε, σε γενικές γραμμές ότι:

1. Δεν υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση των τεχνικών σε κάθε επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνδυασμό τεχνικών ανατροφοδότησης παρόλο που υπάρχουν μικροδιαφορές στα ποσοστά χρήσης της κάθε τεχνικής.
2. Αν λάβουμε υπόψη τις μικροδιαφορές στα ποσοστά τότε μπορούμε να πούμε πως (επιβεβαιώνονται οι προηγούμενες έρευνες που υποστήριζαν ότι) η πιο συχνή τεχνική, γενικά, είναι η αναδιατύπωση και η λιγότερο χρησιμοποιούμενη η μεταγλωσσική εξήγηση.

Ως προς το πρώτο συμπέρασμα, οι Lyster & Ranta (1997) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν συνδυασμό από τεχνικές και συγκεκριμένα το συνδυασμό εκμαίευσης, μεταγλωσσικής εξήγησης, αιτήματος διασάφησης και επανάληψης. Αυτές τις τέσσερις τεχνικές τις ονομάζουν “διαπραγμάτευση της μορφής (negotiation of form) γιατί κάνουν το μαθητή να εμπλακεί ενεργά με τη Γ2 και τον προτρέπουν να ψάξει να βρει μόνος του ποιο είναι το σωστό αντί να του το δώσει έτοιμο ο εκπαιδευτικός. Οι Bitchener & Knoch (2010) μελέτησαν το κατά πόσο ο συνδυασμός τεχνικών ανατροφοδότησης βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στην χρήση οριστικού και αόριστου άρθρου. Διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που έλαβαν συνδυασμό τεχνικών ανατροφοδότησης είχαν καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους που έλαβαν μια τεχνική. Προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν ποικιλία από τεχνικές ανατροφοδότησης και να έχουν στη διάθεσή τους πολλά εργαλεία/κλειδιά έτσι ώστε να “αναπτύξουν τη δική τους πολιτική διόρθωσης”(Bitchener & Knoch, 2010:102). Η Luciana Pedrazzini (2017) αναφέρει σχετικά με την προφορική ανατροφοδότηση ότι είναι πολύπλευρο φαινόμενο και έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόζεται στους στόχους του προγράμματος σπουδών, στις συγκεκριμένες ανάγκες και τους στόχους του κάθε μαθήματος, ακόμα και στις ανάγκες και στόχους της κάθε δραστηριότητας. Από την άλλη πλευρά, συνήθως οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν διαισθητικά τα λάθη των μαθητών τους και δεν ακολουθούν μια συνειδητή τακτική διόρθωσης και αυτό φαίνεται όταν χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές για τη διόρθωση του ίδιου λάθους από διαφορετικούς μαθητές (Ellis,

2009). Ο Ellis (2009) προτείνει έναν “οδηγό διορθωτικής ανατροφοδότησης” στον οποίο αναφέρει, μεταξύ άλλων, ότι το καλύτερο είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο ευέλικτοι σχετικά με τις τεχνικές που εφαρμόζουν και να χρησιμοποιούν ποικιλία από τεχνικές καθώς οι μαθητές δεν είναι ίδιοι μεταξύ τους και κυρίως δεν υπάρχει ένα κλειδί για όλες τις περιπτώσεις. Επομένως, στο σημείο αυτό και με τα δεδομένα που έχουμε συλλέξει από τις διεθνείς έρευνες αλλά και από την παρούσα, ίσως, να μπορούμε να διατυπώσουμε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν ποιες τεχνικές ανατροφοδότησης έχουν στη διάθεσή τους ώστε να τις χρησιμοποιούν, συνειδητά, σε συνδυασμό για να πετύχουν τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη και ότι ίσως, να μην υπάρχει ένας κανόνας που να ορίζει ποια στρατηγική ταιριάζει σε ποιο επίπεδο αλλά ίσως, να είναι πιο αποτελεσματικό και πραγματικό οι εκπαιδευτικοί να διορθώνουν με ευελιξία λαμβάνοντας υπόψη τους ποιον διορθώνουν, πότε και πώς να διορθώσουν τη συγκεκριμένη στιγμή και κυρίως τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών (Ellis, 2009).

Ως προς το δεύτερο συμπέρασμα ο Ellis (2009) αναφέρει ότι ο Seedhouse (1997& 2004) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την έμμεση τεχνική διόρθωσης, όπως η αναδιατύπωση. Συνεχίζει λέγοντας ότι το εύρημα αυτό, ότι δηλαδή η αναδιατύπωση είναι η πλέον προτιμώμενη τεχνική, είναι διαπιστωμένο σε μια σειρά ερευνών. Ο Ellis (2009) αναφέρει επίσης τον Long (2006) που εξηγεί την προτίμηση αυτής της τεχνικής με το επιχείρημα ότι είναι μια μη παρεμβατική τεχνική καθώς δεν διακόπτει την επικοινωνία, την οποία θεωρεί σημαντική στην κατάκτηση της Γ2. Το εύρημα ότι η μεταγλωσσική εξήγηση είναι η λιγότερο χρησιμοποιούμενη τεχνική μπορεί, ίσως, να εξηγηθεί με βάση το *επικοινωνιακό μοντέλο* της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, η επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας συνδυάζει τις δύο ακραίες αντιλήψεις, η μια από τις οποίες αντιτίθεται στην διδασκαλία της γραμματικής, ενώ η άλλη υποστηρίζει τον καθολικό ρόλο της διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων στην γλωσσική κατάκτηση. Έτσι, η επικοινωνιακή προσέγγιση “στηρίζεται στα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας των ημερών μας, δύο από τα οποία φαίνεται να ασκούν καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση της νέας διδακτικής αντίληψης για τον τομέα της γραμματικής” (Μήτσης, 2004:103). Σύμφωνα με το ένα πόρισμα, η θεωρητική μόνο γνώση της γραμματικής “δεν ενισχύει αποτελεσματικά τις γλωσσικές δεξιότητες των ομιλητών” (Μήτσης, 2004:103). Το πρώτο πόρισμα εξηγεί γιατί η παλαιότερη προσέγγιση της αποκλειστικής διδασκαλίας της γραμματικής είναι αναποτελεσματική. Το δεύτερο πόρισμα εξηγεί γιατί είναι λανθασμένη η αντίθετη αντίληψη του αποκλεισμού της διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων. Έρευνες έχουν δείξει ότι άτομα που κατέκτησαν τη γλώσσα στηριζόμενα μόνο στην εξάσκηση, απέκτησαν επικοινωνιακή ευχέρεια σε καθημερινές περιστάσεις αλλά αδυνατούσαν να παράγουν πιο

σύνθετο λόγο, πράγμα που επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία της γραμματικής. Σύμφωνα με τον Μήτση (2004), η χρήση της γλώσσας και η διαρκής εξάσκηση, με απουσία διδασκαλίας της γραμματικής είναι δυνατόν να οδηγήσει σε διαισθητική κατάκτησή της. Επιπλέον, το ΚΕΠΑ αναφέρει ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας, όχι μόνο σε καθημερινές, αλλά θα πρέπει να είναι ικανοί να παράγουν και πιο σύνθετο λόγο το οποίο όπως αναφέραμε επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία της γραμματικής. Στην εργασία αυτή, είδαμε ότι η μεταγλωσσική εξήγηση η οποία είναι ουσιαστικά η εξήγηση του λάθους με παροχή στοιχείων από τη γραμματική είναι η λιγότερο προτιμώμενη τεχνική ανατροφοδότησης, χωρίς να είναι απύσχα. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευθυγραμμισμένοι με την επικοινωνιακή προσέγγιση της γραμματικής.

V.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Κατά την επεξεργασία του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος είδαμε ότι:

Η αναδιατύπωση χρησιμοποιείται περισσότερο στο επίπεδο των προχωρημένων καθώς και στο μεσαίο επίπεδο σε ποσοστό 100% ενώ κατά 90% χρησιμοποιείται στο επίπεδο αρχαρίων. Η διαφορά αυτή είναι πολύ μικρή για να σχολιαστεί. Εκείνο που αξίζει να σχολιαστεί είναι ότι η αναδιατύπωση χρησιμοποιείται εξίσου σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, ένα επαναλαμβανόμενο εύρημα σε πολλές μελέτες (Long, 2006, στο Ellis, 2009, Ιωάννου, 2013).

Η μεταγλωσσική εξήγηση βρέθηκε ότι χρησιμοποιείται περισσότερο στο επίπεδο των προχωρημένων κατά 71,43%, έπειτα στο μεσαίο επίπεδο κατά 60% και λιγότερο στο επίπεδο αρχαρίων κατά 50%, σε σχέση με τα άλλα επίπεδα. Σύμφωνα με τους Lyster & Ranta (1997), στην έρευνά τους ο καθηγητής που δίδασκε στο προχωρημένο τμήμα ωθούσε τους μαθητές να παράγουν λόγο (output) πολύ περισσότερο από τον καθηγητή αρχαρίων επιπέδων. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η μεταγλωσσική εξήγηση χρησιμοποιείται περισσότερο στο επίπεδο των προχωρημένων γιατί έχουν το γνωστικό υπόβαθρο, να δεχθούν πληροφορίες βασισμένες στη μεταγλώσσα και να τις χρησιμοποιήσουν ώστε να αυτοδιορθωθούν (Lyster & Ranta, 1997). Στο μεσαίο και το αρχάριο επίπεδο οι μαθητές είναι στην διαδικασία εκμάθησης των γραμματικών φαινομένων, είναι δηλαδή στη διαδικασία που οικοδομούν το πλέγμα των γραμματικών στοιχείων της γλώσσας στόχου και άρα δεν μπορούν να βασιστούν σε αυτό και να ανασύρουν πληροφορίες τις οποίες δεν έχουν ακόμα αποκτήσει.

Ως προς την τεχνική εκμαίευσης, είδαμε ότι χρησιμοποιείται και στα τρία επίπεδα γλωσσομάθειας χωρίς σαφή διαφοροποίηση. Ωστόσο, τα ποσοστά δείχνουν ότι χρησιμοποιείται περισσότερο στο μεσαίο επίπεδο κατά 100%, έπειτα στο αρχάριο κατά 90% και λιγότερο στο προχωρημένο κατά 85,74%. Η τεχνική αυτή ανήκει όπως είδαμε στις προτροπές, επομένως, οι εκπαιδευτικοί την προτιμούν, ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσομάθειας, για να προτρέψουν το μαθητή να διορθώσει ένα λάθος που το έχει διδαχθεί και του είναι ήδη γνωστό. Η τεχνική της εκμαίευσης είναι μια πιο υποστηρικτική τεχνική η οποία μειώνει το ποσοστό της αμφιβολίας εκ μέρους του μαθητή (Lyster & Ranta, 1997) και για αυτό το λόγο, εμφανίζεται να χρησιμοποιείται σε όλα τα επίπεδα ανεξάρτητα από την επάρκεια του μαθητή. Βέβαια, ο Ammar (2008) και οι Ammar & Spada (2006), όπως αναφέρεται από τους Rezaei et al. (2011) υποστηρίζουν στη μελέτη τους ότι οι προτροπές σαν την εκμαίευση είναι πιο αποτελεσματικές στους αρχάριους ενώ οι Lyster & Ranta (1997) υποστήριζαν το αντίθετο. Αυτή η “διχογνωμία” αποτυπώνεται και στην παρούσα εργασία όπου, παρόλο που τα ποσοστά δείχνουν μια προτίμηση της τεχνικής αυτής στο μεσαίο και κατόπιν στο προχωρημένο επίπεδο, ωστόσο δεν φαίνεται να είναι σαφής.

Οι μη γλωσσικές ενδείξεις φαίνεται ότι χρησιμοποιούνται περισσότερο στο αρχάριο επίπεδο και στο μεσαίο σε ποσοστό 100%, που σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν αυτή την τεχνική στα επίπεδα Α και Β. Στο προχωρημένο επίπεδο οι μη γλωσσικές ενδείξεις δεν χρησιμοποιήθηκαν από όλους τους εκπαιδευτικούς (85,74%). Ο λόγος που μπορεί να εξηγήσει αυτή τη διαφορά μπορεί να είναι, όπως αναφέραμε παραπάνω, ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, αποφεύγουν τη μετάφραση στη Γ1 με το να προσπαθούν να ωθήσουν το μαθητή να ανακαλύψει μόνος του τη σωστή λέξη της Γ2. Αυτό μπορεί να συμβαίνει στο αρχάριο και στο μεσαίο επίπεδο γιατί οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με το λεξιλόγιο της Γ2, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι έχει γίνει κατάκτηση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με παντομίμα, εκφράσεις προσώπου και άλλες εξωγλωσσικές ενδείξεις, διευκολύνουν το μαθητή ώστε να ανασύρει τη σωστή λέξη. Αυτό είναι συναφές με την άποψη του Krashen για τη διαφορά της κατάκτησης από την εκμάθηση, τον οποίο αναφέρει ο Brown (2000). Σύμφωνα με τον Krashen, η κατάκτηση είναι η ασυνείδητη διαδικασία της μάθησης στην οποία εκτίθεται ο μαθητής όταν έρχεται σε επαφή με τη Γ2 σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Στο αρχάριο επίπεδο, αλλά και στο μεσαίο οι μαθητές δεν έχουν προλάβει να εκτεθούν ή δε έχουν εκτεθεί επαρκώς στις πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας ώστε να κατακτήσουν την καινούργια γνώση. Στα αρχικά επίπεδα γλωσσομάθειας οι μαθητές συνήθως έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τη νέα γλώσσα και μέσω συνειδητής επεξεργασίας των πληροφοριών προσπαθούν να κρατήσουν στη μνήμη τους τις νέες πληροφορίες. Επομένως, οι μη γλωσσικές ενδείξεις

αποσκοπούν στο να προσομοιάσουν στις πραγματικές αυτές περιστάσεις ώστε να επιταχυνθεί η κατάκτηση. Η συχνή χρήση της τεχνικής αυτής απηχεί ακόμα την άποψη που προαναφέρθηκε περί επικοινωνιακού μοντέλου εκμάθησης της γλώσσας (Μήτσης, 2004). Επειδή ο αρχάριος δεν μπορεί να εκτεθεί σε επαρκή ερεθίσματα της πραγματικής ζωής, ο εκπαιδευτικός μέσω εξωγλωσσικών ενδείξεων προσπαθεί να τα δημιουργήσει. Στο προχωρημένο επίπεδο, δεδομένου ότι ο μαθητής έχει ένα ικανό γλωσσικό υπόβαθρο και ενδεχομένως να έχει κατακτήσει μεγάλο μέρος της Γ2 δεν έχει την ίδια ανάγκη και αν την έχει τότε είναι μικρότερη σε σχέση με τα προηγούμενα επίπεδα αλλά και ο εκπαιδευτικός απ' ό,τι είδαμε χρησιμοποιεί τη μεταγλώσσα για να τον ανατροφοδοτήσει.

V.I. ΣΥΝΟΠΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Από την έρευνα που προηγήθηκε και μελετώντας τα δύο ερευνητικά ερωτήματα συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει σαφής διάκριση για τη χρήση των τεχνικών προφορικής ανατροφοδότησης στα διάφορα γλωσσικά επίπεδα. Δεν μπορούμε να φτάσουμε σε ένα ασφαλές πόρισμα σχετικά με το ποια ή ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται περισσότερο σε κάθε ένα από τα επίπεδα Α, Β, Γ. Αυτό που είναι βέβαιο είναι ότι στο διδασκαλείο της ελληνικής γλώσσας οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να χρησιμοποιούν συνδυασμό τεχνικών σε όλα τα επίπεδα. Από αυτό το συνδυασμό μπορούμε να διακρίνουμε ότι στο επίπεδο αρχαρίων (Α) χρησιμοποιούνται πιο πολύ από όλα τα άλλα επίπεδα οι μη γλωσσικές ενδείξεις ενώ λιγότερο από όλα τα άλλα η μεταγλωσσική εξήγηση. Στο μεσαίο επίπεδο (Β) δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στη χρήση των τεχνικών ώστε να οδηγηθούμε σε συμπέρασμα. Στο επίπεδο των προχωρημένων (Γ) χρησιμοποιείται περισσότερο η αναδιατύπωση και λιγότερο η μεταγλωσσική εξήγηση. Το κοινό και στα τρία επίπεδα είναι ότι λιγότερο από όλες τις τεχνικές χρησιμοποιείται η μεταγλωσσική εξήγηση. Τέλος, από την οπτική του αν προτιμήθηκαν περισσότερο ρητές τεχνικές ανατροφοδότησης έναντι των υπόρρητων, δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπέρασμα, καθότι, εξετάστηκαν ως επί το πλείστον ρητές τεχνικές ανατροφοδότησης.

VII. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η άποψη των φοιτητών ως σκοπιά του εξωτερικού παρατηρητή

Μία από τις ερωτήσεις στη σχάρα παρατήρησης είναι η εξής:

Πώς λειτουργεί η ανατροφοδότηση στο περιβάλλον της τάξης: Υπάρχει αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών μέσα στην τάξη; Πόσο συχνά; (Σπάνια, Συχνά, Συνέχεια).

Οι απαντήσεις των φοιτητών και τα σχόλιά τους μπορούν να μας δώσουν την οπτική εικόνα του εξωτερικού παρατηρητή όσον αφορά στο βαθμό της αλληλεπιδραστικής λειτουργίας της ανατροφοδότησης μέσα στο χώρο διδασκαλίας. Οι περισσότεροι φοιτητές και για τα τρία γλωσσικά επίπεδα (Α, Β, Γ) χαρακτηρίζουν την ανατροφοδότηση ως μια έντονα αλληλεπιδραστική διαδικασία που συμβαίνει κυρίως ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό και ενίοτε εμπλέκει και τους συμμαθητές. Επίσης, παρατηρούν ότι η αλληλεπίδραση συμβαίνει σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, συνεχώς, αφού ολόκληρο το μάθημα είναι στηριγμένο σε διαλογικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα, παρατηρούν ότι η πορεία του μαθήματος στηρίζεται σε ερωτήσεις των μαθητών και απαντήσεις του εκπαιδευτικού, ερωτήσεις του εκπαιδευτικού που έχουν σκοπό έλεγχο των γνώσεων του μαθητή και απαντήσεις των μαθητών καθώς και ερωτήσεις των μαθητών στις οποίες απαντούν οι συμμαθητές. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές περιγράφουν την πορεία μιας διδασκαλίας η οποία είναι στηριγμένη στο διάλογο και την αμφίδρομη επικοινωνία όλων των εμπλεκομένων προσώπων.

Η παραπάνω παρατήρηση των φοιτητών για την αλληλεπιδραστική λειτουργία της ανατροφοδότησης μέσα στο διδακτικό πλαίσιο, φαίνεται ότι απηχεί την άποψη της “υπόθεσης αλληλεπίδρασης” (interaction hypothesis). Σύμφωνα με την θεωρία αυτή “η μάθηση είναι διαλογική, δηλαδή είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης” (Ellis, 2009:12). Σύμφωνα με τον Ellis (2009) η διαδικασία της μάθησης δεν είναι ατομική υπόθεση, αλλά αντίθετα, είναι μια διαδικασία που εμπλέκει πολλά πρόσωπα. “Η διδασκαλία είναι μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης” (Ellis, 2009:16) και ως εκ τούτου η ανατροφοδότηση στην οποία βασίζεται η διδασκαλία είναι επίσης μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης. Επίσης, οι Ellis et al. (1994) εξηγούν την υπόθεση της αλληλεπίδρασης περιγράφοντας την πορεία που ακολουθεί ή θα έπρεπε να ακολουθεί η διδασκαλία: η αλληλεπίδραση ξεκινάει με τη διαπραγμάτευση του νοήματος ανάμεσα σε μαθητή και εκπαιδευτικό. Το αποτέλεσμα

της διαπραγμάτευσης είναι η κατανόηση εκ μέρους του μαθητή, δηλαδή την κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας (input). Η κατανόηση αυτή θα οδηγήσει στην κατάκτηση του φαινομένου που ήταν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και η μερική αυτή κατάκτηση του φαινομένου στην γενικότερη κατάκτηση της Γ2. Η πορεία, δηλαδή, είναι η εξής:

Διαπραγμάτευση → Κατανόηση → Κατάκτηση

Σύμφωνα με την υπόθεση αλληλεπίδρασης η διορθωτική ανατροφοδότηση είναι σημαντική στις τάξεις διδασκαλίας της Γ2 γιατί “αναγκάζει” τους εμπλεκόμενους στη διαπραγμάτευση να κάνουν αλλαγές έτσι ώστε να διευκολύνουν και να διατηρήσουν τη μεταξύ τους επικοινωνία. Έτσι, ο μαθητής αναγκάζεται να τροποποιήσει/διορθώσει το εκφώνημά του για να γίνει κατανοητός από τον συνομιλητή του, που στην προκειμένη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός, και ο εκπαιδευτικός πρέπει να τροποποιήσει την έκφρασή του για να είναι πιο απλή και κατανοητή από το μαθητή. Όπως αναφέρουν οι Rezaei & Derakhshan (2011) σύμφωνα με την υπόθεση της αλληλεπίδρασης που έχει προταθεί από τον Long πρώτα το 1980 και έπειτα το 1996, η γλωσσική κατάκτηση “ωφελείται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και κυρίως από τη διαπραγμάτευση του νοήματος” (Rezaei & Derakhshan, 2011:656), τα οποία είναι εκ των ων ουκ άνευ της διορθωτικής ανατροφοδότησης. Επομένως, η μάθηση, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή φαίνεται ότι είναι μια συνεργατική δραστηριότητα που βοηθά τους μαθητές να βελτιωθούν στις παρούσες δραστηριότητες και τους υποστηρίζει στην πορεία κατάκτησης της Γ2.

Η παρατήρηση των φοιτητών συνδέεται ακόμη με την θεωρία υποστήριξης που έχει αναφερθεί (*Scaffolding*), η οποία, σύμφωνα με τη Diaz (2009), είναι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία. Οι φοιτητές αναφέρουν ότι, στα μαθήματα που παρακολούθησαν, υπάρχει μια συνεχής διαδικασία ερώτησης – απάντησης. Η Diaz αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός παρέχει συνεχώς υποστήριξη στο μαθητή η οποία αρχίζει και φθίνει όσο οι ικανότητες του μαθητή ενδυναμώνονται έως ότου αυτονομηθεί. Αυτή η διαδικασία που περιλαμβάνει τη διόρθωση των λαθών είναι αλληλεπιδραστική και οι αλληλεπιδραστικές θεωρίες θεωρούν ότι η κατάκτηση της Γ2 είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο του εκπαιδευτικού με το μαθητή (Loewen & Erlam, 2006).

VIII. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν οι τεχνικές προφορικής ανατροφοδότησης που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ξένους ενήλικες μαθητές. Για τη μελέτη αυτή επιλέχθηκαν οι τεχνικές της αναδιατύπωσης, της μεταγλωσσικής εξήγησης, της εκμαίευσης και των μη γλωσσικών ενδείξεων. Οι παρατηρητές ήταν οι φοιτητές, οι οποίοι κατέγραψαν σε 66 τρίωρα μαθήματα και των τριών επιπέδων γλωσσομάθειας τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Από τις καταγραφές αυτές παρατηρήσαμε ότι, παρά τις όποιες διαφορές στη χρήση των τεχνικών ανατροφοδότησης, ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνδυασμό τεχνικών σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, στα τμήματα ενηλίκων. Διαπιστώσαμε, ακόμα, ότι η μεταγλωσσική εξήγηση είναι η λιγότερο χρησιμοποιούμενη τεχνική από όλες τις άλλες, ώστε οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι στο διδασκαλείο της νέας ελληνικής γλώσσας οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε συμφωνία με τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας και συγκεκριμένα με την άποψη ότι η γλώσσα δεν μαθαίνεται μόνο από την αποστήθιση της γραμματικής, ούτε με αποκλειστική απόκτηση εμπειρίας που στερείται θεωρητικού πλαισίου, αλλά με εξάσκηση στη χρήση της γλώσσας η οποία συγχρόνως υποστηρίζεται από την εκμάθηση των αρχών της. Τέλος, από την ποιοτική έρευνα, συμπεραίνουμε ότι στο Διδασκαλείο, το μάθημα είναι βασισμένο σε διαλογικές διαδικασίες, όπου κυριαρχεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, πράγμα που επιβεβαιώνει τις αντίστοιχες προϋπάρχουσες θεωρίες και συγκεκριμένα την “υπόθεση αλληλεπίδρασης”. Αν “η διδασκαλία είναι μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης” (Ellis, 2009:16), τότε και η ανατροφοδότηση στην οποία στηρίζεται η διδασκαλία, είναι επίσης μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης. Η παρούσα εργασία είχε σημαντικούς περιορισμούς. Καταρχήν, ο αριθμός των καταγραφών στο προχωρημένο επίπεδο (21) και κυρίως στο μεσαίο επίπεδο (15) δεν είναι επαρκής. Επίσης, η παρατήρηση της έρευνας έγινε από τρίτα πρόσωπα, τους φοιτητές, και αυτό δεν εξασφαλίζει τη μέγιστη δυνατή αξιοπιστία και εγκυρότητα στα δεδομένα γιατί οι καταγραφές των τεχνικών που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί έγιναν μεν βάσει βιβλιογραφίας που είχαν στη διάθεσή τους, αλλά δεν ήταν το μοναδικό αντικείμενο παρατήρησης. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές παρατηρούσαν πολλά και διαφορετικά θέματα σε κάθε μάθημα και δεν ήταν εστιασμένη η προσοχή τους στο συγκεκριμένο θέμα καθώς η σχάρα παρατήρησης είχε και άλλα ερωτήματα προς συμπλήρωση πέρα από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν. Έτσι,

προτείνεται εκ νέου παρατήρηση των τεχνικών ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα επίπεδα με μια νέα σχάρα παρατήρησης που να εστιάζεται στις τεχνικές προφορικής ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Μια πρόταση, η οποία παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα, είναι γίνουν συνεντεύξεις, από τη μια πλευρά στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με το ποια τεχνική ανατροφοδότησης θεωρούν ότι είναι η καταλληλότερη σε κάθε επίπεδο και από την άλλη πλευρά στους μαθητές κάθε επιπέδου, που δέχονται την ανατροφοδότηση, σχετικά με το ποια από τις τεχνικές ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους βοηθάει πιο πολύ. Μια τέτοια μελέτη ίσως να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις τεχνικές που οι μαθητές θεωρούν πιο βοηθητικές σε αυτούς και την απόκλιση από την άποψη των εκπαιδευτικών. Το κέρδος από μια τέτοια μελέτη θα είναι να απεικονιστεί η πραγματικότητα σε σχέση με τη λειτουργία της ανατροφοδότησης και να προσαρμοστούν καλύτερα οι τεχνικές προς όφελος της εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

ΙΧ. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΣ ΟΔΗΓΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ

Όπως είδαμε, οι εκπαιδευτικοί στο Διδασκαλείο χρησιμοποιούν έναν συνδυασμό τεχνικών προφορικής ανατροφοδότησης. Οι Bitchener & Knoch (2010), όπως προαναφέρθηκε, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις τεχνικές ανατροφοδότησης ώστε να έχουν στη διάθεσή τους πολλά “κλειδιά” και έτσι, να μπορούν να εφαρμόζουν συνειδητά τους πιο αποτελεσματικούς συνδυασμούς τεχνικών ανατροφοδότησης προς όφελος των μαθητών και να τους προσαρμόζουν ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος και των μαθητών. Τα “κλειδιά” αυτά, είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται, όχι τυχαία, αλλά συνειδητά, με συνέπεια και σαφήνεια από τους εκπαιδευτικούς (El-Tatawy, 2002) έτσι ώστε η ανατροφοδότηση να γίνεται αντιληπτή ως διόρθωση. Προς την κατεύθυνση αυτή θα ήταν καλό να προταθούν κάποιες τεχνικές ανατροφοδότησης, ως “κλειδιά” για τους διδάσκοντες μιας Γ2 που θεωρούμε, έπειτα από την έρευνα αυτή, ότι θα ήταν αποτελεσματικότερες για κάθε γλωσσικό επίπεδο.

Πριν διατυπώσουμε τις προτάσεις, θα εστιάσουμε σε συγκεκριμένα σημεία της βιβλιογραφίας που θα χρησιμεύσουν σαν βάση πάνω στην οποία θα στηριχτούν οι προτάσεις.

- Ο Liu (2008) έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η χρήση της μετάφρασης από τη Γ2 στη Γ1, όχι μόνο δεν είναι απαγορευτική, αλλά είναι και προτεινόμενη στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μια Γ2 ως αποτελεσματική τεχνική ανατροφοδότησης καθώς αποτελεί τη σταθερή βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η νέα γνώση. Η μετάφραση, τόνισε, θα αποτελέσει τη γέφυρα μεταξύ Γ1 και Γ2.
- Η Diaz (2009) αναφέρει ότι η θεωρία της υποστήριξης (scaffolding) όταν χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης καθώς στα αρχικά στάδια εκμάθησης της γλώσσας παρέχεται από τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή συνεχή στήριξη προκειμένου να εκτελέσει ένα γνωστικό έργο το οποίο δεν μπορεί μόνος του. Στα επόμενα στάδια, καθώς οι ικανότητες του μαθητή αυξάνονται, ο εκπαιδευτικός σταδιακά αποσύρει την υποστήριξη μέχρις ότου ο μαθητής να φτάσει σε ένα επίπεδο επάρκειας και κυρίως αυτάρκειας.
- Σύμφωνα με το Μήτση (2004), η διδασκαλία της νέας γλώσσας που εστιάζεται στην πρακτική της εξάσκησης και απουσιάζει η αναφορά στα γραμματικά φαινόμενα οδηγεί στη διαισθητική κατάκτηση της γλώσσας και στην αδυναμία παραγωγής σύνθετου λόγου από το μαθητή.
- Ο El-Tatawy (2002) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να διορθώνουν όλα τα λάθη ακρίτως γιατί τότε παρατηρείται το φαινόμενο που περιγράφει ο Ellis (2009), ότι ο ίδιος εκπαιδευτικός, στην ίδια τάξη, τη μια στιγμή διορθώνει το λάθος σε ένα μαθητή και την άλλη στιγμή, το ίδιο λάθος το αφήνει αδιόρθωτο. Βέβαια, ο Ellis το αποδίδει στην άγνοια των εκπαιδευτικών ως προς τις τεχνικές ανατροφοδότησης.
- Ο ίδιος, ο El-Tatawy (2002) διατυπώνει την πολύ σημαντική θέση ότι ο μαθητής θα πρέπει να έχει την αναπτυξιακή ετοιμότητα για να δεχθεί και να αφομοιώσει τα σχόλια του εκπαιδευτικού. Διαφορετικά, δεν θα ωφεληθεί από την ανατροφοδότηση.
- Οι Bitchener & Knoch (2010) εστιάζουν στη σπουδαιότητα του συνδυασμού των τεχνικών ανατροφοδότησης, συμφωνώντας με την προηγούμενη έρευνα του Ellis (2009), με σκοπό να προσαρμόζουν τις τεχνικές αυτές στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Με βάση τις παραπάνω θέσεις, αλλά και με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας που προηγήθηκε, διατυπώνονται προτάσεις σχετικά με το ποια ή ποιες τεχνικές θεωρούνται ότι

είναι καταλληλότερες για κάθε γλωσσικό επίπεδο. Έχοντας υπόψη ότι ο συνδυασμός των τεχνικών ανατροφοδότησης είναι η καλύτερη τεχνική, ωστόσο σε κάθε επίπεδο η εστίαση αλλάζει:

Για το επίπεδο αρχαρίων (A1 & A2)

Στο επίπεδο αρχαρίων προτείνεται ολιστική χρήση των τεχνικών, δηλαδή ο συνδυασμός των τεχνικών με εστίαση στην αναδιατύπωση και τη μετάφραση:

1. *Ρητή Αναδιατύπωση*: η αναδιατύπωση είναι χρήσιμο να γίνεται με τρόπο ρητό και σαφή ώστε ο αρχάριος μαθητής να αντιλαμβάνεται ότι έχει κάνει λάθος (Lourdes Ordega, 2014, Ellis & Sheen, 2006), να το εντοπίζει με τη βοήθεια του καθοδηγητή του και στη συνέχεια να το διορθώνει. Είναι μια υποστηρικτική τεχνική (Oliver, 2000) που είναι απαραίτητη στο ξεκίνημα της εκμάθησης μιας Γ2, γιατί οι ικανότητες του μαθητή είναι περιορισμένες. Σε αυτό το αρχικό στάδιο, οι μαθητές έχουν ανάγκη από το λεγόμενο γλωσσικό εισαγόμενο, δηλαδή την εισαγωγή πληροφοριών και ερεθισμάτων (Brown, 2000). Όπως είπε και ο Ellis (2009), η αναδιατύπωση προσφέρει εισαγόμενες πληροφορίες στο μαθητή με τρόπο υπόρρητο. Όμως, η αναδιατύπωση ανάλογα με τον τρόπο που γίνεται μπορεί να είναι και ρητή (Ιωάννου, 2017). Επομένως, θα προτείναμε, όχι απλώς αναδιατύπωση, αλλά συνδυασμό της ρητής διόρθωσης (Lyster & Ranta, 1997) με την αναδιατύπωση, δηλαδή, “ρητή αναδιατύπωση⁵” επειδή είναι πιο αποτελεσματικές οι ρητές τεχνικές διόρθωσης (Ιωάννου, 2017) γιατί επιτρέπει στους μαθητές να αναλάβουν τον έλεγχο σε γλωσσικούς τύπους που δεν έχουν κατακτήσει (Lyster, 2004). Παράδειγμα: Μ: Πόσο κάνουν τρεις εισιτήρια; Ε: Τρία... Πόσο κάνουν τρία εισιτήρια

2. *Μετάφραση*: Η μετάφραση, ως υποκατηγορία της αναδιατύπωσης (Lyster & Ranta, 1997) είναι θεμιτό να χρησιμοποιείται στα επίπεδα αρχαρίων για τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν για την αναδιατύπωση αλλά και για τον πρόσθετο λόγο ότι η μετάφραση από τη Γ2 στη μητρική, όταν είναι εφικτό, δημιουργεί ένα σταθερό έδαφος για να οικοδομηθεί η νέα γλώσσα καθώς δημιουργεί συνδέσεις-γέφυρες εννοιών (Liu, 2008). Αν δεν είναι εφικτή η μετάφραση στην Γ1, τότε αντικαθίσταται με τη μετάφραση στην αγγλική.

⁵ Η πρόταση αυτή είναι βασισμένη στη θέση των Ellis & Sheen, 2006, σύμφωνα με την οποία οι αναδιατυπώσεις είναι μια υπόρρητη τεχνική διορθωτικής ανατροφοδότησης αλλά, υπάρχουν τρόποι ώστε η αναδιατύπωση να αποκτήσει χαρακτήρα τόσο ρητό όσο και η ρητή διόρθωση. Με άλλα λόγια, το κατά πόσο υπόρρητη τεχνική είναι η αναδιατύπωση εξαρτάται από τον τρόπο που θα διατυπωθεί.

3. *Μη γλωσσικές ενδείξεις*: Όπως φάνηκε στα αποτελέσματα αυτής της εργασίας η τεχνική αυτή προτιμήθηκε από τους εκπαιδευτικούς στο επίπεδο αρχαρίων πιθανόν διότι δημιουργεί συνδέσεις των λέξεων και των εννοιών με εικόνες. Αυτός είναι ένας σημαντικός λόγος που προτείνεται η τεχνική αυτή. Παράδειγμα: ο εκπαιδευτικός κάνει παντομίμα ότι βγάζει από την τσάντα τα χρήματα και πληρώνει, για να εξηγήσει το ρήμα “πληρώνω”.

4. *Εκμαίευση*: Η εκμαίευση είναι χρήσιμη στο επίπεδο αυτό μόνο εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι σίγουρος πως ο μαθητής κατέχει ήδη το στοιχείο της γνώσης που θέλει να του εκμαιεύσει. Οπότε η εκμαίευση θα είναι χρήσιμη αν γίνεται για πολύ απλά και ήδη κατεκτημένα στοιχεία της Γ2. Παράδειγμα: Μ: Αγόρασα πολλούς χυμοί Ε: Αγόρασα πολλούς.....;

Για το μεσαίο επίπεδο (B1 & B2)

Το επίπεδο αυτό χαρακτηρίζεται ως επίπεδο επάρκειας οπότε σύμφωνα με τη θεωρία της υποστήριξης (scaffolding) ο εκπαιδευτικός μπορεί να αρχίσει να μειώνει τη χρήση των πιο υποστηρικτικών τεχνικών που προτάθηκαν στο αρχάριο επίπεδο όπως η αναδιατύπωση και η μετάφραση χωρίς, όμως, να τις αποκλείσει.

1. *Μεταγλωσσική εξήγηση*: Στο μεσαίο επίπεδο, εφόσον ο μαθητής έχει διδαχθεί επαρκές μέρος από τα γραμματικά φαινόμενα της Γ2, θα μπορούσε να είναι ωφέλιμη για αυτόν η εξήγηση του λάθους με χρήση μεταγλώσσας γιατί θα τον βοηθήσει να αποκτήσει συνείδηση της λειτουργίας της Γ2 και των λαθών του (Μήτσης, 2004), και με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής θα οδηγηθεί σταδιακά προς την αυτάρκεια. Παράδειγμα: Μ: Χτες, πάω σινεμά. Ε: το χτες, είναι παρελθόν, άρα θέλει Αόριστο. Άρα, Χτες, πήγα σινεμά. Η μεταγλωσσική εξήγηση μπορεί να γίνει και σε συνδυασμό με εκμαίευση. Σε αυτή την περίπτωση το προηγούμενο παράδειγμα θα είναι: Ε: το χτες, είναι παρελθόν, άρα θέλει Αόριστο. Άρα, χτες....

Σημείωση: ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εστιάσει σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα, από πριν, λάθη με τα οποία θα ασχοληθεί γιατί αν διορθώνει, με τη χρήση μεταγλώσσας, ακρίτως όλα τα λάθη τότε μπορεί να έχει τα αντίθετα αποτελέσματα και οι μαθητές αντί να ωφεληθούν, να κουραστούν και τελικά να μην αφομοιώσουν τις νέες πληροφορίες (El-Tatawy, 2002).

2. *Εκμαίευση*: Στο μεσαίο επίπεδο ο μαθητής έχει αποκτήσει κάποια γνώση της Γ2 και επομένως θα ωφεληθεί αν ο εκπαιδευτικός, αντί να του δώσει έτοιμη την απάντηση, τον οδηγήσει στο να βρει ο ίδιος το σωστό από τη γνώση που ήδη κατέχει. Με την εκμαίευση, ο

μαθητής αναγκάζεται να παράγει λόγο και αυτό είναι θεμιτό και εφικτό στο επίπεδο αυτό γιατί έχει περισσότερες καταγραφές από ότι στο προηγούμενο επίπεδο (Brown, 2000). Παράδειγμα: Ε: Τώρα κολυμπώ. Χτες, όλη μέρα..... Η εκμαίευση μπορεί να γίνει και σε συνδυασμό με τη μεταγλωσσική εξήγηση, δηλαδή: Ε: Όταν θέλουμε να πούμε τι έκανα χτες συνεχώς χρησιμοποιούμε Παρατατικό, άρα, Χτες, όλη μέρα...

3. *Αναδιατύπωση*: Προτείνεται η χρήση αναδιατύπωσης με τρόπο λιγότερο ρητό από το προηγούμενο επίπεδο, καθώς οι ικανότητες του μαθητή είναι περισσότερες και, σύμφωνα με τη θεωρία της υποστήριξης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αρχίσει να αποσύρει σταδιακά τις υποστηρικτικές τεχνικές. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον Ellis (2009), η αναδιατύπωση προσφέρει εισαγωγή πληροφοριών (input) που είναι απαραίτητες για το μαθητή στο επίπεδο αυτό.

Σημείωση: Τέλος, στο Β επίπεδο, λόγω του ότι είναι μεσαίο θα γίνει χρήση τόσο τεχνικών που είναι κατάλληλες για το προηγούμενο επίπεδο όσο και τεχνικές που είναι κατάλληλες για το επόμενο.⁶ Την απόφαση για το ποιες ακριβώς θα χρησιμοποιηθούν να την πάρει ο εκπαιδευτικός αφού κρίνει το επίπεδο των μαθητών και τις συγκεκριμένες ανάγκες του κάθε μαθήματος.

Για το προχωρημένο επίπεδο (Γ1 & Γ2)

Μεταγλωσσική εξήγηση και Εκμαίευση: στο προχωρημένο επίπεδο ο μαθητής είναι ικανός να διαχειριστεί το λάθος του λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση της γραμματικής που έχει ήδη κατακτήσει από τα δύο προηγούμενα επίπεδα καθοδηγούμενος από τον εκπαιδευτικό μέσω της τεχνικής της εκμαίευσης. Σε αυτό το επίπεδο ο μαθητής έχει την επάρκεια να αφομοιώσει τα πιο σύνθετα σχόλια του εκπαιδευτικού (El-Tatawy, 2002) χωρίς να του παρέχει περισσότερη υποστήριξη, όπως στα δύο προηγούμενα επίπεδα. Προτείνεται ο συνδυασμός των δύο τεχνικών. Παράδειγμα: Ε: Το “εύγευστος” τι σημαίνει; είναι εκείνος που έχει ωραία ή άσχημη γεύση; Μ: Άσχημη Ε: Το πρόθημα “ευ” σημαίνει κάτι κακό; Το “εύπεπτος” είναι αυτός που χωνεύεται εύκολα ή δύσκολα; Μ: εύκολα.

⁶ Το γεγονός ότι στο Β επίπεδο, επειδή είναι μεσαίο, γίνεται χρήση τεχνικών τόσο από το προηγούμενο όσο και από το επόμενο επίπεδο, φάνηκε και από τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής, σύμφωνα με τα οποία δεν υπήρχε σαφή διαφοροποίηση στη χρήση τεχνικών ανατροφοδότησης, σε αντίθεση με τα άλλα δύο επίπεδα.

Επίπεδο Α	Επίπεδο Β	Επίπεδο Γ
1. Ρητή Αναδιατύπωση 2. Μετάφραση 3. Μη γλωσσικές ενδείξεις 4. Εκμαίευση	1. Μεταγλωσσική εξήγηση 2. Εκμαίευση 3. Αναδιατύπωση	1. Μεταγλωσσική εξήγηση 2. Εκμαίευση

Πίνακας 7

Αξίζει να σημειωθεί, όπως παρατηρούμε στον πίνακα 7, ότι ανάλογη με το επίπεδο γλωσσομάθειας, δεν είναι μόνο η ποιότητα της τεχνικής προφορικής ανατροφοδότησης (ποια τεχνική), αλλά και η ποσότητα (πόσες τεχνικές). Με άλλα λόγια, στο αρχάριο επίπεδο προτείνεται ο συνδυασμός περισσότερων τεχνικών και καθώς προχωράμε στα άλλα επίπεδα οι τεχνικές σταδιακά μειώνονται. Έτσι, στο επίπεδο Α προτείνουμε συνδυασμό τεσσάρων τεχνικών, στο επίπεδο Β, το συνδυασμό τριών και στο επίπεδο Γ, το συνδυασμό μόνο δύο τεχνικών. Η πρόταση αυτή είναι σύμφωνη με τη θεωρία υποστήριξης (scaffolding) που εξηγήθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια (Diaz, 2009).

Για τα επίπεδα Α, Β & Γ

Το κοινό στοιχείο και για τα τρία γλωσσικά επίπεδα, το οποίο θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης, είναι οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν τα κενά και τις ανάγκες της τάξης (Hattie & Timperley, 2007), να επιλέξουν ποια λάθη θα διορθώνουν και να σχεδιάσουν την πορεία της διδασκαλίας. Έτσι η παροχή ανατροφοδότησης θα είναι στοχευμένη, συνεπής (El-Tatawy, 2002) και αποτελεσματική (Lee, 2003, Hattie & Timperley, 2007, Ellis, 2009). Με βάση αυτό, έπεται η επιλογή της εφαρμογής των κατάλληλων, για κάθε επίπεδο, τεχνικών η οποία δεν είναι άκαμπτη και μονοδιάστατη αφού δεν υπάρχει πανάκεια λόγω των διαφορετικών αναγκών των μαθητών (Lyster & Ranta, 1997) και κυρίως γιατί η διαδικασία της εκμάθησης μιας γλώσσας είναι

ένα πολύπλευρο και πολυδιάστατο φαινόμενο (Ohta, 2001). Εξάλλου, “Ο δάσκαλος είναι αυτός που με την ευελιξία του θα επανεκτιμήσει τις μεθόδους και τις ιδέες του για να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα για το μαθητή και την εκπαιδευτική διαδικασία” (Κατσούδα & Τράπαλης, 2008:57).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

- Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ., Τσοκαλίδης, Α. & Γλώσσας, Κ. Ε. (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Βαρλοκώστα, Σ & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). Επίπεδα γλωσσομάθειας στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.
- Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). *Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων Γυμνασίου* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Ιακώβου, Μ. (2017). Εισαγωγή στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία: Κατάκτηση – Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας. Σημειώσεις για το Ε' & Ζ' εξάμηνο Γλωσσολογίας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.../Παρουσίαση1_Δεύτερη%20Γλώσσα.ppt. Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου 2017.
- Ιωάννου, Σ. (2013). Η διεπιδραστική διορθωτική Ανατροφοδότηση σε επίπεδο αρχάριων και προχωρημένων μαθητών της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Μεταπτυχιακών Φοιτητών και Υποψήφιων Διδασκτόρων του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών* (σ.160-169). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιωάννου, Σ. (2017). Η χρήση της διορθωτικής αναδιατύπωσης στο επίπεδο αρχάριων μαθητών της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 37: 819-832.
- Ιωάννου, Σ. (υπό έκδοση). Η χρήση της διορθωτικής αναδιατύπωσης κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. *Πρακτικά Ημερίδας Παλιοί και νέοι ερευνητές*. Cyprus Linguistics Society.

- Κατσούδα, Γ.& Τράπαλης, Γ. (2008). Το γλωσσικό λάθος από παιδαγωγική άποψη: το παράδειγμα από τη Νεοελληνική Γλώσσα. *Νέα Παιδεία* 128, 48-59.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία Παρατήρησης. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://www.academia.edu/10227054/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82>. Ανακτήθηκε την 18-10- 2017.
- Mitsis, N. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Εισαγωγή στη Θεωρία και τις τεχνικές του Επικοινωνιακού Μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέλλα, Σ. (2005). Θεωρίες κατάκτησης δεύτερης γλώσσας και διδασκαλία. Παρουσία. *Επιστημονικό περιοδικό του Συλλόγου Διδακτικού Προσωπικού Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 137-143.
- Συμβούλιο της Ευρώπης, Σ. (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Στρασβούργο.
- Ypsilantis, G.S. (2002). Feedback in Distance Education. *C.A.L.L. Journal*, 15(2), 167-181.
- Ypsilantis, G., Mouti, A., Υψηλάντης, Γ., & Μουτή, Α. (2015). Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στιλ και στρατηγικές μάθησης. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4999>.

Ξενόγλωσση

- Adams, R., Nuevo, A.M., Egi, T. (2011). Explicit and Implicit feedback, Modified output, and SLA: Does Explicit and Implicit feedback Promote Learning and Learner – Learner interactions?. *The Modern Language Journal*, 95, Supplementary, Issue, 42-63.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J.P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78: 465 – 483. doi:10.1111/j.1540-4781.1994.tb02064.x
- Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12(2), 183-210.

Bailey, N., Madden, C. and Krashen, S.D. (1974), Is There A “NATURAL Sequence”

In Adult Second Language Learning?. *Language Learning*, 24: 235-243. doi: 10.1111/j.1467-1770.1974.tb00505.x

Bitchener, J., Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for immigrant and international students. *Language Teaching Research*, 12 (3), 409-431.

Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.

Dekeyser, R.M (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *The modern language journal*, 77(4), 501-514.

Diaz, N. R. (2009). A comparative study of native and non-native teachers' scaffolding techniques in SLA at an early age/Estudio somparativo de tecnicas de scaffolding utilizadas por profesores nativos y no-nativos en adquisicion de segundas lenguas a edades tempranas. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 17, 57-73.

El-Tatawy, M. (2002). Corrective feedback in second language acquisition. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 2(2).

Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language learning*, 44(3), 449-491.

Ellis, R., Lowen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit And Explicit Corrective Feedback And The Acquisition Of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368. doi: 10.1017/S0272263106060141.

Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Reexamining the Role of Recasts in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(04), 575-600.

Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback. *Types, ELT Journal*, 63 (2), 97-107.

Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.

- Gass, S.M., Mackey, A. And Pica, T. (1998), The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition.. Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 82, 299-307. doi:10.1111/j.1540-4781.1998.tb01206.x
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Havranek, G., & Cesnik, H. (2001). Factors Affecting The Success Of Corrective Feedback. *EUROSLA Yearbook*, 1(1), 99-102.
- Krashen, S., & Scarcella, R. (1978), On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28(2), 283-300. doi: 10.1111/j.1467-1770.1978. Tb00135.x.
- Lalande, J.F. (1982). Reducing Composition Errors: An experiment. *Modern Language journal*, 66, 140-149.
- Lee, I. (2003). L2 writing teachers' perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, 8(3), 216-237.
- Li, S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta – Analysis. *Language Learning*, 60, 309-360. doi:10.1111/j.1467-9922.
- Lightbown, P. M., Spada, N., Ranta, L., & Rand, J. (1999). *How Languages are learned*. (Vol. 2) Oxford: Oxford University Press.
- Liu, J. (2008). L1 Use in L2 Vocabulary Learning: Facilitator or Barrier? *International Education Studies*, 1(2), 65-69.
- Llinares Garcia, A. (2005). The effect of teacher feedback on EFL learners functional production in classroom discourse. *Anglogermanica online*.
- Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Corrective feedback in the classroom: An experimental study. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 1-14.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R. (2004). Differential Effects of Prompts and Recast in Form – Focused Instruction, *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.

- Lyster, R. & Saito, K. (2010). Oral Feedback In Classroom Sla: A Meta – Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302. doi: 10.1017/s0272263109990520.
- Maurice, L., Hirsch, Jr., Susan, L., Gabriel. (1995). Feedback Strategies: Critique and Evaluation of Oral and Written Assignment. *Journal of Accounting Education*, 13(3), 259-279.
- Mackey, A. and Philp, J. (1998). Conversational Interaction and Second Language Development: Recast, Responses and Red errings? *The Modern Language Journal*, 82(3), 338-356.doi:10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x.
- Nicolas, H., Lightbown, P.M and Spada, N. (2001). Recasts as Feedback to Language Learners. *Language Learning*, 51(4), 719-758.doi:10.1111/0023-8333.00172.
- Ohta, A.S. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Oliver, R. (2000). Age Differences in Negotiation and Feedback in Classroom and Pairwork. *Language Learning*, 50(1), 119-151. doi:10.1111/0023-8333.00113.
- Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Panova, I. and Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult Classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573-595, doi:10.2307/3588241.
- Pedrazzini, L. (2017). Dealing with Students' Errors: Oral Corrective Feedback in the Italian EFL classroom. *Altre Modernita*, 98-117.
- Poehner, M.E & Lantolf, J.P. (2005). Dynamic Assessment In The Language Classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233-265.
- Poehner, M.E. (2008). The Origins of Dynamic Assessment: Sociocultural Theory and the Zone of Proximal Development. *Dynamic Assessment. Educational Linguistics*, 9. Springer, Boston, MA.
- Poehner, M. E & Lantolf, J. P. (2010). Dynamic Assessment In The Classroom: Vygotskian praxis for Second Language Development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
- Poehner, M. E. (2012). The zone of proximal development and the genesis of self-assessment. *The Modern Language Journal*, 96(4), 610-622.
- Ramaprasad, A. (1983). On The Definition of Feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.

- Rezaei, S., Mozaffari, F., & Hatef, A. (2011). Corrective feedback in SLA: Classroom practice and future directions. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 21.
- Rezaei, S., & Derakhshan, A. (2011). Investigating Recast and Metalinguistic Feedback in Task-based Grammar Instruction. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(3).
- Sadler, D.R. (1989). Formative Assessment and The Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-114.
- Scarcella, R.C. And Higa, C. (1981). Input, Negotiation, And Age Differences In Second Language Acquisition. *Language Learnig*, 31(2), 409-434. doi:10.1111/j.1467-1770.1981.tb01392.x
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. Talking to learn: *Conversation in second language acquisition*, 237-326.
- Sheen, Y. (2007). The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Srichanyachon, N. (2012). Teacher written feedback for L2 learners' writing development. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 12(1), 7-17 .
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond. Mediating acquisition through collaborative dialogue. Στο J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford. UK: Oxford University Press.
- Véliz, C. (2008). Corrective feedback in second language classrooms. *Literatura y Lingüística*, (19), 283-292.
- Zhu, W. (2001). Interaction and feedback in mixed peer response groups. *Journal of second language writing*, 10 (4), 251-276.

Ιστοσελίδες

<http://www.greekcourses.uoa.gr>

<http://www.greekcourses.uoa.gr/istorika-stoixeia.html>

https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5001/3/02_chapter_1.pdf

http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΣΧΑΡΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ

Μάθημα: Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Διδάσκουσα:

Πρακτική Άσκηση Ακαδ. Έτους:

Επιβλέπ-ων/ουσα Πρακτικής Άσκησης:

Ημερομηνία:

Ώρα: **Τόπος /Αίθουσα:** Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών/204

Ονοματεπώνυμο:

Εξάμηνο:

1. Διδακτική ενότητα Χρήση διδακτικού εγχειριδίου, πρόσθετου υλικού, άλλων πηγών, χρήση εικόνων, οπτικοακουστικών μέσων, εναλλακτικών μεθόδων	
2. Περιεχόμενο συστηματικής διδασκαλίας (κυκλώστε όσα αποτέλεσαν στόχο του μαθήματος και δώστε σύντομη περιγραφή).	A. Φωνολογία B. Μορφολογία: Γ. Μορφολογία: Δ. Λεξιλόγιο: Ε. Σύνταξη: ΣΤ. Κείμενο: Ζ. Πραγματολογικά στοιχεία:

3. Αναφέρατε την πορεία διδασκαλίας που ακολούθησε ο διδάσκων (εισαγωγή στην ενότητα, ανάπτυξη, εξέλιξη, έλεγχο, υποενότητα... , άσκηση,κλείσιμο) Έλεγχος γνώσεων που αποκτήθηκαν, δραστηριότητες, εργασίες που δόθηκαν/προτάθηκαν.	
4. Μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθήθηκε: Δασκαλοκεντρική (ο διδάσκων μιλάει στο μεγαλύτερο μέρος του χρόνου/ κατευθύνει τη διδασκαλία/ θέτει ερωτήσεις στους μαθητές/ απαντά στις ερωτήσεις των μαθητών). Μαθητοκεντρική (οι μαθητές μιλάνε στο μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος/ καθορίζουν το τι θα διδαχθεί/ διατυπώνουν ερωτήματα και λαμβάνουν απαντήσεις από άλλους μαθητές/ συνεργάζονται με τον διδάσκοντα ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας). Συνδυασμός των δύο (σε ποια σημεία συνδυάζονται οι δύο προσεγγίσεις/ πού δίνει μεγαλύτερη έμφαση ο διδάσκων/ πού δίνουν μεγαλύτερη έμφαση οι μαθητές).	

5. Χρήση γλώσσας/ γλωσσών μέσα στο μάθημα (βασική γλώσσα του διδάσκοντα, γλώσσα των μαθητών, γλώσσα εξήγησης, ορολογία άλλων γλωσσών, εναλλαγή γλωσσών ...)	
6. Εντοπισμός λαθών (να εντοπίσετε λάθη των μαθητών για κάθε γλωσσολογικό επίπεδο (ει δυνατόν) και να τα καταγράψετε).	Φωνολογικά λάθη: Μορφολογικά - γραμματικά λάθη: Μορφολογικά - συντακτικά λάθη: Λεξιλογικά λάθη: Πραγματολογικά λάθη:
7. Πώς λειτουργεί η ανατροφοδότηση στο περιβάλλον της τάξης: – Υπάρχει αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών μέσα στην τάξη; – Πόσο συχνά; (Σπάνια, Συχνά, Συνέχεια) – Η ανατροφοδότηση γίνεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές ή από τους μαθητές στον εκπαιδευτικό ή και τα δύο;	
8. Με ποιες από τις παρακάτω τεχνικές επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση; 1. Αναδιατύπωση 2. Μεταγλωσσική εξήγηση 3. Αίτημα διασάφησης 4. Επανάληψη 5. Επιβεβαίωση	

κατάκτησης 6. Τεχνική εκμείευσης 7. Μη-γλωσσική ένδειξη	
9. Στόχος της ανατροφοδότησης • Λεξιλόγιο - Σημασία • Προφορά • Γραμματική • Σύνταξη • Πραγματολογία • Άλλο	
10. Διαχείριση των λαθών από τον διδάσκοντα (χωρίς επισήμανση, επισήμανση, άμεση διόρθωση, έμμεση διόρθωση, διόρθωση από συμμαθητές...)	
11. Σχολιάστε τη διδασκαλία που παρακολουθήσατε, εστιάζοντας κυρίως στην πρωτοτυπία της, την ανταπόκριση των μαθητών και το κλίμα της τάξης.	